Universidad Nacional de Córdoba

Secretaría de Extensión Universitaria
Universidad Nacional de Córdoba

Compendio Bibliográfico

ASIGNATURA
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Compilación:
Mario A. Barrientos

ÍNDICE

	Pág.
Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos	**1**
La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones	**24**
Debates actuales sobre extensión universitaria	**31**
La extensión en la formación del profesional universitario. Compromiso ético	**42**
El conocimiento científico y la extensión universitaria	**47**
El posible diálogo entre saberes académicos y saberes no académicos. Un aporte desde la sociología de la cultura.	**58**
Extensión y educación popular	**71**
Aportes para el trabajo extensionista desde una perspectiva comunicacional	**91**
Procesos y herramientas en la intervención territorial-comunitaria	**112**
Fundamentos para una mirada estratégica y territorial de proyectos extensionistas	**138**
Bases para la formulación y evaluación de proyectos de extensión	**159**

EVOLUCIÓN HISTÓRICO-CRÍTICA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.

PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA U.N.C. EN LOS DISTINTOS MOMENTOS HISTÓRICOS

Sandra G. Gezmet

[1] EVOLUCIÓN HISTÓRICO-CRÍTICA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA U.N.C. EN LOS DISTINTOS MOMENTOS HISTÓRICOS

Lic. Sandra G. Gezmet

Es intención de este texto analizar el proceso de institucionalización de la Extensión Universitaria teniendo en cuenta los distintos contextos históricos.

En este recorrido se observa el impacto de cada momento político en los modos de concebir a las universidades públicas y por ende a la Extensión Universitaria.

Al proceso de institucionalización de la Extensión Universitaria podemos estructurarlo en tres momentos: a) **gestación y desarrollo de ideas**; b) **constitución** y c) **consolidación y desarrollo**.

a) <u>Gestación y desarrollo de ideas</u>

Los orígenes…

El sistema universitario argentino, originado en la Universidad Nacional de Córdoba (1613) orientada en las Artes y la Teología, dio paso a Casas de Estudios Superiores más profesionalistas con la fundación de la Universidad de Buenos Aires (1821) (MIGNONE, 1998) en la que, si bien aparecían las ciencias disciplinares, no se hablaba todavía de investigación; mucho menos de extensión. Vale decir que, como herencia medieval, se trataba de instituciones de enseñanza centradas en la docencia.

Según lo plantea Mignone (1998), estas Universidades no limitaban su accionar al interior institucional sino que tuvieron mucha participación en la organización

[1] Adaptación del Trabajo Final de Especialización en Gestión de la Educación Superior de Sandra Gezmet, "Análisis de la Evolución de la Extensión Universitaria", Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero, para el Curso de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba.

nacional. La comunidad universitaria "*formaba parte de un sistema de poder y de un contexto socio-económico-cultural que respondía a una cosmovisión y a un proyecto común*" de país; de hecho, "*la clase política y socioeconómica que dirigía el país integraba al mismo tiempo los cuadros docentes y los núcleos estudiantiles*".

Sin embargo, esta vinculación entre Universidad y contexto social, se desarrollaba sólo entre la elite y se vinculaba a actividades políticas; así lo aclara Buchbinder (2005, p 99): "*La Universidad era el ámbito por excelencia en Córdoba de socialización y selección de las elites*". Lejos está este tipo de vinculación con la sociedad de lo que posteriormente se entendió como misión social de la Universidad y de la Extensión Universitaria en particular.

En la Organización Nacional: La generación del '80

En 1885 se sancionó la primera Ley Universitaria que llevó el N° 1597 conocida como Ley Avellaneda. Continuando con el mismo autor, compartimos su apreciación de que esta ley no establecía sobre las funciones de la Universidad y el papel que le cabía en la sociedad argentina de finales del siglo XIX, caracterizada del siguiente modo; "*por aquel entonces, vivía un proceso notable de transformación signado por el impacto del fenómeno migratorio y la inserción en el sistema capitalista mundial… La contrapartida, el predominio de la orientación "profesionalista" provocaba que la incidencia de las casas de estudio sobre amplias vertientes de la vida cultural e intelectual argentina fuese claramente marginal. La práctica y el ejercicio de las disciplinas humanísticas no tenían lugar en los ámbitos académicos formales… Esta circunstancia, en cierta medida, aislaba a la Universidad del activo mundo cultural e intelectual que se desarrollaba en los grandes centros urbanos de la Argentina desde los primeros años del siglo. La práctica de la investigación desinteresada y de las disciplinas humanísticas se desenvolvía así al margen de la Universidad y era el resultado de vocaciones individuales. La actividad humanística se asociaba con una labor exclusivamente vocacional y se practicaba en ámbitos esencialmente privados*"(BUCHBINDER, 2005, p 60-62).

Volviendo al tema específico que nos ocupa, el concepto de "extensión" aparece en 1871 en la Universidad de Cambridge a partir de un conjunto de docentes que comenzaron a trabajar en función de llevar conocimientos a distintos sectores de la comunidad. Es en el siglo XIX cuando se da un conjunto de propuestas –en medio de cambios muy profundos- que estaban vinculadas a la educación popular. Surgió así la propuesta de las universidades populares, que tenían relación con la extensión universitaria sobre todo en aquellas universidades donde se sumó la educación popular para adultos.

Con respecto a las Universidades Populares éstas se originaron en París, a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, extendiéndose por otros países de Europa y después por el resto del mundo. En 1901, la Universidad de Oviedo, Asturias, crea la primera Universidad Popular de España a través del servicio de Extensión

Universitaria. Éstas tenían por objeto extender la cultura, que era patrimonio de una minoría, al pueblo; además de la formación de obreros, campesinos, emigrantes, mujeres que no tenían acceso a la educación.

Estas corrientes llegaron a Latinoamérica, particularmente a Argentina, adquiriendo características muy propias. A principios del siglo XX ya estaba presente el ideal reformista: aparece por primera vez planteada la idea de vinculación universidad-sociedad en la creación de la Universidad de La Plata en 1905, y también en el primer encuentro de estudiantes que se hizo en Montevideo en 1908 que planteó definiciones en cuanto a la extensión. Una de las propuestas que formularon los estudiantes en dicho encuentro fue el establecimiento de un sistema de extensión universitaria[2].

La Universidad Nacional de La Plata, fundada por y sobre el ideario educativo universitario de Joaquín V. González, vio, ya en 1905 la necesidad de vincular la vida académica con la realidad social que la contiene y que le da sentido. Esa impronta quedó establecida en el Estatuto fundacional que define, por primera vez en el país, "*a la extensión del conocimiento, la acción y los servicios hacia los sectores populares como una de las misiones fundamentales de esa universidad*"[3].

"La incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente… se erigirá resueltamente en una función permanente" – Joaquín V. González – Inauguración de las Conferencias de Extensión Universitaria – La Plata – 1907.

Nace como una Universidad republicana y científica. Son las ideas de república y de ciencia las que le confieren una impronta distinta a los modelos universitarios argentinos hasta el momento. Abría sus aulas los sábados para que el público en general pudiera asistir a las clases de los profesores universitarios, sin necesidad de tener ningún tipo de formación especial, simplemente la voluntad de asistir a esas clases.

Es entonces a partir de la creación de la Universidad Nacional de La Plata, como alternativa a la Universidad Nacional de Córdoba (que venía de una impronta jesuítica) y a la Universidad de Buenos Aires (enciclopedista y profesionalista), que comienza una tradición de universidad pública dirigida al ciudadano.

En la Universidad Nacional de Córdoba encontramos, previo a la Reforma del '18, en noviembre de 1915, el discurso de Moisés Escalante Posse, con motivo de recibir el título de Académico de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales cuyo título fue "Extensión Universitaria", en el que propone, alabando la experiencia de Oxford y Cambridge, dictar enseñanza extensionista, aunque con impronta disciplinaria y correctiva:

[2] http://www.universidad.edu.uy/reforma_ley/documentos.php?action=fullnews&id=4496 – 20/12/09.
[3] http://www.unlp.edu.ar/peextension - 16/02/10.

"Los resultados de la instrucción primaria preparando el cerebro del alma de la niñez no pueden dejarse abandonados, ya sea a las absorciones de la vida de trabajo que la necesidad impone, o bien a las determinaciones de la familia que cierra al niño las puertas de la escuela… Es a suplir esta falta… que debe venir la enseñanza extensiva, llenando esa laguna en la cultura popular, completando lo que comenzó a aprender y al mismo tiempo a ocupar las horas que el trabajo libre deja, en una tarea fácil y liviana como es la de escuchar la palabra interesante del maestro, ilustrada con los materiales de explicación que exige la finalidad de clase y que facilita la comprensión del tema…

De ahí, señores, que veamos levantarse al lado de la fidelidad de la tradición clásica francesa en la enseñanza, la tendencia a transformar el ideal de la misma en un sentido análogo al de las instituciones de Alemania, especialmente aplicado al elemento intelectual y científico. Y frente a ellas, bajo formas más amplias que afectan directamente la vida total del individuo, se levanta pujante la tendencia inglesa de la extensión universitaria"[4].

Se destaca en este discurso el carácter unidireccional, disciplinador y moral que le confiere el autor a la extensión. También están presentes en las últimas líneas esbozos de lo que más adelante serían los tres pilares de la institución universitaria: docencia, investigación y extensión. Es de notar también lo que el autor de esta ponencia no dice, y es precisamente referenciar las acciones extensionistas que se desarrollaban en otras universidades del país, por ejemplo en la de La Plata.

Más allá de la existencia de la Universidad Nacional de la Plata a inicios del Siglo XX, es frecuente considerar, por la trascendencia que tuvo, que el hito que marca la impronta definitiva de los modelos de universidades públicas argentinas y de Latinoamérica y el carácter extensionista de ellas es la Reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba. Es a partir de ese momento en que se dejan sentados los lineamientos de una universidad abierta a la comunidad, con un fuerte compromiso social, de democratización del saber y del conocimiento; bases del planteo del ideario de universidad sostenido por el movimiento reformista que abrió una línea diferente a lo que eran los modelos de Cambridge y Oxford, cuestionando y transformando el modelo elitista y cerrado de universidad que existía en aquel entonces.

b) <u>Constitución</u>

El papel de la Universidad Nacional de La Plata

Contrariamente a lo esperado por ser cuna de la Reforma Universitaria, no fue la Universidad Nacional de Córdoba la pionera en instaurar un espacio institucional que

[4] Escalante Posse, Moisés – Revista de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo IX – Año II – Noviembre de 1915 – cita de Giner de los Ríos – Pedagogía Universitaria. Transcripción realizada por la Archivera Mariela Contreras en el marco de la investigación sobre documentos de archivos de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.

cumpliera funciones de Extensión Universitaria[5]; ésta tendrá que esperar hasta 1948, fecha en que se crea el Departamento de Acción Social, siendo una de sus áreas la Extensión. Tampoco sucedió esto en la Universidad de Buenos Aires; recién en 1956 ésta creó el Departamento de Extensión Universitaria. Otras Universidades fueron las que instituyeron primeramente el ideal reformista y lo tradujeron en las siguientes acciones; cuenta Buchbinder (2005, p 128-130):

- Universidad Nacional de La Plata: *"ante la existencia de una compañía teatral que se sostenía sobre la base de la educación popular y la difusión de la cultura, el Consejo Superior de la Universidad creó en julio de 1931 la Escuela Libre de Cultura Integral para canalizar y organizar toda la actividad de extensión"*.
- Universidad Nacional de Tucumán: *"… en el mismo decreto por el cual se nacionalizaba la Universidad de Tucumán, en el año 1922, se señalaba que ésta tenía entre sus deberes encarar la educación popular a través de la extensión universitaria".*

La Extensión Universitaria aparecía como idea instituyente en algunas acciones y discursos. Muchas de las iniciativas extensionistas provenían del sector estudiantil y algunos rectores como Ricardo Rojas, Rector de la Universidad de Buenos Aires en la segunda mitad de la década del '20, sostenían que "*llevar a la 'masa social' los conocimientos susceptibles de divulgación y… consumar uno de sus objetivos centrales: contribuir a la formación de una conciencia y una identidad nacionales".*

También otro Rector de esa Casa de Estudios, el Dr. José Arce, en un discurso pronunciado en Córdoba en 1925 con motivo de la inauguración de un ciclo de conferencias de Extensión Universitaria consideraba a la universidad como "*un centro de trabajo intelectual que debe llenar tres misiones principales: la misión docente y profesional… la misión de investigación científica… y la extensión universitaria o difusión de la cultura general… de ahí que tanto en la Universidad de Buenos Aires como en ésta* [UNC] *y en las otras universidades de país, se preste cada día más atención a las conferencias de extensión universitaria, como un medio práctico y eficaz de difundir los conocimientos generales. Y ésta es una importante función social"*[6]*.* Arce consideraba que las instituciones educativas debían funcionar como uno de los fundamentos principales de la civilización y de la democracia para aquellos que constituyen el pueblo, la sociedad, de cuyas contribuciones la institución universitaria vive y se sostiene.

En Córdoba

[5] Si bien se encontraron diversos documentos sobre discursos desde 1915 y ciclos de conferencias denominadas de extensión cultural a partir de la década del '20, todas estas acciones tenían, desde el análisis institucional, características de "instituyentes", vale decir en proceso de institucionalización, no alcanzando aún el estado de "instituido".

[6] Discurso del Rector de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Jorge Arce, al inaugurarse el ciclo de conferencias de extensión el 26 de junio de 1925 - Revista de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo VII - IX - Julio-Septiembre de 1925.

Si bien en la Universidad Nacional de Córdoba no se había creado todavía una dependencia que se ocupara de las actividades extensionistas como parte de la política universitaria, sí podemos referenciar acciones extensionistas centradas en el dictado de cursos y conferencias abiertas a la comunidad. Se encontraron referencias de estas actividades en la década del '20 a través del Instituto del Trabajo[7], anexo a la Cátedra de Legislación Industrial y Obrera de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En las décadas siguientes, a través del Instituto de Filosofía[8] (1938) y en el Colegio Nacional de Monserrat a partir de la década del ´40.

Otras conferencias de "extensión cultural", también en 1941, se difundieron radiotelefónicamente y contaron con la participación de docentes de la Facultad de Ciencias Exactas[9].

Éstas se desarrollaron hasta 1947 en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el Colegio Nacional de Monserrat, el Instituto de Humanidades, la Facultad de Ciencias Exactas y la Escuela de Puericultura.[10] Sin embargo, repetimos, no existían en la Universidad de Córdoba de esa época una dependencia a través de la cual se canalizara la extensión universitaria; hasta el momento eran acciones aisladas de conferencias y no todas nominadas y entendidas como actividades de extensión universitaria. La mayoría de estas acciones se desarrollaban al margen del Consejo Universitario atento que no figuran en las actas o resoluciones del Cuerpo. Tampoco existen resoluciones rectorales al respecto. Esto también da cuenta del nivel de institucionalidad que tales acciones tenían al interior de la Universidad Nacional de Córdoba.

Esto comienza a cambiar a partir de 1946 en que los asuntos vinculados a las acciones extensionistas comienzan a tratarse en el Consejo Universitario. El Rector de entonces, Dr. León Morra, presentó un proyecto de ordenanza relativo a la organización de ciclos de conferencias que tenían por objeto *"intensificar la enseñanza de Extensión Universitaria"*, puesto que éstas eran dictadas por estudiantes de distintas carreras a los que se les pagaba para ello. Otra particularidad es que por primera vez la universidad comienza a realizar estas acciones fuera del espacio universitario. Los ciclos eran dictados en entidades culturales, sociales, deportivas,

[7] Los Institutos del Derecho del Trabajo fueron creados en todas las Universidades Nacionales, cuya labor comienza a multiplicarse y coordinarse, dando lugar a lo que luego fue el Instituto Nacional de Derecho al Trabajo y Seguridad Social. Los cursos y conferencias que se dictaban estaban vinculadas a las condiciones laborales de los trabajadores. La primera conferencia de la que se ha encontrado referencia es "La fatiga del obrero" en 1929.

[8] El Instituto de Filosofía se funda en 1934 y fue transformado en Instituto de Humanidades por el Consejo Superior en 1940, precursores de la Facultad de Filosofía y Humanidades (1947)[8]. En ellos se dictaban cursos y conferencias sobre Metafísica, Historia de la Filosofía y Psicología.

[9] Revista de la Universidad Nacional de Córdoba - Tomo VII a X (VII – VIII) - Septiembre – octubre de 1941.

[10] Creada en 1943, funcionaba en dependencias del Instituto de Maternidad de la Universidad Nacional de Córdoba y dependía de la Dirección General de Maternidad e Infancia del Departamento Nacional de Higiene. Esta Escuela desarrollaba cursos para enfermeras, nurse, conferencias para madres y tenía habilitado consultorios, salas de internación y gabinetes - Revista de la Universidad Nacional de Córdoba - Tomo I a VI (V – VI) - Julio – agosto de 1943 y Tomos V, VI, VII y VIII de 1943 y Tomos II, III y V de 1944.

fábricas, establecimientos comerciales. El Rector fundamentaba su propuesta en la necesidad de acentuar las proyecciones de la acción de la Universidad en el pueblo *"y en especial en aquel que por sus condiciones de vida, no puede llegar hasta sus aulas o salones de conferencias. Si bien la casa, por medio de las disposiciones contenidas en su estatuto, abre sus puertas a los que anhelen adquirir la cultura que imparte, con manifiesta libertad, esos propósitos hallarán más efectivo cumplimiento si ella misma va hacia la población realizando una obra que resultará en evidente provecho colectivo y que servirá al par para acicatear a los que pertenecen a su seno a renovar tan noble empeño"*[11].

También por ejemplo, el Consejo Universitario ordenó en 1948 a la flamante Facultad de Filosofía y Humanidades[12] crear un Curso de Extensión Universitaria para el Magisterio, destinado a ampliar e intensificar la formación filosófica de los maestros, el que incluía dos asignaturas, Filosofía Pedagógica y Psicología Aplicada o de Orientación Profesional. Este es el primer antecedente registrado en el área central de la Universidad en que se le encomienda a una Unidad Académica ocuparse de alguna acción extensionista[13].

El Peronismo

En el marco nacional, se modificó, en 1947, la Ley Universitaria, emitiéndose la Ley 13.031 en la que aparece por primera vez la Extensión dentro de un texto normativo de estas características, y lo hace en los siguientes términos:

> *"Art. 99º. – Podrán dictar circunstancialmente cursos libres, parciales o completos y paralelos, conferencias o lecciones sobre cualquier disciplina científica, previa autorización de la facultad respectiva y de acuerdo con su reglamento:*
>
> *1º Los profesores universitarios;*
>
> *2º Los diplomados, universitarios nacionales o extranjeros o personas de reconocida competencia.*
>
> *La enseñanza libre, sistemática y regular les corresponde a los docentes autorizados y a los "venia docendi".*
> *<u>Las facultades organizarán cursos populares de extensión universitaria a cargo de profesores y alumnos</u>".*

Como se observa, la ley no sólo ordena la realización de cursos de Extensión Universitaria, sino que además con ello define el sentido que se le imprime, puesto

[11] Acta Nº 8: "Proyecto de Ordenanza relativo a la Organización de Conferencias", Sesión del 02 de Mayo de 1946. Tomo Único: Actas del H.C.S. de la Universidad Nacional de Córdoba. Documento transcripto por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre documentos de archivos de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.
[12] Creada el 12 de Septiembre de 1947 por Ley Nacional 13014. http://www.ffyh.unc.edu.ar/ - 02-03-10.
[13] Actas N° 6, 7, 8 y 9 del Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba de fechas 22 de junio, 13 y 31 de julio y10 de agosto de 1948 – Tomo Único (49) 1948. Transcripción Arch. Mariela Contreras.

que por ésta se entiende, sólo "cursos", y los destinatarios de los mismos: "el pueblo". En algún sentido se legisla sobre la base de acciones que, como vimos, ya se venían desarrollando en las Universidades; en la de Córdoba y La Plata por lo menos. También se observa coincidencia entre el discurso del Rector y el texto normativo.

El contexto socioeconómico y político en el cual se produce la Ley 13.031 es diferente en relación al proceso histórico anterior; con un fuerte ascenso de la figura de Juan Domingo Perón a partir del apoyo de los sectores obreros y carenciados. La Universidad se constituyó en un bastión hostil y hasta retardatario frente a los cambios socioeconómicos y el nuevo gobierno, que contaba con un amplio sostén popular y poseía en sus manos la casi totalidad de los instrumentos institucionales. Así, la nueva ley universitaria tendría como objetivo la sujeción de las Casas de Altos Estudios al poder político en ascenso.

En este mismo sentido podemos decir, y acordando con Pablo Buchbinder, que la Ley 13.031 significó un retroceso con respecto a las conquistas reformistas de autonomía y participación estudiantil en el gobierno de la universidad. Sin embargo, para el tema que nos ocupa, es a partir de la imposición de la norma, en que se institucionaliza la extensión universitaria como tal en la mayoría de la Universidades. Tal es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el año 1948, y en el marco de la Creación de la "Escuela de Capacitación Obrera", el Rector de entonces de la Universidad Nacional de Córdoba hacía mención a la Extensión Universitaria en los siguientes términos: *"Al hacerme cargo del Rectorado, dije que la extensión universitaria sería una preocupación permanente para mí, y que llegaríamos a un plan general organizado de acción cultural efectiva para la comunidad; plan de acción cultural que sería un complemento de la Universidad Obrera Nacional"*[14]. La Escuela de Capacitación Obrera se inició con un curso sobre "Legislación Obrera" y un cursillo de especialización en "Accidentes de Trabajo y Despidos".

El 10 de agosto del mismo año, y de acuerdo a las promesas rectorales y en cumplimiento de la nueva ley universitaria, el Consejo creó, a propuesta del Rector, el Departamento de Acción Social de la Universidad Nacional de Córdoba, el que estaba integrado por las siguientes áreas: *"Extensión Universitaria, Albergue de Estudiantes, Dirección General de Educación Física, Mutualidad de Estudiantes y Asistencia de Empleados Administrativos, obreros y de servicio"*[15]. Este podría reconocerse como la primera dependencia universitaria a la que se le asignan funciones específicas

[14] Discurso del Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Profesor Dr. José M. Urrutia en el marco de la creación de la Escuela de Capacitación Obrera, Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Tomo II, Sección Humanidades, 12 de mayo de 1948 – Documento transcripto por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.

[15] Creación del Departamento de Acción Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Tomo V, Sección Universidad, Resoluciones Universitarias: Resoluciones del H. C. Universitario, Sesión del 10 de Agosto de 1948. Documento transcripto por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.

denominándolas "Extensión Universitaria". Con esta creación podemos decir que la Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba tomó carácter institucional.

El área de Extensión Universitaria en el marco del Departamento de Acción Social, debía promover la creación de comisiones en las Facultades, integradas por profesores titulares y adjuntos, las que tendrían por objeto la divulgación de conocimientos científicos de interés general. Asimismo, el Rectorado de la Universidad formaría comisiones mixtas con docentes de las distintas escuelas, para que se trasladaran "*periódicamente fuera de Córdoba, con el fin de ofrecer, en otros medios, conferencias teóricas o demostraciones prácticas que versarán sobre conocimientos de sus respectivas disciplinas, o sobre temas vinculados al estudio y aprovechamiento de las riquezas naturales de las distintas zonas del país, como asimismo sobre divulgación de las investigaciones científicas (…) Las conferencias o demostraciones comprenderán todas las ramas de la actividad general, y se verificarán en entidades profesionales, gremiales, talleres, fábricas, hospitales, centros sociales y culturales en general*"[16]. Se plasman aquí tanto los ideales de las autoridades universitarias como las del gobierno nacional.

También hay registros en el año 1949 de la realización de cursos de verano, conferencias y espectáculos artísticos. Éstos no eran exclusivos de la Universidad de referencia, sino que también se promovían estas acciones en varias universidades nacionales (Buenos Aires, La Plata, Litoral, Cuyo). En la Universidad Nacional de Córdoba se observa, incluso, un cambio en la estrategia de vinculación con la sociedad: la universidad va a dar los cursos en espacios extrauniversitarios. "*En Córdoba la Universidad va a salir a la calle y en ese sentido se ha hecho un trabajo enorme, en todas las grandes fábricas y negocios (…) En Córdoba se han dado algunas conferencias ante miles de obreros en los últimos días, y antes nadie iba a los cursos de Extensión Universitaria.- ahora la Universidad Nacional de Córdoba va a los Sindicatos, a los talleres, fábricas, Sociales Mutualistas y tiene su plan cultural*"[17].

En septiembre de 1951, y de acuerdo al mandato constitucional de la época, se aprobó la creación de cursos de capacitación política para todos los estudiantes, de carácter obligatorios para poder graduarse, y libres y optativos para todos los habitantes que quisieran concurrir. La enseñanza impartida en dichos cursos no sería especializada sino de cultura general y con la finalidad de formar "*hombres aptos para la vida pública, con clara conciencia de argentinidad*" y, según la Constitución con el propósito de que se conozca "*la esencia de lo Argentino, la realidad espiritual, económica, social y política de su país, la evolución y la misión histórica de la República Argentina y para que adquiera conciencia de la responsabilidad que debe asumir (…) La finalidad constitucional es magnífica; se trata nada menos que de formar generaciones que tengan conciencia de la nacionalidad, una conciencia limpia,*

[16] Ibídem.
[17] Acta de Sesiones del H.C. Universitario – 1948 – 1952 – Tomo Único – 11° Sesión (Páginas N° 1124 a 1128) – 06 de diciembre de 1949. Documento brindado por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre documentación de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.

que ningún estudiante pueda ignorar lo que es la Argentina, de donde ha surgido y cuál es su futuro. Que no nos encontremos con el ingrato espectáculo de profesionales universitarios que gozan del más absoluto desprestigio y que ignoran totalmente los problemas argentinos"[18].

La Extensión Universitaria fue uno de los vehículos utilizados por el gobierno para difundir la doctrina peronista, convertida en doctrina nacional. Esto puede constatarse en la creación del Departamento de Extensión Universitaria en el año 1953, siendo Rector el Dr. Horacio Ahumada. En el acta de la sesión del Consejo Universitario en que se trató el asunto, el Rector presenta el proyecto, que había sido redactado por Blas Genesio, el futuro director del referido Departamento, en los siguientes términos: *"… su director será el Señor Blas Genesio, a quien tuve la satisfacción de designarlo en mérito a sus cualidades de gran peronista y defensor de los intereses gremiales.* [Entre los fundamentos el presentador destaca que] *la obra de la Revolución Peronista ha logrado que la Universidad abriese sus puertas a la juventud humilde que no podía cursar las carreras universitarias por el gravoso de los aranceles y por el régimen de exámenes finales… Falta organizar ahora, la segunda acción universitaria, la que se extiende más allá de sus aulas, puesto que hasta el presente tan solo en forma parcial las Facultades e Institutos han desarrollado alguna acción tendiente a llevar la labor universitaria al seno mismo de nuestro Pueblo"*[19].

Basados en el II Plan Quinquenal, los tres objetivos para los cuales se creó el Departamento fueron los siguientes: a)*"Promover el acrecentamiento de la cultura y el desarrollo de la conciencia social argentina, inculcando los principios de la doctrina peronista, definida por la ley como doctrina nacional; b) Procurar el perfeccionamiento técnico de quienes no pueden ingresar a las carreras universitarias, mediante la organización de cursos especiales; y c)Mantener un intercambio universitario que conduzca a la realización de conferencias y otros actos culturales en el interior y fuera del país"*[20].

Durante el debate mantenido con motivo del tratamiento de la creación del Departamento de Extensión Universitaria, sólo se cuestionó tibiamente el hecho de que los profesores no debían responder a un director que no perteneciera al claustro docente con lo que se modificó la redacción del artículo pertinente para que Genesio pudiera ser director pero las decisiones académicas las tomaba el Rector.

En el segundo gobierno peronista, se dictó la Ley Orgánica de Universidades que lleva por número 14.297 del año 1954. Esta norma, también reglamentarista como su predecesora, mantiene el mismo espíritu con respecto a la Extensión Universitaria y lo establece del siguiente modo:

[18] Acta de Sesiones del H.C.S – 1951 – Tomo Único – Sesión Ordinaria del 17 de Septiembre de 1951 – Acta N° 14 - Documento brindado por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre documentación de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.
[19] Acta N° 5 – Sesión del 22 de Abril de 1953 – Libro de Actas del H.C.S. de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo Único (55) – 1953 – Transcripción Arch. Mariela Contreras.
[20] Ibídem.

"Art. 1º – Las universidades argentinas cumplirán su misión con un sentido eminentemente humanista y de solidaridad social, a cuyo efecto tendrán los siguientes objetivos (…)

2) La integral formación humana de sus docentes y estudiantes, con preferencia a toda especialización técnica e inculcándoles la noción de su responsabilidad social y la conciencia de que han de servir al pueblo;(…)

8) Interesarse por los problemas nacionales;

9) Prestar a los organismos del gobierno el asesoramiento que les fuere requerido;

10) Instituir cursos de extensión universitaria y favorecer toda forma de difusión de la cultura;

11) Organizar sus servicios asistenciales.

Art. 25. – El consejo directivo tendrá las siguientes atribuciones:

(…) 7) Organizar las actividades de extensión universitaria atinentes a cada facultad;(…)

Art. 61º. – El Consejo Nacional Universitario (…) tendrá además de las funciones que expresamente le acuerda la presente ley, las siguientes:

(…) 4) Reglamentar y aconsejar lo concerniente a la extensión universitaria de cada universidad;(…)"

Se observa que la Extensión Universitaria seguía definida a partir del dictado de cursos y de la difusión de la cultura, pero, a diferencia de la normativa anterior, ésta pasa a formar parte de la misión universitaria y a ser motivo de consideración y reglamentación por parte del Consejo Nacional Universitario.

La universidad reformista era mirada de manera crítica y negativa por el peronismo, impugnada por su carácter extremadamente elitista y por estar controlada por un pequeño núcleo perteneciente a las clases dirigentes, en reducto de los "hijos del privilegio" y cuestionada por haberse "entregado a la oligarquía". Su principal oposición a la Universidad se refería a la ausencia del pueblo, en particular de los obreros, en el papel social y político que les correspondía a las casas de estudio. "*En su 'ajenidad' al pueblo y a la clase obrera se centraba gran parte de los cuestionamientos. Por otro lado, la antigua idea de reducir la clase dirigente a una minoría formada en la Universidad era también fuertemente criticada. Era preciso entonces hacer que las instituciones académicas dejasen de constituir un instrumento y reducto de la oligarquía y para eso era necesario democratizar el acceso a ellas… la Universidad debía actuar en función social y a favor, cultural y técnicamente, 'de las masas trabajadoras'. Las casas de estudio no debían limitarse a su función técnica sino que tenía que asumir la tarea de capacitar técnicos con sentido de 'responsabilidad social'"(BUCHBINDER, 2005, p 151-152).*

La Reforma de la Libertadora. Desarrollismo

Con la Revolución Libertadora, a partir de 1955, se modifica rotundamente el papel de las Universidades y desaparece la modalidad de definir la misión de éstas a partir de la legislación, vale decir que la Extensión Universitaria desaparece también de los textos normativos. A poco tiempo del golpe, y como alternativa al intento del Estado de imponer ideologías totalitarias a través del sistema educativo como había sucedido durante los dos períodos peronistas, las autoridades implantaron nuevamente la Ley Avellaneda y luego el Decreto-Ley 6.403 que, contradiciendo la tradición de los golpes militares, reorganizó las universidades de acuerdo con los principios de la Reforma Universitaria de 1918: autonomía de las instituciones, cogobierno por parte de docentes, estudiantes y graduados, concursos públicos de antecedentes y oposición para la designación de los docentes y periodicidad en las cátedras.

Durante el período reconocido como "desarrollista" se visualizaba al sistema universitario como un instrumento fundamental para asegurar el progreso y la independencia económica, lo que se lograría a partir del desarrollo de la ciencia. Así la investigación científica y tecnológica pasó a ocupar un lugar central en la agenda del gobierno.

La Extensión Universitaria también tuvo especial importancia en las universidades, notándose particularmente en las dos Universidades más antiguas del país: la UBA creó en 1956 el Departamento de Extensión Universitaria y la UNC logró incluir el eje de la Extensión en sus Estatutos. En Abril de 1958 la Universidad de Buenos Aires organizó las Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria.

Este período fue muy significativo para la UNC. En el año 1957 se creó en el seno del Consejo Universitario la "Comisión de Extensión Universitaria". Ésta, en el año 1958, tras una encomienda rectoral, se pronuncia considerando *"de impostergable necesidad la creación de un Departamento Coordinador de Extensión Universitaria, pues nuestra casa de estudios, con respecto a otras naciones Sub-Americanas, está en esta materia en deuda con sus alumnos, graduados y con la sociedad"*[21]. En los considerandos del despacho además expresan *"la necesidad imperiosa de asegurar para nuestra Universidad el cumplimiento de la elevada función social, que, por vías de la extensión universitaria le es connatural a sí misma"*; y para concluir con la propuesta aconsejan *"dejar expresamente establecido, por vías del Estatuto, el Departamento de Extensión Universitaria, de esta Universidad, y sus objetivos, es decir: la presencia y colaboración permanente de la Universidad en la consideración y solución de los problemas y necesidades, espirituales y materiales, que afecten bien sea particularmente a la Nación, bien sea a la humanidad en general"*[22].

[21] Acta N° 27 de la H. Asamblea Universitaria – Sesión Ordinaria del 19 de Agosto de 1958- Expte. 25732 – Anexo Nota de elevación del despacho de la Comisión de Extensión Universitaria de fecha 03 de marzo de 1958.
[22] Ibídem.

Así, por primera vez el H. Consejo Universitario convoca a Asamblea Universitaria para modificar los Estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba e incluir en él tres artículos vinculados a la Extensión Universitaria, que llevaron por números 77°, 78° y 79° que se mantienen tal cual en la actualidad, llevando los números 98°, 99° y 100° y que expresan lo siguiente:

> ***"Artículo 77:*** *La Universidad realizará una labor organizada y permanente en el seno de la sociedad, que propenda a la dignificación intelectual del hombre, a la formación de una conciencia democrática vigorosa y esclarecida y a la capacitación cultural y técnica del pueblo. Objeto preferente de esta acción serán los jóvenes que no siguen estudios regulares, sobre quienes deberá proyectarse, a través de todos los medios idóneos disponibles, los beneficios del saber y las otras manifestaciones superiores del espíritu.*
>
> ***Artículo 78:*** *El Consejo Superior dictará las Ordenanzas y reglamentaciones necesarias para cumplir los fines de Extensión Universitaria expuestos en el artículo 77 organizando un Departamento Coordinador con representación de cada una de las Facultades.*
>
> ***Artículo 79:*** *Los Consejos Directivos dictaran reglamentaciones que materialicen y promuevan la labor de Extensión Universitaria de acuerdo con las directivas fijadas por el Consejo Superior asegurando la representación de profesores, egresados y estudiantes".*

Modificado el Estatuto, el Consejo Universitario se abocó a la "creación" (recreación porque ya existía desde el año 1953) del Departamento Coordinador de Extensión Universitaria, pero ahora en los términos que establecía la carta magna. Pasaban a formar parte de él las siguientes dependencias: "*Los actuales Departamento de Extensión Universitaria, Recopilación y Difusión, Acción Social y Dirección General de Publicidad e Ilustración Gráfica, pasan a formar parte del Departamento Coordinador de Extensión Universitaria*". El Departamento estaba dirigido por un Consejo integrado por un "*un delegado profesor por cada una de las Facultades y los representantes de estudiantes y egresados*" [23].

Con respecto a la Universidad que tomamos de referencia, incluida la Extensión Universitaria en el Estatuto de la Universidad y creado el órgano universitario que se ocuparía de la misma, podemos afirmar que había adquirido estatus institucional. De aquí en adelante se tratará de consolidarla y desarrollarla.

c) <u>Consolidación y desarrollo</u>

Los '60 y '70…

Durante los dos años siguientes las actas de sesiones del Consejo Universitario dan cuenta de las dificultades que aparecían para poner en funcionamiento el referido Departamento Coordinador de Extensión Universitaria y reglamentarlo.

[23] Actas del H. Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo I (67) – Acta N°6 – año 1959.

El régimen de facto de Onganía, instaurado en 1966 que derrocó al Presidente constitucional Illia, sancionó el denominado Estatuto de la Revolución Argentina, entre cuyos objetivos se encontraba "*la modernización del Estado y el ordenamiento de la Nación, particularmente de las universidades nacionales, consideradas por los nuevos gobernantes como un reducto del protagonismo estudiantil, la izquierda marxista y la desintegración social" (MIGNONE, 1998, p 44).* Desde esta lógica se prohibió a los actores universitarios formular declaraciones políticas, asumir cualquier forma de militancia, agitación, propaganda, proselitismo o adoctrinamiento de carácter político, aunque posibilitaba que los conflictos sociales e ideológicos pudieran ser objeto de estudio y análisis científicos en los cursos y tareas de investigación[24]. Sin embargo, el régimen no logró limitar la politización creciente de la vida académica ni el cuestionamiento que desde el estudiantado se hacía a la inadecuación de la universidad a los problemas del país y las necesidades de las clases populares. Desde el estudiantado en general, y desde aquellos que se vinculaban al movimiento tercermundista, bregaban por fortalecer el compromiso social de los universitarios para con los sectores menos favorecidos. Muchos proyectos extensionistas se desarrollaron en este período en barrios marginalizados con la idea de poder transformar la realidad nacional.

Sin embargo, el texto de la ley dictada en 1967 por medio del cual se modifica la ley universitaria retomando la modalidad de incluir la Extensión Universitaria en el texto normativo, lejos está de las prácticas que efectivamente se desarrollaron:

> *"Art. 4º – La acción de las universidades deberá realizarse con auténtico sentido social al servicio de los intereses fundamentales de la Nación. Para ello buscará inspiración permanente en los principios esenciales de nuestra tradición cultural y espiritual, fortaleciendo el respeto por la dignidad de la persona y sus derechos, contribuyendo al afianzamiento del espíritu cívico y de la conciencia nacional y atendiendo a las necesidades generales y regionales del país en estrecha vinculación con la realidad de su medio.*
>
> *Art. 6º – Las universidades gozan de las siguientes atribuciones:*
>
> *(…) e<u>) Formular y desarrollar planes de investigación, educación, enseñanza y extensión</u>;(…)*
>
> *Art. 79º. – La enseñanza procurará la participación activa de profesores y alumnos en el proceso educativo. (…)*
>
> *Las actividades comunitarias, artísticas, deportivas, culturales y recreativas deberán organizarse como complemento indispensable de la enseñanza."*

Con posterioridad, en la década del '70, y reafirmando de algún modo la base reformista, las universidades se impregnan de corrientes filosóficas y pedagógicas de la época –siendo la más destacada la propuesta de Paulo Freire- que propone un

[24] Ley 17.245 de 1967 – Art. 100.

modelo dialógico de relación entre las instituciones educativas y la sociedad; las universidades, a partir de la extensión universitaria se presentan como un agente de desarrollo local, nacional y regional. "*…los universitarios… procuraron llevar a cabo sus ideas sobre la relación entre la Universidad y la sociedad mediante una activa política de extensión que recuperaba aspectos de experiencias previas pero introducía también elementos novedosos. Los estudiantes de Arquitectura encararon amplios programas de construcción de viviendas populares, mientras que los de Derecho instalaron consultorios de atención jurídica gratuita en barriadas obreras. La Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires armó un laboratorio de medicamentos para apoyar el desarrollo de la industria farmacéutica nacional"(BUCHBINDER, 2005 – p 204).*

En la Universidad Nacional de Córdoba podemos encontrar experiencias innovadoras comparables como la que plantea el autor en el "Taller Total" como modalidad curricular en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo[25] desarrollada entre 1970 y 1975.

Vemos que la Extensión Universitaria produce una modificación significativa en el modo de concebirla y por tanto en las acciones que ésta incluye. A partir de esta época podemos afirmar que se superan los momentos en que la Extensión Universitaria se limitaba a las conferencias y cursos. Se agregan ahora acciones concretas de intervención en la sociedad a partir del trabajo comunitario de los estudiantes.

Con el golpe militar de 1976 las Universidades pasaron a ser consideradas un "reducto de adoctrinamiento subversivo" y por tal motivo se puso en marcha un estricto sistema de control ideológico y político, al mismo tiempo que se eliminaron el debate y la confrontación de ideas.

El vacío con la dictadura militar

Las actividades extensionistas que habían logrado un importante desarrollo durante las décadas anteriores, a partir del gobierno de facto de 1976 a 1983 fue anulado.

Los autores (BUCHBINDER, RODRIGUEZ, SOPRANO, 2009) que analizan la historia universitaria en Argentina, cuando se refieren al período de la última dictadura militar, definen como muy tensa la relación del Estado Nacional y las Universidades Públicas y reconocen que disponemos de escasos conocimientos sobre el diseño e implementación de la política educativa del nivel. Entre las características de la política universitaria del autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" los autores consultados enumeran:

[25] Ver – Lanfri, Nora – El Taller Total. Un estudio de caso sobre el cambio curricular en la Universidad - http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/68.htm - 30/13/10

- la puesta en marcha de restricciones a su autonomía en el gobierno y en el ejercicio de las actividades académicas de investigación, docencia y extensión; control político-ideológico sobre el gobierno y la enseñanza;
- distanciamiento de las necesidades de la sociedad;
- rígida centralización que convertía a las universidades en sólo unidades de ejecución del "Sistema Nacional de Educación Superior";
- estrategias de reducción de la matrícula en universidades públicas a partir del cupo como régimen de ingreso, y de crecimiento en el sector privado universitario y en la enseñanza superior no universitaria;
- cierre de carreras vinculadas a las humanidades y ciencias sociales;
- desplazamiento de la investigación hacia ámbitos extrauniversitarios;
- ejercicio sistemático de la violencia sobre autoridades, profesores, investigadores, estudiantes, graduados y empleados, muchos de los cuales fueron objeto de exoneraciones, exilios (fuga de cerebros), asesinados o desaparecidos.

Si los autores manifiestan no disponer de conocimiento sobre la política universitaria del período, observamos que mucho menos dicen con respecto a la política extensionista.

En la Universidad Nacional de Córdoba fue suspendida la edición de la Revista de la Universidad a partir de 1978. No obstante podemos tener algunos indicios de las características del período en estos pocos números: en el discurso de asunción del Rector Interventor Jorge Clariá Olmedo este expresaba: "*Siempre he pensado que el poder público no debe conceder, sino que debe reconocer a las Universidades su autonomía académica. Pero ese reconocimiento debe ser ganado, legítimamente conquistado a través del prestigio y el orden… el reconocimiento de la libertad académica ha de extenderse a la gestión universitaria y se conseguirá cuando se adviertan los beneficios que obtenga la comunidad a la cual sirve. Para esto se requiere la formación de buenos profesionales en cantidad adecuada y una correcta organización para el cumplimiento de la tarea de extensión….*

La extensión universitaria implica proyectar y trasladar las virtudes del profesional, del científico y del técnico, para que trasciendan con eficacia en los distintos ámbitos culturales y sociales de nuestra República y del extranjero"[26].

Estas palabras permiten comprender el sentido de la Extensión Universitaria, vinculada al accionar de los profesionales y docentes, con una clara ausencia de la participación estudiantil que siempre ha caracterizado la actividad y cómo ésta es atravesada por la ideología del gobierno militar de control y orden.

En la ley de 1980, Ley 22.207, vuelve a aparecer el concepto de Extensión Universitaria y de alguna manera recuerda a la Ley de 1967:

[26] Revista de la Universidad Nacional de Córdoba. 3ra. Serie. Marzo a diciembre 1977. Año I. Nº 1-5. Discurso pronunciado por el Rector Jorge Claría Olmedo en el acto de asunción del cargo. Pág. XVII-XXII). Córdoba.

"Art. 3º – Para cumplir con sus fines las Universidades deberán.

(…) g) Estudiar los problemas de la comunidad a que pertenecen y proponer soluciones, como así mismo atender a los requerimientos que sobre el particular le formulen los organismos correspondientes del gobierno nacional, provincial o comunal.

Art. 6º – Las Universidades Nacionales tendrán las siguientes atribuciones:

(…) c) Formular y desarrollar planes de investigación, enseñanza y extensión universitaria."

Sin embargo, esta ley que pretendía producir la definitiva normalización de las universidades públicas, llega en un momento de desprestigio de la política económica del gobierno militar y de un creciente malestar social.

La democracia…

Indudablemente, para las Universidades Públicas Argentinas el período que se inicia con la recuperación de la democracia fue un punto de clivaje en este proceso permanente de definiciones, pues puso a las Casas de Altos Estudios en la tarea de reconstruir y redefinir el vínculo con los sectores sociales que la dictadura había excluido.

A nivel nacional se crea el Consejo Interuniversitario Nacional en el año 1985, el que subsiste hasta la fecha y nuclea a las universidades nacionales que voluntariamente y en uso de su autonomía se adhirieron a él, como organismo coordinador de las políticas universitarias. La máxima autoridad del CIN es el Plenario de Rectores.

Una de las comisiones del CIN es la Comisión de Extensión y funciona desde su creación.

En la Universidad Nacional de Córdoba, un intento fue el de retomar las acciones abandonadas por el golpe militar, por ejemplo, en el año 1987 y a partir de una iniciativa de la Facultad de Arquitectura, se desarrollaron talleres de extensión que tenían por objetivo tratar un tema-problema con distintas comunidades con el objetivo de, además de resolver problemáticas concretas, se pudieran extraer elementos que permitieran una conceptualización de la Extensión Universitaria y una valoración del papel de la práctica extensionista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue así como se crearon dos barrios en la ciudad de Córdoba con la participación conjunta de la Facultad (Decano, Secretario de Extensión, Docentes, Egresados, No Docentes y Centro de Estudiantes), la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA), la Municipalidad de Córdoba, la Cooperativa de Vivienda "El Progreso" y la

Cooperativa de Vivienda "El Rosedal". La experiencia pasó por todas las instancias que van desde la conformación de una cooperativa hasta la fundación de los barrios[27].

Jerarquizada la Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba a nivel de Secretaría de Rectorado, en la década del '80 puede destacarse como parte de su estructura que abarcaba áreas de relaciones con la comunidad, capacitación, educación, asistencia, comunicación y divulgación y como hecho inédito aparece la conformación de "brigadas juveniles" las que, a partir de los centros de estudiantes, desarrollaban actividades solidarias en la comunidad[28]. También a partir de esta época comienza a pensarse en la necesaria articulación entre las tres misiones universitarias: docencia, investigación y extensión.

En el año 1986 se autoriza excepcionalmente el otorgamiento de treinta becas especiales de estímulo a estudiantes que participan en la promoción de actividades de extensión[29]. En el año 1988, se crea por primera vez el sistema de "Becas de Extensión", las que eran otorgadas a estudiantes o egresados de esta Universidad para participar en proyectos de vinculación de la Universidad con el Medio, becándose en 1989 a actores vinculados a 24 proyectos extensionistas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales[30]. Este hecho es muy importante para la consolidación, desarrollo y jerarquización de la Extensión Universitaria, en tanto promovía no sólo el desarrollo de proyectos extensionistas, sino también la formación del estudiantado y de los recursos humanos necesarios.

Es a partir de la década del '80 y más fuertemente del '90, en que aparecen en las Universidades Nacionales concepciones economicistas y privatizadoras que plantean a la educación como un gasto (costo); aparecen en el discurso categorías de análisis como "renta educativa", "capacitación como base imponible", entre otras; categorías propias de la economía neoclásica. En lo que respecta específicamente a la Extensión Universitaria y de algún modo ligado a estas concepciones, comienza a hablarse de Responsabilidad Social Universitaria y en muchos casos haciendo un paralelo con la "responsabilidad social empresaria".

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

[27] Informe presentado al H. Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba por los participantes de la experiencia – Octubre de 1987.
[28] Informe, Evaluación y Propuesta de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba – 1987.
[29] Resolución Rectoral N° 243 de la UNC del 04 de Junio de 1986.
[30] Resolución Rectoral N° 1397 de la UNC del 21 de Noviembre de 1988.

Acreditación Universitaria, cuya finalidad ya no será sólo la del mero control administrativo sino que las Casas de Estudios deberán rendir cuentas sobre la calidad y la eficiencia de sus resultados en el cumplimiento de sus funciones esenciales de docencia, investigación y transferencia[31], equiparada esta última a la Extensión Universitaria.

La década del '90

La Ley de Educación Superior que lleva por número 24.521, del año 1995, en el artículo 28 inc. e) al definir las funciones básicas expresa con respecto a la Extensión Universitaria:

> *"Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad"*

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

Anterior a la Ley de Educación Superior, en 1990, pero marcando un camino en el sentido que venimos desarrollando, se promulgó la Ley 23877 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica que posibilitó la creación de Unidades Tecnológicas en las Universidades. Estas Unidades se entendían como "*entes no estatales constituidos para la identificación, selección y formulación de proyectos de investigación y desarrollo, transferencia de tecnología y asistencia técnica.* [Representan] *el núcleo fundamental del sistema, aportando su estructura jurídica para facilitar la gestión, organización y gerenciamiento de proyectos*"[32]. Además, podían participar de estas Unidades Tecnológicas capitales e inversores externos.

Como parte de la iniciativa capitalista, la Ley de Educación Superior N° 24521, promulgada cinco años más tarde, establece tres cuestiones fundamentales para sentar las bases de la educación como bien comerciable:

- La posibilidad de dictar "*normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro Nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad*"[33].

[31] El subrayado de la palabra transferencia de agregada por la autora de este texto. Carlos Greco. 2003. Financiamiento de las Universidades Nacionales. Modelos de asignación presupuestaria. Análisis y tendencias actuales – En Estado, Gobierno, Gestión Pública. Revista Chilena de Administración Pública Nº 6, 2003-2004 – pág. 109 y sucesivas.
[32] Artículo 3° Ley 23877 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica – 1990.
[33] Artículo 59, inc. c) de la Ley 24521 de Educación Superior – 1995.

- La legitimidad de "*constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la Ley 23877*"[34], de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica a la que hacíamos referencia.
- La habilitación para constituir "*fundaciones, sociedades u otras formas de asociación civil, destinadas a apoyar su labor, a facilitar las relaciones con el medio, a dar respuestas a sus necesidades y a promover las condiciones necesarias para el cumplimiento de sus fines y objetivos*"[35].

Lo que da cuenta del sentido de estas dos autorizaciones es que ambas se encuentran bajo la sección de la Ley correspondiente al "Sostenimiento y Régimen Económico-Financiero".

En la Universidad analizada se crea, en 1996 la Oficina de Transferencia de Servicios y Tecnología que dependía de la Secretaría de Extensión Universitaria y que tenía por finalidad desarrollar "*actividades o prestaciones de transferencia de Tecnología y Servicios, Investigación, Desarrollo y Asistencia Técnica realizadas a terceros dentro de la UNC, o fuera de ella pero invocando su nombre*"; actividades para las cuales esta Oficina estaba habilitada para cobrar por dicho servicio[36].

Cabe aclarar que las posiciones, concepciones y acciones de extensión nunca fueron plenas en las universidades. Muy por el contrario es habitual encontrar lógicas antagónicas conviviendo en una misma universidad o unidad académica.

Estas diferencias parecerían haber estado presentes entre los representantes de las universidades en el CIN, puesto que contrario a esta tendencia que venimos señalando, en el año 1992, por acuerdo plenario de este Consejo, se recomendó a las Universidades Nacionales la promoción e implementación de instrumentos institucionales y reglamentaciones específicas a fin de garantizar el desarrollo de las funciones y actividades de Extensión; indicando que dichos instrumentos debían proveer los mecanismos de programación, formulación, aprobación, ejecución, evaluación y financiamiento de los proyectos de Extensión[37].

En 1995 el CIN solicita al Ministerio de Cultura y Educación que incorpore la Finalidad de "Extensión Universitaria" en el proyecto de presupuesto del año siguiente, y, en 1997 vuelve a reforzar las solicitudes anteriores y agrega el siguiente concepto de Extensión:

> "*Que la extensión es un proceso de comunicación entre la Universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico,*

[34] Artículo 59, inc. e) de la Ley 24521 de Educación Superior – 1995.
[35] Artículo 69 de la ley 24521 de Educación Superior – 1995.
[36] Resolución 491/96 del HCS de la Universidad Nacional de Córdoba.
[37] Acuerdo Plenario 91/92 del CIN – en anexo del Acuerdo Plenario N° 711/09 del mismo cuerpo titulado "Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas".

acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social"[38].

El Siglo XXI

Encontramos en el documento de la primera evaluación institucional de la Universidad Nacional de Córdoba del año 2002 conceptualizaciones acerca de la extensión y la transferencia de servicios que, lejos de incluir las últimas definiciones del CIN sobre el tema, se sostiene en la tendencia neoliberal que vimos anteriormente:

> *"la incorporación y promoción de actividades de transferencia y asistencia técnica deviene de una propuesta que ve en la función de la extensión la acción de vehiculizar hacia la sociedad el fruto de los beneficios del conocimiento original e innovador que produce la Universidad. Esta comprensión de la extensión implica de suyo una imagen de la Universidad que se destaca fundamentalmente por su capacidad de producir conocimientos y desarrollos novedosos, capaces de innovar y mejorar la producción, la gestión, la regulación, la organización social y la calidad de vida en el ámbito local y regional –prioritariamente-, sin descuidar su posible impacto a nivel nacional. (…) A medida que transcurren los noventa, la función de la extensión universitaria aparece fuertemente impregnada por la importancia que se le adjudica a la transferencia y a la prestación de servicios. Ello viene acompañado por una nueva concepción de la relación entre Universidad y sociedad. Relación que se configura como de doble direccionalidad en la que se rescata la virtualidad de la transferencia y la prestación de servicios para el intercambio de recursos entre ellas, además de su capacidad de innovar y propulsar el desarrollo económico y social. Los programas de vinculación aparecen así como la estrategia de formalizar y maximizar dicha relación.*

Esta nueva mirada sobre la función de extensión es producto de comprender que uno de los desafíos que tiene la Universidad en estos tiempos es el de adecuarse a las demandas de la sociedad, ya sea orientando los estudios y las investigaciones, mediante lo que puede denominarse el conocimiento eficaz para dar respuesta a sus necesidades y requerimientos, o proponiendo innovaciones desde el campo de las distintas ciencias. (…) La extensión es la vía de transferencia a la sociedad de la ciencia, la tecnología y el arte generados en la Universidad, constituyéndose en factor y vehículo de un mejoramiento de la calidad de vida de los integrantes de la comunidad"[39].

Este modelo convalida lo que De Sousa Santos propone evitar: la Extensión Universitaria *"orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios. En ese caso estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública" (De Sousa Santos, 2005).* Esto remite a la idea de "universidad empresa" que si bien surge en Europa vinculada al proceso de industrialización, tiene fuerte cabida en los modelos economicistas de universidad que sostiene Estados Unidos.

[38] Anexo del Acuerdo Plenario N° 711/09 del mismo cuerpo titulado "Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas".
[39] Primera Evaluación Institucional – UNC – 2002 – Pág. 306 y ss.

Sin embargo, como en todo estado instituido, se producen intersticios a partir de los cuales comienzan a desarrollarse acciones instituyentes. En el año 2005 el Consejo Asesor de Extensión Universitaria, convino la siguiente definición de Extensión Universitaria:

> "*un espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida con los sectores sociales con los que co-construimos la sociedad argentina. Desde este enfoque, la extensión no sólo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, la reflexión y la crítica, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la enseñanza formal universitaria y para la orientación y tematización de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad*"[40].

Como se observa, aparecen en esta definición nuevos componentes: la extensión entendida como un espacio en permanente construcción y que a su vez participa en la construcción de la sociedad de la cual la universidad forma parte; un espacio en el que participan conjuntamente la universidad y la sociedad para resolver las problemáticas sociales; y de esta vinculación no sólo se enriquece la sociedad sino también la universidad puesto que encuentra allí permanentes actualizaciones para la enseñanza y la investigación.

La historia más reciente de la Extensión Universitaria y de su acontecer en la Universidad Nacional de Córdoba se tratará en un documento específico.

[40] Aportes realizados por la Universidad Nacional de Córdoba para la discusión en la Jornada Nacional de Extensión Universitaria realizada en La Plata – Agosto de 2005 y en la Jornada Nacional de Extensión Universitaria realizada en Mendoza – Noviembre de 2005.

LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD. MODELOS DE EXTENSIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES

Sandra G. Gezmet

La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones

Lic. Sandra G. Gezmet

Estamos en condiciones de afirmar, a partir del desarrollo de la evolución histórico-crítica de la extensión universitaria que hemos realizado, que podemos distinguir en cada momento histórico distintas concepciones de extensión, las que implican relaciones diferentes de la universidad con la sociedad, sus organizaciones e instituciones, así como diferentes valoraciones en torno a la universidad, al saber y a la relación que se establece entre ésta y los diferentes sectores de la sociedad involucrados. Vale decir que la definición que se realice de la extensión universitaria, está íntimamente relacionada con la definición que la universidad realice de sí misma y de cómo conciba su relación con la sociedad. El análisis de estos componentes característicos posibilita visualizar los distintos niveles y direccionalidades que asume la interacción universidad-sociedad.

A fin de avanzar y profundizar en la temática que nos ocupa, resulta útil definir diferentes modelos de vinculación universidad-sociedad. Los modelos, como categorías operacionales, como recurso metodológico, permiten conocer, interpretar o explicar aquellos componentes más relevantes que organizan y estructuran conjuntos de nociones, ideas, ideologías y prácticas extensionistas. En algunos momentos estos modelos se constituyen como hegemónicos y marcan claras características de época. En otros, como en la actualidad, están presentes de manera simultánea.

Los autores que han trabajado en la construcción y análisis de estos modelos, lo hacen a partir de los procesos de institucionalización de la extensión universitaria en distintos países latinoamericanos. Si bien estos trabajos resultan muy útiles en tanto tenemos trayectorias similares, podemos reconocer procesos particulares en las universidades argentinas y en la UNC. De este modo, seguiremos los modelos propuestos por González y González (2003); Serna (2004) y Serna (2007), reorganizándolos en función de nuestra singularidad. Identificaremos en cada uno de ellos el sentido otorgado a la extensión, observaremos claramente la direccionalidad de la interacción universidad-sociedad y evidenciaremos los actores destinatarios de la extensión como misión social de la universidad.

Modelo tradicional o de divulgación

Se incluye aquí lo que González y González (2003) definen como modelo tradicional y Serna (2007) clasifica como modelo altruista y modelo divulgativo. Este modelo puede identificarse claramente desde el inicio de la función de extensión como misión social de la universidad, reconociendo aquí la influencia positivista; presente como modelo hegemónico hasta la década del sesenta.

En el sentido altruista reconocido por Serna, está presente el impulso de acciones desinteresadas y humanitarias de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes que no tienen acceso a la educación superior. En el sentido divulgativo, este autor explica que este modelo "nace de la supuesta preocupación de las universidades por elevar la cultura de la población y por tanto su bienestar…, considera que el problema de la apropiación de conocimiento es sólo de tipo técnico o comunicativo" (Serna: 2007). Se reconoce aquí una fuerte misión "civilizatoria" por parte de la universidad.

González y González (2003) describen el modelo tradicional como aquel en el que la extensión, desde una universidad iluminista, "es fuente de conocimiento y saberes, y desde este lugar se vincula con algunos sectores con su carácter más bien de dador a receptor y de manera especialmente unidireccional. Relación del saber institucionalizado dirigiéndose a quien no lo posee".

Este modelo de interacción en una sola dirección, desde la universidad hacia la sociedad, difícilmente se revela como respuesta a las auténticas necesidades de los sectores vulnerados a quien se dirige. Las necesidades son definidas desde los universitarios y en consecuencia organiza su intervención con absoluto desconocimiento de las comunidades a las que se destina y que por lo general son percibidas como homogéneas.

Podemos incluir en este modelo prácticas extensionistas dirigidas a la comunidad y organizadas de modo tal que aquellos hacia los que se dirige existen como destinatarios, asistentes o espectadores: cursos, conferencias, cine, museos, espectáculos, exposiciones, publicaciones, muestras y las prácticas asistencialistas.

Como podemos anticipar, aquello que definimos como hegemónico durante un largo período en términos de extensión universitaria, pareciera que hoy también está presente. Es frecuente encontrar propuestas de extensión como las antes mencionadas, aunque en algunos casos surgen otros sentidos en el hacer extensionista actual que intentan superar el paradigma tradicional. Algunas de las actividades de cine, museos, espectáculos y exposiciones son organizadas a partir de la intervención de los destinatarios, sustentadas desde la idea de democratización de los conocimientos y saberes, de la multiculturalidad, desde la perspectiva de derechos, entre otros, que desarrollaremos cuando abordemos los debates actuales sobre extensión universitaria.

Modelo concientizador

Uno de los autores que seguimos (Serna, 2004 y 2007), plantea el surgimiento de este modelo que emana de las ideas de la izquierda latinoamericana, enriquecidas por el pensamiento de Paulo Freire. Claramente, en las universidades argentinas pueden identificarse, en un período muy corto que va desde mediados de la década del sesenta hasta principios de la década del setenta, actividades extensionistas imbuidas por la corriente freiriana (como campañas masivas de alfabetización por ejemplo); período interrumpido por la dictadura militar. Si bien no podemos afirmar que haya sido un modelo hegemónico, en nuestra universidad por lo menos, es importante incluirlo porque a partir de él se realizan fuertes críticas al modelo anterior y, además, porque es la fuente epistemológica que permite pensar en lo que hoy denominamos relación dialógica entre la universidad y la sociedad.

No nos detendremos a desarrollar aquí la extensa teoría de Paulo Freire, que es accesible a todos incluso en internet; sólo presentaremos sus ideas centrales que incidieron en extensión.

Paulo Freire, en el libro "¿Extensión o comunicación?" (1991), a partir del análisis del trabajo extensionista de un agrónomo, realiza una crítica al trabajo del experto considerándolo una "invasión cultural": un sujeto que invade el espacio histórico-cultural de otro, imponiendo su visión de mundo y su sistema de valores, a partir de una posición de superioridad. El campesino, al ser ubicado en el lugar de "**objeto** de planes de desarrollo", "**objeto** de humanización" se lo hace "cosa", negándole su condición de "**sujeto** transformador" del mundo.

Freire introduce la dimensión política de la educación, entendiendo al acto educativo como transformador y liberador, despertando la conciencia de los participantes. "Concientizarse significa un despertar la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora" (Serna: 2004). En la propuesta de educación problematizadora de Freire, se critica el sistema unidireccional del modelo tradicional de educación (educación bancaria); propone el diálogo como metodología educativa en el que educadores y educandos se educan entre sí.

La extensión universitaria, en este contexto teórico, supera la unidireccionalidad propuesta en el modelo anterior en donde se busca "civilizar" a partir de llevar el conocimiento y cultura universitarios a aquellos considerados "ignorantes", proponiendo un encuentro dialógico en el que la práctica extensionista pone en diálogo a la comunidad y a los universitarios en torno al objeto-problema que los convoca, contextualizándolo para comprenderlo y transformarlo conjuntamente. Entendiendo que en este proceso se co-educan los participantes, no sólo se transforma la realidad sino también los propios sujetos que participan del acto

educativo (o acto extensionista). La unidireccionalidad es reemplazada por la bi o multi direccionalidad de las interacciones.

Serna (2004), citando a Tunnerman (1998), cuenta que en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria realizada en México en 1972 se concluyó que la Extensión debería tener como objetivos: "Solidarizarse con los procesos encaminados a abolir la dominación y explotación del pueblo, despojarse del paternalismo y asistencialismo; evitar transmitir patrones culturales de los grupos dominantes y ser planificada, dinámica e interdisciplinaria, permanente y obligatoria y promover la integración latinoamericana".

Como decíamos anteriormente, este modelo fue interrumpido en toda Latinoamérica a partir de los gobiernos dictatoriales que sufrieron los países de la zona. No obstante constituye un importante antecedente sobre el que se asientan las discusiones actuales sobre extensión universitaria en lo que respecta, fundamentalmente, al lugar del saber, al lugar del experto, al diálogo como instrumento de interacción y a la intencionalidad transformadora que debe tener toda acción extensionista.

Modelo economicista o empresarial

En la década del ochenta, y a partir de las indicaciones propuestas por la Organización Mundial del Comercio, la educación en general y la educación superior en particular, comienza a ser un bien de cambio, una mercancía y por lo tanto se puede comprar y vender. Desde esta perspectiva, y ante una significativa reducción de los presupuestos universitarios, las universidades comienzan a participar en el mercado como una empresa más.

González y González (2003) explican que el rol que les compete a las universidades en este modelo es el de "soporte científico y técnico del sector productivo y el saber se organiza en función de la rentabilidad económica y de la oferta direccionada de la universidad hacia el mercado, en la que ésta se convierte en una estación de servicio"; y la extensión se orienta a la transferencia tecnológica.

En este modelo se observa un desplazamiento de los sectores hacia los que se pensó la extensión universitaria desde sus orígenes. Ahora los destinatarios son aquellos que puedan pagar por este servicio: empresas y sector productivo. Sin embargo, el sector productivo no incluye a los pequeños productores, a los campesinos, a los artesanos…

Dice Serna (2004): "Los entusiastas defensores de la vinculación universidad-empresa dicen que ésta debe entenderse como el mecanismo que ayuda a elevar la calidad de la investigación y de la docencia universitaria y a lograr su mejor integración con las necesidades sociales… Pareciera un simple lapsus, considerar que las necesidades de las empresas son sinónimas de las necesidades sociales que

tradicionalmente, y al menos en el discurso, estaban bajo la responsabilidad del área de Extensión". También Serna, citando a Rodríguez Romero (1997) continúa diciendo que "el modelo de extensión como argumento para la vinculación, está muy relacionado con la noción de "excelencia y calidad educativa" que… sólo sirve para legitimar desigualdades sociales, mediante una selección cultural y un modo de racionalidad propias de una lógica instrumental, que supone la revitalización de un legado tecnocrático y la radicalización de la meritocracia. La excusa para apoyar este rumbo del cambio es la fidelidad a las normas del mercado so pena de perder el tren del progreso".

A partir de este modelo se generaron, en las universidades argentinas y en la de Córdoba, las siguientes propuestas de extensión: convenios de cooperación tecnológica, contratos de desarrollo, licenciamientos de tecnologías, incubadoras de empresas, oficinas de consultorías y asesoramiento, unidades de transferencias, incentivos y financiamientos de investigaciones, entre otras denominaciones, y se acompañó este proceso encuadrando la formación de los recursos humanos en esta perspectiva de "profesionales y académicos a la carta".

En este mismo sentido plantea Serna (2007): "La función de la Universidad como formadora de jóvenes quizá poco aclimatados al ambiente empresarial pero con ideales y conciencia transformadora está dando paso a una incubadora de yuppies o ejecutivos altamente eficientes y ferozmente pragmáticos".

El modelo economicista o empresarial podría pensarse como una propuesta de interacción bidireccional en tanto la universidad daría respuesta a demandas provenientes de un sector. Sin embargo, al estar atravesado por la lógica de oferta y demanda impuesta por el mercado, quienes condicionan las investigaciones, las innovaciones y los desarrollos tecnológicos que las universidades son capaces de producir, son aquellos que las financian. Por lo tanto es un desafío actual para las universidades recuperar la autonomía en las producciones y contribuir a las políticas de desarrollo mediante la democratización del acceso y uso de las nuevas tecnologías, innovaciones y productos, de modo tal que participar del desarrollo económico y científico-tecnológico, al igual que el desarrollo sociocultural, sea efectivamente un derecho reconocido a la sociedad.

Modelo de desarrollo integral

Este modelo, presentado por González y González (2003), se inscribe en los debates actuales de la extensión universitaria, por lo tanto aquí sólo anticiparemos cómo definen estos autores al modelo: "La extensión desde una universidad democrática, crítica y creativa, que parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. La extensión desde una universidad que no solamente

aporta al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación".

Es altamente probable que en nuestras unidades académicas, o en la mayoría de ellas, encontremos conviviendo algunos o todos estos modelos extensionistas. Este modo de presentación, a través de modelos, esperamos, sirvan para poder identificar críticamente qué subyace en las actividades de extensión propuestas por nuestras unidades académicas, a la vez que permitan reflexionar sobre nuestra propia práctica y poder avanzar hacia modelos más integradores y que respondan con mayor pertinencia a la misión social de la universidad.

Bibliografía

González Fernández-Larrea, Mercedes y González González, Gil Ramón (2003). *"Universidad, Sociedad y extensión universitaria: apuntes para un análisis".* http://www.sappiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Universidad, Sociedad_y_extensi%C3%B3n_universitaria:_apuntes_para_un_an%C3%A1lisis./1441CF5BE17A6CC5C1256DD30047B14B!opendocument. 25/07/13.

González Fernández-Larrea, Mercedes y González González, Gil Ramón (2003). "*Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo*". En: *Revista Cubana de Educación Superior*; XXI 11.

Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles (2004). "*Modelos de extensión universitaria en México".* En: *Revista de la Educación Superior, XXXIII.*

Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles (2007). "*Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén".* En: *Revista Iberoamericana de Educación, 43.* http://www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf. 25/07/13.

Freire, Paulo (1991). *"¿Extensión o comunicación?".* México. Ed. Siglo XXI, 13ª ed. en español. http://modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2011/01/freire.pdf 25/07/13.

DEBATES ACTUALES SOBRE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Sandra G. Gezmet

Esther Sánchez Dagúm

Debates actuales sobre extensión universitaria

Lic. Sandra Gezmet

Dra. Esther Sánchez Dagúm

A partir del impacto del capitalismo global y de las políticas neoliberales implementadas por los gobiernos de la región latinoamericana en el último quinquenio del siglo XX, al interior de las universidades públicas comienzan a producirse fuertes críticas al modelo economicista-empresarial. Las universidades comienzan a reunirse con la finalidad de generar espacios de discusión y de elaboración de estrategias comunes para contrarrestar los efectos de esas políticas y redefinir y afirmar las funciones de la educación superior pública, entre ellas la relación de las universidades con el contexto.

En diversas Cumbres de Rectores de Universidades Iberoamericanas, las autoridades de estas universidades comenzaron a manifestar su preocupación sobre los peligros que amenazan a la Universidad Pública, sobre todo la reducción de su financiamiento por parte del Estado y el peligro de suplantar las Universidades Públicas por instituciones de Educación Superior con objetivos que podrían responder a otras lógicas, intereses y propósitos, entre ellos, el riesgo creciente de que la lógica del mercado desvirtúe los fines específicos de la Universidad Pública, dificultando el cumplimiento de su función social. Alertaron a la comunidad universitaria y sociedad en general sobre las consecuencias nefastas de las políticas implementadas por la Organización Mundial de Comercio que favorecen la comercialización internacional de los servicios de Educación considerándolas como simples mercancías. (Cumbres Iberoamericana 2000 en Buenos Aires, 2002 en Porto Alegre, 2003 en San Salvador, 2004 en Guadalajara, 2006 Montevideo).

A partir de la Cumbre de 2003 comienza a discutirse la necesidad de conformar un espacio común para defender el **bien público** de la Educación Superior y para aumentar las capacidades institucionales de docencia, investigación y proyección social que contribuyen a las tareas específicas de la Universidad Pública. En la Cumbre de 2004 se elaboraron estrategias políticas comunes en defensa del modelo de la educación pública iberoamericana, logrando que estas propuestas fueran incluidas en la redacción de la "Declaración de Guadalajara, México".

En la Cumbre de 2006 continúan los debates sobre la relevancia y significación de la enseñanza superior como bien público en Iberoamérica y el papel que desempeñan las universidades públicas en este proceso. Acordando que la educación superior pública debe ser uno de los instrumentos principales para alcanzar el desarrollo económico y social, y asegurar la igualdad de oportunidades. Sin el mejoramiento de las capacidades de sus poblaciones, los países de la región se mantendrán lejos de la organización de las sociedades actuales más avanzadas.

Lo anterior implica superar el gravoso legado de un conjunto de políticas gubernamentales que, promoviendo la satisfacción de finalidades utilitaristas privadas, han minimizado la responsabilidad estatal en el campo de la educación superior. También implica el compromiso constructivo en un debate público de calidad, participativo y plural, el diseño de espacios más eficaces de diálogo con los gobiernos y los actores sociales, impulsando nuevos modelos de desarrollos democráticos, sustentables y equitativos.

Otro documento importante es el producido en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe llevado a cabo en Cartagena de Indias en el año 2008. Allí participaron más de 3500 universitarios (autoridades, profesores, investigadores, administrativos y estudiantes). La declaración de esta Conferencia comienza diciendo: "La Educación Superior es un **bien público social**, un **derecho humano y universal** y un **deber del Estado**. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región".

La declaración manifiesta que los desafíos y retos que debe enfrentar la región son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman.

Si bien todo el documento es interesante, por lo que se invita a leerlo (http://www.fvet.uba.ar/institucional/Declaracion.pdf), se extraen aquí los aspectos declarativos que se relacionan con la función social de la universidad en tanto definen no sólo la política del área sino también los problemas que debe abordar, las perspectivas y los sectores prioritarios con los cuales interactuar.

- El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas.
- Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con

libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad.

- La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos garanticen el financiamiento. Se plantea por tanto un rechazo generalizado a las políticas de la Organización Mundial del Comercio (OMC)
- Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables.
- Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas (las universidades) para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.
- Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. Las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones.
- Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad.
- Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Éstos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así

como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional.

- Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.

Esta extensa e importante declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe tuvo como finalidad realizar acuerdos previos en la región para ser llevados a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior que se realizó en París el año siguiente (2009). La oportunidad de su realización fue clave puesto que en esta última se incluyeron todos los puntos propuestos por América Latina y el Caribe.

A nivel nacional, también en el año 2008 se crea la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI)[41]. Esta red elaboró el Plan Estratégico 2012-2015 que fue aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el Acuerdo Plenario Nº 811/12[42].

En este Plan Estratégico, en acuerdo con los procesos que se vienen dando a nivel latinoamericano, se define a la Educación Superior como un **bien social y como un derecho humano fundamental y universal**, por lo tanto se la concibe como **pública y gratuita**. Para ello resulta imprescindible repensar el concepto de calidad educativa y de pertinencia en el sentido de inclusión y cohesión social, brindando reales oportunidades de acceso y permanencia a los sectores más vulnerables y promoviendo la democratización de los conocimientos.

Declara que la universidad no es una isla y debe pensarse en función de un proyecto de país, como parte de los instrumentos con los que cuenta el Estado para articular las demandas sociales, económicas, culturales y tecnológicas del pueblo con los saberes socialmente compartidos que se construyen en la universidad. Ésta, **como parte constitutiva de la propia sociedad**, debe asumir el desafío de reflexionar y repensar la institución universitaria como un espacio educativo, científico y tecnológico, transformador, democrático y democratizante, comprometido socialmente y profundamente inserto en las realidades locales y regionales. Será **el pueblo en su**

[41] http://www.rexuni.edu.ar
[42] http://www.unc.edu.ar/extension-unc/gestion/documentos/Ac.Pl%20No%20811-12.pdf

universidad, como su dueño legítimo, el actor protagónico de este cambio por lo que se deberán resignificar saberes, democratizar los espacios institucionales y consolidar las políticas que conlleven a una mayor participación popular.

La universidad contribuye a la consolidación de la identidad nacional, a la formación ética y ciudadana, a la solidaridad, a la cultura de la paz, al ejercicio pleno de los derechos humanos y al desarrollo humano sustentable, contribuyendo, en definitiva, de manera significativa a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente.

En lo que específicamente respecta a la extensión, define su rol actual y la declara como **función sustantiva** de la universidad, a la vez que proponen la confección de agendas consensuadas que cambien el eje de discusión reinante durante los años 90´ que asociaba a los estudios universitarios con cuestiones vinculadas a la calidad o al mercado desde posiciones economicistas.

La extensión es una función sustantiva, que **integrada con la docencia y la investigación** forman parte de un modelo de universidad que caracteriza al sistema universitario nacional. La extensión -desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora- le confiere a la propia universidad la posibilidad de "mirar" de manera crítica y permanente sus propias prácticas académicas y repensar sus políticas institucionales. Las políticas de Extensión ubican a la Universidad en diálogo permanente con las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, contribuyendo a partir del conocimiento y el pensamiento crítico, al estudio, diseño, formulación, monitoreo y evaluación de políticas públicas en la **búsqueda de una mayor y mejor calidad de vida para todos sus habitantes**. Conceptualmente, al hablar de funciones sustantivas, decimos que son esenciales respecto de los fines últimos de la educación superior y que -de ningún modo- ellas podrían desarrollarse por separado. La integración entre docencia, investigación y extensión debiera estar sistematizada y darse de un modo permanente y constante.

En el caso específico de la integración entre la extensión y la docencia, se promueve la formación de futuros profesionales con capacidades de desenvolverse en un mundo cada vez más complejo pero a su vez se plantea como objetivo central la formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente. Sin lugar a dudas, para alcanzar estos objetivos, se requiere un importante esfuerzo académico e institucional que permita incorporar las diversas y complejas problemáticas sociales a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También en lo que respecta a las agendas comunes establece el plan estratégico la necesidad de realizar convocatorias que prioricen la formulación de programas y proyectos de extensión universitaria, acciones que propicien la incorporación curricular de la extensión en las carreras universitarias y la valorización y reconocimiento del docente que hace extensión.

En la integración de la extensión con la investigación, se plantea como objetivo no sólo la búsqueda de la apropiación social de los conocimientos sino

también la generación de nuevos conocimientos socialmente acordados. En este sentido surgen numerosos interrogantes: ¿conocimiento para qué y para quién? ¿Entre quiénes circula el conocimiento? ¿Quién utiliza ese conocimiento y para qué? ¿Cómo se definen las agendas de investigación? ¿Sólo la comunidad científica define la relevancia y la pertinencia de lo que se investiga? Estos y otros tantos son los interrogantes que se intenta responder a la hora de diseñar políticas acordadas entre extensión e investigación. En particular, las universidades públicas tienen un gran potencial para protagonizar un desarrollo científico y tecnológico nacional, fomentando que este avance se genere progresivamente y para todos los habitantes de nuestro país.

Si bien el Plan Estratégico reconoce que la historia del concepto de Extensión ha acompañado el desarrollo de la universidad en su conjunto y que es un concepto polisémico y multidimensional, en permanente construcción desde su origen, influido por el dinámico contexto político, social, económico y cultural en el que cada universidad dialoga y se desarrolla; los miembros de la Red han logrado acordar una definición de extensión incluyendo en ella líneas estratégicas que conducen a superar la fragmentación del trabajo universitario en docencia, investigación y extensión.

En el Plan Estratégico 2012-2015 que venimos presentando, los miembros de la REXUNI proponen el siguiente concepto de extensión:

> *"Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares."*

Análisis del concepto

Decíamos, en el apartado "La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones", que el modelo de desarrollo integral describía los debates actuales sobre extensión universitaria en los siguientes términos: "La extensión desde una universidad democrática, crítica y creativa, que parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. La

extensión desde una universidad que no solamente aporta al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación".

La similitud entre la definición de la REXUNI y la que realizan González y González en la definición del modelo de desarrollo integral, más las declaraciones de las Cumbres de Rectores Latinoamericanos y de las Conferencias regionales y mundiales de Educación Superior, nos permiten afirmar que estamos frente un proceso contundente de reafirmación y redefinición política de la misión social de las universidades públicas, asumidas en un posicionamiento ideológico concreto.

Espacio de cooperación. En tanto lugar especial construido conjuntamente entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Ésta es una importante diferencia. Como vimos, durante mucho tiempo la universidad no sólo no se entendía como formando parte de la sociedad, sino que, además, se ubicaba en un lugar de superioridad respecto de la comunidad.

Podemos observar vestigios de esta superioridad en la definición que la Universidad Nacional de Córdoba realiza de sí misma en sus Estatutos:

"institución rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo a que pertenece" (Artículo 2)

¿Entre quiénes? El concepto define también entre quiénes se debe realizar esta integración: "la universidad y organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad".

¿Para qué? y ¿para quiénes? "para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas". Si integramos los componentes hasta aquí analizados, el entre quiénes se debe realizar la cooperación y el para qué, va definiendo con mayor precisión las características de los sectores/sujetos de la acción extensionista. Si esto se analiza desde el encuadre a partir del cual la REXUNI propone la definición, diremos que se trata de una misión transformadora de la realidad social, destinada a los sectores más vulnerables:

> "uno de los instrumentos con los que cuenta el Estado para articular las demandas sociales, económicas, culturales y tecnológicas del pueblo con los saberes socialmente compartidos que se construyen en la universidad… un espacio educativo, científico y tecnológico, transformador, democrático y democratizante… Será el pueblo en su universidad, como su dueño legítimo, el actor protagónico de este cambio…".

¿Cómo? El concepto propuesto nos dice que la acción extensionista debe realizarse desde perspectivas multi e interdisciplinarias y desde el enfoque interactivo y dialógico. Esto, necesariamente, debe ser así puesto que las realidades sociales a ser abordadas para producir cambios y transformaciones no son lineales ni unicausales, sino que son complejas y no se resuelven desde una sola disciplina; requieren de

abordajes integrales en el que las distintas áreas del conocimiento aporten a su superación.

El enfoque interactivo y dialógico nos propone la construcción de un espacio cooperativo en el que la comunicación se produzca incluyendo "los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa", en el cual no exista una subordinación entre los conocimientos del experto por sobre los conocimientos y saberes de los otros, ni renuncias al conocimiento científico por parte de los universitarios. La interacción y el diálogo se producirán a partir del respeto de los conocimientos, saberes e idiosincrasia de unos y otros. Un encuentro que redundará en nuevos conocimientos y reconocimientos construidos conjuntamente: contribuyendo a la "*generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales".*

Integralidad. La Extensión "*integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares".* Se presenta aquí a la extensión no sólo en su función sustantiva, sino que además se le atribuye el carácter de integradora de las otras dos funciones, la docencia y la investigación. Y esto es así si se piensa que la universidad se debe a la sociedad de la que forma parte.

Como la relación universidad-sociedad no es una relación de una vez y para siempre, en tanto los contextos y las necesidades cambian, la Universidad debe permanentemente reconsiderar su pertinencia. La función social que mantiene informada y actualizada a la universidad respecto de los aconteceres en la sociedad, es justamente la función de Extensión.

Entonces, es la que permitirá definir líneas prioritarias tanto de extensión como de investigación, a la vez que debiera retroalimentar y mantener actualizados los contenidos curriculares de los planes de estudios. La retroalimentación podría alcanzar también a los gobiernos, en tanto contribuiría en la toma de decisiones respecto de las políticas sociales, económicas, culturales, tecnológicas, etc.

Cuando se define que la Extensión "debe reflejarse en las prácticas curriculares" no sólo nos habla de la inclusión curricular (o reconocimiento curricular) en los planes de estudios; también nos está hablando de la necesaria formación integral de los egresados universitarios: profesionales críticos y sensibles a la realidad social de su tiempo.

Este concepto de Extensión propuesto por la REXUNI, define los aspectos, dimensiones, direccionalidad, sentido y modos de hacer de esta práctica entendida como función sustantiva. Al mismo tiempo está definiendo todo aquello que no queda incluido en la función de Extensión Universitaria.

Lineamientos políticos

Teniendo en cuenta este concepto de Extensión, y analizando la situación actual de la extensión en las universidades argentinas, la REXUNI se propone establecer políticas de fortalecimiento de la función de Extensión que se expresan en los siguientes lineamientos:

- Avanzar en el reconocimiento de la extensión como parte de la función docente en general, actualizando las normativas.
- Incluir explícitamente la valoración de la extensión en los procesos de concursos de personal docente y no docente, de control de gestión o de evaluación de desempeño.
- Incluir mayores precisiones sobre el tipo de acciones pertinentes a la función de extensión en las diversas normativas, incluidas grillas de evaluación docente.
- Difundir las normativas existentes respecto a procesos de categorización y de evaluación para adquirir la categoría de docente extensionista y/o evaluador de proyectos de extensión y promover similares iniciativas en otras universidades nacionales.
- Promover y fortalecer los sistemas de reconocimiento institucional de trayectorias de estudiantes y graduados en extensión (ayudantías, adscripciones y becas, entre otros).

En el ámbito local, durante estos años la Universidad Nacional de Córdoba ha avanzado en:

- organizar la gestión de Extensión a partir de Programas sustentados en el paradigma de los derechos humanos, la inclusión y la solidaridad con los sectores más desfavorecidos.
- el reconocimiento de la extensión como parte de la función docente, incluyendo ítemes de valoración en los concursos. Esto viene a reparar una deuda con los docentes extensionistas a la vez que despierta el interés de otros para incluirse en estas actividades. Las Unidades Académicas se han visto obligadas a registrar los trabajos extensionistas a fin de poder luego ser acreditadas.
- la selección bianual de docentes extensionistas para conformar un banco de evaluadores de extensión.
- convocatorias de becarios extensionistas y convocatorias de financiamiento de proyectos de extensión.
- la inclusión curricular de la extensión universitaria. A fin de facilitar la organización de una institución tan grande como la nuestra, se organizó una asignatura específica desde la Secretaría de Extensión Universitaria destinada a los estudiantes de todas las carreras de grado y se espera que las Unidades Académicas la incluyan en los planes de estudio de sus carreras como materia electiva. Son varias las que ya lo han hecho.

- el dictado de un curso de posgrado "Estudios sobre Extensión Universitaria" en articulación entre la Secretaría de Extensión Universitaria y el Centro de Estudios Avanzados, destinado a docentes y graduados de la UNC con el objeto de continuar acrecentando el capital humano extensionista.

- el debate permanente de la extensión promovido en la realización de Foros de Extensión.

Bibliografía:

Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). Cartagena de Indias. http://www.fvet.uba.ar/institucional/ Declaracion.pdf. 25/07/13

Declaración de la Conferencia Mundial de la Educación Superior. UNESCO. París 2009. http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_ Mundial de_Educacion_Superior_2009.pdf . 25/07/13

Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI, aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el Acuerdo Plenario Nº 811/12 http://www.unc.edu.ar/extension-unc/gestion/documentos/Ac.Pl%20No%20811-12.pdf. 25/07/13.

VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. Montevideo 2006. http://especiales.universia.net.co/rectores/destacado/vi- cumbre-iberoamericana-de-rectores-de-universidades-publicas.html 25/07/13

VII Cumbre de Rectores de Universidades Estatales de América Latina y el Caribe. San Salvador de Jujuy. 2003. http://www.adiunju.org.ar/proyecto/ cumbre_de_rectores/VII%20Cumbre%20de%20Rectores.pdf . 25/07/13

Pronunciamientos del II y III Foros de Extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC. 2008 y 2009. http://www.unc.edu.ar/extension-unc/gestion/consejo-asesor/foros-de-extension . 25/07/13.

LA EXTENSIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL UNIVERSITARIO. COMPROMISO ÉTICO

Sandra G. Gezmet

LA EXTENSIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL UNIVERSITARIO. COMPROMISO ÉTICO

Sandra Gezmet

Desde hace no mucho tiempo comenzó a repensarse la formación universitaria desde una perspectiva integral. Esta idea se corresponde a una propuesta de universidad comprometida con la realidad social en la que está inserta y que se ofrece como un instrumento más de los que dispone el Estado para ejecutar un proyecto de país. Desde este encuadre, la propuesta universitaria de grado, a la cual adherimos, no se limita a la formación científico-técnica de una profesión específica sino que se estructura a partir de la formación integral del universitario, de modo tal que nuestros jóvenes hombres y mujeres sean portadores de conocimientos científicos y tecnológicos que les permitan ser agentes de desarrollo, pero también ciudadanos transformadores, democráticos, comprometidos socialmente, defensores de la libertad, la justicia social, los derechos humanos y la inclusión.

La universidad pública es un bien social, un bien comunitario, nos pertenece a todos. Esto implica que la comunidad, sus instituciones y organizaciones pueden hacer uso, gozar y recurrir a ella para satisfacer necesidades concretas. Un bien social se entiende en contraposición a "bien de cambio", "a producto de carácter económico", que como vimos al inicio de este módulo, caracterizó a la educación superior en la década del ´90.

La afirmación anterior es la que responde a la pregunta del ¿para qué? de la universidad. El hacer ciencia y técnica debe incluir preguntas referidas a la finalidad, ¿para qué fin?, ¿a quién sirve?, ¿implica un bien para la sociedad, la nación y la humanidad? La universidad debe estar atenta a las problemáticas y necesidades sociales relevantes y no sólo a los intereses considerados relevantes desde el punto de vista empresarial.

Entonces, ¿cuál sería el currículum, el plan de estudios, que forme a nuestros estudiantes? Si compartimos la idea de que la Universidad debe asumir como compromiso fundamental promover el desarrollo nacional, regional y local autónomo a fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes; si consideramos que debemos participar en la construcción de una sociedad mejor y más equitativa; si no aceptamos las injusticias sociales, la mala distribución de las riquezas, las problemáticas ambientales y de los recursos naturales y creemos que podemos y debemos realizar aportes para revertir estas situaciones… entonces como dicen en la Universidad Nacional de Lanús, "la comunidad es nuestro currículo" (JARAMILLO, 2003).

Es en este modo de concebir la universidad donde encontramos el fundamento de la formación integral y el compromiso ético que ésta asume con su comunidad.

No se puede concebir el ejercicio profesional sin una reflexión crítica sobre ese hacer. Ese pensamiento crítico debe ser necesariamente parte de la educación formal que los graduados reciben durante los años de formación. "Debemos insistir permanentemente en que la racionalidad científico tecnológica debe estar sometida a la razón social, a la racionalidad crítica, con decisión y compromiso ético" (JARAMILLO, 2003). Entonces estamos hablando de formación integral.

Más adelante Ana Jaramillo (2003) dice que la función ética de la universidad debe ser fundamentalmente lograr que nuestros estudiantes y luego graduados sean conscientes de su derecho a participar responsablemente en la transformación de la sociedad hacia ese ideal que implica hacer coincidir las acciones sociales y el mundo real con el mundo moral.

Vamos a detenernos un momento para tomar un análisis que realiza José Pablo Feinmann (2009) en la Clase 2 del libro La Filosofía y el Barro de la Historia. Él explica, al finalizar esta clase, la célebre undécima tesis de Marx sobre Feuerbach quien formula que los filósofos se han encargado hasta ahora de interpretar el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo. Y dice que lejos de desdeñar la filosofía lo que Marx está haciendo es "añadirle a la interpretación de la realidad su transformación. Claramente está diciendo que la realidad no se puede transformar si antes no se consigue inteligirla, interpretarla. O sea, que filosofía y realidad van juntas. La filosofía consiste en interpretar la realidad y también consiste en transformarse en praxis… La filosofía no consiste sólo en pensar sino que consiste en pensar para transformar. Porque para Marx lo iluminado por ese pensar va a ser esencialmente injusto". Continúa analizando Feinmann que cuando se produce un desacople, una incomodidad profunda entre el que piensa y la realidad, y cuanto más piensa más incómodo se siente y más injusta se le presenta esa realidad, entonces, concluye que "el conocimiento requiere paralelamente una praxis de transformación aún más honda".

En realidad esta reflexión con respecto a la filosofía podría ser aplicable a todas y cada una de las ciencias y las disciplinas. Si cada universitario se siente incómodo e interpelado por la crisis educativa, la desnutrición, el maltrato infantil, el acceso a las nuevas tecnologías, la democratización del conocimiento, la contaminación ambiental, el progresivo desmonte, la distribución injusta de la renta, los procesos de industrialización, los derechos humanos, el acceso a los sistemas de salud… etc., es porque estas situaciones le demandan al pedagogo, al médico, al abogado, al ingeniero, al comunicador social, al biólogo, al economista, al nutricionistas, etc. no sólo pensar esas realidades, describirlas, teorizarlas, encontrar el proceso genealógico que le dio origen, la estructuró y la sostiene, sino también requiere de los profesionales comprometidos éticamente con aquello que les incomoda y les produce malestar, buscar su transformación para hacer posible una sociedad más justa y solidaria.

La universidad como institución educativa y la enseñanza universitaria, como la de todos los niveles educativos, no es neutra en relación a lo que enseña, lo que investiga, el conocimiento que produce, qué facultades la componen, qué carreras… tampoco son neutras con respecto a lo que decide no enseñar, no investigar, no debatir.

Frente a cada una de estas decisiones la universidad, a través de sus áreas de gobierno, pero también de la autonomía de cada Unidad Académica y de cada cátedra, se toma partido franco y explícito con respecto al perfil del profesional que forma, de las condiciones del graduado-ciudadano, del compromiso y responsabilidad que asume frente a la realidad, de los valores que defiende, etc. y esto es una definición ética que se juega en cada estudiante, docente, departamento, facultad, decanato, rectorado.

Cada universitario debe tomar conciencia de que muchas personas no tienen la posibilidad efectiva de acceder a los estudios universitarios. Esa es una situación de privilegio con respecto a los que quedan afuera, a pesar de proclamar que la Universidad es de todos porque es sostenida con el aporte de toda la sociedad. Es desde esta perspectiva que el estudiantado debe pensar en las responsabilidades y obligaciones éticas que surgen de este privilegio y retribuir a la sociedad los beneficios de la posibilidad que le ha dado desde el momento mismo de su ingreso.

El compromiso ético es necesariamente un componente sustantivo de la formación universitaria que se construye mediante procesos individuales y colectivos y que de algún modo pone en cuestión, mediante la reflexión y el pensamiento crítico, la enseñanza recibida y la práctica profesional. La práctica de la extensión universitaria incluye muy especialmente la percepción ética de las responsabilidades sociales de la universidad.

El abordaje de los dilemas "éticos" vinculados con toda profesión, puede ser estimulado a partir de la participación de los estudiantes en las prácticas de extensión, ya que al verse en situación de tratar con personas "de carne, hueso y psiquis" ellos cuentan con una oportunidad para conocer, asumir y reflexionar sobre las responsabilidades propias de la profesión. Además, es este un espacio propicio para el desarrollo de actitudes y valores que motiven el "compromiso con otros" y la iniciativa, preparándose para adaptarse a los cambios y para ser activos en ese cambio.

Este compromiso ético supone también, y por sobre todo, "reflexionar, fundamentar y desentrañar aquello que se diseña al calor de los encuentros con otros, volver a interpelarlos efectos producidos y hacerse cargo de los procesos desatados junto a esos otros, sus posicionamientos y saberes" (ÁVILA, 2008).

En nuestra Universidad, como en la mayoría de las universidades públicas argentinas, la inclusión de la formación integral resulta muy dificultoso. Si bien en los foros y congresos de extensión como en la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) y en la Comisión de Extensión del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) el tema está

siendo debatido desde hace un tiempo y se formulan pronunciamientos y acuerdos plenarios, cierto es que hasta el momento mucho queda en el plano discursivo.

Debemos tener en cuenta también que en Universidades grandes como la nuestra, los debates profundos sobre la función de la universidad pública y gratuita, de la pertenencia institucional y del conocimiento que se produce, de la formación de grado y posgrado, del modo y sentido de la vinculación con la comunidad, etc., no han tenido un desarrollo homogéneo y unívoco, sino que éste varía con cada Unidad Académica. Una muestra de ello es el desarrollo que tiene la Extensión Universitaria y el modo de concebirla en cada Facultad; otro ejemplo es la gran dificultad de la inclusión en la formación curricular de los estudiantes de contenidos que aportan a la educación integral como son los Derechos Humanos o el reconocimiento académico de esta Asignatura de Extensión Universitaria.

Discutir la Extensión Universitaria es discutir la Universidad. Es para nosotros una gran apuesta a que esta asignatura abra un canal más de debate y que éste pueda repicarse en las Unidades Académicas a través de los estudiantes que participan de ella, a la vez que se formen nuevos recursos humanos extensionistas.

Bibliografía

Ávila, Olga Silvia (2008) "*Estudios de extensión en humanidades: Hacer y pensar con otros en la universidad pública*". *Revista e+e. Estudios de Extensión en Humanidades.* Volumen 1, año 1. Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC.

Bolivar, Antonio (2005) "*El Lugar de la Ética Profesional en la Formación Universitaria*" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año/vol. 10, número 024. Universidad Autónoma del Estado de México, en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002406.pdf - 02/07/2012.

Carlevaro, Pablo. "*Reflexiones sobre la práctica universitaria y la formación ética*". Universidad de la República, Uruguay. En http://cexcei.wikispaces.com/file/view/Reflexiones+sobre+la+pr%C3%A1ctica+educativa+universitaria+y+la+formaci%C3%B3n+%C3%A9tica+-+P.+CARLEVARO.pdf – 02/07/2012.

Escotet, Miguel Ángel (1996) "*Universidad y Devenir".* Lugar Editorial. Buenos Aires.

Feinmann, José Pablo (2009). "*La Filosofía y el Barro de la Historia*". 5° Edición. Editorial Planeta. Buenos Aires.

Jaramillo, Ana (2003) "*La Universidad Frente a los Problemas Nacionales*". Colección Pensamiento Nacional. Ediciones UNLa. Universidad Nacional de Lanús.

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

.

Luis Salvático

El conocimiento científico y la extensión universitaria

Dr. Luis Salvático[#]

Introducción

Históricamente, las universidades han sido concebidas como espacios donde se produce y circula un saber experto y legítimo denominado conocimiento científico. Este tipo de conocimiento es aquel que se enseña –bajo diferentes modalidades— en casi la totalidad de las facultades de la UNC, con excepciones tales como las humanidades o las artes. Este hecho no es menor, pues la gran mayoría de las prácticas extensionistas que se planeen o ejecuten se harán poniendo en diálogo estos conocimientos científicos y los saberes propios de los actores sociales objeto de dicha práctica.

Por otra parte, y bajo una comprensión restringida de la extensión, las universidades han tratado de remediar en cierta medida su situación de privilegio procurando que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos de la sociedad, pero decidiendo ellas sobre el contenido y el alcance de esta proyección. Además, en estas proyecciones, era la Universidad la que proporcionaba y la comunidad la que recibía; la extensión y difusión se realizaban mediante un canal de una sola vía que iba desde la Universidad, depositaria del saber y la cultura, a la comunidad, simple destinatario de esa proyección e incapaz de aportar nada valioso (Tünnermann Bernheim, 2000). Desde estas concepciones de la práctica extensionista, la pluralidad de saberes –propios de cada sociedad— han sido deslegitimados.

Sin embargo, en los últimos años las universidades nacionales han comenzado a transitar un camino hacia la recuperación de principios políticos y de nuevos criterios que, explícita o implícitamente, dan fundamento a la organización de las actividades de extensión entendida desde un nuevo marco de referencia. La concepción de la función social de la Universidad, en este marco, adquiere un sentido específico: la práctica universitaria debe desarrollarse en contacto permanente con el medio social y especialmente con los sectores populares (Naidorf, 2005). En tal sentido, el Consejo Interuniversitario Nacional ha definido a la extensión universitaria de la siguiente manera: "un espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad

[#] Para la redacción de este trabajo se contó con la inestimable colaboración de la Prof. Mariana Rodríguez Acosta.

de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal". En consecuencia, la extensión universitaria aparece como un espacio privilegiado para posibilitar la articulación entre el saber experto que posee y construye la universidad y otros saberes socialmente compartidos

Es un lugar común conceptualizar a la extensión como diálogo43 o articulación de saberes entre la universidad y la sociedad. En el nuevo modo de comprender e implementar las actividades de extensión se define un tipo de vinculación con la sociedad a partir de la acción dialógica. Lo que se busca es generar procesos relacionados con aplicación de conocimientos propios de una disciplina, profesión o técnica, que consideren los saberes populares, los cuales orientan la detección de necesidades sociales y la generación de soluciones a los problemas planteados (Torres & Trápaga 2010). Lo que deja en claro esta concepción, es que todos los saberes deben considerarse importantes, de modo que no se refuercen los mecanismos de exclusión. Por lo tanto, la idea que se enfatiza es que no existe un saber único, determinado, sino muchos saberes y muy diversos, pero sobre todo un saber informal construido por individuos de clases populares entendidos como saberes importantes para la construcción del conocimiento que la sociedad elabora para poder interactuar y comprender sus realidades (Lopes da Silva, 2011). En los que sigue de este trabajo, nos interesa plantear algunas precisiones en torno a los saberes que entran en diálogo en la relación universidad-sociedad desde la extensión; más concretamente, nos preguntamos acerca de la naturaleza y posibilidad de la relación diálogica asumida por este nueva concepción de la extensión universitaria y acerca de su operativización.

Diferentes tipos de saberes en diálogo

En cada práctica extensionista se desarrolla un proceso de diálogo entre la universidad y la sociedad (organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad) que luego se materializa a través de acciones concretas. Dichas acciones deben desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre diversos saberes (conocimientos científicos, locales, tradicionales, empíricos, etc.) sobre todo desde una perspectiva preferentemente multi e interdisciplinar[44]. En la noción de diálogo también se deja entrever que la inclusión de

[43] La noción de diálogo de saberes está conectada a una tradición latinoamericana de las ciencias sociales de reivindicar los saberes populares y étnicos y es heredera de los postulados de la investigación-acción participativa. El diálogo de saberes apela a la construcción de un saber significativo para los sujetos locales y para el territorio en tanto espacio de relaciones, y promulga un conocimiento construido con base en ese intercambio (Memorias, 2010).

[44] Un estudio interdisciplinario es una investigación que transpone los límites usuales entre varias disciplinas académicas consolidadas; suele surgir ante la complejidad de un objeto de estudio y/o por el surgimiento de nuevas necesidades de análisis (violencia escolar, análisis de la mente, efectos de agrotóxicos, etc.). La multidisciplinariedad suele caracterizarse como una mezcla no-integradora de

la diversidad cultural es un factor clave. Cada cultura enfrenta desafíos y requerimientos guiados por sus propios valores y costumbres. La comunidad académica tiene la posibilidad de embarcarse en un dialogo abierto y constructivo con otros grupos de la sociedad, que refleje la amplia diversidad de cultura y valores en el mundo (Vessuri, 2004).

Usualmente, cuando se habla de saberes suele establecerse una distinción entre el saber en un sentido amplio y del conocimiento en un sentido particular, sobre todo del conocimiento científico. Específicamente, en los ámbitos científicos y/o académicos, el conocimiento académico se separa de los saberes de sentido común en nombre de la objetividad, precisión, legitimidad, entre otras características inherentes a los productos de este tipo de prácticas. Una caracterización general para todos los saberes puede ser en los siguientes términos: los saberes son representaciones, modelos, que permiten comunicarse con otros a propósito de las situaciones en que se encuentran, de las decisiones que se quiere tomar y de lo que es posible (Fourez et al, 1997). De allí, cada tipo de saber, científico, tecnológico, popular, etc. presentará algunas especificidades que es conveniente tener en cuenta.

Del conocimiento científico

En cuanto al conocimiento científico, se afirma comúnmente, que es un conocimiento objetivo estructurado en sistemas verificables, obtenidos metódicamente y comunicados en un lenguaje construido con reglas precisas y explícitas donde se evita la ambigüedad y se procura la claridad y la precisión de las expresiones. Para caracterizar el conocimiento científico de otras formas o modalidades de conocimiento suele establecerse una distinción clásica entre éste y el conocimiento natural.

En términos generales, el conocimiento natural es el que se adquiere de forma espontánea y rutinaria, sin el beneficio de una educación científica y sin la adopción deliberada de modos científicos de procedimiento. La adquisición de este tipo de conocimientos es de suma utilidad para la supervivencia humana en los medios natural y social. Se trata del conjunto de experiencias básicas mediante las cuales los hombres adquieren hábitos elementales, piensan, infieren, comparan, establecen regularidades, valoran, etc. Esta trama de conocimientos conforma el "sentido común" y su principal vía de expresión y transmisión es el lenguaje natural. Los ejemplos de conocimiento natural varían en dimensiones históricas, de contenido y de grado de abstracción y van desde la simple sentencia de que "el pan alimenta" hasta la sugerencia de que un trato amable hacia las personas es una buena estrategia para lograr ciertos objetivos.

Ahora bien, si mediante el ejercicio de los dones naturales y el sentido común es posible adquirir conocimiento confiable acerca de muchos aspectos del mundo, -sin

varias disciplinas en la que cada disciplina conserva sus métodos y suposiciones sin cambio o desarrollo de otras disciplinas en la relación multidisciplinar.

que ello esté ligado a un modo de proceder científico- entonces cabe preguntarse acerca de la distinción que posee la ciencia y en qué contribuyen sus productos. Expresado en otros términos, qué características esenciales permiten identificar y/o diferenciar al conocimiento científico, en tanto proceso y producto, de otras prácticas. Entre las características esenciales que se predican acerca del conocimiento científico figuran la racionalidad y la objetividad.

Según Bunge[45], el concepto de racionalidad hace referencia a ciertas propiedades de la ciencia, a saber, a) que está constituida por conceptos, juicios y raciocinios, y no por sensaciones, imágenes pautas de conducta, etc.; b) que pueden combinarse de acuerdo con algún conjunto de reglas lógicas, con el fin de producir nuevas ideas. Si bien estas características no son estrictamente nuevas desde un punto de vista lógico, puesto que están implicadas por las premisas de la deducción, son gnoseológicamente nuevas en la medida en que expresan conocimientos de los que no se tenía conciencia antes de efectuarse la deducción; c) que no se amontonan caóticamente o, simplemente, en forma cronológica, sino que se organizan en sistemas de ideas, esto es, en conjuntos ordenados de proposiciones.

En cuanto a la objetividad, viene caracterizada por una construcción de imágenes de la realidad que pretenden ser verdaderas e impersonales, de tal forma que los enunciados científicos han de ser contrastables intersubjetivamente. La objetividad se encuentra ligada al aspecto social del método científico, al hecho de que la ciencia y la objetividad científica no resultan de los esfuerzos de sólo un hombre, sino de la cooperación de muchos hombres[46].

A continuación se presentan otros de los elementos que permiten identificar la especificidad del conocimiento científico.

(i) El conocimiento científico es fáctico, parte de los hechos, es decir, de un conjunto de entidades, fenómenos, propiedades y/o relaciones de un sector de la realidad a los que hace referencia.

(ii) A diferencia del cúmulo de información obtenida a lo largo de la experiencia ordinaria sobre la realidad, el conocimiento científico es un sistema de ideas conectadas de manera lógica. Ello obedece al proceder organizado de la ciencia en cuando a sus búsquedas y a la presentación de sus resultados, por lo cual sus ideas aparecen organizadas de modo coherente y sistemático.

[45] Mario Bunge es un autor polémico que defiende caracterizaciones extremistas del quehacer científico; la decisión de usar su caracterización de la ciencia tiene sobre todo un fin didáctico para un curso como el presente; ello no implica que se comparta su defensa acérrima del punto de vista científico ni su nítida demarcación entre ciencias y pseudociencias.

[46] Se debe aclarar que el término "objetivo" ha sido intensamente discutido en filosofía y que cuando aquí se utiliza no debe interpretarse en el sentido más ingenuo, sino intersubjetivo, comunicable a otras personas, etc.

(iii) La información acumulada a lo largo del curso de la experiencia ordinaria no suele estar acompañada de una explicación acerca de por qué los hechos son del modo en que se los presenta habitualmente. La ciencia no sólo describe sino que también se interesa por proporcionar explicaciones, no se preocupa sólo del qué sino también del por qué. Aunque esta dimensión explicativa no es exclusiva de la ciencia, pues gran parte del conocimiento de sentido común es explicativo, se considera que la ciencia es el lugar donde dicho conocimiento logra su máxima expresión mediante explicaciones sistemáticas y controlables. Sobre la base de este principio explicativo, la ciencia organiza y clasifica el conocimiento.

(iv) El conocimiento científico busca claridad y precisión, tanto en su formulación como en su trasmisión, rehusando a la ambigüedad y vaguedad característica de los términos empleados en el conocimiento ordinario. Para ello, la ciencia formula y distingue los problemas de la manera más clara posible, disminuyendo la indeterminación del lenguaje natural mediante distintos recursos que permiten la reducción de la vaguedad y el aumento de la especificidad de las expresiones lingüísticas. De este modo, se intenta que los enunciados sobre los diferentes hechos sean más susceptibles de ser sometidos a pruebas completas y críticas a través de la experiencia. Entre los principales recursos empleados por la ciencia para lograr mayor precisión figuran los lenguajes técnicos y las herramientas formales. A través de la creación de lenguajes artificiales de signos (símbolos químicos, signos matemáticos, palabras técnicas, etc.) a los que se atribuye un significado determinado mediante reglas de designación se elimina, en gran medida, la ambigüedad y la vaguedad del lenguaje natural.

(v) La ciencia no se preocupa de hechos aislados; su preocupación es lograr una comprensión de mayor alcance sobre clases de hechos sociales y naturales. La ciencia formula leyes generales que expresan regularidades por lo que el conocimiento científico tiene la propiedad de ser general.

(vi) El conocimiento científico tiene un carácter predictivo; Las predicciones científicas utilizan leyes y observaciones dignas de crédito relativas a un estado de cosas actuales o pasadas. La posibilidad de predicción es una excelente herramienta tanto para poner a prueba una hipótesis como para controlar o modificar el curso de los acontecimientos.

(vii) El conocimiento científico es falible, no pretende constituirse en verdades absolutas y finales, más bien, sus conclusiones son corregibles y provisoriamente definitivas. En consecuencia, toda teoría, ley o afirmación está sujeta, en todo momento, a la revisión y la discusión lo que permite perfeccionarla y modificarla para hacerla cada vez más objetiva, racional, sistemática y general. Incluso, para ciertos epistemólogos, un requisito de suma importancia es la refutabilidad. El carácter crucial de esta condición involucra razones lógicas y metodológicas y constituye un criterio de demarcación entre la ciencia y otras prácticas que postulan la irrefutabilidad de sus

creencias. En ciencia, toda teoría debe ser falsable, es decir, debe ser capaz de establecer las condiciones en la teoría pueda ser refutada.

(viii) Las conclusiones de la ciencia, en contraposición a las creencias del sentido común, son metódicas, en el sentido que se requiere de la utilización de determinados procedimientos que gozan de confiabilidad para la obtención y validación del conocimiento científico. Este proceder de la ciencia se resume en las siguientes operaciones: (i) exponer críticamente sus afirmaciones cognoscitivas al desafío de los datos observacionales probatorios y obtenidos en condiciones controladas (mediante la eliminación de fuentes de error) para determinar el ámbito de validez y su exactitud; (ii) buscar hipótesis explicativas genuinamente testeables con consecuencias lógicas suficientemente precisas de modo que no resulten compatibles con todo estado de cosas concebibles. Sin embargo, afirmar que los productos de la ciencia, a diferencia de las creencias del sentido común, son el resultado de métodos que han mostrado su eficiencia no equivale en modo alguno a decir que dichos métodos consisten en seguir un conjunto de reglas o técnicas prescriptas, independientemente del tema o problemas que se desea investigar, para llevar adelante determinadas prácticas o para encontrar explicaciones satisfactorias de cuestiones de hecho. Contrariamente, el empleo de estos métodos conlleva una actitud de permanente crítica hacia los elementos de juicio disponibles que permita evaluar la fuerza probatoria de los mismos[47].

De los saberes populares

En el caso de los saberes populares o tradicionales, si bien no poseen la sistematización del saber científico, nacen de la relación de las personas entre sí y con sus producciones culturales. La cultura propicia que hombres y mujeres, sean de zonas rurales o la de ciudad, escolarizados, subescolarizados o no escolarizados, tengan lecturas importantes del mundo en el cual actúan y al que transforman; construyen saberes cuyo propósito es facilitar la convivencia y la interacción en su medio social. En las diversas áreas del saber, las personas cultivan conocimientos y saberes informales que son transmitidos de padres a hijos, de generación en generación, y que son enriquecidos en ese tránsito: se trata, por ejemplo, de saberes sobre el uso de hierbas medicinales, explicaciones y predicciones de los fenómenos naturales, entre otros (Lopes da Silva, 2011).

El paso inicial para la producción de saberes fue la búsqueda de explicaciones para poder entender las formas de organización humana y los fenómenos de la naturaleza. Los saberes populares se originan en diferentes situaciones de vida y

[47] A esta mirada –de tono positivista— se le ha contrapuesto una artillería de contraejemplos y un número importante de imágenes de la ciencia desde mediados del siglo XX hasta nuestros días; sin embargo no es intención de este curso presentar una historia de la epistemología o de la filosofía de la ciencia, razón por la cual nos contentamos con esta mirada más tradicional de la ciencia.

modos en los que se conocen en mundo por fuera de los espacios formales de educación. En general, se trata de saberes heredados o que tienen su origen en medios populares, movimientos sociales, ámbitos religiosos, étnicos o asociativos (Lopes da Silva, 2011). Aquí puede resultar útil plantear la distinción entre los saberes (conocimientos) del saber-hacer (competencias), aun cuando toda competencias descansa sobre saberes y todo saber converge en posibilidades de acción.

Sin embargo, los saberes que se adquieren por fuera del ámbito de la ciencia, se consideran usualmente como saberes desprovistos de utilidad o legitimidad por carecer de una base científica. En el curso de su desarrollo, la ciencia logró exponer una narrativa muy poderosa que ha contribuido a deslegitimar a otras descripciones del mundo, convirtiéndose en muchos casos en la única fuente válida de conocimiento[48]. Un caso que ilustra en algún sentido estas disputas tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba, en abril del 2010, cuando desde la Secretaria de Posgrado de la Facultad de Medicina se suspendió el dictado de los cursos de posgrado sobre "medicinas no tradicionales y ancestrales" a raíz de las críticas realizadas por el filósofo de la ciencia Mario Bunge. Al respecto, el filósofo expreso que se trataban de enseñanzas pseudocientíficas. Defendió la idea que "el método científico es la única garantía contra el fanatismo y el dogmatismo, exige la comprobación empírica y demostración lógica. No se acepta nada que no sea comprobado en principio"[49]. Frente a los dichos de Bunge, se suscitaron respuestas desde el consulado de la India y el Servicio de Acupuntura del Hospital de Clínicas Nicolás Avellaneda de Tucumán al considerar que el filósofo "no tenía la información necesaria y suficiente para poder hablar de un sistema médico de otra nación con miles de años de tradición"[50].

Pese a lo ocurrido en diferentes casos como el planteado arriba, en los últimos años recientes ha habido un reconocimiento creciente en campos que van desde la medicina hasta la agricultura que el mundo moderno ha pagado un precio elevado por rechazar de plano prácticas tradicionales o alternativas y el conocimiento subyacente, por la forma "diferente" como se expresan (Vessuri, 2004). Al respecto, y tomando como caso los estudios en educación rural, se destaca la necesidad de tomar en cuenta –tanto en la formación como en la investigación— los mundos de la vida personal, social y cultural, y los saberes empíricos, experienciales, ordinarios, cotidianos, concretos, y holísticos de los campesinos, armonizarlos, y sinergizarlos con los conocimientos científicos en los programas educativos (formales y no formales) que se desarrollen en las comunidades rurales. La realidad actual indica que en los sistemas sociales, el saber informal ha crecido en proporciones supremamente altas con relación al saber acreditado de las instituciones educativas. Ello obliga a otorgar un justo valor al saber existente en la cultura de la comunidad, al conjunto de conocimientos

[49] Ver http://www.lavoz.com.ar/content/no-es-posible-que-permitan-este-asalto-la-modernidad-1
[50] Ver http://www.unc.edu.ar/seccion/dossier/2010/abril/miercoles-21-de-abril-de-2010

sedimentados a través del tiempo que ha permitido sobrevivir en las difíciles condiciones históricas imperantes (Nuñez, 2008).

Retomando el diálogo

Las actividades académicas que se llevan a cabo en el ámbito de las universidades nacionales implican exigencias de rigor metodológico, originalidad y una serie de comportamientos acordes con la especificidad de cada disciplina científica. El cumplimiento y la observación de estas exigencias, sin lugar a dudas, permite la obtención de numerosos beneficios sociales que se sitúan más allá del interior de las propias universidades. En la búsqueda de soluciones para los problemas sociales relevantes, la universidad utiliza todo su acervo en materia de conocimientos científicos y tecnológicos. Dado que la extensión parece implicar en primera instancia un proceso hacia fuera de la propia institución, se asume la extensión como un diálogo de saberes, como comunicación humana entre diferentes actores sociales y la institución universitaria.

La pregunta que surge de inmediato es cómo se operativiza esta relación dialógica entre el saber científico y los saberes propios de los actores objetos de las prácticas extensionistas. Respondiendo desde lo general a lo más específico, se debe reconocer en primer lugar que no existe un método preciso y claro que prescriba la traducción de un problema social (que motiva un proyecto de extensión) y los conocimientos científicos necesarios para la resolución de dicho problema. A diferencia de la utilización de métodos de probada eficacia para la resolución de problemas en ciencia (el carácter metódico del conocimiento científico señalado anteriormente), no es posible especificar un procedimiento normado que permita la resolución de un problema de extensión; a pesar de este escollo, las prácticas extensionistas se llevan a cabo, algunas de ellas con mucha efectividad.

En sintonía con esta ausencia de un procedimiento preciso, se debe señalar que existe una enorme variabilidad de problemáticas a abordar y de respuestas posibles; la variabilidad tiene su origen en el hecho de que nuestra vida transcurre en un mundo de singularidades (el aumento de la violencia de género en la provincia de Córdoba en la última década; la disminución de lluvias en el norte cordobés en los últimos años; el aumento de la violencia escolar en las escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, etc.), en tanto que la ciencia transita en un mundo de generalidades (el carácter general de la ciencia antes señalado).

Otro hecho también resulta evidente y es que si la traducción de un problema social a un problema abordable desde el ámbito científico es una condición necesaria para una práctica extensionista, deberá ser el agente universitario quien deberá realizar dicha traducción. Ello es así pues se presupone que el mismo se encuentra en una situación asimétrica respecto de los saberes populares; es decir, se asume que los

saberes populares tienen más facilidad de apropiación que los saberes científicos y que es el universitario quien se encuentra en una posición de mayor ventaja para llevar a cabo esta traducción[51].

Concluyendo esta caracterización de diálogo de saberes, es importante resaltar la dimensión axiológica de dicho diálogo. En el proceso dialógico se ponen en juego diferentes supuestos sobre los que se construyen saberes y valores; incluso, se acentúa con énfasis que las actividades de extensión implican la construcción conjunta del problema-solución por parte de la universidad y la sociedad. Esto equivale a afirmar que la universidad reconoce a los individuos y colectivos sociales a los que se aproxima como sujetos activos y habilitados para problematizar su propia realidad. Si bien la universidad, a través de su conocimiento experto, puede identificar con precisión las necesidades e inquietudes de la sociedad, requiere el ejercicio del respeto frente a los valores y la cultura de sus interlocutores.

En esta tarea, la extensión puede desplegar su papel articulador al propiciar diversas posibilidades de aproximación entre los sujetos y las instancias universitarias, a fin de generar intercambios de conocimientos, saberes y proyectos. Estos intercambios se reflejan de manera evidente al analizar el contenido de los proyectos de extensión universitaria aprobados y financiados en la Universidad Nacional de Córdoba. Gran parte de los mismos reflejan el compromiso de la universidad con la sociedad en la preservación de la cultura y de la identidad nacional, como también una revalorización de la diversidad cultural.

Para ello, las prácticas extensionistas necesitan partir de análisis rigurosos e inequívocos de la realidad y la cultura, y asimismo, traducirlos a lenguajes pertinentes que permitan su apropiación por parte de los sectores sociales involucrados. El rol del extensionista y la utilización de la ciencia no pueden reducirse a la inserción de conocimientos científicos (teóricos o prácticos), técnicas o métodos en un entretejido social que no cuente con la preparación adecuada. Ello es esencial si existe la voluntad de conservar los rasgos y los productos culturales que dotan de identidad y certidumbre la vida cotidiana de la sociedad, o dicho en otros términos, que no amenazan las creencias de sentido común de los actores involucrados.

Bibliografía

Bunge, M. (1998) La ciencia, su método y su filosofía. Editorial Sudamericana.

Fresán Orozco, M. (2004) "La extensión universitaria y la universidad pública", Reencuentro, vol. 39, abril, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Distrito Federal, México, pp. 47-54.

[51] Tanto la carencia de un método extensionista, la variabilidad de situaciones y la pluralidad de respuestas posibles, serán abordas en clase mediante el análisis de ejemplos concretos que no se incluyen en el presente texto en honor a la brevedad.

Lopes da Silva, E. J. (2011) "Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación", Revista Decisio, N° 30, septiembre - diciembre 2011, pp. 73-77.

Memorias - Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes, Leticia 10 al 12 de noviembre de 2008, Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia, 2010.

Gianella, A. (2000) Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia. Editorial Universidad Nacional de La Plata.

Nagel, E. (1968) La estructura de la ciencia. Paidós, Buenos Aires.

Naidorf, J. (2005) "Privatización del conocimiento público en universidades públicas", en Gentili, P. & Levy, B. (Comp). Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

Nuñez, J. (2008) "Prácticas sociales campesinas: Saber local y educación rural", Investigación y Postgrado, Caracas, Vol.23, N°2, pp.45-88.

Torres, M., Trápaga, M. (2010) Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y Perspectivas. Buenos Aires: Paidós.

Rodrígues de Mello, R. (2009) "Sobre investigación y extensión universitaria: relación entre concepciones y metodologías", Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 8, núm. 15, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile, pp. 87-102.

Tünnermann Bernheim, C. (2000) El nuevo concepto de la extensión universitaria. http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf

Vessuri, H. (2004) "La hibridación del conocimiento. La tecnociencia y los conocimientos locales a la búsqueda del desarrollo sustentable". Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y Universidade Estadual de Campinas y Departamento de Política Científica e Tecnológica, Brasil, N° 35, mayo-agosto, pp. 171-191.

EL POSIBLE DIÁLOGO ENTRE SABERES ACADÉMICOS Y SABERES NO ACADÉMICOS.

UN APORTE DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA.

Claudio F. Díaz

El posible diálogo entre saberes académicos y saberes no académicos.
Un aporte desde la sociología de la cultura.

Dr. Claudio F. Díaz

El problema.

Según los conceptos trabajados en el primer módulo, en el marco de los consensos alcanzados en 2011 en el plenario de Secretarios de Extensión, se define la Extensión "como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte" (Sánchez Dagum, 2012). En el mismo sentido se afirma que "Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa". (Idem)

Esta manera de pensar la extensión deja atrás las concepciones unidireccionales que la habían caracterizado en etapas anteriores, y al mismo tiempo abre un espacio de problemas complejos, vinculados a las posibilidades y modos de la "cooperación" y el "diálogo". Pensar la extensión en términos de cooperación y diálogo implica la relación de dos tipos de sujetos en esa práctica. Por una parte los universitarios involucrados en proyectos extensionistas y por otra una diversidad de actores que aparecen nombrados como "actores de la sociedad" o "la comunidad". Esos actores no universitarios son portadores de saberes, valores y representaciones que pueden diferir, poco o mucho, de los saberes, valores y representaciones académicos. Allí se abre, por lo tanto una zona de problemas que pueden generar encuentros y desencuentros.

Un primer conjunto de problemas puede pensarse, como lo hemos hecho en la primera clase de este módulo, en términos estrictamente espistemológicos. Es decir, puede abordarse desde las características y procesos cognitivos que tienen lugar en la producción de los conocimientos. De tal manera, pueden establecerse zonas de diferencias y de coincidencias entre ese tipo de saber que llamamos científico, y otros saberes llamados de "sentido común". Y pueden pensarse esas diferencias o coincidencias en términos de validez de los conocimientos en cuanto a la relación con el mundo. Es generalmente aceptado que las diferentes disciplinas científicas han venido realizando un aporte específico en cuanto a la comprensión a la vez fiable y

perfectible de cierto orden de fenómenos tanto en el mundo físico como en el mundo social[52].

Me propongo abordar en este trabajo otro conjunto de problemas, que no tienen tanto que ver con los procesos de construcción de los conocimientos, sino con la cuestión del valor social de los saberes, las representaciones, y, más en general, las producciones culturales. Es decir, un conjunto de problemas que pueden pensarse más bien desde la sociología de la cultura.

Como un primer acercamiento a este conjunto de problemas se puede decir que en las universidades no sólo se produce conocimiento científico. Las universidades son también instituciones que tienen un rol clave en la producción de criterios de valor que tienden a legitimar una gama muy amplia de saberes y producciones artísticas, políticas y culturales en un sentido muy amplio. Sólo una parte de esos saberes son científicos. Pero la universidad debe una parte importante de su prestigio a la producción y transmisión de ese tipo de conocimiento. Más aún, fue como resultado de una larga lucha que las universidades públicas llegaran a centrar su actividad en el conocimiento científico. Sin embargo, insisto, el ámbito universitario va mucho más allá.

Dicho en otros términos, las instituciones universitarias tienen mucho peso en la definición de cuáles formas teatrales o cinematográficas son "valiosas", qué expresiones musicales o literarias son legítimas y dignas de ser estudiadas o difundidas, qué tradiciones ensayísticas, políticas o filosóficas deben ser tenidas en cuenta, qué manifestaciones materiales del arte o de la vida deben tener un lugar en los museos. Y de hecho, muchas actividades extensionistas tienen que ver con prácticas artísticas o culturales, que no pueden pensarse en términos de conocimiento científico, pero que comparten con este el prestigio y la legitimidad que les da la institución universitaria. ¿Qué pasa cuando los universitarios extensionistas, portadores de esas marcas de la legitimidad cultural, que exceden con mucho su saber científico, se encuentran con sujetos portadores de las marcas de las culturas populares, no legitimadas? ¿Qué diálogo es posible en ese marco?

Abordar el problema del diálogo entre saberes desde la sociología de la cultura, entonces, implica la necesidad de tener en cuenta no sólo la diferencia sino también la desigualdad. O, dicho en otros términos, es necesario tener en cuenta la cuestión de la dominación cultural.

El diálogo y el conflicto

En nuestros días hay una idea que se ha ido haciendo parte del sentido común[53] y por lo tanto está muy extendida. Es aquella según la cual el diálogo es lo contrario,

[52] Como se vio en la primera clase, aunque ese aporte sea importante, hay sectores dentro de la epistemología y otras áreas de pensamiento que cuestionan que se trate del único tipo valioso de saber.

o de algún modo se opone al conflicto. Pareciera que los conflictos se producen cuando no hubo suficiente diálogo, cuando no hubo una disposición que hiciera posible el diálogo, cuando las partes involucradas no fueron capaces de dejar de lado sus intereses en aras del "bien común". Esa idea, aunque quienes la enuncian no tengan conciencia de ello, forma parte de una teoría sociológica que tiene una larga tradición. Es la tradición de las teorías que han dado en llamarse "consensualistas" y que tienen en el estructural funcionalismo de Talcott Parsons su forma paradigmática. Se trata de una manera de pensar la sociedad que la ve en algunos casos como un "sistema" y en otros casos como un "organismo". Ese sistema u organismo está compuesto por un conjunto complejo de elementos, partes, subsistemas u órganos, cada uno de los cuales cumple una determinada función para garantizar el funcionamiento general del sistema. La finalidad última del mismo es la satisfacción de las necesidades del conjunto. En esta manera de pensar la sociedad, claro está, la aparición del conflicto es una anomalía. Es el resultado de una falla o de un mal funcionamiento de uno o varios de los elementos que forman el sistema.

Las cosas se ven muy distintas si uno se ubica en otra tradición sociológica, que algunos han llamado "conflictivista" y que encontrara su formulación fundacional en trabajos como los de Karl Marx y Max Weber. En esta mirada, los conflictos no son una anomalía, resultado de algún tipo de falla en el sistema, sino el resultado necesario de la confrontación de intereses entre distintos grupos sociales. Hay confrontación de intereses porque los recursos escasos y valorados están distribuidos de un modo profundamente desigual entre los diferentes grupos sociales.

Pongamos un ejemplo actual. Las tierras urbanas, destinadas a la construcción de viviendas son un recurso escaso y altamente valorado. Si esas tierras urbanas tienden a concentrarse en un grupo relativamente pequeño de desarrollistas, y por otro lado hay una gran masa poblacional sin acceso a la tierra y por lo tanto a la vivienda, entre esos dos grupos sociales existe un conflicto objetivo de intereses, independiente de la visión subjetiva que los diferentes actores tengan sobre el mismo. De hecho, los grandes desarrollistas de la megaciudades contemporáneas (Córdoba entre ellas), cuentan con amplios recursos económicos y políticos que les dan una gran capacidad de presión. Como consecuencia de esa capacidad de presión, en los últimos años se ha tendido a desplazar a los sectores más desfavorecidos desde las zonas más apetecidas de las ciudades hacia zona alejadas, con escasas posibilidades laborales y servicios deficientes. Ese tipo de conflictos se produce, no por falta de diálogo, sino por confrontación de intereses objetivos, ligados a la distribución desigual de los recursos. Y se resuelven no tanto en el sentido de un diálogo entre iguales sino por la imposición de quienes acumulan recursos y, por lo tanto, poder.

En la formulación clásica de esta tradición sociológica, Karl Marx ponía el acento en los recursos económicos, particularmente en el control de los medios de producción, como objeto de confrontación y lucha entre diferentes sectores sociales.

[53] La noción de "sentido común", vista desde la sociología, es más problemática de lo que aparece a primera vista. Volveré sobre ella más adelante.

Por ejemplo, un sector o clase social sería el de los dueños de los grandes medios de producción, es decir, las fábricas, los medios de transporte, los medios de comunicación, las tierras productivas, etc. En términos de Marx, la Burguesía. Y otro sector o clase social serían los trabajadores, que como no son propietarios de medios de producción que les permitan obtener ganancias, no pueden hacer otra cosa que vender su propio trabajo a cambio de un salario. En términos de Marx, el Proletariado. Si uno mira las cosas de esta manera, las pujas salariales, por ejemplo, son resultado de un conflicto objetivo de intereses que depende de la posición relativa de los empresarios por un lado y los trabajadores por otro. Para el trabajador el salario es el ingreso que le permite vivir. Para el empresario es un gasto que reduce sus ganancias. La puja puede dirimirse o no mediante el diálogo, pero no es por falta de diálogo que se produce.

Ahora bien, los diferentes sociólogos que han desarrollado esta tradición progresivamente fueron ampliando la mirada de Marx al considerar que no sólo existe una distribución desigual de recursos económicos, sino también de otros recursos socialmente valorados. Ya Max Weber hablaba de la distribución desigual de recursos como el honor o el prestigio, por ejemplo. Y hacía notar el empeño que los actores sociales ponen en la lucha por ese tipo de recursos. Y autores más contemporáneos han puesto el acento en otro tipo de recursos cuya distribución genera desigualdad y conflicto: los bienes culturales. Pero ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura?

La cultura, las culturas

Según Auyero y Benzecry (2002) las diferentes definiciones de cultura se han desarrollado básicamente en dos direcciones. En una de esas direcciones, la cultura se ha pensado como una esfera específica, más o menos autónoma, de producción de un cierto tipo de bienes que han dado en llamarse "culturales". Por ejemplo, las diferentes formas del arte (música, literatura, teatro, plástica, etc.) las ciencias, las humanidades, etc. Es esa idea la que subyace en la definición del área de trabajo de la que se ocupan reparticiones estatales como las Secretarías o Direcciones de cultura. Y es de esos temas de los que se ocupan los suplementos "culturales" de los diarios.

En la otra dirección, la cultura se ha pensado en términos de una trama compleja de significados y valores que atraviesa todas las prácticas sociales, de todos los seres humanos. De tal manera, todas las prácticas cotidianas implican una cultura. Las maneras de sembrar o fumigar, los modos de producir el vestido y las ocasiones para llevarlo, lo que se permite o se prohíbe como alimentación, los sistemas de parentesco y cualquier otra cosa que suponga la vida en sociedad.

La primera mirada, según Raymond Williams (1980), tiene su origen en el desarrollo de las humanidades. La tradición de las humanidades concibe la cultura como el conjunto de las obras "espirituales" que constituyen los mayores logros de

una sociedad y, en una perspectiva más universalista, de la humanidad. Estas obras son pensadas como portadoras *en sí mismas,* de un valor de carácter ahistórico y universal. Se puede decir, entonces, que, desde el punto de vista de esta tradición, forman parte de la "cultura" todas las "grandes" obras científicas, artísticas, filosóficas, religiosas, musicales etc., cuyo valor es universalmente reconocido y que por lo tanto deben ser conservadas y transmitidas a las nuevas generaciones. Y su valor es universal porque llevarían *en sí mismas* un conjunto de cualidades que las hacen perdurables. Como se puede ver, esta tradición implica no sólo un sistema de inclusiones y exclusiones, sino también una fuerte jerarquización de los productos incluidos en La Cultura. Si uno observa, por ejemplo los programas de los cursos de "Historia de la cultura", llama la atención poderosamente que las obras en las que se detiene la mirada pertenecen en su gran mayoría a autores masculinos, blancos y europeos. Como si a lo largo de la historia los asiáticos, sudamericanos o africanos, las mujeres, los negros o los indios, no hubieran sido capaces de producir obras "culturales" del mismo nivel.

De hecho, esta concepción de la cultura permite establecer una distinción, con un fuerte significado político, entre personas "cultas" (aquellas que son competentes en cuanto a La Cultura, es decir, son capaces de escuchar música erudita clásica o contemporánea, o pueden apreciar el teatro de vanguardia, o están al tanto de lo avances científicos o reconocen una alusión a Shakespeare) y personas "incultas" (aquellas a quienes cualquiera de esos mundos les resulta ajeno). Esta mirada, si bien casi no tiene en la actualidad respaldo teórico, está enormemente extendida en la sociedad y forma una parte central del sentido común y de la percepción de sí de los sectores dominantes, que tienden a percibir sólo la propia cultura en cuanto tal, y la de los demás sectores en términos de "incultura".

La otra mirada tiene su origen en la tradición de las ciencias sociales (principalmente la antropología y la sociología). Desde esta perspectiva la cultura está compuesta por toda una trama de significados, de valores, de patrones de conducta, de concepciones del mundo que definen la condición misma de humanidad. Así, por ejemplo, para Clifford Geertz, ser humano es tener cultura, puesto que los símbolos que la constituyen son el prerrequisito para la existencia biológica, psicológica y social. La distinción culto/inculto, desde esta perspectiva no tendría sentido. No hay personas incultas, porque la cultura es la base de la condición misma de la humanidad. Lo que sí hay son culturas diferentes, así en plural. Y cada una de esas culturas es capaz de proveer a las personas que forman parte de ellas un sentido de la vida, una manera de relacionarse con los demás y con el mundo, un conjunto de pautas y normas de comportamiento. Desde este punto de vista nuestra cultura, en la que tiene un lugar central el conocimiento científico, no es "superior" a ninguna otra en cuanto a generar un sentido de la vida, una serie de valores y unas pautas de comportamiento. Esta mirada hizo posible la consideración y recuperación de toda la amplísima zona de las "culturas populares". O dicho en otros términos, hizo evidente que en sociedades complejas como las contemporáneas, nunca hay una sola cultura;

que culturas debe decirse *en plural* en la medida en que conviven en el mismo espacio y tiempo significados y valores distintos.

Esta concepción tiene amplias ventajas, en la medida en que permite pensar la diversidad y la diferencia. Sin embargo, el hecho de reconocer las prácticas culturales de los sectores subalternos en tanto culturas, no implica que se haya eliminado el meollo del problema, que sigue siendo el del valor y la legitimidad de las diferentes culturas y de las diferentes prácticas vinculadas a ellas.

Cultura, valor, legitimidad

Para abordar este problema, quizás sería interesante empezar con un ejemplo. Una de las dimensiones centrales de cualquier cultura es la lengua. La lengua en la que hablamos, la lengua en la que escribimos y pensamos. Cualquiera que se haya asomado mínimamente a otra lengua sabe que hay muchas expresiones difíciles de traducir porque la lengua misma ofrece una serie limitada de posibilidades. Eso ocurre porque la lengua no sólo es un código, sino también una manera de organizar el pensamiento, e incluso la percepción del mundo y de los otros.

Eso es muy notable cuando uno compara una lengua con otra. Pero una mínima mirada hacia nuestra propia sociedad permite comprobar que, aunque todos hablamos la misma lengua (el español de la Argentina), no todos hablamos igual. Hay diferentes modos de hablar según las regiones, las generaciones, los géneros, las clases sociales, etc. Pero no sólo hablamos diferente. Todos de una u otra manera, tenemos internalizado que hay maneras "correctas" y maneras "incorrectas" de hablar. Hay frases que están "mal dichas". Hay cosas que pueden o deben decirse y hay otras que "no se dicen". ¿Quién no escuchó alguna vez, o no pronunció palabras como "qué va a enseñar ese si no sabe ni hablar", refiriéndose a alguien que no habla "correctamente"? Por eso los lingüistas, mezclando un poco una mirada descriptiva con una mirada normativa, llegaron a desarrollar el concepto de "Lengua estándar", es decir una lengua que funciona como modelo, patrón o referencia. Digo que allí se mezclan dos miradas. Por un lado una mirada descriptiva, propia de la ciencia, que se dedica a describir la lengua tal como es hablada en determinado tiempo y lugar. Sobre la base de datos empíricos y sin juicios de valor ni prescripciones. Pero por otro lado hay una mirada normativa, que implica ya un juicio y una posición política en la medida en que se prescribe un deber ser de la lengua, una manera "correcta", es decir, prestigiosa de hablar. La lingüística puede describir una lengua con todas sus variaciones. Incluso puede explicar ciertos usos y rasgos a partir del análisis de desarrollos históricos, por ejemplo. Pero no hay un fundamento científico para decidir que una variante es "mejor" o "más correcta" que otra.

Desde una perspectiva sociológica, Pierre Bourdieu (1985) ha cuestionado el concepto de lengua estándar, y afirmó que ese modelo no es otra cosa que la lengua que los sectores dominantes, las clases dominantes, impusieron como legítima a lo largo de la historia, y de ahí su dimensión política. Dicho en otros términos, no hay

nada en ese modo particular de hablar que lo haga más "correcto" que otros. Pero los sectores dominantes, que son los que controlan las instituciones con autoridad para establecer la diferencia, han impuesto a lo largo del tiempo su propia lengua como lengua "estándar". En términos del propio Bourdieu:

> *... en el orden de la pronunciación, del léxico e incluso de la gramática, existe todo un conjunto de diferencias significativamente asociadas a diferencias sociales que, [...] entran en un sistema de oposiciones lingüísticas que constituye la retraducción de un sistema de diferencias sociales. Una sociología estructural de la lengua inspirada en Saussure pero construida frente a la abstracción que Saussure lleva a cabo, debe fijarse como objeto la relación que une sistemas estructurados de diferencias lingüísticas sociológicamente pertinentes y sistemas también estructurados de diferencias sociales* (Bourdieu, 1985:28)

Pasando en limpio, hay diferentes modos de hablar porque hay diferencias (y más específicamente, desigualdades) sociales. Las diferencias lingüísticas (en la pronunciación, en el léxico, en la sintaxis) traducen las diferencias sociales. Así como hay una jerarquía social en la que no todos los grupos tienen el mismo poder y por lo tanto, el mismo valor, del mismo modo hay maneras más o menos prestigiosas de hablar.

Mirar las cosas desde esta perspectiva tiene enormes consecuencias. Por una parte, cualquiera que tome la palabra sabe que lo que dice, y por lo tanto él mismo, será juzgado en función de ese patrón normativo que incluso los sectores subalternos reconocen como legítimo. Eso lleva a muchos sujetos a pensar de sí mismos que "no saben hablar", por ejemplo. Y más agudamente, que "no pueden escribir", o que no pueden estudiar porque "no les da la cabeza". Por otra parte, existen mecanismos institucionales que aseguran por un lado la distribución desigual de los conocimientos y competencias en el uso de la lengua "correcta", pero por otro lado, y al mismo tiempo, su universal reconocimiento como lengua legítima: la escuela, los medios de comunicación, los premios literarios y, claro está, las universidades. Dicho de otro modo, se trata de asegurar que todo el mundo sea capaz de reconocer cuál es la lengua legítima, prestigiosa, correcta, aunque sean pocos quienes son capaces de hablarla. De tal manera, el conocimiento, la competencia en relación con esa lengua, genera lo que Bourdieu llama "beneficios de distinción". Es decir, una percepción social valorada, prestigiosa, de aquellos que hablan la lengua "legítima", que es percibida en realidad como lengua "correcta". Es lo que subyace en expresiones como "qué bien habla, es una persona distinguida".

Lo mismo que estoy diciendo en relación con la lengua, es aplicable a cualquier otra dimensión de la cultura: la música, los relatos, los saberes, las creencias religiosas, las concepciones del mundo, las ideas de belleza, los valores éticos, etc. En definitiva, lo que estoy afirmando es que, desde el punto de vista sociológico, no hay nada en una producción cultural que la haga valiosa en sí misma. El valor, el prestigio

que tiene en una sociedad, es resultado de la imposición de un arbitrario cultural por parte de los sectores dominantes.

Tomemos otro ejemplo, esta vez vinculado a las creencias religiosas. Según un relato popular que circula en innumerables canciones y versiones, allá por el siglo XIX un gaucho llamado Antonio Gil escuchó una voz que le ordenaba negarse a seguir peleando en las guerras civiles. Por hacerlo fue capturado y condenado a muerte por desertor. Pero cuando se estaba por cumplir la pena advirtió al policía que iba a matarlo que encontraría a su hijo gravemente enfermo. Pero también le dijo que rezara por él y que su hijo sanaría. El policía volvió a su casa, encontró a su hijo moribundo, rezó por el Gaucho Gil y su hijo sanó milagrosamente. Por eso regresó al árbol donde habían matado al gaucho, le dio sepultura y levantó una cruz, que dio origen al culto al Gauchito Gil. Esta historia no se diferencia demasiado de la de los santos consagrados por la tradición cristiana. Sin embargo el culto de los santos forma parte de una religión institucionalizada y el del Gauchito Gil es considerado una creencia supersticiosa. La diferencia no está en la estructura del relato, ni en la calidad de intercesor que el santo tiene en relación con la divinidad, ni en la devoción de los creyentes. La diferencia está en el valor social, en la "legitimidad" de la práctica y de los practicantes y en su aceptación o negación por parte de las instituciones que tienen la autoridad para legitimar, en este caso, la Iglesia.

En muchas prácticas culturales (en la música, en la poesía, por ejemplo) el criterio nunca explicitado de atribución de valor, está dado por la dificultad, tanto en la ejecución como en la adquisición de los códigos de desciframiento, lo que exige dedicar largo tiempo al aprendizaje tanto de una cosa como de la otra. El resultado es que aquellos que no pueden disponer de tiempo y dinero para dedicar al largo aprendizaje requerido, es decir, los sectores subalternos, quedan excluidos tanto de la ejecución como del disfrute de la cultura "legítima". Sus propias producciones, al contrario, están condenadas a ser consideradas "torpes", "fáciles", "chabacanas", y a veces también "decadentes" o "inmorales". Dicho en palabras de Bourdieu:

> *Así, mientras que la recepción de los productos del sistema de gran producción simbólica es casi independiente del nivel de instrucción de los receptores (...) las obras de arte erudito deben su rareza propiamente cultural y, por ello, su función de distinción social, a la rareza de los instrumentos de su desciframiento, es decir, a la desigual distribución de las condiciones de la adquisición de la disposición propiamente estética que ellas exigen y del código necesario para su desciframiento (...) e incluso de las disposiciones a adquirir ese código* (...) (Bourdieu, 2003 : 102)

Dicho en otros términos, hay una relación entre *valor* y *rareza,* valor y dificultad de acceso. Vistos desde este punto de vista aquellos rasgos inmanentes que hacen "valiosa" una obra de arte según la tradición de las humanidades (complejidad, dificultad, trabajo formal, etc.) adquieren otro sentido. Desde el punto de vista sociológico esos rasgos formales son necesarios para producir la rareza que está en la

base de la valoración social. Cuanto más inaccesible es una obra, más valor tiene. Lo mismo puede decirse de todas las otras producciones culturales.

Esta situación ha llevado a la sociología de la cultura a plantearse de un modo diferente la cuestión del valor de las culturas populares. Así, y siguiendo una huella que abrieron a mediados del siglo XX los Estudios Culturales de la Escuela de Birminghan, se ha hecho un esfuerzo para analizar las prácticas culturales de los sectores subalternos como formas de elaboración y expresión de sus condiciones de existencia, pero también como formas de resistencia, como una dimensión específica de la resistencia en el marco de las luchas sociales más generales.

Sin embargo Grignon y Passeron (1992) advierten sobre el peligro de realizar una inversión simétrica. En efecto cierto relativismo cultural, en el intento de evitar el etnocentrismo de clase, es decir la tendencia a juzgar las culturas populares a partir de los criterios instituidos por las clases dominantes, suele adoptar una actitud que consiste "(…) en la inversión pura y simple de los valores dominantes: 'la gente del pueblo vale más que nosotros', su cultura es culturalmente más rica que la nuestra, en último término es la única cultura que es 'naturalmente cultural'" (Grignon y Passeron, 1992:37) Podría ser el caso, por ejemplo, de alguien que, para evitar el etnocentrismo de clase, renunciara a su saber científico en la relación con aquellos sectores con los que se plantea cooperar.

El problema con esta mirada es que considera a las culturas populares como absolutamente autónomas, como si los sectores populares no formaran parte de un conjunto de relaciones sociales que son relaciones de dominación pero también de lucha. De hecho muchos de los contenidos y las formas de la cultura tanto de los dominantes como de los dominados sólo pueden captarse si se piensan las relaciones de unos con otros. Para decirlo con ejemplos prácticos: ciertas formas del tango y del folklore han alcanzado legitimidad y se han presentado en los grandes teatros del mundo, pero no pueden comprenderse si no es estudiando el largo proceso de apropiación desde sus orígenes populares. Habiendo empezado como prácticas populares despreciadas se fueron resignificando y transformando en la medida en que los sectores dominantes las tomaban como propias. Y a la inversa, muchos productos de la cultura popular, como el hip hop o, más cerca de nosotros, el cuarteto, mixturan elementos de origen popular con apropiaciones y resignificaciones de elementos que provienen de las industrias culturales, de la cultura escolar o de formas poéticas o retóricas de antiguo origen erudito, como por ejemplo el uso del tuteo, en lugar del voseo cotidiano. En el ámbito científico, hay conocimientos que han empezado en la observación de ciertas prácticas populares de salud, como el uso de hierbas medicinales, por ejemplo.

Es decir, es necesario pensar las culturas populares en el marco de las relaciones sociales, sin olvidar nunca que en esas relaciones hay un componente de lucha y resistencia, en la medida en que se tata de relaciones de dominación

La universidad, el capital cultural y la dominación simbólica

Según lo desarrollado hasta el momento, entonces, todas los seres humanos, independientemente de su condición, son sujetos de una cultura, pero no todas las prácticas culturales tienen el mismo valor. Esa diferencia de valor es resultado de una imposición arbitraria y basada en el poder. Pero eso no significa que sea menos objetiva.

Ahora bien, había planteado al principio que existen en la sociedad enfrentamientos de intereses porque los recursos escasos y valorados están distribuidos de un modo desigual. Ahora puedo agregar que las prácticas culturales más valiosas, la lengua, las artes, los significados, los saberes y los valores "legítimos" constituyen recursos escasos (porque no todos pueden acceder a ellos) y valorados (porque aún quienes no pueden acceder los consideran legítimos). Se trata por lo tanto de un tipo de capital, el capital cultural, por el cual se lucha de diferentes formas. Y en esa lucha las instituciones educativas y, en nuestro caso, principalmente las universidades, cumplen un papel importante. En efecto la escuela y la universidad dan títulos, que son la garantía, otorgada por el estado, de que determinados sujetos son los detentadores de la cultura legítima. Por eso los debates sobre la educación, en particular sobre el acceso de los sectores populares a la educación, en sus distintos niveles, son tan sustantivos. No se trata sólo de la inclusión, se trata también del profundo debate acerca de qué cultura se legitima y de qué manera se impone al conjunto de la sociedad.

De hecho las instituciones universitarias, en la medida en que esos debates, políticos en el sentido más profundo, no se explicitan, forman parte del enorme proceso de ocultamiento del carácter arbitrario y de las diferentes formas de violencia que llevaron a imponer los significados y valores dominantes. Ese ocultamiento es lo que hace posible que los significados y valores dominantes, y las diferencias de legitimidad de las prácticas culturales, sean percibidos como naturales, como si todo siempre hubiera sido así, y como si no pudiera ser de otra manera. Esa común percepción de lo obvio, de lo que no merece ser discutido porque forma parte de la naturaleza de las cosas, es lo que desde el punto de vista de la sociología de la cultura llamamos "Sentido común". El sentido común es socialmente producido y su razón de ser es confirmar en cada cosa y en cada momento que la distribución desigual de los recursos es "natural", es decir, garantizar la dominación simbólica.

Volver a la extensión

Después del recorrido propuesto, se puede volver a plantear la pregunta inicial ¿Qué dialogo es posible entre sectores académicos, portadores de las marcas de la cultura legítima, y sectores no académicos, portadores de las marcas de las culturas no legitimadas?

Quisiera empezar por una afirmación, el diálogo no sólo es posible sino también necesario. Si no estuviera convencido de eso no tendría sentido participar en actividades extensionistas. Pero tener en cuenta el conjunto de problemas planteados en este artículo hace necesario reformular el compromiso extensionista no sólo en términos éticos, sino también políticos. Es necesario plantearse el compromiso en términos políticos no sólo porque se trata de la cooperación con sectores diferentes, ajenos al mundo académico, sino también porque esos sectores son los desfavorecidos en una estructura de distribución desigual de los recursos de la que la universidad también forma parte.

Esto no debe llevar a pensar que la Universidad es un bloque homogéneo completamente dedicado a la reproducción de las desigualdades. La universidad es también un campo de luchas entre concepciones diferentes acerca de lo que debe ser la producción del conocimiento, acerca de quiénes deben incidir en la definición de las líneas de investigación, acerca de si la cooperación y la transferencia de conocimientos deben estar orientadas hacia los sectores empresarios, de la producción, o más bien hacia los sectores subalternos, acerca de cómo deben vincularse los saberes académicos con los saberes populares, entre tantos otros debates sustantivos. Afrontar una tarea extensionista implica entonces, de hecho, la necesidad de tomar una posición política, cuanto más reflexiva y explícita mejor, en relación con todos esos debates.

Los aportes de la sociología de la cultura deberían permitirnos reflexionar explícitamente sobre la naturaleza del diálogo que propician las actividades extensionistas. Sugiero, como cierre de este texto, algunas orientaciones para esa reflexión.

1) La cultura de la que somos portadores los universitarios, por muy evidente que nos parezcan sus principios y fundamentos, sólo es una entre otras, y el prestigio de que goza es resultado de la imposición a lo largo de la historia, de un arbitrario cultural. Cualquier posibilidad de diálogo requiere una reflexión al respecto.
2) En la universidad no sólo se producen conocimientos científicos. Sin embargo, la importancia que tiene la producción y enseñanza de ese tipo de conocimientos hace difícil ver la enorme cantidad de significados y valores éticos, estéticos, religiosos, etc. que guían nuestras prácticas. Si las tareas extensionistas deben basarse en el diálogo, es necesario estar sumamente atentos, porque si no se tiene una actitud vigilante, creemos que estamos operando desde los conocimientos científicos, y no hacemos otra cosa que imponer los valores consagrados por el sentido común de las clases ilustradas. Por ejemplo ¿Cuánto de las prácticas médicas que nos parecen "naturales" están basadas en un ideal corporal, incluso estético, que depende de un arbitrario cultural? ¿Cuánto de las soluciones arquitectónicas que proponemos están basadas en una concepción arbitraria de la familia y del modo de habitar el mundo? ¿Cuánto de las "leyes

económicas" que subyacen en nuestros proyectos de desarrollo se fundan en una idea del hombre y del progreso definida culturalmente?

3) Dicho en otros términos, cualquier diálogo exige una escucha atenta y una vigilancia de toda manifestación del etnocentrismo de clase, esa tendencia a juzgar los significados y valores de las culturas populares desde los de las clases ilustradas. Pero eso no quiere decir que haya que renunciar a la identidad de universitarios. Los saberes académicos, científicos y otros, son valiosos y no se debe renunciar a ellos. Lo que puede impedir el diálogo es imponer su prestigio como verdad indiscutible. Por el contrario, el diálogo debería permitir la apropiación de esos saberes sobre la base de los significados, valores y necesidades de los sectores populares. Y también debería hacer posible para los universitarios un aprendizaje y una autotransformación, en la que la relativización de los fundamentos de las propias prácticas no debería tener un lugar menor.

Estas sugerencias, claro está, no pretenden ser una lista cerrada de cuestiones, ni mucho menos clausurar un debate, sino más bien ser una contribución para abrirlo. En todo caso, los problemas que aquí he planteado son apenas los que pueden pensarse a partir de los aportes de una disciplina, la sociología de la cultura. Pero como he intentado demostrar, las diferentes disciplinas científicas pueden realizar aportes más o menos valiosos, pero el problema de la distribución desigual de los saberes y de la diferencia de prestigio de unos y otros es, en definitiva, un problema político, y debe ser políticamente abordado.

Bibliografía

Sánchez Dagum, Esther (2012) "*Debates Actuales sobre la extensión".* Asignatura Extensión Universitaria, Módulo I. SEU- UNC. Córdoba

Auyero, Javier y Benzecry, (2002) "Cultura", en *Términos críticos de Sociología de la Cultura".* Paidós: Buenos Aires, Barcelona, México.

Raymond Williams (1980) "*Marxismo y Literatura"*. Península. Barcelona

Bourdieu, Pierre (1985) "*¿Qué significa hablar?".* Akal. Madrid

Bourdieu, Pierre (2003) "Sociología de la percepción estética" en *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura.* Aurelia Rivero. Buenos Aires, Córdoba.

Grignon y Passeron (1992) "*Lo culto y lo popular"*. La Piqueta. Madrid

EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR.

CONTEXTOS, PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Olga Silvia Ávila

Extensión y educación popular. Contextos, Prácticas y Reflexiones

Mgter. Olga Silvia Ávila

Introducción

En las perspectivas asumidas en el marco de esta la asignatura, el *diálogo de saberes* se plantea como una de sus dimensiones centrales y el mismo se propone con una direccionalidad orientada a la resolución conjunta de problemas sociales: es decir situaciones que afectan a distintos actores de la sociedad y son producto de procesos complejos, fruto de la convergencia de distintos factores. En ese sentido, se busca la interrogación de las prácticas, la confrontación de sus sentidos y la reflexión acerca de sus conexiones con el horizonte de problemas que planten las acciones extensionistas.

En ese marco de definiciones, las conceptualizaciones producidas en el campo educativo, se constituyen en herramientas interesantes para pensar esas prácticas, para desarrollar intervenciones en distintos ámbitos educativos, para elaborar propuestas, asumir posiciones y diseñar líneas de acciones, susceptibles de convertirse en proyectos de extensión. Es decir, como bagaje de conocimientos para trabajar en espacios educativos, sociales y culturales diversos, para mirar las complejidades de los procesos de transmisión y circulación de saberes; como caja de herramientas teórico metodológicas específicas para llevar estos procesos adelante.

Nos proponemos abordar en estas líneas un conjunto de cuestiones que permitan reconocer espacios, situaciones y procesos educativos, tomar contacto con las perspectivas que, desde la educación, ayudan a comprender y problematizar las prácticas extensionistas, y aportar algunas herramientas para su reflexión y elaboración. Atraviesa nuestros desarrollos, la convicción acerca de la politicidad de las acciones tanto en educación como extensión y de las consideraciones que este carácter impone en el proceso de construcción de proyectos y su implementación.

La educación en distintos ámbitos cotidianos, espacios sociales e institucionales

Una importante variedad de prácticas educativas se despliegan en múltiples espacios y organizaciones sociales, relacionadas o no con los procesos de escolarización, orientadas a promover y direccionar apropiaciones culturales de diversas características; prácticas de intervención vinculadas tanto a procesos de transmisión cultural más amplios como a la adquisición de herramientas de pensamiento y acción, de saberes socialmente significativos en contextos determinados.

Las organizaciones comunitarias, los movimientos sociales, las instituciones escolares en su relación con los diversos actores y grupos sociales se constituyen en espacios de construcción educativa y articulación de demandas de formación en los cuales los universitarios pueden realizar aportes relevantes, en la medida en que se asuma una posición abierta, sometiendo a crítica y debate los supuestos ético-políticos y los instrumentos teórico técnicos con que cuenta.

Estos diversos ámbitos sociales e institucionales incluyen procesos educativos que se configuran como tales ubicados en sus tramas, atravesados por sus lógicas y valores. Resulta de especial interés comprender estas especificidades, para reconocer los componentes y matices que las mismas encierran.

Recorriendo escenarios educativos

En un club de barrio se enseña a jugar al futbol; esos aprendizajes tienen lugar en un espacio con su propia identidad, con una historia y un modo de ofrecer esas enseñanzas a los más jóvenes; se ponen en juego ideas acerca de los niños y jóvenes que concurren, de quienes son esos chicos del barrio, lo que buscan y lo que pueden aprender. Quienes enseñan, lo hacen desde determinadas formas de concebir el cómo se enseña y se aprende en el contexto del club y los chicos lo hacen también desde una valoración de esa actividad, del club y de los adultos que les enseñan. Todas estas significaciones se han acuñado tal vez en años de construcción de ese espacio, con historias que se vinculan a la historia del lugar y de sus vecinos.

En ese mismo barrio, los niños concurren a la parroquia dónde aprenden los preceptos religiosos, los modos de comportarse en las ceremonias y muchos de ellos se preparan para su "primera comunión"; ciertos ritos, modos de comunicación y concepciones acompañan esto que se aprende, siguiendo los significados del aprender en el espacio parroquial. A la par de la iglesia, existe una placita dónde los sábados por la tarde un grupo de universitarios y una organización cultural ofrecen talleres de murga, dónde niños, jóvenes y mujeres aprenden a danzar, tocar instrumentos de percusión y elaborar letras alusivas a sus experiencias cotidianas; a raíz de estas actividades, se ha conformado un grupo de alfabetización, que ayuda a algunas de esas mujeres en la lectura y escritura, con el patrocinio de un escuela de adultos que funciona en el edificio de la primaria.

En la escuela primaria, por esos momentos, se está llevando a cabo un proyecto, entre otros, referido a la radio en articulación con una secundaria que tiene orientación en comunicación y con una pequeña radio vecinal, que tiene una historia curiosa y hasta exótica para los chicos. Don Franchi es el referente de esa radio, hombre ya de unos setenta años, que ha instalado en una habitación del frente de su modesta casa, una pequeña emisora independiente y con la ayuda de distintas persona e instituciones fue logrando una licencia, y mejorando sus equipos.

Cuando uno conoce la sencillez de esta persona y escucha sus relatos, comprende el papel que está pudiendo jugar en el barrio y la escuela. *"yo tenía muy pocos recursos, bueno, no es que ahora tenga mucho, eh! Pero casi no fui a la escuela, siempre, siempre me gustó la radio, de chico decía, voy a ser locutor…De joven empecé a trabajar con un hombre que vendía y arreglaba antenas, equipos, y viajé con el, de peón por muchos pueblos, aquí y en Santiago del Estero, ahí fui aprendiendo…yo miraba todo… y luego compraba algunos libritos, iba aprendiendo a*

leer al mismo tiempo…por eso ahora quiero enseñarles a los chicos para que ellos conozcan y puedan estar en la radio, todo lo que me costó a mí, lo poco que sé se los quiero enseñar a ellos, chicos que en este barrio son de los alrededores, que son repobres, que yo sé que tienen ansias, deseos de conocer cosas, porque yo pasé por lo mismo…"

En la radio de Don Franchi, también aprenden los chicos del IPEM, un grupito que se interesó y que a veces van con el profesor de Lengua. Han armado un programa mensual que denominan *"Voces del IPEM en Barrio Bustos"* en el que exponen distintas situaciones e inquietudes de los jóvenes de la zona, desarrollan temáticas sobre las que han investigado en la escuela y transmiten mensajes y opiniones que los chicos hacen llegar.

Por su parte, las madres que van a los grupos de alfabetización están concurriendo a un taller sobre *"Inquietudes femeninas"* donde tratan diversas cuestiones de la vida de las mujeres en sus contextos, desde las relaciones familiares y de pareja, hasta qué hacer con sus hijos adolescentes, pasando por la salud reproductiva y el cuidado de los ancianos. A esas reuniones, coordinadas por una maestra que a su vez trabaja en el Centro Vecinal, invitan a la médica del dispensario, a la pediatra, a un grupo de abogados de una ONG, a estudiantes de psicología que participan del proyecto de extensión de una Cátedra, con el objetivo de aprovechar esos conocimientos para profundizar su mirada sobre las cuestiones que les preocupan.

Las madres más jóvenes se desplazan al barrio de al lado, hasta un espacio comunitario que tiene un centro infantil al cual llevan a sus hijos. Ese espacio viene organizando encuentros con profesionales del plan "Primeros Años", del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, para formarse y discutir sobre la crianza y sus problemas. Concurren también algunas embarazadas que se van preparando para la maternidad, y a raíz de estas participaciones también se conversa sobre los momentos previos al nacimiento; una de las mamás viene de un grupo originario de un país limítrofe y ha contado que en su comunidad se realiza una suerte de ceremonia "hamacando" a la embarazada en una manta, y sólo después de esa práctica, queda autorizada a ir al médico, ella está preocupada por una amiga que se siente mal, no quiere que la "hamaquen", pero como no se hace ese rito, no puede ir al médico. Con ese motivo se están discutiendo muchas cosas respecto de los procesos del embarazo, los modos de llevarlo adelante, los cuidados y lo que los médicos pueden aportar.

Al mismo tiempo, en un garaje de una casa de familia, un grupo de hombres de distintas edades cuenta *historias de fábricas*, vivencias de cuando ellos eran operarios y se emocionan comentando cómo resolvían problemas técnicos con mucho ingenio y la sorpresa que esto causaba a los ingenieros cuando les demostraban su pericia. Otros de ellos conservan los uniformes de cuando trabajaban en el ferrocarril y también cuenta historias de locomotoras, vías y vagones, con un especial orgullo; uno de ellos se dedica a abrir puertas de taxis frente a un restaurante, pero lo hace todavía con ese uniforme. Entre todos arreglan motos, las de los chicos de los barrios cercanos, poco a poco se armó una suerte de "taller escuela", los más viejos arreglan y enseñan, los más jóvenes traen sus curiosidades, incluso buscan cosas en internet y comparten novedades, lo que está en inglés, lo traducen a través de uno de los chicos que va al secundario y le pregunta a su profesora. Hace poco han comenzado a conversar con gente de uno de los movimientos sociales que están

organizando una experiencia parecida a los *bachilleratos populares*, tratando de que se garantice la acreditación de los estudios desde el vamos.

Otros jóvenes del barrio concurren a un taller de formación laboral en la sede de un sindicato, es un taller de electricidad y se desarrolla en convenio con el Ministerio de Trabajo; toda clase de demandas circulan en esos encuentros, alimentado discusiones con los profesores, que los jóvenes luego llevan al barrio, a sus grupos de pares, a las esquinas; la preocupación por el trabajo y las dificultades de inserción laboral comienzan a tener un peso significativo para varios que ya desde muy jóvenes han formado sus familias y tienen hijos.

Y en las escuelas…

En una de las escuelas de barrio, se está preparando para octubre un evento llamado "Libros en la comunidad"; se trata de proyecto que ya lleva más ocho años desarrollándose con la participación de alumnos, maestras, padres, vecinos, una biblioteca popular de la zona y ahora se ha sumado el recientemente creado centro vecinal. Surgió por iniciativa de una maestra y poco a poco fue ganando espacio e interés en la escuela, en el club de madres y la cooperadora; durante todo el año se desarrolla actividades de lectura, escritura, se invita a autores cordobeses, en una oportunidad se consiguió financiamiento y se contó con la visita de autores nacionales que viajaron especialmente, todo ello con la idea de que los chicos conozcan a los autores y puedan conversar con ellos. Durante una semana en octubre, la escuela sale a la calle, traslada bancos, mesas, música, y todos sus libros organizados por temas en carritos que en su momento se hicieron con ayuda de los padres y algunos vecinos; se trabaja en los espacios públicos del barrio y el cierre es en la plaza con murga y feria de platos. En ese evento se presenta y distribuye una revista que registra tanto algunos momentos importantes en el año lectivo como producciones de los chicos, los padres y algunos egresados que ya van a la secundaria.

No muy lejos de allí, en un "barrio ciudad" se acaba de realizar una reunión entre maestras, padres, vecinos y miembros de un programa ministerial. Hay una gran preocupación por los enfrentamientos entre quienes habitan el barrio de reciente conformación por la vía del traslado de distintas villas. Puntualmente las maestras plantean la necesidad de que estos enfrentamientos no desdibujen el día a día de la escuela que *"es para todos"* y dónde *"hay que aprender a convivir, los chicos tienen que aprender a convivir"*. Una de las cosas que se plantea es que hay mucho sufrimiento escondido por esta historia de traslados, y que eso se expresa como bronca con los otros; se discute por momentos ríspidamente, hay un gran enojo por las actitudes de unos y de otros, por los destrozos que están ocasionando los chicos en los espacios públicos y el escaso interés de los adultos; algunos dicen que es imposible hacer nada, que nunca se van a cerrar esas heridas, otros siguen pensando. Uno de los profesionales propone empezar a trabajar sobre las historias de las distintas villas en su momento trasladadas; y la directora decide trabajar esta idea con las maestras, *"a ver qué surge".*

Más allá de la ciudad…

A doscientos cincuenta kilómetros de este barrio en la ciudad, encontramos un paraje rural dónde un grupo de pobladores se reúne en el salón de la escuela para buscar solución a los problemas de abastecimiento alimentario. La alimentación de sus familias se ve resentida porque no llegan verduras, ni otros vegetales y en cambio sólo disponen de gallinas, huevos y leche. También es problemático el acceso al agua y todo este panorama se complica por la falta de transportes que lleguen a esa comunidad; la comercialización de sus escasas producciones se ve afectada por ese mismo problema. Un grupo de agrónomos concurre al lugar, convocado por Movimiento Campesino, a intercambiar ideas.

En la reunión participan tres vecinos, cuatro madres de familia, un adolescente y alrededor juegan varios niños de distintas edades, además de los agrónomos, un miembro del movimiento campesino, poblador de una comuna cercana y uno de los monitores[54] de la escuela de alternancia, a la que concurren tres jóvenes del paraje. Se trabaja sobre las posibilidades de la tierra, su uso y el uso del agua; con la escuela se está pensando en un proyecto de huertas comunitarias, están gestionando una bomba que ayudaría a paliar la falta de agua, pero hay mucho por aprender respecto de cómo encarar la huerta. Algunos plantean que no es necesario, que toda la vida han comido carnes, pan y algunos cereales que compran cuando van al pueblo; pero las madres están preocupadas por algunas observaciones de los médicos respecto de la alimentación de los chicos.

Se producen algunas discusiones, algunas con cierta vehemencia: ¿por qué cuestionar ahora lo que se ha hecho desde hace tanto tiempo atrás? ¿Quiénes son los médicos para hacer dudar respecto de las costumbres de tantos años y de lo que piensan los abuelos? ¿Acaso creen que los campesinos no saben cómo alimentar a sus hijos? El monitor de la escuela propone que los adolescentes trabajen el tema y vean qué pueden aportar al problema, y las madres se comprometen a traer al médico al próximo encuentro. Por otro lado, si se hace la huerta los más viejos van a tener que aprender a cultivar algunas hortalizas que antes no consumían, y eso implicaría para ellos "dejar sus conocimientos de lado".

Hacia el final se propone invitar también, a la próxima reunión, a la maestra-directora de la primaria, ella siempre los ha ayudado mucho, pero ahora ha llegado una maestra nueva que la acompaña y que está llamando a los padres porque dice que los chicos no atienden y que les va mal en la escuela. Cuando sale este tema, uno de los chicos que estaba jugando por allí, interrumpe y dice: "Sí! Esa seño nos enseña *raro*, nos pidió un frasco de vidrio y algodón para poner una semilla…si las plantas salen de la tierra…! Yo no llevé y se enojó…dice que no voy a aprender sobre *germideros*…las semillas se ponen en la tierra…!

Educación: espacios, prácticas, instituciones, conceptos

Cuando hablamos de educación estamos hablando de muchas de estas situaciones y procesos; lo educativo nos remite a situaciones dónde se ponen en

[54] En las Escuelas de la Familia Agrícola, los monitores son parte del equipo docente interno, encargado del seguimiento de las tareas propias del sistema de alternancia, entre ellas, el trabajo con las familias de los alumnos en su ámbito social y natural.

juego la saberes y conocimientos que permiten relacionarse de nuevos modos con el mundo natural y social. Los procesos educativos se configuran en las redes de los intercambios sociales siempre que están en juego los procesos del conocer en el seno de una trama discursiva construida con otros; hablamos de educar en el sentido de "mostrar el mundo" con los aportes del acervo cultural inventado por el hombre, y cuando, además, está presente una direccionalidad y un cierto grado de reflexión –espontánea, cotidiana, profesional, académica, etc.-respecto de la misma.

Pensando en las situaciones que hemos evocado, es posible pensar la educación como *componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad. Entendemos que tramita ambas cuestiones de modos diversos, abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes (saberes para vivir, para pensar, para crear, para trabajar) … ofreciendo inscripciones, tejiendo vínculos (con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo*). Y en ese sentido, se presenta como "*un territorio que excede lo escolar, que no se deja apresar en lo organizacional (…) la educación se instituye como el lugar propio y específico de la actividad de trasmisión, entendida esta como el imperativo constante de las sociedades humanas (…) imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo"*; transmisión que lejos de pensarse como unidireccional o como simple pasaje de contenidos que aseguren la reproducción de lo mismo, "*…supone tramitar una herencia, esto es (ni más ni menos) dar al otro, la palabra; enseñar los signos para que el otro, cada otro, signifique, elabore, modifique y construya su propio camino"* (Frigerio, Graciela; 1999)

Estos procesos han sido problematizados desde distintas perspectivas que reflexionan acerca de los procesos educativos inmersos en diversos espacios e instituciones sociales Nos remitiremos a las perspectivas de la educación popular y de la pedagogía social, para luego plantear algunas cuestiones conceptuales que nos ayudan a comprender con categorías educativas los paisajes que antes hemos pintado y nos proveen de herramientas para elaborar propuestas.

Educación popular[55] y educación social[56]. Aportes y discusiones

A la hora de revisar los aportes que desde el estudio de la educación podemos hacer a la formación de los extensionistas resulta importante traer estas dos perspectivas que con historias e inscripciones diferentes problematizan cuestiones educativas de relevancia.

Si bien los desarrollos que siguen están arraigados en nuestro vínculo histórico con las perspectivas y las prácticas de la educación popular comenzaremos siguiendo algunas de las reflexiones que propone Violeta Núñez (Nuñez, Violeta; 1999) desde la pedagogía social, para organizar un recorrido que nos permita ir tomando distintos

[55] Con relación a esta temática son valiosas las conversaciones con el Lic. Miguel Genti, egresado de la UNC, educador popular y problematizador académico de esta temática.

[56] Agradezco especialmente los aportes de la Marcela Sosa, profesora titular de la Cátedra de *Corrientes Pedagógicas contemporáneas (Escuela de Ciencias de la Educación)*

puntos de interés teórico y luego recuperar los recorridos de la educación popular y sus definiciones, cuestiones en las cuales nuestro referente principal e histórico será Paulo Freire[57]. Sin duda, no se agota en ellos el conjunto de actores que han participado en ambas construcciones, nos centraremos en algunos de sus desarrollos para organizar esta breve exposición y desde allí en todo caso comentar otros aportes.

Ambas corrientes se ocupan de desarrollar prácticas y problematizar sus conceptualizaciones, deslindando la equiparación históricamente construida entre educación y escuela, y buscan desde posiciones que no son contradictorias pero sí distintas en su configuración conceptual, elucidar las principales categorías que organizan el hacer educativo. Interesa destacar que, en la actualidad, no se trata de posicionamientos que desconozcan el valor de la escuela como institución educativa, sino que buscan recuperar el valor de otros espacios, y en todo caso llevar al seno de la escuela las problematizaciones que surgen con otra fluidez fuera de ella; entendemos también, adelantando también aquí nuestra perspectiva sobre el tema, que la complejidad de los requerimientos actuales para la educación de las mayorías, exigen un esfuerzo de descentramiento que nos permita echar mano de las herramientas más eficaces para promover la participación social y cultural de esas mayorías como sujetos de derechos, apelando a todas las instituciones y prácticas actual o potencialmente fértiles para aportar a estos procesos desde una direccionalidad política e ideológica conscientemente asumida.

Educación popular

Desde una trayectoria arraigada en los procesos históricos de lucha en América Latina, la educación popular centra sus preocupaciones por un lado en el acceso a los bienes de la cultura y en primer lugar a la alfabetización, y por otro lado, en la problematización socializada acerca del mundo, de las relaciones sociales, de los conocimientos y complejidades a partir de los atravesamientos políticos y sociales, que configuran las visiones del mundo, tomando posición acerca de esas relaciones entre el saber y poder, del lado de los movimientos y las transformaciones sociales.

…..“la educación popular tiene entre sus características más relevantes el ubicarse en una perspectiva política liberadora o de clase, el poseer una concepción muy amplia de la educación vinculándola con actividades económicas y políticas y propiciando la organización popular” (Latapí y Castillo; 1984)

“un amplio movimiento cuyo origen está en el proceso experimentado por grupos comprometidos en la transformación de las estructuras sociales que mantienen a las mayorías oprimidas. Más importante que el origen es la interpretación teórico-social en que se basa; desde esta perspectiva, las mayorías no se encuentran marginadas sino explotadas y oprimidas. (...) En este marco la educación popular se propone robustecer un proceso de liberación y humanización de los explotados y oprimidos; contribuye no solo a elevar la conciencia de opresión sino que pretende

[57] Paulo Freire nació en Recife en 1921. Su trabajo en alfabetización en Brasil, le valió persecución y exilio; sus numerosas obras alimentan el acervo de la educación popular, trabajó también desde el Estado sosteniendo su postura en la lucha por la construcción de una educación democrática y liberadora. Recibió el título de Dr. Honoris Causa en veintisiete universidades internacionales. Murió en San Pablo en 1997.

construir una alternativa política y cultural de las clases dominadas, lo que constituye una clara dimensión política"[58] (Latapí y Castillo; 1984)

Marcela Gajardo subraya *"Como proceso, que vinculado a las prácticas sociales que se dan en la sociedad, persigue apoyar las acciones de transformación social que posibiliten la efectiva participación de los grupos postergados en beneficio del trabajo, el poder y la cultura….Como instrumento, utilizado para apoyar el surgimiento de una identidad colectiva, propiciar el aumento de la capacidad organizativa de los sectores populares y posibilitar la adquisición de conocimientos y destrezas para un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y del potencial disponibilidad" (* (Gajardo, Marcela; 1982)

En su célebre texto "Extensión o comunicación" Pablo Freire sienta las bases de sus perspectivas acerca de la educación como situación gnoseológica atravesada por la problematización acerca del mundo social en el seno de una construcción dialógica. Sus primeros mensajes están dirigidos, precisamente a los agrónomos extensionistas y profundiza en las concepciones que distancian la mera transferencia de conocimientos de la co-construcción dialógica que él sostiene. Co-construcción que supone el reconocimiento de las identidades culturales y saberes cotidianos, al mismo tiempo que un trabajo de desnaturalización de las miradas tanto de los campesinos como de los agrónomos planteando la necesidad de la crítica y la reflexión acerca del conocimiento del mundo y del lugar de los actores en esos procesos de conocimiento y transformación.

El planteo de Freire, resignificado a lo largo de su vida desde los distintos lugares que le tocó ocupar, tanto como extensionista, como educador popular, como profesor, asesor y ministro, apunta a pensar la educación como una experiencia gnoseológica configurada dialógicamente, con otros, nunca en soledad, y con un sentido profundamente político y crítico: intervención con otros en el mundo, *presencia* en el mundo reconociéndose parte de una historia en construcción, convicción de que el cambio es posible y que es necesario para ello el conocimiento crítico de la realidad y la elucidación de las condiciones sociales que estructuran.

"Uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a las favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su presencia se vaya convirtiendo en convivencia, que su estar en el contexto se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de esas ocurrencias….Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. …la adaptación es sólo el camino para la inserción, que implica decisión, elección, intervención en la realidad…Es a partir de este saber fundamental: cambiar es difícil pero es posible, como vamos a programar nuestra acción político pedagógica sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos

[58] Cit. por Alicia Acín en ficha de Cátedra. Educación de Jóvenes y Adultos.

es de alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, de evangelización o de formación de mano de obra técnica…" (Paulo Freire 2003)[59]

Pero es importante destacar que el aporte educativo de la perspectiva freireana no se agota en su posicionamiento en el cambio, sino que realiza interesantes reflexiones acerca de las relaciones pedagógicas, del papel del conocimiento y su construcción, del lugar del educador y del educando, de los problemas educativos emergentes tanto en las prácticas sociales educativas como en las instituciones, en las que considera imprescindible reconocer los múltiples espacios de educación que ofrecen más allá del aula y el papel central de los docentes, en tanto puedan asumirse en este lugar activo y de intervención y revisar críticamente su práctica con relación a otro y la cultura.

Interesa destacar con Adriana Puiggrós que: *"Uno de los grandes aciertos de Paulo Freire fue destacar la presencia del elemento político en los procesos educacionales de nuestras sociedades, no como simple reflejo de la lucha de clases, sino avanzando hacia el análisis de la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo, en el lugar de la transmisión-creación del saber. A partir de postular la posibilidad del vínculo dialógico, dando por tierra con las teorías reproductivistas, Freire proporcionó elementos que nos permiten estudiar en el sujeto pedagógico las expresiones simbólicas de las diferentes posiciones relativas de educador y educando, y sus consecuencias para la producción, reproducción y/o transformación de la cultura. Ese ha sido probablemente el descubrimiento más importante del pensamiento educativo popular latinoamericano en la segunda mitad del siglo"* (Puiggrós, Adriana; 1994)

En los años sesentas, la educación popular nació vinculada orgánicamente a los movimientos político sociales, aunque en esos tiempos la cuestión de los movimientos sociales no era una temáticas sistemáticamente trabajada desde la producción teórica y política. La noción más extendida era la que los conceptualizaba como "movimientos liberadores", entre ellos los movimientos obreros, movimientos campesinos, movimientos estudiantiles, movimientos nacionales y populares, de la izquierda revolucionaria, así como en el ámbito de la iglesia los movimientos del tercermundismo o cristianismo popular, ligados a las "comunidades cristianas de base" ubicados en el campo de los movimientos de liberación nacional; en este sentido la educación popular también ganó renombre como "movimiento de educadores populares": se podría sostener que nació como la "dimensión educativa" de los movimientos sociales que emergieron en los años sesenta (Cfr. Garcés D., 2010). Durante esos años, el desarrollo de la educación popular estuvo ligado también a una fuerte crítica a la escuela y los sistemas educativos, que si bien cuestionaban con fundamentos sus costados expulsivos, dejaron de lado su papel en la distribución social de los saberes, y las potencialidades transformadoras de la docencia como actor político vinculado a los sectores subalternos.

Atravesando los tiempos de dictaduras en algunos países (cono sur) y de revoluciones triunfantes en otros (Nicaragua), en los años ochenta se reconstituye como movimiento ligado a viejos y nuevos actores sociales y políticos. Desde fines de esa década, comenzó a producirse un desplazamiento de las experiencias de educación popular a nuevos campos vinculados a actores sociales emergentes en el

[59]Remitimos al conjunto de la obra de Paulo Freire como lecturas valiosas para comprender los sentidos más profundos de estas perspectivas.

marco de las luchas por la democratización: problemáticas de los niños, las mujeres, los indígenas, grupos barriales y territoriales, jóvenes, campesinos, ambientalistas, etc. En este sentido el campo hoy amplio y heterogéneo de la educación popular se encuentra reconstruyendo su mirada tanto con relación a la escuela y los sistemas educativos estatales como con relación a los nuevos sujetos políticos y sus demandas educativas (Cfr. Puiggros, Adriana; 1994)

Avanzando en los años noventa, la destrucción de los sistemas educativos y la visibilización del papel aglutinante e inclusor que jugaron muchas escuelas y sus maestros durante los años oscuros años neoliberales, ha llevado a rediscutir y replantear las relaciones entre distintos espacios educativos en los que se forman los sectores más postergados y revalorizar la escuela como lugar público a ser apropiado y reivindicado desde la perspectiva de derechos ciudadanos y sectores populares; el papel que jugaron las luchas docentes y los posicionamientos de muchos maestros en defensa de sus comunidades condujo, en el mismo sentido, a replantear esas relaciones.

Señala Adriana Puiggrós: *"Claro está que no se trata de restituir la escuela normatizadora positivista, con sus mecanismos de exclusión, sus clásicas disfunciones y su modelo bancario. Pero sí de trabajar para generar nuevas estrategias que combinen lo mejor de la escuela con lo mejor de la pedagogía de la liberación, es decir la dialogicidad y el elemento transformador inserto en el proceso educativo, con la capacidad de educar a las grandes masas. Es necesario que toda propuesta pedagógica prospectiva para América Latina consista en la articulación de lo viejo y lo nuevo, el grupo de alfabetización y el salón de clases, la tiza y la computadora, los lenguajes populares tradicionales y los lenguajes más avanzados, la transmisión y la promoción de la espontaneidad. La combinación de lo político-académico, curricular y tecnológico, proveniente de momentos históricos, espacios culturales y formaciones sociales disímiles, es un elemento de la realidad, que se irá acentuando en los próximos años" (*Puiggros, Adriana; 1994)

Educación social

Nacida en el contexto europeo, y como respuesta a las problemáticas surgidas de la mano del capitalismo tardío, aparece la pedagogía social como aquella disciplina que se ocupa de la educación social, analizando las prácticas sociales educativas, su relación con las políticas públicas, los modelos vigentes, sus efectos y los dispositivos que puede conformar nuevos modelos de educación social, sus articulaciones políticas y técnicas. En ese marco, Violeta Núñez sostiene:

"*Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar, o en su caso, transformar los efectos segregativos de los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico."* (Núñez, Violeta; 2004)

Las prácticas sociales educativas a las que alude se entienden de la siguiente manera:

…"Las prácticas sociales educativas se ocupan de la redistribución de las herencias culturales y sociales. En el campo de la infancia y de la adolescencia, primordialmente apuntan a la filiación simbólica de los sujetos mediante la apropiación de legados culturales y sociales y a crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela. Esto es dar soporte a los procesos de socialización y socialidad de los niños y jóvenes" (Núñez, Violeta; 2004)

En tanto que política desde el Estado, se la inscribe entre las políticas sociales que desarrollan prácticas tendientes a cuestionar la categoría de exclusión, afirmando los derechos sociales y los objetivos de la justicia social. Frente al avance de las políticas neoliberales, desde la educación social se ha planteado como un espacio de construcción de prácticas educativas tendientes a la plena inserción social de los sujetos, y su participación en la distribución y el acceso a los bienes y herencias culturales.

"Se trata de reinscribir la noción de desamparo social, sustrayéndola de un mero concurso benéfico- asistencial para instaurar el derecho al acceso-de amplios sectores sociales- a lo que, en palabras de Gramsci, definimos como la actualidad de época"(Núñez, Violeta;2004)

Se remite a Gramsci cuando sostiene que:

"En realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre actual a su época". (Núñez, Violeta; 2004)

La educación social es entendida entonces, siempre siguiendo a la autora, como los procesos tanto de transmisión como de adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a *la actualidad de su época*; "hacer" según Gramsci, al hombre actual a su época. Transmisión como " *actos que realiza el agente de la educación para promover la actividad educativa del sujeto, pasar bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso"*; la adquisición como los actos de quien está en el lugar del sujeto de la educación para disponerse y llevar a cabo *el trabajo educativ*o: interpretar y hacer propio el acervo cultural que se enseña, cambiar el propio posicionamiento y reconceptualizar el mundo, construyendo categorías para procesar la información que recibe.

En este enfoque, hay un énfasis puesto en la *responsabilidad pública o social* con relación a ciertas problemáticas, al mismo tiempo que un reconocimiento *al ciudadano y sus elecciones, a sus libertades*; se interroga acerca de la articulación entre lo público-general y lo particular-individual, desde la perspectiva de derechos y responsabilidad estatal. Recupera en ese contexto, la potencialidad del aporte de la educación, señalando que *"el cómo hacer posible que cada sujeto (con sus peculiaridades, en el momento histórico que le toca vivir, con sus posibilidades y límites…) pueda articularse con la cultura, pueda acceder a su época",* constituye el nudo de sus preocupaciones a lo largo del tiempo.

Estas prácticas pueden tener lugar en diversas instituciones y redes, en los ámbitos de la justicia, cultura, trabajo, incluso la enseñanza, instituciones, programas y espacios de políticas sociales y diversos espacios comunitarios. Situada en el contexto europeo –más precisamente español- señala como temas de la educación social: migraciones, género, segregación y exclusión social, dificultades de

adaptación, derechos individuales y sociales, consideración social de las drogadicciones, nuevas infancias, retos sociales relacionados con la tercera edad, biodiversidad, etc. Se trata de *una práctica que toma la iniciativa,* para tender puentes, saliendo a buscar a los sujetos y ocupándose de cada uno, de los grupos y los individuos, en distintos espacios dentro y fuera de las instituciones.

Son diversas instituciones, servicios y programas educativos, sociales, sanitarios, psicoterapéuticos, que pueden escuchar las nuevas demandas y darles un cauce educativo, entendiendo que se trata de cuestiones multidimensionales y que requieren del trabajo en red. Se incluyen también *espacios en los que se despliegan prácticas complejas de educación social no conceptualizadas como tales, o bien espacios en los cuales deberían (en un sentido ético) realizarse acciones educativas, pero que en realidad son dispositivos sociales de verdaderos efectos de exclusión"* en cuyo caso urge la labor crítica acerca de los supuestos, conceptos y efectos que producen sobre los sujetos.

Más precisamente señala Violeta Núñez:

…"la educación social es un conjunto de prácticas educacionales que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan a la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Esa promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra, y entre grupos y sectores sociales. La educación social contribuye a la cohesión social pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y actualización cultural de los sujetos… colabora en la producción de un tejido social capaz de articular las diferencias, es decir, procesarlas socialmente. Un presupuesto necesario, en esta concepción…es una noción no esencialista de cultura, sino de ésta como un constructo social, histórico…plural, complejo, arbitrario" (Nuñez, Violeta; 1999)

En este campo de preocupaciones la pedagogía social avanza en problematizar conceptualmente diferentes categorías, procesos y contextos de trabajo, realizando un aporte interesante a la elucidación y elaboración de las prácticas. Resulta particularmente pertinente para pensar los abordajes y proyectos vinculados a las políticas sociales, estatales e institucionales que promueven acciones con sentido educativo.

Sujetos, saberes, procesos y contextos: herramientas para pensar propuestas [60]

En este contexto de perspectivas y discusiones, entendemos la intervención educativa como la construcción de propuestas que a partir del análisis de los procesos sociales y culturales en los que se inserta y la clara identificación de los sujetos, sus condiciones de existencia, deseos y demandas, organice -con la participación de los mismos- la puesta en juego de saberes de distinta naturaleza y especificidad, con el objetivo de generar procesos de circulación, transmisión, apropiación y resignificación

[60] Muchas de las ideas que aquí se recuperan forman parte de los desarrollos en construcción junto al equipo de trabajo del Seminario "Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas" integrados por Marisa Muchiut, Andrea Martino y Marina Yazyi.

de esos saberes, y elabore las estrategias metodológicas y prácticas que den cauce a los procesos educativos esperados, acompañando y redefiniendo los cursos de acción en las instancias en que sea necesario.

Interesa ir desplegando brevemente algunas consideraciones -nutridas en las miradas que hemos desarrollado más arriba- con relación a las categorías educativas y su inscripción en espacios sociales y territoriales concretos. Una primera cuestión se refiere al reconocimiento de los **contextos** sociales, culturales, históricos y locales en que se inscriben los procesos educativos en los que nos involucramos o en los que nos proponemos intervenir.

La educación en espacios comunitarios, organizaciones o movimientos sociales, involucra aquellas intervenciones gestadas y situadas en la trama de procesos sociales y culturales de inscripción local, contenidos en redes de relaciones delimitadas territorialmente, lo cual supone un espacio de interacciones cotidianas y relaciones cara a cara producidas en el cruce de trayectorias entrelazadas y encuentros subjetivos y sociales acuñados en la urdimbre de esos procesos, sus conflictos y tensiones. En esa perspectiva, resulta necesario, por consiguiente, abordar elementos para analizar los espacios y movimientos colectivos, sus lógicas y complejidades, a fin de situar y comprender las tramas en las que las prácticas educativas se conforman y despliegan, así como problematizar sus sentidos, orientaciones y estrategias.

La necesidad del reconocimiento de estos contextos se referirá a diferentes escalas contextuales según el espacio en que se busque insertar y desarrollar las propuestas; será necesario identificar cuáles son las situaciones que afectan y condicionan a los actores, cuáles son los horizontes que se vislumbran en los imaginarios locales y cómo se posicionan frente a ellos los distintos grupos y actores. La cultura local, las creencias, los modos de resolver los problemas, las convicciones y los saberes disponibles serán cuestiones a reconocer como el punto de partida para establecer relaciones dialógicas

Los **sujetos** involucrados en los procesos educativos constituyen otra categoría sustantiva. Nos referiremos a los sujetos de la educación, como *sujeto en posición de educador*, al que Violeta Núñez llama *agente* de la educación social, y *sujeto de la educación*, tradicionalmente llamado *educando*; esta distinción permite establecer las especificidades de cada una de las posiciones al mismo tiempo que situar las particularidades de los procesos dialógicos a desplegar y cultivar, dada la diversidad de situaciones a las que nos estamos refiriendo. Recuperamos en este punto, consideraciones respecto del lugar del educador y el educando que se problematizan desde la perspectiva de la educación popular.

El agente de la educación, aquel **sujeto que asume la tarea educativa** cumple la función de proponer, construir condiciones, anticipar procesos, organizar estrategias, para abrir nuevas puertas a la cultura de la época, nuevos espacios de vinculación y participación en las redes sociales, nuevas filiaciones a través del acceso a contenidos culturales y recursos para interpretar el mundo en sus diversas complejidades. En este sentido, enfatizamos la necesidad de un trabajo de construcción crítica que implica en reconocimiento de los sujetos, posicionamientos en su práctica y saberes específicos que le permitan organizar esos procesos y orientarlos. En palabras de Paulo Freire, se trata de pensar, reflexionar y elaborar "situaciones creadoras de saberes", teniendo en cuenta los elementos claves de la situación educativa.

El/los **sujeto/s de la educación**, es aquel que está en posición de adquirir, apropiarse, resignificar esos contenidos culturales objeto de las transmisiones implicadas en la propuesta educativa. Es fundamental reconocer su lugar social, su cultura, sus conocimientos, a fin de identificar aquellos puntos de partidas, los anclajes en los que pueden anudarse los nuevos saberes; se trata, también, de incluirlo como protagonista activo en las definiciones de los contenidos de las propuestas.

Según los proyectos[61] y los sujetos, será el tipo de participación, sus modalidades e implicación en las mismas; pero es importante tener en cuenta que "*el sujeto de la educación se constituye cuando se lo considera sujeto responsable (en medida acorde a su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares….Esto nos permite establecer que el interés del sujeto tiene que ver tanto con la actividad del educador y el tipo de contenido que este oferta, como con la posición del sujeto ante el trabajo que exige la educación"*; según P. Freire, se trata de *desafiarlos en el sentido de que participen como sujetos de su propia formación* pero también de *aceptar el protagonismo de los demás,* aceptando también el sentido dialógico de esa formación y asumiendo la necesidad de compartir la *experiencia gnoseológica* como un desafío a transitar con el otro, pero sin mistificar el punto de vista y el saber de ese otro, más bien interpelando el saber de ambos sobre el mundo, sus consecuencias en las prácticas, los aportes al proyecto concreto en el caso de la extensión.

Esta posición de actor activo y partícipe de los procesos formativos y de las prácticas requiere de un trabajo de construcción, dado que se trata de revertir representaciones y sentidos instituidos, naturalizados; la interpelación al sujeto exige de apoyos y andamiajes para hacer efectiva la asunción de esa postura activa que se reclama, herramientas y recursos concretos. A la reflexión le sigue la puesta en juego de recursos que permitan concretar las prácticas y con ellas la experiencia en el más amplio sentido del término; es sobre la experiencia que luego se va cimentando la consolidación de los cambios de posicionamiento y la confianza en los saberes y capacidades apropiadas individual y colectivamente.

Otro elemento central son los **contenidos de la acción educativa**, son aquellos saberes que se ponen en juego en los procesos educativos u ofertas culturales que cada proyecto propone al sujeto; se trata del **qué** se transmite y son inseparables del **para qué** y el cómo se transmite, pues los objetivos y la metodología no son ajenos a aquello que se busca transmitir. El problema del valor de esos contenidos, de la necesidad de trabajar hacia horizontes culturalmente valiosos, transmitir elementos culturales que permitan a los sujetos de la educación hacer sus propias combinatorias, trazar sus propios recorridos, constituir sus propios anclajes. En los proyectos extensionistas estas selecciones se vinculan al análisis de los contextos, los problemas y los sujetos; es esa enorme disponibilidad de contenidos culturales, de conocimientos de las diversas áreas, la posibilidad de articularlos interdisciplinariamente, de contribuir a una mirada compleja de los problemas, lo que define la pertinencia de las intervenciones desde el espacio universitario; por ello resulta fundamental trabajar en pos de la **no banalización** de los conocimientos a

[61] Tanto la noción de proyecto como la de participación, son herramientas centrales en la articulación concreta de las categorías de análisis e intervención que estamos planteando. No las desarrollaremos en este material ya que serán específicamente abordados en otro módulo.

poner en juego y a la necesidad de contribuir al enriquecimiento de las miradas posibles sobre el mundo, evitando posiciones complacientes y acríticas.

Las **estrategias** o **metodologías** a desplegar constituyen un desafío a la imaginación para educadores y también para extensionistas en tanto que educadores. Se trata de plantear los caminos para que tengan lugar verdaderos procesos de apropiación crítica de los saberes y que éstos entren en diálogos, encuentren anclajes, anticipando y afrontando las tensiones y conflictos que produce el encuentro con lo nuevo, sus resignificaciones y reelaboraciones, disponiéndose también a una revisión crítica en el transcurrir de esos procesos. La elaboración metodológica requiere tener en cuenta los elementos que ya hemos aludido: el fin que persigue, los saberes o contenidos, la particularidad del/los sujetos de la educación y el contexto social-institucional dónde se realiza. Implica también condensar -en el diseño de un recorrido- series de acciones a modo de hipótesis de trabajo, sólidas y a la vez flexibles, con la mirada orientada a los objetivos definidos y los problemas a resolver.

Cabe puntualizar, con relación a la metodología, que no pocas veces los proyectos educativos y también los extensionista, suelen presentar cierta pobreza metodológica, con una mirada reduccionista de las estrategias; por ejemplo, proponen "talleres", en los que no está claramente planteado lo que se espera que en ellos suceda, cómo se orientará su desarrollo en ese sentido y cuáles serán los dispositivos que permitan complejizar y conducir los desafíos a buen puerto. Es necesario advertir que el valor de las estrategias depende de los **procesos**[62] que promueve, de las apropiaciones que se logran y del modo en que los sujetos adquieren y resignifican los saberes, cómo los despliegan para resolver situaciones, los modos de pensar y actuar en los problemas y en su mundo, de cómo logran modificar sus prácticas e instalar nuevos sentidos, acordes a sus propias demandas y necesidades. Una técnica vacía de proceso, puede no sólo ahuecar los proyectos y propuestas, sino vaciar de sentido los vínculos educativos y extensionistas y dejar un sentimiento de frustración y subestimación en los actores.

Interesa destacar también el lugar de los **espacios colectivos y grupales**, de las prácticas compartidas por muchos y las connotaciones que imprimen a las consideraciones antes señaladas. El trabajo con grupos implica un análisis particular y un diseño que atienda a estas instancias colectivas, a sus estructuras de funcionamiento, a su historia, sus procesos, sus imaginarios, idiosincrasia; es necesario una recontextualización y reflexión con relación a la instancia grupal y sus especificidades a fin de tomar definiciones acordes a las mismas.

También interesa recalcar la cuestión de los **marcos institucionales**, toda vez que éstos inciden directamente en los límites, modalidades y posibilidades de las estrategias, condicionan a los sujetos y contextualizan sus expectativas, tal como lo señalamos más abajo.

[62] Carlos Sulkin ha insistido en múltiples espacios y producciones acerca de la necesidad de una cuidadosa y profunda elaboración de los procesos a desplegar en el seno de los proyectos extensionistas.

Acerca de la escuela y otros espacios institucionales

La **escuela** merece un espacio particular en nuestro análisis, como lugar de encuentro con las nuevas generaciones. Un elevado porcentaje de proyectos extensionistas hacen pie en las escuelas y lo hacen con grados variables de reconocimiento acerca de sus lógicas institucionales, procesos actuales y sus demandas. Interesa comprenderla como institución social compleja, espacio institucional constituido históricamente en torno a la transmisión de los saberes culturalmente acumulados, y la formación de los niños y jóvenes, razón por la cual los aprendizajes que en ella se proponen no se restringen a los contenidos disciplinares hoy organizados en el currículum, se extienden también a aprendizajes sociales para la participación cultural y en el mundo público; aperturas culturales relacionadas con la participación en el mundo público y los encuentros intergeneracionales.

Desde sus inicios la escuela estuvo ligada a la formación del ciudadano para un estado nación en proceso de consolidación y reunió a la niñez como colectivo social, otorgándole visibilidad por un lado y, por otro, instalando líneas de demarcación con aquellas infancias no escolarizadas, los menores, límites que las transformaciones y las luchas sociales fueron fragilizando y poniendo en cuestión. Con distintas experiencias y sentidos, con distintos grados de efectiva inclusión, hoy casi la totalidad de la niñez está vinculada a la escuela.

Si bien distintas perspectivas sociológicas y pedagógicas han puesto de relieve su papel en la reproducción social de las diferencias, desde la intervención y la extensión, nos interesa recuperar aquellas perspectivas, que sin desconocer ese papel, dan cuenta también de los procesos de inscripción social, filiación, encuentro intergeneracional, distribución del saber, espacio de apropiaciones y resignificaciones de las experiencias sociales que tienen lugar en ellas. En ese sentido, recuperamos las miradas del Análisis Institucional de la Educación[63], la Antropología[64], las pedagogías contemporáneas[65], entre otras; miradas sobre las que no vamos a explayarnos, pero que permiten acercarnos a la escuela en sus transformaciones, en sus intersticios, en sus costados instituyentes, desde el reconocimiento al papel activo de los sujetos –docentes, directivos, profesionales, padres, alumnos- como productores de procesos sociales, culturales e institucionales, a las luchas docentes y sus apuestas, a las búsquedas comprometidas de muchos actores educativos, y desde allí encontrar nuevos sentidos para los aportes y propuestas para ayudar a transformarla, revisando sus límites, fracasos, negaciones y exclusiones, pero sin reducirla a una homogeneidad inexistente, ni a miradas ancladas en prejuicios y la falta de experiencia en terreno. Baste con recordar que a partir de la Ley de Educación Nacional, no sólo las escuelas primarias sino el preescolar y la secundaria son obligatorias para todos los niños y jóvenes del país, para subrayar la enorme responsabilidad que significa el trabajo con estas instituciones.

---

[63] Interesa destacar en este campo el aporte sustantivo que representa el pensamiento desarrollado por Lucía Garay (Prof. Consulta de la UNC) en el marco del Cátedra de Análisis Institucional y de múltiples espacios de extensión y posgrado que han convocado a diversos y numerosos actores educativos a lo largo de veinticinco años.

[64] Una mirada fundante en este cruce de territorios es la de Elsie Rockwell cuyas investigaciones y desarrollos teóricos han permitido mirar la escuela cotidiana y recuperar la complejidad de sus procesos, ayudando a vislumbrar sus transformaciones y a encontrar los intersticios para promover aperturas necesarias.

[65] Entre ellas destacamos el pensamiento de Phillip Merieu.

Además de las escuelas, otros **espacios institucionales** se vislumbran como lugares en los que se radican actividades educativas y propuestas extensionistas. Institutos destinados a los niños y jóvenes, cárceles, hospitales, dispensarios, sindicatos, clubes, centros vecinales, bibliotecas entre muchos otros. Es importante entonces tener en cuenta que *"cada institución es una configuración particular de hábitos y costumbres, de normativas y reglamentaciones, de carácter explícito o implícito, que la hace relativamente resistente a los cambios, pero a la vez, inmersa en ellos" (*Núñez, Violeta; 1999). Si las propuestas afectan más de lleno a instituciones o están pensadas para llevarse a cabo en el seno de las mismas o interconectando varias de ellas, será sustantivo reconocer cómo estos espacios institucionales se constituyen en el ámbito de las prácticas, y cómo sus lógicas van configurando particulares condiciones para el desarrollo de las acciones. No será lo mismo pensar en una ONG, que en una escuela o en una cárcel; tampoco será lo mismo si en las mismas existen experiencias, expectativas o proyectos en curso, que si se trata de espacios en los cuales es necesario comenzar por arraigar un horizonte de posibilidad.

Educación y extensión: posicionamientos, complejidades y tensiones

La educación supone, entonces, transmisiones, apropiaciones y resignificaciones de saberes y conocimientos, al mismo tiempo que una reflexión acerca de cómo los sujetos se vinculan con esas construcciones y cómo nos permiten acercarnos a interpretar y comprender ese mundo que nos rodea y del que somos parte. Configura una experiencia gnoseológica que se da en el seno del diálogo con otros; convoca a recuperar saberes acumulados por la humanidad en distintos campos y de su puesta en diálogo con los saberes construidos por los sujetos en su experiencia cotidiana. Nos remite a una herencia cultural, a legados que se ponen en discusión en un proceso de diálogo entre sujetos socialmente situados. Es praxis y desde ese lugar ingresa en el terreno de la resolución de los problemas sociales, confrontándose en el seno de esas problemáticas, poniéndose a prueba, desplegando sus potencialidades y mostrando sus limitaciones para dejar planteadas nuevas preguntas.

Estas construcciones dialógicas en torno al conocimiento suponen también una reflexión acerca del lugar desde dónde cada uno conoce, aprende, se educa, y de los significados que rodean esos procesos de conocer. Desde estas perspectivas podemos identificar cómo se configuran procesos educativos en las muy diversas situaciones que hemos descripto más arriba; cómo aparecen en grado variable las intencionalidades y las reflexiones sobre esos procesos y podemos avanzar en señalar que una intervención educativa incorpora una reflexión y una direccionalidad construida deliberadamente y con el objetivo de promover, modificar, enriquecer o transformar esos procesos; de proponerlos, organizarlos, desarrollarlos y repensarlos críticamente.

Nos interesa referirnos especialmente a las complejidades de los procesos que estamos abordando. Las transmisiones, intercambios culturales, los *diálogos* gestados en esa tramitación de las herencias culturales, de los accesos, apropiaciones y resistencias, pueden transitar *tensiones* diversas. El diálogo implica también conflictos de distinto orden, dificultades, fracturas y situaciones a desentrañar y elaborar críticamente, nos implican desde una disposición al reconocimiento a la/las alteridades

en juego, y de ninguna manera significa una congruencia asegurada entre nuestras propuestas y miradas, y las de los actores.

Muy por el contrario, en educación y, por ende, en extensión las controversias, las discusiones, el desencuentro de perspectivas, de concepciones y miradas sobre el mundo, son precisamente algunas de las cuestiones que las experiencias en terreno nos ponen a dilucidar, encarar, elaborar y resignificar, a tomar decisiones, a reconocer sentidos, a definir posicionamientos ; es allí donde se juegan en toda su complejidad, las disputas de sentidos, los significados ideológicos y políticos, las miradas hegemónicas, sus intersticios y luchas.

Entre los actores sociales, los sujetos de una misma *comunidad*, los sujetos de distintas generaciones, con diferentes historias y experiencias sociales, entre las instituciones y sus lógicas, los funcionarios, los diversos espacios del estado, los profesionales que los ocupan, los propios universitarios, sus disciplinas, sus inscripciones político académicas, está presente el conflicto, las tensiones y controversias, como un componentes central en la construcción de los social; como un desafío a transitar y una exigencia de responsabilidad y madurez intelectual en la elaboración de los posicionamientos y estrategias para afrontarlos.

En síntesis, desde esa perspectiva y evocando a Paulo Freire, asumimos que el proceso educativo es un modo de *intervenir en el mundo* acuñado por cada uno de quienes participan en ese diálogo de saberes y por ambos en un colectivo social; reconocemos en el educar una dimensión subjetiva que rescata el lugar fundamental de los sujetos y sus experiencias vitales, cognoscentes, culturales y sociales; una dimensión gnoseológica que nos ubica en saber acerca del mundo; una dimensión social y cultural situada en las tramas complejas y controvertidas en las que ese conocimiento se pone en juego, y una dimensión ética y política, relacionada con el sentido de esos aprendizajes, los modos en que transforman a quienes participan en ellos y en definitiva, las decisiones acerca de los posicionamientos que construimos en la sociedad y desde nuestras prácticas. En estos espacios controversiales de toma de posición, educación y extensión se encuentran y comparten múltiples desafíos a futuro.

Bibliografía

Avila, Olga Silvia (2007) *"Reinvenciones de lo escolar: Tensiones, límites y posibilidades"* En Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (Comp.): *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Bs.As.

Carrillo, Mario (2010) *"Educación Popular y producción de conocimiento"*. En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación* y política. Nº 32

Corbo Zabatel, Eduardo (2005) *Padres + Maestros*. Ed. Comunicarte. Córdoba

Diker Gabriela (2007) *¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS.* En Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (Comp.): *Las formas de lo escolar.* Del Estante Editorial.

Freire, Paulo (2003) *"Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa"* Siglo XXI Editores. Bs.As. (primera edición Paz e terra, 1996).

----------(2009) "Los elementos de la situación educativa. En El grito manso". Ed. Siglo XXI Bs.As. 2da Edición.

Frigerio, Graciela. (1999) Prólogo a Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio Nuñez, Violeta Ed.Santillana Bs.As.

Gajardo, Marcela (1982) *"La educación popular en Chile; un esfuerzo de sistematización".* Santiago de Chile.Cit. Por Alicia Acín en ficha de Cátedra. Educación de Jóvenes y Adultos.

Garcés D., Mario. (2010) "*Movimientos sociales y educación popular*". *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política.* No 32. 1.

Gimenez, Gilberto. "*Territorio y Cultura"*. En *Estudios sobre culturas contemporáneas*. Redalyc. http//redalyc.uammex.mx

Latapí y Castillo (1984) "*La educación popular en América Latina".* Cit. Por Alicia Acín en ficha de Cátedra. Educación de Jóvenes y Adultos.

Nuñez, Violeta (1999) "*Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio"*. Ed.Santillana Bs.As.

----------(2004) "*La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones*". En Frigerio, Graciela y Gabriela Dicker, comp. *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Novedades Educativas. Bs.As.

Puiggrós, Adriana (1994). "*Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana". Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Moair Gadotti y Carlos A. Torres Comp. Bs.As. Miño y Dávila. Ed.1994

----------(2007) *¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad*. En Revista *Propuesta Educativa*. N°27. Año 16. 2007.01

Redondo, Patricia (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasociego y la obstinación. Bs.As. Ed. Paidós. Serie Cuestiones de Educación. Cap. II y III

Rockwell, Elsie (2005) *"La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares"* en *Memoria, conocimiento, y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.*

APORTES PARA EL TRABAJO EXTENSIONISTA DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICACIONAL.

Mary Elizabeth Vidal

Aportes para el trabajo extensionista desde una perspectiva comunicacional

Mgter. Mary Elizabeth Vidal

Introducción

Con este material nos proponemos facilitar algunas herramientas teóricas y metodológicas para fortalecer las actividades de comunicación en iniciativas de extensión.

Sucede, a veces, que las acciones que desarrollamos no toman en cuenta aspectos esenciales para los destinatarios, sean individuales o colectivos (instituciones). Estas omisiones pueden obstaculizar la visibilidad de nuestras propuestas y, por lo tanto, su aprovechamiento por parte de las comunidades en las que actuamos. La dedicación y la energía de trabajo que llevamos adelante pueden ser enormes pero no ser percibidas en esa dimensión. Uno de los factores que confiere visibilidad a las iniciativas es el **diseño e implementación de estrategias de comunicación** adecuadas a los distintos públicos/interlocutores/destinatarios con los que el proyecto se relaciona o desea relacionarse.

Lograr visibilidad no significa solamente aparecer y participar en los medios de comunicación tradicionales. Hay otras formas de lograr que nos vean, de comunicarnos con otros actores sociales, con otras organizaciones a través de múltiples medios. Por ello, entre otras razones, la capacitación en comunicación es fundamental para que, a través de los proyectos, se fortalezcan los vínculos con la sociedad. La comunicación constituye una herramienta estratégica en la relación con la comunidad.

Las acciones de comunicación responden a los proyectos y éstos enmarcan su accionar en las políticas generales de la institución que representamos. Es necesario alinear las acciones en el territorio a los ejes de trabajo definidos institucionalmente, por ejemplo en las convocatorias de los programas de la Secretaría de Extensión Universitaria.

El proceso de comunicación[66]

Para entender el concepto de comunicación partimos de algunas premisas fundamentales:

- La comunicación atraviesa todas nuestras prácticas, se presenta como algo multiforme y omnipresente.

- Nos comunicamos más allá de la intención de comunicarnos en tanto somos "leídos" por otros y "leemos" a otros.

- Nos comunicamos con todo nuestro pasado a cuestas, reconstruyéndolo y reacomodándolo a nuestras experiencias del presente.

- No nos comunicamos en el vacío, sino en un marco altamente condicionado por estructuras que no dominamos como la cultura -que actúa como una matriz o fuente de sentido para nuestras prácticas- o los lenguajes que utilizamos, entre otros. "Siempre somos constructores condicionados".

- Lo social, lo cultural y lo comunicacional no pueden pensarse por separado (salvo en un primer momento de análisis), porque en la práctica se dan juntos. Lo comunicacional es una dimensión de lo social y de lo cultural.

- La comunicación no es inocente ni inocua. En ella se juegan cuestiones importantes y fundamentales, como las **identidades**, el **poder,** lo que **sabemos**, nuestras **estrategias de supervivencia**, **superación** y **legitimación**, entre otras, que van actualizando o modificando esas estructuras.

A partir de estos señalamientos, von Sprecher67 propone el siguiente concepto de comunicación:

> "Denominamos comunicación al conjunto de intercambios de sentidos entre agentes sociales, que se suceden en el tiempo y que constituyen la red discursiva de una sociedad".
>
> "Esta red discursiva está tejida por las prácticas productoras de sentido –que se manifiestan en discursos– de los agentes sociales (individuos, instituciones, empresas, etc.) que ocupan distintas posiciones en el espacio social general (en las clases sociales) y en los campos que forman parte del mismo –posiciones que implican capitales y poderes diferentes, puestos en juego en el intercambio-" (von Sprecher,2008, pag10).

Las prácticas comunicacionales son, básicamente, **prácticas productoras de sentido** que producen, reproducen, ponen en práctica y dan existencia a la cultura. Ahora bien, la producción de sentido ocurre tanto en la **codificación** (emisión,

[66] Tomado de una recensión elaborada del texto original de von Sprecher, Roberto (2008) sobre 'Concepto de Comunicación Social'. UNC Escuela de Trabajo Social. Unidad Nº1. El original se puede consultar en http://mdpi.files.wordpress.com/2008/11/concepto-de-comunicacion.pdf www.comunicayperiodismo.blogspot.com

[67] von Sprecher, Roberto (2008) sobre 'Concepto de Comunicación Social'. UNC Escuela de Trabajo Social. Unidad Nº1 Ed. Brujas.

producción, etc.) como en la **decodificación** (recepción, reconocimiento, etc.) porque tanto quienes producen discursos como quienes los consumen (los receptores) producen sentido. A través de estas prácticas comunicacionales, que son siempre prácticas culturales y sociales, se pone en acción la comunicación y con ella el poder y las sanciones.

Dijimos que los agentes producen **sentido.** El sentido es la definición, modelo o versión de la realidad. Cuando ese sentido se refiere a la realidad en su dimensión macro, hay **sentidos del orden social** puestos en juego, distintas concepciones de cuáles deberían ser los órdenes o modelos de sociedad.

Las relaciones entre los agentes sociales están mediadas por los **discursos** y es a través de ellos que podemos manifestar el **sentido**. Por eso, los discursos son soportes materiales de sentido, la manifestación material del sentido (textos lingüísticos, imágenes, el propio cuerpo, una película, un afiche, etc.). Construimos nuestros discursos con signos y esos signos y soportes materiales que utilizamos condicionan los discursos. Pero a su vez nuestros discursos no nacen en el vacío ni en la atemporalidad, sino que surgen a partir de determinadas condiciones de producción del sentido: hay normas, discursos previos, valores puestos en juego, oportunidades para hablar o callar, costumbres y modalidades del habla que se relacionan con quiénes somos (identidades) y qué posición ocupamos en el campo y en el espacio social general.

Por ejemplo, en un paro de transporte, se ve distinta la realidad desde el lado de los choferes que del de los usuarios. Lo viven de distinta manera un ciudadano que no usa el transporte que otro para el que el ómnibus constituye la única forma de ir a su trabajo. Uno ve, "lee" la realidad según el lugar que ocupa en la sociedad.

Los discursos no representan el sentido tal cual es, así como una noticia no refleja ni representa el hecho que le dio origen tal cual fue. Es imposible. **Los discursos son versiones o representaciones de ideas, hechos, personas, objetos, pero no son ni la idea ni el hecho en sí mismo, ni la persona ni el objeto.** La palabra manzana o la foto de una manzana no es la manzana que nos comemos.

El lenguaje que utilicemos para producir nuestro discurso genera una mediación. Entendemos por **mediación** la instancia de articulación de sentido. La realidad que nos presentan los noticieros o los documentales no son la realidad, sino un **discurso** que media la realidad. Cada empresa periodística, cada periodista y cada persona que nos cuente luego la misma noticia están actuando como una mediación. Emiten y omiten; dice algunas cosas, agrandan un poco por acá, achican por allá y no dicen lo que no le parece 'importante'. Pero para uno, lo que es importante puede ser diferente. Es decir, 'articulan' el sentido.

Si se pudiera mostrar o contar la realidad tal cual es, todos los medios de comunicación transmitirían las noticias de la misma forma, lo que obviamente no ocurre.

Los medios son mediadores; pero no sólo ellos. También lo son los docentes, los periodistas, los gerentes, los locutores, los productores, los operadores técnicos, los archiveros, los bibliotecarios, los padres, los becarios, etc. Somos mediadores aquellos agentes que operamos entre la codificación y la decodificación, o sea, todos somos mediadores.

Ahora bien, es necesario distinguir comunicación e información. En el lenguaje cotidiano se los suele utilizar alternativamente apuntando a la misma idea. **Información** y **comunicación son las dos caras de una misma moneda, pero no son lo mismo**.

Ya hemos profundizado en el concepto de comunicación y sus implicancias. Veamos ahora el de información.

La **información** es básica para dar a conocer los objetivos, la planificación, metas y resultados del proyecto que deseamos implementar. En relación a la información, es importante saber si llega en tiempo y forma a todos los actores que se relacionan con nuestro proyecto. La información implica unidireccionalidad, verticalidad: baja de alguien que tiene los datos a otro u otros que carecen de ellos.

La comunicación, en cambio, implica bidireccionalidad, aunque sea asimétrica (unos con más poder discursivo que otros).

La información son los datos que se buscan en distintas fuentes, es la materia prima que se procesa y luego se difunde en el espacio público buscando que sea captado por una audiencia -los destinatarios- numerosa o selectiva. Como la información disponible puede ser mucha, es necesario establecer **criterios** para seleccionarla. Ello ayuda a evitar pérdidas de tiempo con datos superfluos o no pertinentes. Los criterios deben ser construidos alrededor de los objetivos que nos planteemos en cada proyecto.

Para establecer estos criterios es necesario tener en cuenta tanto las necesidades del productor/ emisor de la información como las de el o los destinatarios, a los que llamamos también públicos. Por ejemplo, respecto de los públicos de nuestro proyecto, podemos formularnos las siguientes preguntas: ¿Cómo nos comunicamos con los destinatarios de nuestro proyecto/acción/intervención? ¿Qué información les llega? ¿Cuáles son los canales por los que circula la información? ¿Existen mecanismos para que los destinatarios se expresen? ¿Cómo son leídas por la comunidad ¿Qué cosa? Esta pregunta no me queda en claro si es respecto del accionar de los extensionistas o de los destinatarios? ¿Cómo podemos saberlo? Las acciones que se desarrollan ¿Se comunican o se informan?

Como podemos ver, en los procesos de comunicación/información entran en juego otros actores: los públicos o destinatarios y los medios o canales.

Comunicación y Educación

La comunicación es un proceso "multiforme y omnicomprensivo"[i], que atraviesa todas las fases de nuestra vida. Nos comunicamos a través de prácticas productoras de sentido a nivel micro, meso (institucional) y macro social, más allá de la intencionalidad comunicativa que nuestras acciones –y las de los demás– supongan. La comunicación, por tanto, se cruza también con el campo de la educación, máxime si consideramos a este segundo proceso como algo permanente, no limitado a lo que ocurre dentro de las aulas ni a las edades en que habitualmente se escolarizan las personas. Podríamos decir que ambas, comunicación y educación, funcionan como ejes que atraviesan nuestra vida cotidiana y a la vez son atravesadas por ella. Si esto ha sido y es así en cualquier sociedad, el fenómeno se vuelve particularmente crítico en las sociedades actuales, que se caracterizan por constituir un ecosistema caótico de mensajes, medios y tecnologías. Esto vale tanto para quien tiene alto poder adquisitivo, como para quien apenas subsiste. Por ejemplo, la televisión en Argentina cubre prácticamente el 99% de la población, y aunque haya gente que no puede acceder a una computadora –menos aún poseerla–, al menos ha visto de qué se trata a través de su televisor.

Al respecto, Edith Litwin (1997) advertía que la brecha entre *inforicos* e *infopobre*s está determinada más por el acceso que por la posesión, algo que se ha comprobado en posteriores investigaciones que centraron su observación en el uso efectivo de medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Así, no necesariamente quien más recursos tiene mejor los aprovecha. Sobre esta base, la autora indica que "conocer significa [...] acceso más que posesión y, por tanto, aprender a acceder a la tecnología se constituye en el desafío del mundo contemporáneo". El acceso depende de la disponibilidad de medios, pero también de la formación de criterios de selección y jerarquización de los materiales que se ofertan. El "desde dónde" (en base a qué condiciones de producción) nos ubicamos frente a la oferta que implican medios y nuevas tecnologías es, entonces, un espacio clave para analizar la relación comunicación – educación.

Desde el ámbito de la educación, Santos Guerra (1998) ofrece su caracterización sobre el mundo mediado en que vivimos:

· Posee una profusión caótica de informaciones imposible de asimilar;

· La situación de la gran mayoría de la gente, los receptores, es que conocen la realidad a través de los medios y, sobre todo, de las imágenes que les proporcionan esos medios; *(cuya gran mayoría circula a través de las redes);*

· Tal como son presentadas, las imágenes tienden a generar confusión entre la realidad-real y la realidad mediada por una perspectiva que, en definitiva, es singular, parcial y está sujeta a manipulación técnico-retórica;

· La cultura popular vehiculizada por los medios industriales de comunicación, en general tiende a homogeneizar, pasando por alto edades, etapas de la vida, características subculturales, etc.;

· La proliferación de lo imaginario, la espectacularización de lo real, vuelve difuso el límite entre ficción/no ficción y el compromiso emocional del espectador frente al mensaje;

· La imagen proporciona un espejo de la sociedad y sus miembros que es susceptible de deformación y si bien puede ser objeto de autoanálisis, autocrítica, también puede actuar como un "estúpido ejercicio de narcisismo o en una alineación icónica";

· Los medios industriales de comunicación transforman el ocio con sus propuestas, lo llenan y de alguna manera lo organizan;

· Transmiten propuestas de valores, en general relacionadas con el éxito y la felicidad, la competencia, lo cuantificable, la utilidad, el individualismo, el consumo, el culto a la apariencia, la prisa, lo provisional, lo emocional por sobre lo racional; mosaico de fragmentos compactos, sintéticos, donde permanentemente "pasan" cosas;

· Altera los ejes espacio/tiempo al anular las distancias y concentrar el tiempo en una especie de presente continuo en el que confluyen el pasado (revivido por las grabaciones), el directo que permite el presente y la ficción sobre el futuro.

Ante este escenario se impone adoptar una postura crítica que, cautelosa de lo que esta incorporación implica, tampoco desconozca las nuevas posibilidades que ofrece.

La educación en la sociedad red

Pensando en cómo deberían abordarse los procesos de educación ("educación ideal") en este tipo de sociedades, Manuel Castells(2001), teórico de la sociedad de la información, afirma que en la "sociedad red", lo importante ya no es pensar en términos de "sociedad de clases" sino en una sociedad dual, que oscila entre la **inclusión** y la **exclusión** de sus miembros. El papel clave de todo proceso educativo tiene hoy que ver, a juicio de Castells, con una educación que proporcione "capacidad intelectual para encontrar la información, [...] convertirla en conocimiento y aplicar ese conocimiento específico a la tarea que en cada momento uno se asigna". Esto haría posible, según el investigador catalán, el desarrollo de "la autonomía de la persona, para que pueda decidir por sí misma, autoprogramarse como trabajador y como ser humano en torno de objetivos decididos en forma independiente a lo largo de su vida"; el desarrollo de "personalidades flexibles, con capacidad de adaptación continua" y el fortalecimiento de los "anclajes" en afectos y en "valores éticos y morales claros, firmes, no cambiantes" que funcionen a manera de una "brújula interior".

Desde otra perspectiva Fernando Hernández (1997), de la Universidad de Barcelona, privilegia un conocimiento que suponga "enseñar a relacionar, a establecer nexos, en definitiva a comprender", entendida –con Perkins (1992)– como "la capacidad de investigar un tema mediante estrategias como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar el tema mediante una forma nueva". Tales requerimientos no tienen, en general, respuestas

en diversos procesos educativos tanto en la educación formal como en espacios no formales. Entre otras cosas, porque se suele pasar por alto que los destinatarios de nuestras acciones ya tienen saberes previos. Sólo por vivir en un ecosistema que los incluye tanto a nivel de la vida hogareña como cotidiana, las personas generan lo que Litwin (1997) llama un "residuo cognitivo": "lo que queda en la mente como nueva capacidad después de hacer, pensar y actuar en las sociedades contemporáneas". Y estas competencias previas son un verdadero desafío para las propuestas educativas porque se "refiere(n) a un nivel que supera el conocimiento de determinados contenidos" sino que se refieren a nuevas formas de pensar y adquirir conocimientos. En efecto, para Litwin:

> "Cada generación de individuos hereda los productos de la historia cultural que incluye determinadas tecnologías destinadas a apoyar la resolución de problemas. Las tecnologías se constituyen también en instrumentos para manejar información, tales como los sistemas lingüísticos que organizan las categorías de la realidad y estructuran el modo de aproximarse a las situaciones; las actividades que, como resultado de la alfabetización, permiten recoger información y transformarla mediante la escritura; los sistemas matemáticos, que posibilitan acercarse a problemas numéricos y espaciales y los instrumentos que permiten mantener la información en la memoria a través del tiempo. Algunas de estas tecnologías poseen soportes materiales tales como el lápiz, la calculadora, el procesador de textos, las reglas de cálculo o los ábacos. En todos los casos reconocemos maneras renovadas de acceder y producir conocimiento".

Niños y jóvenes que crecen con las tecnologías y aprenden a usarlas con eficacia a través del juego se revelan mucho más dúctiles que los adultos para enfrentarse con los nuevos retos que traen aparejados desde un grabador hasta una computadora, pasando por un control remoto de TV satelital o la conexión a Internet.

El aprovechamiento de las capacidades que los educandos han desarrollado en ámbitos ajenos a la educación formal es una parte del proceso de cambio que se impone en el sistema educativo. Habría que trabajar los contenidos, como sostiene Litwin, aplicándolos a problemas auténticos y no ficticios, que sean parte del contexto y, por alguna razón, despierten el interés de los alumnos. Una máxima de Prieto Castillo brinda una clave para facilitar esta búsqueda: "lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende, no interesa" (Prieto Castillo, 1993: 40). Claramente, este tipo de problemas conlleva otro desafío, el de no tener siempre respuestas "salvadoras" para resolverlos, y por lo tanto ser lo suficientemente flexibles como para abrir el panorama a respuestas inesperadas. La mera incorporación de medios y nuevas tecnologías a procesos y proyectos no resolverá los problemas.

Reflexión sobre la práctica

Sabemos que ninguna práctica (educación, comunicación, acción de extensión) es un proceso ingenuo y aun cuando se vuelven automáticas, casi 'naturales' –o justamente tal vez por ello– deben ser objeto de reflexión.

Al respecto, Jorge Huergo afirma:

> "Hacer decir a las prácticas es hacer una puesta en sentido de las relaciones que en ellas se tejen. En otras palabras: implica comprender esas mismas prácticas en términos de procesos atravesados por las identidades culturales, por las historias, por las matrices económicas y políticas" (Huergo, 1997: 17).

Las prácticas –cualquiera sea su tipo y objetivo– son prácticas productoras de sentido y nunca son neutrales. Esta regla no tiene excepción en la manipulación de medios y nuevas tecnologías ni en las prácticas extensionistas. Los medios no resuelven por sí solos los problemas, pero tampoco educan, homogenizan o democratizan por su sola acción. Aunque en el debate haya quienes sigan adjudicándole a los medios nuevos o tradicionales propósitos demoníacos o benéficos, hace años que se advirtió de los riesgos de reflexionar sobre su uso y manipulación. Ya en los sesenta, cuando el centro de la controversia estaba ocupado por la TV, Umberto Eco advertía en su obra *Apocalípticos e Integrados* que "la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis" (Eco, 1981: 367).

Hay prácticas propias de los espacios educativos que deben ser revisadas, entonces, porque en los campos de la educación y la comunicación se juegan dos procesos fundamentales para cada sujeto y para la sociedad: el modo en que cada persona se constituye socialmente y la manera en que construye su identidad individual, grupal, social y cultural. Si tales procesos se olvidan, el riesgo es caer en algunas de las 'reducciones clásicas peligrosas', como las llama Huergo (1997):

· Reducir la comunicación a los medios de comunicación, con lo cual se niega a los receptores el carácter de sujetos capaces de comunicación;

· Reducir la educación a la escuela;

· Reducir el campo comunicación/educación al área de proyectos.

Caer en esas reducciones vuelve inútil todo propósito de cambio, no sólo educativo. Jorge Huergo, citando a Schmucler advierte que el cruce comunicación/ educación tiene que ver con un deseo e interés crítico en términos de "voluntad de transformación" que da sentido a las prácticas (Huergo, 1997: 46) y no con un "dar más de lo mismo" con otras herramientas.

En torno al eje comunicación y educación es importante pensar los medios y las tecnologías en relación con destinatarios, que son sujetos activos de comunicación, al igual que el papel fundamental que juegan las mediaciones que conlleva la cultura – una de ellas la escuela, y cada educador.

Alfabetización múltiple

Desde este enfoque, la incorporación de medios y tecnologías de comunicación e información a procesos educativos debe, necesariamente, tener el carácter de una

apropiación localizada, en el contexto propio del receptor, dado que "los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales" (Ong, 1993 en Huergo, 1997:66) que constituyen, de hecho, una "alfabetización múltiple".

La "alfabetización múltiple" (Huergo,1997:66) supone la posibilidad de enfocar la realidad desde distintos puntos de vista; la reaparición de lo no verbal y lo concreto (específicamente a través de la imagen); la aparición de nuevas formas del aprender; la idea de un proceso educativo de carácter permanente, sin el control y recorte de la institución escuela; y la inclusión fundamental de la alteridad y la pluralidad como ejes. Es decir, se trata del desarrollo de nuevos "modelos mentales" que funcionan como esquemas interpretativos a través de los cuales reformulamos y reestructuramos nuestra integración social, cultural e identitaria[68].

En consecuencia, no se trata solamente de decir que incorporamos tal o cual tecnología sino de ver qué hacemos con esos equipos y con los residuos cognitivos que desarrolla cada persona en su interrelación con medios y tecnologías, de repensar las prácticas educativas y la relación que establecemos con el otro. La propuesta pasa, entonces, por trabajar desde cada ámbito (escuela, organización barrial, hospital etc.) las capacidades para "leer" los nuevos medios y aprovechar las posibilidades de producción que esos nuevos medios y herramientas brindan a través

[68] Estos conceptos pueden revisarse en O´Sulllivan T, Hartley J, Saunders D, Montgomery M, Fiske J conceptos clave en comunicación y estudios culturales. Amorrortu editores. 2005) Se transcribe a modo de glosario algunos fragmentos

- **Cultura** existen diversas acepciones. Estudiar la cultura es dilucidar los significados y valores implícitos y explícitos de un modo de vida / cultura concreta. Un modo específico de vida que expresa determinados significados y valores no solo en el arte y la enseñanza sino también en las instituciones y en el comportamiento cotidiano.
- **Sentido**: Definiciones, modelos o **versiones sobre la realidad**, que se encuentran inscriptos en los discursos. Modelos del orden del **deber ser** que vamos exponiendo a los demás, aunque ni nosotros ni los otros lo hagamos reflexivamente. Los modelos de sociedad, de familia, de educación, de delincuente, de cómo ver televisión, de cómo comportarse en la mesa, de cómo peinarse, etc., etc. Los sentidos inscriptos en los discursos son el resultado de la puesta en acto de un sistema de disposiciones que hemos ido conformando en nuestros encuentros e inmersión continuada con y en las estructuras sociales (habitus). Todo discurso, dado que producirlo supone una práctica social, implica que -ante una situación- hemos puesto en acto nuestro habitus.
- **Identidad:** Las identidades se van articulando desde y alrededor de "visiones del mundo" que se concretan en el "sentido común", el cual tiene normas y valores que orientan nuestras prácticas sociales La identidad no es fija, se construye, se reconstruye, se deconstruye, se modifica en la interacción con los otros. En la construcción de lo que somos juega un papel fundamental lo que no somos, los otros de los que nos diferenciamos. Identidades grupales o colectivas: implican un nosotros pero en cada individuo se particularizan en una conformación singular.

Un individuo puede ser pensado como un conglomerado de identidades: padre/cordobés/hincha de River/televidente/etc.... "Nosotros los jóvenes. Nosotros los trabajadores. Nosotros los consumidores."

La identidad colectiva supone el logro, por parte de los actores individuales o de los grupos sociales de una cierta coherencia, cohesión y continuidad. Tales vínculos son provisionales y más o menos precarios (Morley).

Diferentes colectivos, los miembros de grupos a los que pertenecemos o con quienes nos identificamos (pares, familia, organizaciones),las instituciones partidos políticos, los medios masivos de comunicación nos interpelan (nos dicen qué somos o debemos ser).

de la promoción de recursos analíticos, críticos y creativos para que esa apropiación localizada sea más provechosa para todos.

Al referirnos tradicionalmente a la tecnología como distinta de la ciencia pensamos en algo neutro que se corporiza en aparatos o equipos "que sirven para", con lo cual omitimos que "cualquier tecnología va creando, paulatinamente, un nuevo ambiente humano" (Sancho Gil,1996). Por lo tanto, es importante empezar a pensar en una opción conceptual, a favor de una "visión fuerte" de la tecnología que "abarcaría todas las formas de hacer, todas las decisiones y actuaciones que impliquen transformaciones en el entorno humano" y que, por supuesto, no se limite a la aparatología.

Las tecnologías de la información y comunicación conllevan una "visión del mundo" y un "sistema de valores"; "transforman de formas insospechadas no sólo el mundo que nos rodea sino nuestra propia percepción sobre él y nuestra capacidad para controlarlo". Por lo tanto, están lejos de ser meras 'cosas'. Son, más bien, procesos, arenas de lucha simbólica. Son tan escasamente neutras las tecnologías que, en definitiva, se convierten en "formas de hacer la educación" mediante la división de los saberes en disciplinas; el disciplinamiento de los alumnos y los docentes; el contexto de competencia que promueve (Sancho Gil,1995: 37-47).

Frente a esta situación, la educación es –o debería ser– "parte de un proceso emancipador, como una forma crítica de conocimientos en la que, a través de la reflexión colectiva sobre las prácticas sociales y culturales existentes, se elaboran revisiones críticas que se utilizan en acciones futuras", supuestamente, y desde un paradigma típicamente moderno, para construir sociedades "más justas, equilibradas y solidarias" (Sancho Gil, 1995: 37-47).

Sujetos activos e integrales

Entre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el proceso educativo hay "una interacción educativa" que no está limitada a procesos racionales, como normalmente podríamos pensar, sino que incluye a "los sentidos, la afectividad y el entorno social en el desarrollo de la conducta, la inteligencia y el razonamiento", dice Sancho Gil (1996). Citando a Flavell, la autora española expresa que "lo que uno sabe y piensa (conocimiento) interactúa, sin duda, de una forma sustancial y significativa con lo que uno siente (emociones)". El sujeto que aprende es una unidad y desde esa unidad, produce sentido.

Los destinatarios de los medios de comunicación son sujetos de comunicación básicamente porque construyen sentido, en términos de actividad y no de poder, como lo han comprobado los estudios de recepción.

Emociones, cogniciones y acciones son "aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural" que es un "todo unificado"

(Bruner, 1994:123) y por lo tanto ni la emoción puede aislarse del conocimiento de la situación que la genera "ni la cognición es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción".

En el campo de la educación, el tradicional "medio de intercambio" ha sido el lenguaje, pero resulta evidente que éste tampoco es "neutral". Bruner advierte que las actitudes del profesor respecto de los contenidos enseñan tanto como el propio contenido. Por eso, afirma que "gran parte del proceso de la educación consiste en ser capaz de tomar distancia, de algún modo, de lo que uno sabe para poder reflexionar sobre el propio conocimiento" (Bruner, 1994: 127-133).

Esto se relaciona directamente con las propuestas que surgen del cruce comunicación – educación en cuanto a la necesidad de formar sujetos autónomos que al menos intenten transformar la realidad, ya que para Bruner, desde el punto de vista de quien aprende, se trata de desarrollar algún sentido de lo que él llama "intervención reflexiva en el conocimiento" de manera de evitar actuar "desde afuera", dejando que sea el conocimiento el que lo controle o guíe. Por el contrario, si quien aprende

> "logra desarrollar ese sentido, controlará y seleccionará el conocimiento según sus necesidades. Si desarrolla un sentido del *self* que se base en su capacidad para ahondar en el conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar el resultado de sus profundizaciones, llega a ser uno de los miembros de la comunidad creadora de cultura" (Bruner, 1994:136).

Una educación que apueste a la emancipación del hombre y a la transformación requiere de reflexión y distanciamiento. Sólo si se comprende que "el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación cultural, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos", podremos construir "una mirada nueva" sobre los espacios educativos y sus posibles transformaciones (Bruner, 1994:137).

Destinatarios

Planteamos más arriba que en toda propuesta extensionista uno de los pilares, sin el cual no tiene sentido la actividad, son los destinatarios del proceso, actores a los que también podemos denominar públicos.

Todos somos públicos. Es más, pertenecemos a varios grupos de públicos al mismo tiempo. O como señala Amado Suarez (1999), un público parece conformarse a partir de sus intereses comunes y de su intercomunicación, que no tiene que ser permanente, basta con que una coyuntura los convoque para que un grupo se erija en público.

Por ejemplo, pertenecemos a un grupo de público si somos alumnos (o docentes); al mismo tiempo somos público en el periodo electoral, público de los medios de comunicación, público cuando consumimos determinados productos, etc.

Ahora bien, ser público (destinatarios) de una declaración o de una acción no implica –per se- que seamos pasivos. Desde diversas perspectivas teóricas se ha aceptado que en la recepción hay producción de "sentido". Constatamos cotidianamente que frente a un mismo mensaje cada persona lo interpreta en función de su trayectoria, expectativas, e interés, entre otros aspectos. Podemos ser receptores críticos (coincidir o no fundadamente con algo), podemos participar comentando una noticia o haciéndola circular a través de las redes sociales, o podemos responder con la acción, por ejemplo participando de una campaña para recolectar juguetes u organizando un taller de costura en el centro vecinal, etc.

Desde el otro polo, el de la emisión o producción, tenemos las herramientas para que nuestros públicos sean realmente partícipes de los proyectos que los implican de manera que el proceso sea horizontal y democrático. Por eso es tan importante pensar en y con nuestros destinatarios.

Hay distintas clasificaciones de públicos. Una de ellas es la que distingue los públicos internos y los públicos externos.

Veamos más en detalle:

- **Públicos Internos:** Se refieren al **grupo social, con metas e intereses comunes, que está vinculado a nuestra organización por un alto grado de relación directa**. Son los compañeros de trabajo, los miembros de la organización en la que actuamos, con los cuales hay interacción permanente y de los que podemos decir que existe una fuerte influencia mutua.

Los públicos internos son parte de la vida de la organización, son sus miembros y recursos humanos. Por este motivo, todo grupo o institución, para poder funcionar y ser productiva, debe integrarse antes como una unidad social. En consecuencia, sin relaciones internas y diferentes personas, la organización misma no puede existir ni tampoco relacionarse con otros actores sociales. La comunicación juega un papel de trascendencia para poder interpretar, evaluar y encauzar las legítimas inquietudes de los grupos de trabajo.

Por ejemplo, en un proyecto extensionista en una escuela, el público interno está constituido por los alumnos, docentes y directivos con los que trabajamos directamente.

Si la propuesta extensionista está asentada en un barrio, el público interno está conformado por los vecinos.

Si la iniciativa tiene lugar en una cooperativa, el público interno lo integran los socios, empleados y consejo de administración.

- **Públicos externos: Es la población o grupo social que, fuera de los públicos internos, mantienen una relación con nuestra organización.** Además de los destinatarios de las acciones (población-meta), incluye también a otras

organizaciones (públicas, privadas o del tercer sector) con las que nos vinculamos y articulamos acciones, los medios de comunicación y la comunidad en general.

En los ejemplos anteriores, el público externo de la propuesta escolar puede estar constituida por los padres, las instituciones del barrio o la localidad, otras escuelas, los medios de comunicación y la comunidad en general.

En el caso del barrio, los públicos externos pueden ser otros barrios, las autoridades municipales, otras organizaciones intermedias, etc.

En el caso de la cooperativa, los públicos externos pueden ser otras cooperativas, entidades de segundo grado, proveedores, clientes, el Estado en sus distintos niveles, etc.

Otra clasificación es la de **público real** y **público potencial**. El real es el que efectivamente tiene el grupo u organización. El potencial es aquel con el cual es posible establecer algún tipo de relación favorecida por estrategias específicas o por circunstancias accidentales o momentáneas.

Para nuestra organización, conocer los diferentes tipos de usuarios o beneficiarios reales o potenciales resulta fundamental. Entre otras características, es útil saber:

- Cuáles son las actitudes que prevalecen entre los públicos externos frecuentes y aquellos que, sin ser todavía nuestros públicos, nos interesan por alguna razón.

- Si las actitudes fueran negativas hacia la institución/proyecto, intentar indagar sus razones.

- Verificar que lo que decimos desde el proyecto o la organización sea comprendido por los públicos, por aquello de que lo normal son las asimetrías.

- Tener siempre presente que las actitudes de los públicos hacia la organización mejoran en la medida en que la gente siente que es tratada con respeto, y más aún si se la logra identificar y recordar.

- También mejoran los resultados cuando se valora su tiempo; cuando la información que requieren está disponible y es oportuna; cuando hay buena disposición para resolver los problemas que plantean; cuando advierten que pueden confiar en la orientación que les brinda el personal y cuando ese personal puede adecuar su lenguaje al destinatario, sin ubicarse 'por encima' del otro.

Los medios de comunicación en la extensión

Como mencionamos al principio, es fundamental para cualquier iniciativa extensionista dar visibilidad a las acciones porque ello redundará en el fortalecimiento del grupo objeto de la extensión y, por ende, en su autoestima. También es

importante que otras personas o grupos en situación similar puedan tomar la experiencia como ejemplo. La comunicación es, entonces, la bisagra que pone en contacto a los distintos actores sociales, los involucrados en el proyecto extensionista con los distintos públicos. No se trata simplemente de hacer marketing sino de difundir acciones que pueden ser útiles para otros. Podríamos decir que es un deber dar cuenta de las acciones realizadas y es un derecho de la comunidad conocer los proyectos que se ejecutan.

Y así como la educación trasciende la escuela, la comunicación existe más allá de los medios masivos de comunicación. Veamos: cuando hablamos de medios de comunicación inmediatamente pensamos en la prensa, la radio, la televisión y ahora también en internet y las redes sociales. En sentido técnico, un medio de comunicación es un soporte, un transporte de mensajes y respuestas. Pero en sentido amplio es todo recurso que sirve para la comunicación. El habla, la escritura, los gestos, las expresiones faciales, el vestido, la actuación y la danza se pueden considerar medios de comunicación. Y también un desayuno de trabajo, una presentación oral o en *power point*, un afiche, una asamblea o una carta. La función de todo medio es facilitar la circulación de los mensajes.

Entonces, podemos distinguir los siguientes tipos de medios según el tipo de relación y el alcance que establecen:

Medios personales de comunicación cara a cara. Fundamentalmente naturales, como la palabra, aunque a veces puede existir algún instrumento técnico amplificador del alcance y por lo tanto del número de integrados en el proceso, por ejemplo, un megáfono.

Medios artesanales de comunicación. Son técnicos o elaborados que permiten un conocimiento indirecto entre los interlocutores. En este tipo de medios habría que incluir, por ejemplo, las concentraciones públicas, o también los medios técnicos micromultiplicadores de un mensaje, como las fotocopiadoras, las impresoras de PC, los parlantes, los CD y DVD, etc.

Medios industriales de comunicación social. Son "instrumentos macromultiplicadores de los mensajes, según procesos de reproducción de cada unidad informativa y mediante la organización de empresas centralizadoras y distribuidoras hacia todos los sectores de la sociedad" (Dader, 1983: 106/7). Aquí sí incluimos a la prensa, la radio, la televisión.

Ningún medio de comunicación, por sí solo, es la panacea para lograr los objetivos de comunicación. En algunas oportunidades, según la temática a comunicar, el contexto social, los objetivos, los destinatarios, será necesario emplear uno u otro tipo de medio o la combinación de varios para que la estrategia sea más eficaz. Por ejemplo, en algunas oportunidades lo más conveniente sea combinar medios masivos con medios personalizados. En otras, quizás sea mejor emplear medios artesanales o personalizados. Por eso, es conveniente conocer las fortalezas y debilidades de cada uno para saber cómo y cuándo aprovecharlos.

Medios según los lenguajes que utilizan

Para aprovechar toda la potencialidad que nos ofrecen los distintos medios de comunicación de acuerdo con las necesidades de nuestro proyecto tenemos que tener en claro QUÉ queremos o necesitamos comunicar, A QUIÉNES debemos hacer llegar nuestro mensaje, CUÁNDO es conveniente hacerlo y QUÉ CANALES son los más eficaces para nuestro propósito. Para

Escritos	**Orales**	**Audiovisuales**	**Multimedia**
Diarios, revistas, boletines, cartas, afiches, carteles, gigantografías, bandos, cartas, carpetas de presentación, folletos, volantes, instructivos, etc.	Radios AM, FM, digitales, propaladoras fijas o móviles.	Programas de TV, videos institucionales, documentales.	CD y DVD multimedia, presentaciones *online* u *offline* que incluyan texto, audio, videos, animaciones, gráficos y/o la combinación de ellos.
Tradicionales Formales Perdurables Asumen variadas formas. Se pueden perder entre mucha otra información. Soportes analógicos y digitales.	Inmediatos Estimulan la participación. Se diluyen en el tiempo. Si la audiencia es numerosa requieren preparación y apoyo. La recepción puede no ser uniforme.	Combinan lo mejor de los anteriores. Costosos Requieren preparación experta. La posibilidad de la digitalización potencia su masificación.	Interactivos Instantáneos Gran potencial de almacenamiento y memoria. Posibilidad de alcance global.

ello, entonces, deberemos hacer un **diagnóstico comunicacional.**

Diagnóstico comunicacional: conocer para intervenir

Un diagnóstico sirve para conocer un estado de situación. En el caso que nos ocupa, es necesario para conocernos más hacia adentro y para ver cuál es la imagen que nuestros públicos (internos y externos) tienen del proyecto o de la institución en la que estamos trabajando y cuánto conocen de la tarea que realizamos.

Hacer un buen diagnóstico permitirá confeccionar un buen plan de comunicación y evitará que partamos de premisas erróneas que sólo conducirían a que el resultado también lo sea.

Si en este proceso de análisis descubrimos que nuestros públicos no tienen de nosotros la imagen que deseamos o directamente no tienen ninguna referencia, ni buena ni mala de la UNC /SEU / o de nuestro equipo de trabajo, será necesario observar hacia adentro qué ocurre con nuestra identidad, si existen problemas, y en tal caso, intentar resolverlos. Si encontramos que desconocen las acciones que llevaremos adelante o tienen una idea distorsionada de ellas, tendremos que hacer foco en las estrategias que se llevan (o no) adelante.

Luego deberemos:

- Definir cuál es la imagen que deseamos que los otros tengan de nosotros y qué queremos que conozcan de nuestro accionar;
- Diseñar estrategias de comunicación que cumplan con los objetivos que se planteen;
- Investigar los resultados de su aplicación para corregir, fortalecer o continuar.

El desafío, como emisores de una organización, pasa por ponernos a la escucha de esos actores sociales con los que planteamos el vínculo, desde una concepción que no los reduzca a unos sujetos pasivos sino que los considere protagonistas del proceso de comunicación.

Cada uno de los sectores incluidos en una estrategia (vecinos de la comunidad, municipio, escuelas, clubes, jubilados) puede convertirse, a través de la comunicación, en alguien que defienda y promueva la solución a un problema dentro de su ámbito y a través de sus vínculos sociales.

El objetivo es identificar e integrar en la estrategia los procesos a lograr (motivación, información, educación, apropiación) que son diferentes en cada grupo o sector (porque responden a los procesos de conocimiento de cada uno de ellos), e intentar su articulación.

Entonces, antes de **diseñar una estrategia** es importante:

1- Escuchar a los actores en su ámbito de trabajo, en su vida cotidiana, en sus modos de relacionarse, en sus gustos e intereses, en sus expectativas hacia la organización y su enfoque de trabajo.

2- Esto nos permitirá conocer las posibilidades actuales y potenciales de participación de los actores sociales. Con esta información podremos actualizar los datos del contexto.

3- Finalmente, podremos establecer los mecanismos de participación y las acciones de comunicación del plan operativo. Por lo que a partir de un diagnostico empezamos a definir las estrategias de acción

Esto determina dos prioridades:

. Desarrollar la capacidad creativa.

. Considerar a la información y a la comunicación como ingredientes vitales de circulación, conocimiento y toma de decisiones.

De más está decir que no todo puede resolverse en las organizaciones a través de la comunicación. Sí, sin embargo, los conflictos derivados del estado de incertidumbre, duda o desconcierto: para atenuar o clarificar los conflictos generados por los protagonistas cotidianos del desarrollo de la organización y para impulsar la toma de decisiones necesarias para cada circunstancia.

La comunicación aparece como el soporte ineludible a la hora de pensar el trabajo de extensión en la comunidad y la misión que se ha propuesto llevar adelante, los objetivos y estrategias que desean priorizar.

Un ejercicio interesante es revisar si todos los miembros del equipo comparten los objetivos de trabajo, las apuestas institucionales, la modalidad de funcionamiento. A veces damos por supuestas o sobreentendidas muchas cuestiones que, en la práctica, no están tan claras. Por eso, siempre es conveniente verbalizar, explicitar los conceptos, los objetivos, las estrategias, las acciones para comprobar que todos compartan las mismas visiones de la realidad.

Para comunicarnos con la sociedad, para informar quiénes somos y qué pretendemos como equipo a cargo del proyecto, como instancia responsable de articular la organización/proyecto con el territorio local, es necesario que primero lo clarifiquemos hacia el interior del grupo.

De lo contrario, a través de nuestras acciones se pueden superponer estrategias contradictorias que sólo tienden a fortalecer la desinformación y la confusión en los públicos (internos y externos, miembros y usuarios, o las instituciones u organizaciones con las cuales tenemos alianzas estratégicas para la consecución de objetivos comunes.)

Cada equipo debe darse su propia estrategia de comunicación, enmarcada con los principios de la **organización** (UNC -SEU).

Pautas para un análisis diagnóstico

Dado que la comunicación es vital en la vida de cualquier organización, quienes pretendan incorporarla como una **dimensión** importante en las acciones a concretar deberían focalizar su atención en un análisis que comprenda los siguientes aspectos:

- ¿Qué tipo de organización es la que estoy observando?
- ¿Cuándo nació; por decisión de quién?
- ¿Cuál era su fin y objetivos en un comienzo y cuáles son sus objetivos actualmente?
- ¿Qué nivel de conocimiento de esos fines y objetivos tienen sus actuales integrantes y en qué medida aparecen comprometidos o involucrados con ellos?
- ¿Cuáles son las actividades o programas que desarrollan?

La estructura:

- ¿Cómo es la estructura interna: es horizontal, vertical, tiene canales oblicuos?
- ¿Cuáles son las posiciones de los agentes dentro de la organización y cuáles y en qué términos se establecen las relaciones entre ellos? (relaciones de jerarquía, dependencia, trabajo en colaboración, formación de equipos de trabajo o simples agrupaciones de personas -teniendo en cuenta que un equipo está integrado por personas distintas que tienen un objetivo común asumido por todos-, etc.)
- ¿Se puede graficar la estructura en un organigrama que fije posiciones y relaciones?

La comunicación hacia el interior:

- ¿Cómo son los flujos de comunicación en el interior de la organización: formales, informales o ambos?
- ¿Sólo verticales ascendentes y/o descendentes; conviven con horizontales; se cruzan en función de las necesidades y requerimientos?
- ¿Es entonces un equipo flexible, participativo, que se adecua a las circunstancias, o uno de tipo rígido, poco permeable a los cambios?
- ¿Cuánto conoce el equipo de trabajo que lleva adelante el proyecto de extensión de sus públicos internos? ¿Existe algún tipo de publicación periódica que circule al interior de la organización?

La comunicación hacia el exterior:

- ¿Cómo se inserta el Proyecto en el contexto macro social? ¿Con qué otras organizaciones tiene relaciones y qué de qué tipo son esas relaciones?
- ¿Cuál es la dependencia del Proyecto respecto de la organización mayor?
- ¿Cuánto conoce de los públicos externos la organización?
- ¿Cuáles son los principales actores de la comunidad? ¿Hay/hubo comunicación con todos ellos? ¿Cómo ha sido esa comunicación? (caracterizarla)
- ¿Qué tipo de relaciones mantiene con otras organizaciones o personas externas a ella?
- ¿Esa comunicación es formal, informal, de ambas formas en relación a distintas circunstancias?
- ¿Qué medios emplea para comunicarse con ellos? ¿Qué medios ha empleado históricamente (aunque ya no los implemente)?, y ¿Qué resultados evalúa que han dado estos modos comunicacionales?
- Definir también las formas de comunicación disponibles: ¿Cuáles son las más adecuadas?

El aporte del diagnóstico comunicacional nos permite **visualizar cómo y desde qué aspecto del tema o problema podemos aportar a la solución.** La posibilidad de armar el entramado de saberes (visiones y competencias), junto a las prácticas (espacios, modos, rutinas operativas) nos servirá de base para la planificación de las acciones.

Plan de comunicación

Dijimos al comienzo del módulo que la comunicación es un proceso. Un plan de comunicación debe ser, entonces, también un proceso, un ejercicio continuado en el tiempo que dé cuenta de una política organizacional y no una actitud espasmódica, voluntarista. De nada servirán acciones aisladas, puntuales, que comienzan, terminan y se olvidan.

Las acciones a desarrollar dentro del plan de comunicación pueden tener diferentes propósitos: pueden promover actitudes de cambio (instalar la cultura del reciclaje, por ejemplo), pueden servir para reforzar cierto tipo de relaciones vigentes (la solidaridad, el trabajo mancomunado), o pueden transmitir informaciones que rompan con moldes establecidos.

¿Qué y para qué comunicar? Luego de haber elaborado un diagnóstico es necesario avanzar sobre la definición de un plan de comunicación.

Los pasos son:

- Determinar el o los objetivos
- Seleccionar el tema, proyecto, o eje de trabajo que se comunicará
- Determinar el público /destinatarios objetivo
- Seleccionar la información importante en función de el o los públicos
- Producir los mensajes o piezas de comunicación.
- Determinar el presupuesto asignado a las acciones y luego definir el plan de medios /soporte/cobertura /frecuencia /costos.
- Elaborar las piezas o materiales
- Evaluar los resultados periódicamente para rectificar el rumbo, si fuera necesario.

BIBLIOGRAFÍA

BARTOLI, Annie. (1992) "*Organización y comunicación. La organización comunicante y la comunicación organizada*". Paidós Empresa. Barcelona,.

BRUNER, Jerome (1994) "*Realidad Mental y Mundos Posibles*". Gedisa, Barcelona.

CASTELLS, Manuel (2001) "*Hemos creado un autómata: el mercado financiero global*". Entrevista publicada en la sección *Enfoques* del diario La Nación, 11-03-01. Bs. As.

COSTA, Joan. (1994) "*Imagen global*". CEAC. Barcelona.

CHAVES, N. (1990) "*La imagen corporativa. Teoría y metodología de la identificación institucional*". Gustavo Gilli. Barcelona.

Di SANTO, M. R. (2009) Edit. www.comunicayperiodismo.blogspot.com .

ECO, U. (1981) "*Apocalípticos e integrados*", Lumen, Madrid.

HERNÁNDEZ, F. (1997) "*De Icaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar*". Editado en Investigación en la Escuela, España.

HUERGO, J. A. (1997) "*Comunicación/ Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*". Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

LITWIN, E. (1997) "*La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula*" en Enseñanza por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo, El Ateneo, Buenos Aires.

OLINS, Wally (1991) "*Identidad corporativa*". Celeste Ediciones. Madrid,.

O´SULLIVANT T., HARTLEY J., SAUNDERS D., MONGOMERY M., FISKE J. (2005) *"Conceptos clave en comunicación y estudios culturales"*. Amorrortu editores.

PRIETO CASTILLO, D (1993), *"La pasión por el discurso",* Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

SANCHO GIL, J. M. (1995), "Desarrollo cognitivo y tecnologías de la información y la comunicación: una interacción educativa" en Comunicación y Pedagogía, Universidad de Barcelona.

(1996), "La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límites", en Ferrés, J. y P. Marquéz, Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías, Praxis, Barcelona.

(1996), "Las tecnologías educativas como 'formas de hacer' la educación", Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. San Sebastián. España.

SANTOS GUERRA, M. (1998), Imagen y educación, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

SUAREZ A. y ZUÑEDA C. (1999). Comunicaciones públicas. Temas Grupo Editorial . Buenos Aires

URANGA W. (2009) La comunicación comunitaria. Proceso cultural, social y político. En Construyendo comunidades. Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria. Ed. La Crujía.

VIDAL, E. y DI SANTO, M. (2003) Comunicación y Educación: Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Aula. Proyecto POLOS de Desarrollo. IFDC 'Albino Sánchez Barros' de La Rioja. Soporte digital. La Rioja/Córdoba.

VON SPRECHER (2005) La red Comunicacional Universidad Nacional de Córdoba.

(2008) sobre 'Concepto de Comunicación Social'. UNC Escuela de Trabajo Social. Unidad Nº1 Ed. Brujas.2010

WEIL, P. (1990) La comunicación global. Comunicación institucional y de gestión. Paidós. Barcelona,

PROCESOS Y HERRAMIENTAS EN LA INTERVENCIÓN TERRITORIAL COMUNITARIA.

Silvia Plaza

Procesos y herramientas en la intervención territorial-comunitaria[69]

Mgter. Silvia Plaza

Introducción.

¿Qué implica intervenir? ¿Cómo, en dónde, con quiénes? ¿Con qué herramientas contamos?

En este capítulo se abordará la intervención territorial. Para ello es necesario, previamente, presentar la perspectiva, aquí sostenida, ya que esta intervención se realiza en el marco de lo que denominamos "procesos comunitarios". En un territorio real, social y simbólico; en un lugar de encuentro de personas, grupos y organizaciones, donde transcurre la vida comunitaria. En esa vida comunitaria nos disponemos a acercarnos e intervenir. El punto de partida es reconocer a los sujetos involucrados en dichos procesos y que se encuentran anclados en la complejidad de la diversidad, en la dinámica del conflicto. Apartarnos de esto implica pensar una comunidad en donde lo que circula es lo común -en tanto homogéneo- anulando así la complejidad de lo diverso e invisibilizando los conflictos.

Con esta referencia fundamental, puntualizaremos algunos aspectos de la intervención. Así también, presentaremos algunas herramientas útiles y pertinentes a tener en cuenta en los procesos de intervención en los procesos comunitarios.

La intervención territorial se comprende y trabaja en el marco de la investigación-acción-participante y participativa, y de procesos de problematización. Implica e interpela la posición del "equipo interventor" instituyéndose en un campo de permanente reflexión. La Posición comunitaria y producción colectiva del conocimiento es en donde hace nudo la relación comunitaria que desde esta perspectiva "hace" a la actividad de extensión.

1. Procesos comunitarios.

Para abordar los procesos comunitarios se hace necesario pensar determinadas maneras de aproximación y acción. Esta manera-forma-modalidad el *"método"* base de toda acción es la investigación acción participativa y participante[70].

[69] Extraído de: FICHA DE CÁTEDRA Plaza Silvia (2007) "*Campo de la Psicología Comunitaria*".

Un quehacer –rol[71]- implica una función, un papel a desempeñar, acciones a realizar. Estas funciones, papeles, acciones pueden ser pre-escriptas, desempeñadas o actuadas y posibles u otras no previstas. Pueden ser ejercidas en situación o por fuera del contexto de la acción. Puede incluir componentes subjetivos o abstraerse de ellos.

Los contextos comunitarios interpelan nuestra acción, nos presentan situaciones nuevas, nos hacen otras preguntas. La realidad y los otros intervienen en la construcción del quehacer. Instituyen, transforman, reproducen o conservan *prácticas*.

Este campo construido (y en construcción) con el foco puesto en los procesos comunitarios, con el eje y abordado a través de la participación (IAPyP), y con un quehacer en situación y con otros; necesita ampliar la comprensión de los mismos a través de un complejo conceptual para facilitar la intervención.

Hay dos términos involucrados, que por su importancia, se hace necesario despejar: Procesos y Comunidad/Comunitario.

Acerca de los procesos.

Barrault-Vazquez (1999) intentan dilucidar el concepto de "proceso", en tensión con el de *"evolución"* y con lo *"dinámico"* que según el Diccionario Etimológico remite a la idea de ir adelante (derivado del latín *procedere*: proceder) según una trayectoria que no es de ninguna manera potencial o preexistente sino como lectura posterior, como reconstrucción de lo acontecido y a la vez construcción de ese sentido.

---

[70] Uno de los principales referentes es el colombiano Fals Borda, que en la década del ´60 se preguntaba sobre la producción de conocimiento, reconociendo un conocimiento científico y otro popular, ligado básicamente a la *participación* en su producción. Esta idea en el cómo hacer se vacía cuando el sujeto queda fuera de foco y se transforma sólo en un dador y/o recolector de datos/información y/o en un mero objeto de estudio; aquí el investigador-interventor juega un papel preponderante (línea inicial que plantea la Investigación-acción –IA-). La línea de la investigación acción participativa -IAP- involucra a un sujeto participante en todo el proceso, actor y protagonista en la producción del conocimiento. Y finalmente la investigación acción participativa y participante, realza a la IAP otorgando un lugar también importante al investigador-interventor.

[71] El rol prescrito refiere a lo que la historia de una profesión –en este caso- fue escribiendo para ella, roles, rollos, papeles a actuar; a lo que ya está escrito para el desempeño, al conjunto de acciones o tareas consensuadas y legalizadas, que demarca lo que se puede o no se puede hacer. El rol desempeñado es el rol actuado, lo que efectivamente se realiza; en donde el marco de referencia es lo ya escrito sobre el rol. Pero en este "haciendo rol" no todo está prescripto, no todo de lo escrito se actúa y hay acciones que se realizan que aún no están escritas. Así es que la dinámica de "lo desempeñado", al estar en contacto con las realidades y no solo con "la letra" -que sintetiza lo andado en la historia-, posibilita y en contacto también con los nuevos tiempos, con una historia que aún no está escrita (por tanto no se volvió preescrición), cambios, incorporaciones de nuevas acciones, transformación del sentido de lo ya escrito, etc. Decimos, entonces, que además del rol prescripto y del rol desempeñado –lo ya construido-, hay un rol posible –en construcción y a construir-, en situación y con otros.

Proceso se diferencia de la "evolución" en cuanto ésta se refiere al desarrollo, desenvolver lo envuelto con un sentido preestablecido y de alguna forma gradual y ordenado (Ferrater Mora, 1971), como una potencialidad que se actualiza en el aquí y ahora. Y se asemeja a lo *"dinámico"* en su sentido general y como cualidad: "como todo lo que se refiere al movimiento y aún al devenir" (Ferrater Mora, op. cit.).

Estos movimientos se alejan de considerar la comunidad y sus procesos como un sistema cerrado, isomorfo o incluso un organismo.

Teniendo en cuenta las diferencias y semejanzas planteadas, nos interesa detenernos en su sentido etimológico: *precedere*=proceder.

Al menos es posible pensar que refiere a dos sentidos más que el señalado "ir adelante". Uno de ellos remite a "procedencia" y el otro a "procedimiento".

Procedencia nos remite a origen; ¿de dónde viene o deviene? "Procedimiento" refiere a formas, comportamientos; a maneras de actuar, a conjunto de acciones. El "ir adelante" al movimiento.

Así, en la idea de proceso confluye la idea de movimiento: hacia adelante y hacia atrás, y a maneras de actuar, de proceder.

En los procesos, entonces, es posible incluir: a) las trayectorias de sujetos, grupos, organizaciones (en un movimiento de de-reconstrucción de esa trayectoria). Lo anterior, lo que precede, el origen, las matrices, la historia. b) Lo que aún no es, lo que deviene pero que la condición de posibilidad está en de donde viene. Y c) lo que aún no es ni es posible capturar en ese "ir hacia atrás" o "ir hacia delante". No es posible nombrar. Lo que acontece como acontecimiento.

Estos procesos se dan "en situación", atravesada por espacio y tiempo, que le otorga un ritmo propio y singular. Aspectos objetivos y subjetivos se juegan tanto en el espacio como en el tiempo. El tiempo del calendario, del reloj aún en su arbitrariedad nos ordena en un tiempo objetivo. El tiempo vivido, la temporalidad nos sitúa en un tiempo subjetivo. El espacio como localidad geográfica, la medición, las distancias nos sitúan en un espacio objetivo. El sentido otorgado a ese espacio nos señala la cualidad subjetiva del espacio.

Se alude a una pluralidad de *Procesos* en situación; que refieren a transformaciones cualitativas y cambios, desplazamientos, movimientos que acontecen en una trayectoria que *va siendo* en la comunidad. No es sólo la cualidad de lo dinámico, movimiento continuo, sino la de cambio.

Acerca de lo comunitario.

Es importante señalar aquí conceptualizaciones sobre *comunidad*. Remarcamos la relación estrechísima entre estos conceptos y el proceso de intervención. La

variedad de definiciones sobre comunidad es inmensa, teniendo una multiplicidad de significaciones y connotaciones. Señalaremos algunas:

1) De entrada, el término comunidad denota la cualidad de lo *común o compartido*: de lo que une, "unidad en lo común". Una idea, un territorio, una historia, una enfermedad, un rasgo. Esta manera de conceptuar comunidad deviene también la idea de homogeneidad, de igualdad, de consenso. Con un esfuerzo de inclusión en lo común, de adaptación según lo compartido, del mantenimiento y/o conservación de aquello que iguala, que ordena, que disciplina. Este esfuerzo puede asociarse también con la exclusión de lo diferente, con la minimización de la variedad, con la anulación o subsidiariedad del conflicto. Lo común como lo dado. Responde a una aproximación conceptual clásica de comunidad.

2) Una segunda aproximación apunta a lo compartido, y según lo que se comparta, se ubicarán las distintas concepciones de comunidad (Sánchez Vidal, 1991).

Por un lado, el reconocimiento de esta pluralidad hizo que se examinaran definiciones sobre comunidad, encontrando tres áreas de acuerdo o coincidencia: una localidad compartida, relaciones y lazos comunes, interacción social.

Siguiendo esto Bernard (1973, citado en Sánchez Vidal, 1991) ha trazado una distinción entre *comunidad:* uso *adjetivo* del término *"comunitario"* –prácticamente equivalente a *compartido*- (en donde predominaría la interacción social y lazos comunes. Se refiere a una cualidad social y psicológica genérica) y *la comunidad:* uso *substantivo* del concepto (predominaría la localidad geográfica compartida –territorialidad-. Concepto específico y geográficamente anclado).

Sanders (1976, citado en Sánchez Vidal, 1991) completa *"la comunidad"* de Bernard aludiendo a la existencia de una red efectiva de comunicación; y al desarrollo de una identificación psicológica con el "símbolo local" (el nombre). Responde a la discusión comunidad como territorio-comunidad como simbólico.

3) Una tercera aproximación refiere a un desplazamiento en la definición del componente localidad geográfica. Con su definición, Klein (1968) subraya factores relacionales y psicológicos, ubicando a la comunidad como fuente de sentido e identidad (cultural y psicológica), pero excluye los ligados a la comunidad, lo que hace que se asuma que la vecindad geográfica no produce por si misma comunidad.

En el artículo "Hacia una redefinición del concepto de comunidad" Mariane Krause Jacob (2001año), sostiene que uno de los problemas centrales es la definición de comunidad. Tradicionalmente se encuentra ligado a la noción de territorio (localidad geográfica). Hoy se va desvaneciendo la noción de territorio físico-material. Se establecen redes y grupos de personas que no tienen un territorio común. Se enfatiza en la dimensión subjetiva e intersubjetiva en el concepto de comunidad. Que refiere al sentido o sentimiento de comunidad. Propone definir Comunidad, incluyendo tres elementos: Pertenencia (entendida desde la subjetividad como "sentirse parte de"

e "identificado con"); Interrelación (comunicación, interdependencia e influencia mutua entre sus miembros); Cultura común (existencia de significados compartidos).

4) Una cuarta cuestión refiere a una idea de "comunidad ideal" o de "comunidad real". Una cosa es reconocer el vínculo con otros como necesidad humana y otra, muy diferente, es definir las características que debiera tener ese vínculo. Se mezcla así el "deber ser", "el estado ideal" con lo que es. Trabajamos con comunidades reales, imperfectas. Si, señala Jacob, es posible identificar características asociadas al buen funcionamiento de una comunidad o comunidad saludable, distinguiéndolo de lo ideal en la comunidad.

Por lo tanto, la primera cuestión es hacer visible a los múltiples otros, miradas y voces, lo igual y lo diferente. Lo común-compartido se construye, desde y con lo múltiple. En la definición de comunidad debemos atender en una aproximación inicial "la unidad en lo común" y "lo diferente en lo compartido", facilitando la dinámica del conflicto y formas resolutivas y de abordaje que atiendan la co-existencia de "lo uno y lo múltiple".

La segunda cuestión "lo compartido"; y según el uso –adjetivo o sustantivo-; implica abrir distintas líneas de significación, en donde lo que se pone en tensión es la "localización geográfica" o el "mundo simbólico". Según qué predomine configura una posición; incluyendo en éstas una tercera que involucra a ambas; e incluso una cuarta si estas líneas constituyen etapas o momentos o fases en un proceso de intervención.

Una tercera cuestión afirma la existencia de comunidades reales e imperfectas.

Procesos Comunitarios.

Retomando ahora los dos términos "procesos comunitarios", se hace necesario atender a la distinción entre "procesos comunitarios" y "procesos en la comunidad". Que en un punto reedita la discusión de poner énfasis en la comunidad como localidad geográfica o en la comunidad como mundo simbólico. *"Procesos en la comunidad"* alude a procesos en un espacio geográfico localizado y estos procesos pueden ser "cualquier proceso". Algo que sucede está ocurriendo en un territorio determinado. La comunidad (nombrada así) ubica al proceso como localización territorial, lo fusiona, lo confunde. Es algo a completar: "procesos… en la comunidad". O debería enunciarse: "la comunidad…"

Otra cuestión es, a qué tipo de procesos se refiere (si no es cualquier proceso). Y aquí dar lugar a la dimensión psicosocial es fundamental. Maritza Montero refiere a "Procesos psicosociales comunitarios", incluyendo aquí los "fenómenos psicosociales propiamente comunitarios: habituación[72], familiarización[73], problematización[74],

[72] Estructuras de comportamiento, estructuradas y estables, no discutidas, no conscientemente asumidas (*habitus* según Pierre Bourdieu 1972). Configuran modos de enfrentar la vida cotidiana,

desideologización, naturalización y desnaturalización, concientización y conversión" (Montero; 2004:281). "Los procesos psicosociales influyen en las relaciones sociales de las personas y a la vez están influídos por las circunstancias sociales y que suponen subprocesos de carácter cognoscitivo, emotivo, motivacional que tienen consecuencias conductuales" (Montero; 2004:255). Se muestra cómo hay procesos que tienden a mantener un cierto estado de cosas y cómo hay otros (problematización, desnaturalización, desideologización, concientización) que buscan romper con la tendencia entorpecedora de las transformaciones comunitarias –de las condiciones de vida-. "Este tipo de procesos transformadores configura el núcleo central en el trabajo psicológico comunitario, haciendo referencia a la importancia de considerar la afectividad en estos procesos" (Montero; 2004:282).

"Procesos comunitarios" implica una forma específica de intervención: la intervención comunitaria. Hablar de procesos comunitarios incluye una historia del lugar presente en este proceso, interacciones, ciertas modalidades de relación y de hacer entre sujetos, grupos, organizaciones que hacen a este proceso; representaciones, percepciones y significaciones respecto del otro y del mismo espacio habitado (un lugar, ese espacio se vuelve lugar en tanto es cargado de significación); identidades múltiples en tanto es posible la multiplicidad de pertenencias, fuente de sentido e identidad, relaciones de poder, campo de lucha.

Estos procesos comunitarios se dinamizan en las relaciones –en la relación- que los sujetos –protagonistas de estos procesos-, establecen, producen, construyen, reproducen. La puesta en tensión de estas relaciones se traducen en el encuentro con el otro. En los procesos comunitarios y en sus procesos de intervención se juega el encuentro/desencuentro con el otro. Encuentro que implica reconocimiento/ desconocimiento del otro; en búsqueda de efectos de conocimiento. Así es que en este encuentro se activa tanto la percepción-significación que el uno tiene de si mismo en relación al otro más lo que este uno percibe y significa del otro más lo que este uno supone que el otro percibe y significa del uno. Y a la vez este mismo proceso se da en el otro. Pone su atención en ese "entre" que se instituye entre uno y uno, entre uno y otro, entre múltiples otros. Suponiendo la constitución de un vacío que en la relación y en este encuentro y desencuentro se significa, dinamiza, transforma.

Estos procesos comunitarios que tienen como soporte material el espacio de la comunidad, están atravesados por un contexto social e histórico, por los procesos sociopolíticos. "El contexto se hace texto en la comunidad", y en el texto de la

---

considerados como la manera natural de ser y de hacer en el mundo. Ni se espera ni se piensa que se puede actuar de otra manera. Carece de intención estratégica, ya que actúa como enlace coyuntural.

[73] Unido al proceso de naturalización. Son las vías para aceptar, conocer y relacionarse con lo extraño, con lo diverso; para hacerlo aceptable, admisible e internalizarlo, considerándolo parte del "modo de ser en el mundo. Junto con la habituación, son los mecanismos microsociales que mantienen ciertas estructuras y ciertos modos de vida, a la vez que sostienen la permanencia social. Remite a Teoría de las Representaciones sociales.

[74] Proceso de analizar críticamente el ser en el mundo "en el qué y con el qué" se está. Ésta conduce a la desnaturalización ya que al problematizar el carácter esencial y natural adjudicado a los hechos o relaciones, se revelan sus contradicciones. Ambos procesos son de carácter crítico. Remite a Paulo Freire.

comunidad se lee el contexto. Además, el contexto particular-sectorial atraviesa de la misma forma el territorio comunitario. Por tanto no hablamos de procesos comunitarios aislados, parcializados, fragmentados. Hablamos de procesos sujetados, atravesados, en conflicto o no, manifiesto o latente, con sus contextos.

En síntesis, y en relación a procesos comunitarios localizados en un sector particular, la característica de popular da un carácter de posición diferencial:

- en relación a un contexto, contexto que se nombra a partir de dos signos-procesos a considerar: los procesos de desafiliación (Castell, 1991)/fragmentación social (Binder, 1991), precarización de las vidas ordinarias (Guillaumme Le Blanc, 2007), procesos de desolación y sufrimiento psíquico; y los procesos de marginalidad (neomarginalidad) en sus movimientos de expulsión-exclusión/inclusión-integración (en relación al mundo del trabajo).

- en relación a condiciones concretas de existencia, que en relación con los sujetos, producen determinada calidad de vida –y relacional- incorporando historia e internalizando realidad, y junto con ellos formas y procesos organizativos, así también sus sentidos –sentidos construidos desde la historia, desde un contexto particular/coyuntural, desde la relación de intersubjetividad-.

- en relación a los procesos de producción y construcción de identidad/es, que ligado a lo anterior, implica fundación de espacios-territorios, otorgándoles cualidades particulares.

Ligado a una mayor comprensión de los procesos comunitarios se presenta a continuación un complejo conceptual, que incluye los conceptos de: Espacio, Necesidades, Participación, Afectividad.

Espacio.

Territorio, espacio, lugar, es un concepto central. Se encuentra ligado a distintos debates y posiciones en el campo comunitario. Por un lado, a los debates sobre "comunidad". Por otro, a los escenarios, tramas y dinámicas de la vida comunitaria en la vida cotidiana. Así también como organizador de la cotidianidad y de una idea de proceso en situación (junto con el tiempo).

Entre el contexto social productor de sentido y los procesos comunitarios, mediatizan condiciones concretas de existencia. Ubicamos allí al ESPACIO –en el sentido de condición de despliegue de vida y de vida relacional-.

El espacio alude a la localización territorial, que hace referencia al espacio físico (soporte material) y social identificable y reconocible por los sujetos (y por lo cual también son identificados y reconocidos por otros). Es el lugar donde "se vive", que se percibe como algo propio y común, donde se crean y re-crean las relaciones, valores, costumbres, motivaciones, identidades, representaciones y prácticas, denominado comúnmente como el barrio, la villa o la manzana (Alderete y otros, 1996).

Este espacio, barrios, villas, asentamientos, habitados por los "sectores populares" en los sectores, llamados sectores urbano-marginales, pobres, empobrecidos, vulnerables, precarizados, carentes, entre otros. Aquel resto, que deviene por la producción capitalista. No son excluidos del sistema, este lo produce. Y también produce el desplazamiento de las causas por los efectos y la consideración ideologizada de la necesidad e inevitabilidad de la pobreza se llaman a la vez "urbano marginales". La denominación urbano-marginal nos señala una configuración –en la totalidad- diferenciada. Esto implica en los sujetos experiencia vivida "de" y "en" un espacio. Se constituirá "un" propio espacio social.

Las comunidades habitan esta configuración de lo "urbano marginal". "Si nos detenemos a observar la distribución urbana, es fácil ver cómo se reproducen en ella los patrones socio-económicos de inclusión-exclusión del sistema. La distribución de la tierra en la ciudad, la posibilidad de acceder a diferentes servicios, los patrones de consumo, todos ellos distribuidos en forma inequitativa, que marcan la posición social de los diferentes sujetos, se expresan en las diferentes formas de ocupar el gran espacio de la ciudad. Con relación a esto, podemos hablar, en contraposición a otros espacios, de espacios descapitalizados…" (Pomares-Pérez, 2005).

El Espacio se plantea desde una doble perspectiva: como localización geográfica –condición objetiva- y como representación –condición subjetiva-. Los sujetos habitan un espacio, concreto, definido, objetivo, como por ejemplo el barrio donde viven, el lugar donde trabajan, su cuarto, las distancias, cerca-lejos, las demarcaciones, adentro-afuera, arriba-abajo.

Vamos encontrando diferentes adjetivos que califican el "espacio-lugar": lo propio, lo ajeno, lo público, lo privado, lo pobre, lo rico. Y estos atributos no son solo físicos del espacio, sino que pertenecen más bien a la significación que adquieren los mismos en su apropiación, en el habitar (Pomares-Pérez, 2005).

A la vez son habitados por los espacios; a través de mecanismos de internalización y significación de los mismos. Constituyen entonces un lugar, que define la propia posición en relación a un contexto. Lo que se encuentra objetivado se significa de modo singular. Se construye un sentido del lugar. El espacio objetivo se transforma en lugar a través del sentido psicológico dado.

Necesidades.

Hay diferentes maneras de entender y abordar las necesidades. Agnes Héller (1999) dice que la necesidad es deseo consciente y aspiración. Intención dirigida en todo momento hacia cierto objeto. El objeto en cuestión es un producto social, sin importar que éste sea una mercancía, un modo de vida, una actividad cultural, una reflexión o el amor. Cada sociedad tiene un sistema de necesidades en cuyo interior

se comprenden las necesidades particulares, por lo tanto la creación y la satisfacción de esas necesidades constituye un proceso histórico. Las necesidades son al mismo tiempo personales y sociales. Y tiene diferentes manifestaciones según las clases sociales. En la clase dominante se expresa como necesidad de aumentar cuantitativamente ciertas necesidades y los objetos de satisfacción, siguiendo la lógica del mercado, mientras que en las clases subalternas la posesión se manifiesta como necesidad de reducir los deseos a meras necesidades vitales o de reproducción.

Esta misma autora presenta un sistema de necesidades compuesto por: necesidades necesarias[75] (de sobrevivencia y de auto conservación), y necesidades necesarias propiamente dichas[76] (servicios-normatividad según el "progreso"). Postula que la sociedad de clases reproduce las necesidades necesarias (alienadas). Hay un tipo de necesidades no alienadas, que llama "radicales", que también se desarrollan en el capitalismo pero no pueden ser satisfechas en él. Motiva que los habitantes, para satisfacerlas, produzcan una formación social distinta, cuyo sistema de necesidades se diferenciará del precedente –cualitativamente-. Estas necesidades radicales no se satisfacen, sino que se despliegan.

La perspectiva de CELATS[77] afirma que hay ciertos hechos, situaciones, cosas que se destacan por la necesidad. Y aquello que se destaca vuelve a nosotros con un significado, con un valor. Afecta, produce algo en cada persona (emoción, sentimientos). Ese significado, ese valor, esa e-moción, es lo que mueve, lo que lleva nuevamente al mundo para actuar; interviniendo en este proceso el pensamiento. La afectividad es aquello que moviliza y hace que lo percibido en el mundo venga con un valor, un significado que afecta y luego lleva/mueve a actuar. En este sentido constituye el "motor hacia el mundo", el móvil de la conducta en tanto aporta el impulso y los motivos para la acción y la desencadena.

Pichón Riviere concibe al sujeto como sujeto de Necesidades. La necesidad como motor para la acción, necesidad significada y significada por otros. La necesidad impulsa al sujeto a buscar su satisfacción en el mundo exterior; en el mundo exterior se encuentra con otros que significan y devuelven al sujeto la necesidad significada.

Se conoce una necesidad a través de práctica de acción (gestos, llantos, sonrisa, etc.) y de prácticas del discurso. El sujeto enuncia, dice, nombra su necesidad. Hay diferentes interpretaciones de tal necesidad o de las necesidades. Estas interpretaciones pueden estar en armonía o pueden entrar en conflicto. El sujeto enuncia su interpretación de la propia necesidad o ella puede ser interpretada por

[75] Es el límite inferior del sistema de necesidades. Se refiere a la reproducción de la fuerza de trabajo actual y futura (comprende el sustento de los hijos). No son naturales ni universales, son históricas y sociales. Están dirigidas a la autoconservación del hombre como tal (alimento, vestido, calefacción, vivienda, etc.). Dependen de la cultura, de la tecnología etc.

[76] Necesidades que deben ser satisfechas, aunque no sean límites, para que los miembros en una determinada sociedad o clase tengan la convicción de que su vida es normal (servicios de salud, educación, etc.).

[77] Centro Latinoamericano de Trabajo Social.

otros. El quién enuncia, el quién interpreta, el quién hace; y el qué, se vuelve muy importante. Hay una lucha por la interpretación de necesidades, de la cual el equipo extensionista participa. Esta lucha y la posibilidad o no de la propia enunciación tiene consecuencias (directas-indirectas, intencionales-no intencionales).

Nancy Fraser (1991) es quien destaca que los discursos políticos refieren a las necesidades de las personas. Es en los diferentes discursos en donde se disputa acerca de lo que necesitan realmente los diferentes grupos. Más aún, el tema de las necesidades funciona como un medio para formular y debatir los reclamos políticos. El discurso de las necesidades coexiste con el de los derechos y los intereses. El centro es la política de las necesidades, los discursos construidos que interactúan, en su variedad, polémicamente. Esta política es entendida como perteneciente a la distribución de satisfactores. Pero el problema central es la política de interpretación de las necesidades (incluyendo contexto y demanda).

Federico Arnillas, sociólogo peruano, presenta una tipología sobre las necesidades "de los pobladores en torno a las cuales se estructuran prácticas asociadas; aunque no todas ellas se traducen en estructuras organizativas formales". Distingue Necesidades Colectivas y Comunes.

Las necesidades Colectivas son aquellas que afectan por igual al conjunto de pobladores y que sólo pueden ser atendidas por las características objetivas que adquiere su satisfacción, de manera simultánea para toda la población. La unidad espacial de expresión es el barrio y el canal organizativo más común es la Organización Vecinal. En relación a las estrategias en el proceso de resolución, al ser necesidades objetivas y que sean percibidas así, supone una asunción como reivindicación. Suponen la necesidad como derecho y al Estado responsable de su satisfacción (devienen de la relación con el estado). La reivindicación está asociada a la idea de "derecho violado".

A su vez se subdividen en necesidades básicas (por ejemplo, si consideramos una situación urbana, estabilidad en el terreno, luz eléctrica, agua potable, desagües); y necesidades complementarias (reconocimiento del asentamiento, titulación, vialidad, transporte, limpieza).

Y las necesidades comunes son aquellas que afectan a un sector mayoritario de la población pero cuya satisfacción ha recaído tradicionalmente en el esfuerzo individual o familiar. No tienen referente espacial inmediato. Pero es el barrio el terreno concreto pues allí viven los afectados. A nivel organizativo, se encuentran comedores, vasos de leche, grupos juveniles, etc. En relación a las estrategias en el proceso de resolución, no se han estructurado en torno a ellas prácticas colectivas formales y generalizadas, aunque se presentan prácticas de reciprocidad.

A su vez se subdividen en necesidades de subsistencia (empleo-ingreso, alimentación, salud, vivienda); y necesidades de integración social (educación, cuidado y formación de los niños, recreación, formación sexual, producción y

recreación del mundo cultural, opresión de género y/o de generación, relaciones interpersonales -integración grupos sociales-, participación en vida comunal).

Participación.

El concepto de participación (Gil La Cruz y otros) está muy extendido dentro de contexto de las ciencias sociales. Sus implicaciones políticas, sociales, dinamizadoras, legales, etc., son obvias y observables en nuestra vida cotidiana y desde el territorio en que nos ubicamos. Sin embargo, el estudio de la participación es complejo. Es un motor potencial de cambio social y, al mismo tiempo, implica la toma de conciencia colectiva y el compromiso individual de las personas.

Bajo la mención de participación (Montero, 2004) pueden introducirse desde las más variadas formas de manipulación, de consulta, de divulgación de información, hasta la delegación de poder en grupos y el completo control comunitario.

Lo anterior señala uno de los más complejos problemas ligados a la participación: aquel que deriva de la limitación impuestos desde fuera como condición para que ella se dé, que justamente por ser efectivos, conducen a la ausencia de participación; en donde se culpabiliza a los individuos de la pasividad a la que se los ha reducido. Lo que resulta muy conveniente cuando se trata de desarrollar clientelismo político. Como dice Salas (1984): "uno de los efectos más evidentes (de este tipo de relación) es el estímulo a la dependencia de organismo ajenos a la comunidad", lo cual desvía del logro de los objetivos de la comunidad, en beneficio de aquellos de otros grupos externos a ella.

Gil La Cruz considera que, además de ser una declaración de principios, la participación debe hacerse realidad a través de la comunidad, asumiendo proyectos e iniciativas sociales. No es esto lo más frecuente dentro de la intervención social, ya que en ocasiones se produce una divergencia entre la comunidad y los mediadores sociales, al imponerse a las primeras ofertas socioculturales que les son ajenas a sus motivaciones y necesidades. A fin de evitar lo que Díaz (1992) denomina "clientismo institucional", la participación ha de articularse a lo largo de todo el proceso de dinamización sociocultural (López, 1987).

La Participación es un principio en la extensión universitaria. Facilitar y generar participación, la circulación y manifestación de la palabra de cada uno, es tarea del extensionista. Hay diferentes niveles y maneras de participación. Básicamente participar es: ser/tener parte en algo/todo (con una accesibilidad, distribución, disposición desigual: conocimiento social disponible, bienes económicos, sociales, culturales, etc.); acción con otro/s.

La participación en extensión universitaria (o al menos la que promueve) es voluntaria, intencional, comprometida. Se busca ser parte y con otros porque se desea modificar una situación, relación, etc. Se desea el cambio, participar en los procesos de cambio. Desde esta perspectiva, la participación comunitaria es

participación política. Montero (2006) propone pensar a la participación comunitaria como un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientada por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales.

La participación comunitaria tiene un efecto político en el sentido que forma ciudadanía y desarrolla y fortalece la sociedad civil a la vez que aumenta la responsabilidad social. Tienen también un efecto amplio de carácter socializador y otro específico, de carácter educativo informal y de modo alternativo de acción política.

Para que haya verdadera participación (Montero, 2004) es necesario que se dé un movimiento desde los grupos de base; o bien que haya encuentro entre instituciones y agencias estatales o no gubernamentales y los grupos de actores sociales necesitados de la acción transformadora, los cuales deben tener el control sobre la situación de participación y desarrollar sus recursos de poder.

El concepto de participación dentro del ámbito de la extensión universitaria remite a un protagonismo directo de los ciudadanos con un alto grado de implicación y motivación en las distintas actuaciones llevadas a cabo por la comunidad (Martín, 1988).

Los grupos y las personas atraviesan distintos estados y roles participativos que van desde: la ausencia de comportamiento participativo, la participación instrumental (cuando dicha conducta depende de una dinámica impuesta desde el exterior de la comunidad), la participación contestataria (el colectivo se moviliza ante un problema, pero responsabiliza a agentes externos de la situación), la participación reivindicativa (se plantean distintas soluciones también externas para superar el problema), hasta la participación proyectada, en la que la comunidad se organiza en torno a un proyecto común, con unas acciones concretas a desarrollar. Estos distintos estadios participativos están manifestando tanto una necesidad humana, como un derecho y un deber, que todo mediador social debe tomar en consideración (Arango, 1987).

Las prácticas de participación y sus sentidos se modifican según las distintas épocas (hay diferencia en las prácticas de los ´60 a las de los ´90, por ejemplo). Y se modifican también las condiciones (históricas, políticas, ideológicas, institucionales, etc.) de esas prácticas. Así es que hay condiciones que facilitan la participación y otras que la obstaculizan.

Para Sirvent (1985) los condicionamientos de los procesos participativos tienen que ver con: 1) *el origen de los procesos participativos* (incide en sus características, ritmo y producto). Los obstáculos retardan o distorsionan la naturaleza de la participación. Si el origen de las propuestas es verticalista, debe encarar situaciones como: desconfianza de distintos sectores sobre objetivos o verdaderas intenciones del poder político; aceptación ingenua de técnicos integrados a-críticamente al sistema de burocracia pública, recepción propuesta participativa, como obligación o sobrecarga impuesta. 2) *las Condiciones institucionales macro-micro y 3) las Condiciones psicosociales*. Aquí hay que detectar mecanismos facilitadores o inhibidores de los

procesos de Participación Real. En 1. Contexto sociopolítico (el contexto, la historia, la cultura determinan factores que inhiben o no Participación Real); 2. Estructuras institucionales (reflejan en mayor o menor grado contradicciones a nivel global); 3. Aspectos psicosociales de los grupos e individuos comprometidos (las relaciones de poder de estructuras autoritarias se reproducen en las prácticas culturales, las necesidades subjetivas y las representaciones sociales de los grupos subordinados -una de las barreras más difíciles-).

Montero (2004) observa dificultades en la participación comunitaria que es necesario prever y resolver en el trabajo comunitario:

- Relación agentes externos e internos en la labor psicosocial comunitaria. Diversos actores con diversos saberes. Dificultades referidas al compromiso y al conocimiento que puede manejarse en comunidad.

- Conocimiento de miembros de la comunidad que provienen de costumbres y tradiciones que pueden entrar en contradicción con los cambios necesarios para la comunidad (aquellos referidos a lo peligroso, exclusión, maltrato, mantenimiento de la ignorancia).

- La participación de las personas no está aislada de las prácticas comunes imperantes y, por lo tanto, influidas por tendencias políticas y religiosas entre otras.

- La diversidad de afiliaciones políticas de la comunidad o agentes externos puede ser otra causa de problemas.

- Otra fuente de dificultades puede ser las alianzas que los agentes externos hagan con ciertos sectores de la comunidad, que de alguna manera signifique la exclusión de otros grupos (el riesgo que esto implica es tanto el clientelismo como el asistencialismo y el activismo político).

- Ciertas prácticas en las cuales se proponen formas de acción predeterminadas de manera inconsulta por organizaciones ajenas a las comunidades no pueden considerarse como participación comunitaria.

Sirvent (1985) propone conceptos básicos para la descripción de los procesos participativos. Diferencia participación real de participación simbólica. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional: en la toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción, en la implementación de las decisiones, y en la evaluación permanente. La Participación Simbólica asume dos connotaciones:

1) al referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional; 2) el generar, en los individuos y grupos comprometidos, la ilusión de ejercer un poder inexistente.

Lo que está en juego es el poder institucional, entendido como una intervención real en la toma de decisiones de una institución. La participación real supone modificaciones en la estructura de concentración del poder. Desde esta perspectiva, muchas veces "apertura a la participación", puede no representar cambio alguno en los esquemas de toma de decisiones, o puede representar situaciones "enmascaradas" de verticalismo autoritario, con mecanismo de cooptación en defensa y conservación del poder establecido.

Se enfatiza, entonces, la importancia de evaluar la naturaleza real o simbólica de los procesos participativos, las condiciones facilitadoras o inhibidoras de dichos procesos y sus productos mediatos o inmediatos. Atendiendo puntos críticos tales como: ¿Quién participa? ¿Cómo? ¿A través de qué mecanismos? ¿En qué área de la vida institucional o del proyecto de trabajo?

La Participación Real constituye un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifique los modelos de relación humana internalizados en años de autoritarismo y explotación. La autora propone trabajar con modelos de participación intermedia. La Participación Real como un proceso de aprendizaje demanda ir creando etapas intermedias semi-participativas. Sus posibilidades y limitaciones dependen de las condiciones macro y micro estructurales, institucionales y psicosociales que deben ser enfrentadas.

Por tanto, y desde la extensión universitaria es posible proponer, de modo articulado, dos áreas definitorias en el desarrollo comunitario: participación, cuya finalidad sería la transformación de la acción social de la comunidad, en una acción plenamente comunitaria (Martín, 1988), y sentimiento de pertenencia como sustrato sobre el que se asienta y se hace posible dicha participación.

Afectividad.

La expresión de la emoción necesita del otro y de la reciprocidad. La afectividad es un aspecto constitutivo de la actividad humana que se expresa en la vida cotidiana. El trabajo comunitario, necesariamente debe tomar en cuenta la dimensión afectiva de y en los procesos comunitarios. Montero (2004) -quien nos orienta en este apartado- apunta lo que Heller (1980) decía: actuar, pensar, sentir y percibir constituyen un proceso unificado, y Lane y Sawaia (1991) refería la necesidad de "introducir en la investigación científica la pasión", ya que "conocer con pasión es comprometerse con la realidad"... "y permite la comprensión que lleva al saber". Montero cita a Sawaia "la felicidad y el sufrimiento públicos y privados son el centro de la praxis psicosocial que lucha contra la exclusión y la sumisión -temas que tocan al trabajo comunitario-. La indiferencia y supuesta neutralidad no comprometida no conducen a la transformación social. Es por tal razón que el estudio de la afectividad y de los modos en que ella se expresa en la práctica son tan importantes en la psicología comunitaria".

Desde el Modelo de Identidad Comunitaria, el Sentimiento de Pertenencia es central. Y el vecindario es considerado como grupo de referencia (Mann, 1978). A través de una relación duradera de las personas y los grupos con el territorio y los otros, se va produciendo una percepción del barrio como algo propio de lo que se siente parte. A los demás miembros de la comunidad se los percibe como vecinos, por lo que el sujeto supone que comparte una misma experiencia subjetiva con el resto del vecindario. Así es que se propone fomentar las relaciones de sociabilidad e intercambio informal entre vecinos a través de las asociaciones tanto formales como informales, -que funcionan como lugar de encuentro-, al tiempo que dan cauce a su participación en tareas comunes para lograr objetivos compartidos (Sarason, 1974).

Por otro lado, Chavis y Wandersman (1990), propusieron y evidenciaron empíricamente, que el sentimiento de comunidad funciona como un catalizador para la participación en las diversas modalidades de transformación comunitaria del entorno urbano: desarrollo comunitario, construcción de comunidad y organización comunitaria. Esto se logra a través de la influencia que este sentimiento consolidado ejerce sobre los componentes psicosociales básicos de esta participación, es decir, la percepción del entorno, las relaciones sociales de la persona y la percepción del control y *empowerment* dentro de la propia comunidad.

Según KRAUSE (2001) la dimensión subjetiva (e intersubjetiva) ha estado presente en la historia del concepto de comunidad, bajo el concepto "sentido de comunidad" o "sentimiento de comunidad" (Saranson, 1974). El sentido de comunidad es el sentimiento de que uno es parte de una red de relaciones de apoyo mutuo, en las que se puede confiar, el sentimiento de pertenecer a una colectividad mayor. Incluye la percepción de similitud de uno mismo en relación a otros integrantes, la interdependencia entre ellos (sobre la base de la reciprocidad) y el "sentimiento de formar parte de una estructura social mayor estable y fiable (sentido de pertenencia e integración social)".

La afectividad interviene en el desarrollo del sentido de comunidad (Montero, 2004:279-80) y en la construcción colectiva de otra noción que incluye la anterior: la identidad comunitaria. Los afectos están absolutamente presentes en cada acción comunitaria, en cada encuentro de acción con otros, en la protesta, en los procesos de cambio, en la organización comunitaria.

2. Intervención comunitaria: despeje de una tensión contradictoria.

Intervenir implica interrumpir un proceso, irrumpir en una situación, interferir en una relación o dinámica dada. Significa un "venir entre" ¿"entre qué"? ¿"entre quiénes"?

Es posible intervenir: desde afuera y desde arriba, desde adentro y desde arriba, desde abajo y desde afuera, desde abajo y desde adentro; y todas aquellas relaciones posibles de realizar, caracterizan la direccionalidad de la intervención.

Frecuentemente la intervención estatal, se realiza desde afuera y desde arriba, a través de lo que conocemos como programas. Afirma una relación jerárquica y

desigual tanto del poder como del saber. A esta manera de actuar no sólo la encontramos en las intervenciones estatales sino también en diversas organizaciones: comunitarias, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales. Esto indica que es posible encontrar en la misma comunidad o en organizaciones no estatales la afirmación del mismo tipo de relación (jerárquica y desigual).

En el campo de la intervención y desde la psicología, se reconocen: la intervención individual, la intervención social y la intervención comunitaria.

La intervención comunitaria resuelve la tensión manifiesta en la mera intervención y su carácter de interrupción externa y jerárquica; unidireccional. Puede articularse esta noción con la propuesta de María Clemencia Castro (1993), cuando afirma que en toda acción hay una orientación que se traduce en distintos abordajes y señala ciertas dimensiones que presentan diferente dinámica según el tipo de orientación que prime. De estas dimensiones, priorizamos: definición de comunidad y carácter de la participación.

Esta autora propone dos aproximaciones, una que denomina abordaje externo y otra abordaje interno. Nos interesa esta última ya que aquí se define la orientación a privilegiar intereses externos o internos de la comunidad y a su proceso. En el abordaje interno, la comunidad no existe sólo porque es definida externamente. Se trata más bien de un proceso interno referido a su propia dinámica. Una comunidad se reconoce como tal. El propósito central es la promoción y el desarrollo de la comunidad. Lo que importa es dinamizarla para la autogestión de sus propias vidas.

"Intervención Comunitaria". Lo comunitario aporta algo fundamental, único; capaz de otorgar un carácter diferente; ésta es la participación. Es la participación comunitaria lo que garantiza que esa intervención será inclusiva plenamente de los múltiples otros en co-presencia en un contexto de intervención y es también la que ofrece legitimidad.

Así, y aún "viniendo de afuera", es lo que posibilita interpelar posiciones jerárquicas y transformar la primera ecuación "desde arriba y desde afuera" en "desde afuera, desde abajo y desde adentro".

Dijimos que la intervención, o mejor dicho, los procesos de intervención, tienen como marco referencial-conceptual los procesos comunitarios y como marco metodológico, la investigación acción. Aludimos, también, a dos conceptos centrales: comunidad y participación. En este complejo se juegan las tensiones y posiciones de y en la intervención.

En el cuadro que sigue se muestra este complejo y las tensiones. La comunidad tomada como objeto, es observada e intervenida desde afuera. La posición, entonces, se denomina enfoque, abordaje, perspectiva comunitaria. Cuando la mirada es a la interioridad de la comunidad, y ésta es considerada sujeto, estamos construyendo una posición comunitaria.

Enfoque Comunitario		**Posición Comunitaria**
Desde arriba y desde afuera Relación Jerárquica Saber jerarquizado	**Intervención**	Desde adentro y desde abajo Relación Horizontal Diversidad de saberes. No saber.
Externo Objeto de políticas	**Abordaje**	Interno Sujeto de políticas
Exterioridad	**Comunidad**	Interioridad
Aquella Comunidad		Esta comunidad
Definida por rasgos		Su propia dinámica la define
Homogénea-Ideal		Heterogénea-Real
Armonía-Unidad		Conflicto-Diversidad
Lo común como dado		Lo común construido
Restringida	**Participación**	Transformadora
Estado		Proceso
Dirigida-Condicionada		Libre-Protagónica
Síntoma		Problemas de fondo

Lo anterior se amplía un poco más en el siguiente cuadro que muestra, sintéticamente, las principales características de un *abordaje comunitario restrictivo* y las de un *abordaje comunitario transformador* (Alfaro (2010) que toma los desarrollos de la uruguaya Alicia Rodríguez)*:*

Concepción restrictiva de abordaje comunitario	**Concepción transformadora de abordaje comunitario**
Interviene en el entorno inmediato de los individuos, como modo de producir cambios en él; con prescindencia del cuestionamiento de los factores estructurales que producen desigualdades sociales.	Interviene en la relación de los sujetos con su entorno inmediato, incluyendo la problematización y desnaturalización de los factores estructurales que producen desigualdades sociales.

El fortalecimiento entendido sólo en términos de autovaloración, autoestima, visualización y desarrollo de potencialidades para el logro de la superación como personas.	El fortalecimiento entendido en términos individuales y colectivos y persigue la alteración de las relaciones de poder establecidas. La finalidad es la de la autodeterminación en la búsqueda de mayores niveles de igualdad.
Jerarquiza la función de sostén, ayuda mutua e información de las redes sociales.	La perspectiva de redes sociales es entendida en su carácter cuestionador de los paradigmas jerárquicos de relación hegemónicos.
Trabajo en redes entendido como la coordinación interinstitucional para atender las necesidades de la población. No hay un proyecto en común y la comunidad se ubica como beneficiaria, por fuera de esa red.	La relación entre organizaciones locales incluye la coordinación de recursos pero la trasciende para llevar adelante proyectos comunes que incluyen a la población involucrada.
Autogestión como resolución de los problemas mediante el empleo de recursos propios. Se cubren las deficiencias de los organismos responsables y se generan servicios de pobres para pobres.	Promueve la conciencia y el ejercicio de los derechos frente a los organismos responsables del abordaje de los problemas de la población, cuestionando las matrices internalizadas con relación a ellos.
La participación como colaboración, retribución de servicios, o involucramiento en actividades planificadas desde el equipo que gestiona el Proyecto.	La participación como la intencionalidad de aumentar los grados de incidencia de la población en los Programas y en la toma de decisiones. El proyecto como oportunidad para el ejercicio del derecho a participar, como modelo a ser transferido a otros ámbitos
Los beneficiarios directos e indirectos (comunidad) son concebidos como destinatarios de las acciones. Pueden adoptar un rol activo, pero su alcance es controlado y limitado desde el equipo que gestiona el proyecto.	Los sujetos con los cuales se trabaja directamente y la comunidad de la que forman parte se consideran actores con los cuales se establece una relación horizontal y de diálogo, en donde el conflicto es inherente.
No se analiza el papel del servicio en el barrio ni el vínculo que se construye con la comunidad. El equipo no se piensa a sí mismo y su implicación en la relación con la población. Adopta una posición ingenua expuesta al establecimiento de alianzas y al reforzamiento de relaciones de dominación	El proyecto y su equipo analizan en forma permanente su lugar en la comunidad y el tipo de vínculo que establecen, partiendo de un lugar de no neutralidad, de intencionalidad y de vigilancia ética y respecto a sus acciones.

Se prescinde de un análisis del marco político-institucional desde el cual se interviene, lo que redunda en una actitud ingenua, frecuentemente voluntarista y con el riesgo de producir una práctica alienada.	Se analiza el marco político-institucional desde el cual se trabaja, tomando conciencia de las múltiples determinaciones y racionalidades en juego, lo que permite discriminar lo personal de lo organizacional y operar con mayores niveles de autonomía.

No hay que perder de vista una pregunta fundamental ¿Por qué intervenir?

3. Intervención en procesos comunitarios.

Interesa aquí puntualizar los momentos conocidos en los procesos comunitarios desde la perspectiva de la intervención: momento de entrada o ingreso, momento de desarrollo, momento de cierre, retiro o despedida. La visita y la invitación.

La vida comunitaria es y es siendo. Más allá de nuestra presencia e intervención. Las comunidades tienen historia, trayectorias, saberes, resuelven y viven sin nuestra intervención.

Esta manera de abordar, según momentos, es un esquema propuesto de lectura de un proceso.

El momento de ingreso o entrada a una comunidad y el modo en que lo hagamos es fundamental y marcará la intervención y la relación comunitaria. En general, entramos con alguien y dejamos que ese o esos alguien/es nos lleven. Nos dejamos llevar a un territorio comunitario desconocido por el equipo y en el que el equipo, a su vez, no es conocido por esta trama relacional-comunitaria. Nos proponemos inicialmente, entonces, conocer y hacernos conocer. Recorremos el territorio. Educamos la mirada, la observación, la escucha, la palabra, la pregunta. Visitamos organizaciones, instituciones. Visitamos a las familias, nos detenemos en una esquina, un almacén, una plaza a conversar con la gente. Vamos allí a donde la gente está, se junta, camina, transita, vive su cotidianidad. Analizamos el contenido de las conversaciones, armamos mapas de relaciones según nos van indicando personas, grupos, organizaciones. Diseñamos un plan de ingreso. Nos acompañamos con una guía de temas y preguntas.

Buscamos un contexto de confianza y establecer relaciones de confianza.

En este momento las herramientas claves son: el diagnóstico comunitario participativo, las visitas domiciliarias e institucionales, la cartografía, la entrevista o encuentro callejero, la conversación, el reconocimiento territorial, la asamblea, entre otros.

El desarrollo o despliegue del proyecto está relacionado más que con el tiempo objetivo, con un registro compartido de un pasaje para hacer foco en lo que nos

ocupará un tiempo. Aquello que se priorizó de modo colectivo que es algo de resolución colectiva. Se facilita su sostenimiento haciendo uso –además de muchas de las herramientas o técnicas señaladas anteriormente-, de acciones organizadas y planificadas. Mucho dependerá el qué y el quienes, en la elección del reportorio de técnicas y acciones.

El cierre o retirada es otro momento que debe ser pensado y planificado con mucha atención. Es el momento de la objetivación de los vivido y realizado y también el momento de la despedida.

Cada comunidad es singular. Siempre es esta comunidad. Nuestra intervención orientará distintas acciones según la dinámica de los distintos grupos que habitan el territorio. Los hay más permeables, los hay más rígidos y nuestra intervención será pertinente a la situación.

Podemos entrar a través de un grupo, de una organización, de una institución. Podemos trabajar con un grupo. Pero la intervención comunitaria-territorial, entra y sale, busca comunicar, relacionar. Se mueve, atenta a la dinámica comunitaria.

En este proceso se construye un proyecto de intervención comunitaria. Lo proponemos como hipótesis de acción.

4. Acerca del Proyecto de Intervención como Hipótesis de Acción. [78]

Un proyecto anticipa, prepara y ordena intencionalidades, acciones y modalidades. Las organiza en un tiempo y en un espacio, otorgándoles un ritmo. ¿Para qué? Para resolver una situación inicial que es leída de tal forma que exige una acción o conjunto de acciones que la modifiquen en algún aspecto. Ancla en una realidad, caracterizada, constatada, interpretada como un vacío que requiere, provoca acciones para transformarla y significarla.

Un proyecto permite representar prácticas y acciones "*con un mayor grado de abstracción y organicidad que el otorgado por el relato vivencial de la acción"* (Martinic, S; 1987:93). Implica una propuesta/respuesta de cambio.

Para la ***formulación de un proyecto***[79] contamos con varios y diversas propuestas; éstos son formatos que orientan y organizan la traducción de una idea, de manera ordenada, en una propuesta de acción. Son formatos técnicos con

[78] Este apartado se realiza en base al Documento de trabajo para el curso de extensión "Formación ética en Desastres y Emergencias Sociales". Lic. Silvia Plaza, Lic. Paola Blanes y Lic. Lorena Zamora. Cátedra "Estrategias de Intervención Comunitaria". Facultad de Psicología. U.N.C. Mayo de 2005.

[79] Ejemplo Formato formulación de proyecto. *Título* (tema central) *Fundamentación* (Problema. Desde dónde Por qué Para qué) *Objetivos* (Generales Específicos*) Estrategia Metodológica* (Modalidad de Intervención: Facilitadores-obstaculizadores) *Planificación* (Organizador espacio-temporal. Identifica etapas o momentos) *Plan de Acción* (Centrado en una unidad de acción) *Evaluación* (Actividad que permite observar logros y dificultades).

consideraciones y/o pautas que facilitan la formulación. En palabras de J. Samara (2004), *"el proyecto es totalmente explícito, se confunde con el documento mismo"* (2004:48)

Ahora bien, no es lo mismo la ***formulación de un proyecto*** de intervención que el ***proceso de construcción de un proyecto*** de intervención.

El ***proceso de construcción*** refiere a acciones situadas, en un lugar, en un tiempo y con personas concretas (que ya no se piensan como destinatarios en la formulación sino como partícipes en la construcción del proyecto). Se define no ya como una preparación de la acción, sino en la acción, con otros y en situación. Y que necesariamente apela a procesos de reflexión y problematización. Esta construcción de proyecto puede ser pensado como una hipótesis, en este caso de acción. Y esta hipótesis se construye en relación a una realidad, a sectores sociales, a grupos, organizaciones, sujetos concretos, a un problema, a un interés, a un malestar, a una dificultad, a una falta, desconocimiento, preocupación concreta.

Siguiendo a S. Martinic (1987) hay tres *categorías* a tener en cuenta en la *formulación de un proyecto* (entendido como una hipótesis de acción): lectura de la realidad, objetivos y estrategias metodológicas.

La *lectura de la realidad* refiere a lecturas detenidas y reflexivas según niveles, dimensiones o aspectos que nos permiten aproximarnos a la realidad con algún esquema/clave de lectura.[80] Estas lecturas se realizan en relación a algo (podría ser esta primera inquietud que provoca la búsqueda), sobre alguien (grupos, personas, organizaciones); y en esta búsqueda vamos construyendo y definiendo el problema o complejo de problemas del que se ocupa u ocupará este proyecto. Esta realidad interpretada permite distinguir los problemas relevantes e identificar los problemas a enfrentar, *"es decir aquellos más concretos sobre los cuales intentará incidir directamente la experiencia"* (Martinic S. 1987:94). Al mismo tiempo, nos permite reconocer también los recursos (de los sujetos, de los grupos, de las organizaciones) que se utilizan y aquellos que podrían ser utilizados.

Según Martinic (1987), esta lectura de la realidad se hace a través de la explicitación de constataciones e interpretaciones que el equipo tenga sobre esta realidad. Constataciones en tanto *"son afirmaciones que se asumen como obvias y que forman parte del sentido común del equipo"* (1987:93), e interpretaciones en tanto *"fundamentan las explicaciones y relaciones constituyendo el particular sesgo del equipo para comprender la realidad"* (1987:93-94), y transformándose estas últimas en objeto de conocimiento.

[80] *Hay diferentes claves, una de ellas, por ejemplo, es pensar la realidad según dimensiones o aspectos; esto es la dimensión política, la económica, la social. Otra es, en compatibilidad con la primera, ordenar esta lectura teniendo en cuenta niveles, por ejemplo el nivel internacional, nacional, provincial, o local. Otra (y en compatibilidad con las anteriores) observar lo estructural y lo coyuntural.*

Esta lectura de la realidad constituye la primera lectura. Es contextual, ubica, amplía y justifica el complejo de problemas[81]. Responde a qué preocupa ¿Quiénes están involucrados? ¿En dónde acontece? ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para afrontar los problemas? ¿Con qué otros recursos cuentan?

Los *Objetivos,* por su parte, apuntan a la intencionalidad de la acción, del proyecto. A través de los objetivos aproximamos propuestas/respuestas a la situación caracterizada en la lectura de la realidad. Los objetivos son propositivos e indican la orientación del cambio. A partir de su formulación se propone la construcción de una realidad distinta a la caracterizada inicialmente.

Los objetivos deben ser claros, precisos y factibles (deben estar de acuerdo con los recursos disponibles). Fijan qué se espera lograr al finalizar el proyecto de intervención. Es importante reconocer los distintos niveles de generalidad, diferenciando entre objetivos generales y objetivos específicos. Los primeros son el eje del que se desprenden los específicos, los cuales precisan más detalladamente algún aspecto o intermedio de aquello que se desea alcanzar.

Finalmente, las *estrategias metodológicas* refieren al cómo, a las formas, a las modalidades propuestas para lograr lo que el proyecto propone (a través de sus objetivos). La/s estrategia/s aluden a un conjunto de acciones ordenadas, conscientes e intencionales. Implican, entonces, la planificación y realización de actividades y tareas de manera sistemática, secuencial y articulada, valiéndose de diversas herramientas. Sin embargo, una estrategia no es sólo un conjunto de actividades y tareas, sino que supone, además, considerar cuáles son los ejes que lo atraviesan y ordenan y cuáles son los principios y supuestos que lo promueven o motorizan. Para conformar la estrategia también debemos considerar cuáles podrían ser los obstáculos y facilitadores con los que podríamos encontrarnos en el proceso. En este sentido, es importante que la estrategia sea flexible, dando lugar a lo nuevo e inesperado que pueda suscitarse a lo largo de la intervención.

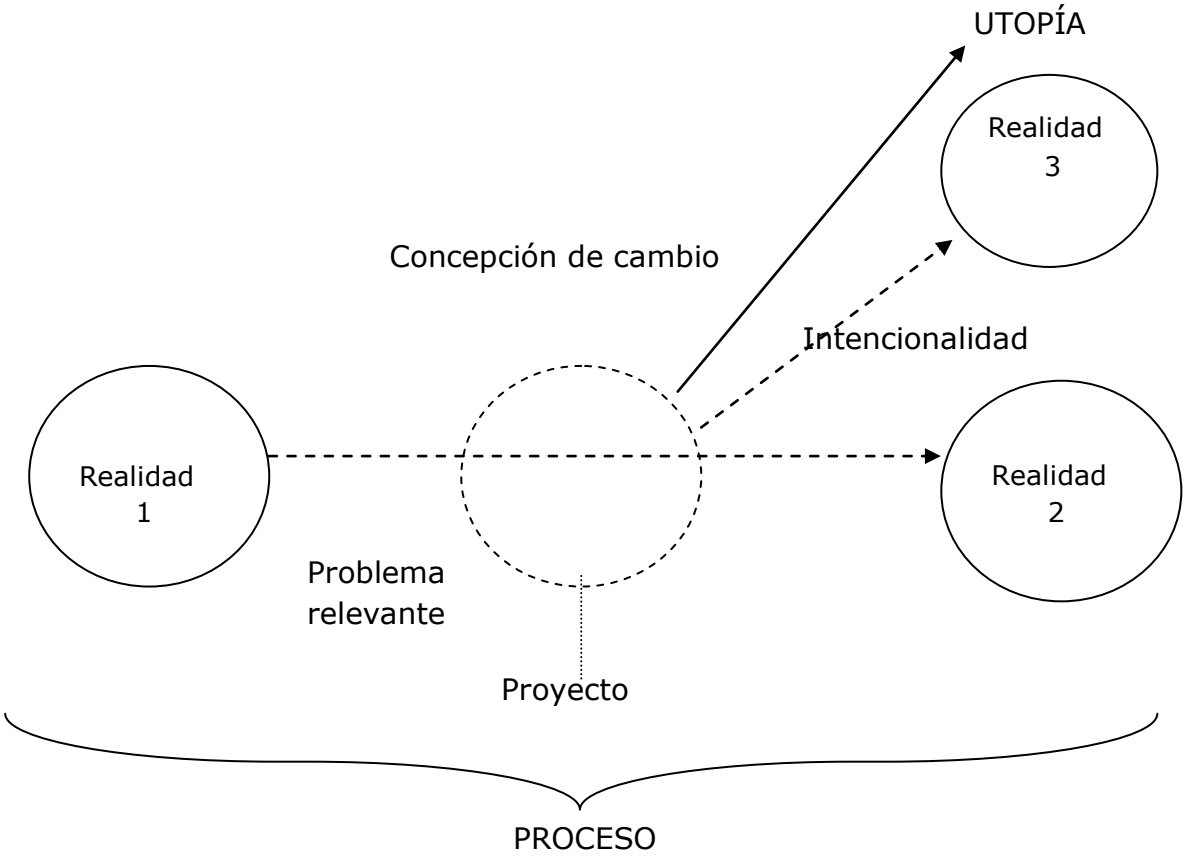
Dijimos que un proyecto podía ser pensado como ***hipótesis de acción***[82]. Lo que permite construirla es la relación y articulación entre los conceptos de **problema a enfrentar**, **intencionalidad** y **proceso**. Si tomamos las categorías propuestas por el autor; la hipótesis sería formulada de la siguiente manera:

> *Ante tal situación, realidad, problema (lectura de la realidad-problema a enfrentar), si hacemos tal y cual cosa (estrategia metodológica-proceso); lograremos tal y cual otra (objetivos-intencionalidad)*

[81] "*Como dice Schön, la formulación del problema es un proceso a través del cual iteractivamente nombramos las cosas que se intentarán enfrentar pero, al mismo tiempo, se enmarca el contexto en el cual nosotros enfrentaremos el problema nombrado"*. Martinic, S. (1987: 94)

[82] Martinic (1987) afirma que "*éstas consisten en una proposición que relaciona dos o más aspectos de la realidad y que postula que el cambio en una de estas dimensiones produce, con una probabilidad importante, cambios en la otra. Se llama hipótesis de acción porque, precisamente, la proposición resultante desencadena una acción que demostrará o rechazará su propia validez*".(1987:96)

Si lo graficamos, resultaría de la siguiente manera:



La ***Realidad 1***, sería la realidad inicial que marca la problematización y definición de problema (problemas relevantes-problema a enfrentar). La ***Realidad 2*** mientras tanto supone, frente a la ausencia de alguna intervención, la reproducción de la misma situación. La posibilidad de alterar este curso reproductivo está dado por los objetivos de los proyectos, que intervienen a través de los procesos[83]. Estos procesos, a través de una línea de cambio, tienden hacia la **Realidad 3** pero ésta, aún no es la realidad de un mundo distinto y posible (utopía) si no sólo la realidad que puede construirse a través de la acción de este proyecto.

Construida la Hipótesis de Acción, podemos empezar a diseñar la planificación[84] y a ajustar el plan de acción[85].

[83] "Éstos se refieren a las acciones que el proyecto propicia y a las interacciones que genera con la puesta en práctica de cada una de ellas (…) estos procesos inciden en los problemas que se quieren enfrentar dándoles un nuevo curso y evitando así su mera reproducción". (Martinic, S; 1987:94).

[84] Ejemplo Formato planificación. La planificación es un organizador necesario del trabajo de intervención. Plasmar la intervención a desarrollar desde el proyecto en acciones, momentos, lugares, tiempos, recursos necesarios, nos da instrumentos para accionar, modificar, evaluar la misma.

Etapas o momentos (el proceso: inicio/ingreso, desarrollo, cierre) *Objetivos* (el para qué de cada etapa) *Herramientas* (modalidad central en cada etapa) *Actividades* (el qué) *Espacio y Tiempo* (dónde y cuándo lo vamos a realizar en cada etapa) *Responsables* (quiénes se harán cargo) *Con quiénes* (con qué sujetos,

Tanto en la planificación como en el plan de acción es necesaria la participación activa de todos los actores y es importante tener en cuenta siempre que es un proceso dinámico, en permanente revisión y evaluación[86]

Referencias bibliográficas.

Alderete A., Rodríguez M., Taborda A. (1996) "Procesos de organización de base". SERVIPROH. UNC.

Arnillas F. "El movimiento Popular Urbano. Algunos puntos para el debate". CIDAP – Centro de Investigación, Documentación y Asesoría Poblacional. Perú.

Barrault-Vazquez.(1999) Avance marco referencial. Trabajo final de licenciatura en Psicología.

Castro, Ma. C. (1993) "La psicología, los procesos comunitarios y la insterdisciplinariedad". Univ. de Guadalajara.

Coralinas. Breve Diccionario Etimológico de la lengua castellana. Ed. Gredos. Madrid, 1961, pag. 30.

Estrategias de Intervención Comunitaria (2005) Cuadernillo de Trabajos Prácticos. Facultad de Psicología. UNC.

Ferrater Mora, J. Diccionario de Filosofía. Ed. Sudamericana. Bs. As. 2º reimp. 1971. Pag. 604.

Fraser N. (1991) La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica-feminista de la cultura politica del capitalismo tardio. En Debate Feminista, Año 2, Vol 3. Méjico

Krause J. M. (2001) ART. Hacia una redefinicion del concepto comunidad. En Revista de Psicologia. Número especial. Anuario comisión psicología comunitaria. Universidad de Chile. Vol X, N° 2

grupos, organizaciones trabajaremos) *Con qué recursos* (los disponibles, los que debemos conseguir o construir) *Evaluación* (qué, con quiénes, cómo evaluamos)

[85] Ejemplo Formato plan de acción. Un plan de acción, por su parte, es una presentación resumida, "la mínina unidad de acción", una pequeña planificación, generalmente en relación a una de las actividades que ya está presentada en la planificación general del proyecto.
Objetivos (el para qué) *Actividades* (el qué) *Tareas* (cómo, a través de que pequeñas acciones) *Espacio y Tiempo* (dónde y cuándo lo vamos a realizar) *Responsables* (quiénes se harán cargo) *Con quiénes* (con qué sujetos, grupos, organizaciones trabajaremos) *Con qué recursos* (los disponibles, los que debemos conseguir o construir) *Evaluación* (qué, con quiénes, cómo evaluamos)

[86] La evaluación es parte de nuestra planificación. Es una actividad organizada y sistemática que nos permite visualizar los logros así como obstáculos que se plantean en la intervención, permitiéndonos tomar decisiones. En este sentido, es preciso pensar la evaluación antes (Evaluación Diagnóstica), durante (Evaluación de Proceso) y después (de resultado y de impacto) de la intervención. Para realizarla, es necesario considerar los siguientes interrogantes: ¿Qué se evalúa? ¿Quiénes evalúan? ¿Cómo se evalúa? ¿Para quién se está evaluando?

Le Blanc G. (2007) Vidas ordinarias, vidas precarias. Sobre la exclusión social. Ed. Nueva visión. Buenos Aires

Krause, M. (2001) Hacia una redefinición del concepto de comunidad. Revista Psicología, Vol. X, Nº2. U. de Chile, Santiago.

Gil La Cruz M, Pons Diez J, Gde Gascón J, Marín Jiménez M. Dossier "Aproximación operativa a los conceptos de participación y sentimiento de pertenencia: estrategias de intervención en la comunidad". ADECOM (Asociación por el Desenvolvimiento Comunitario).

Martinic, S (1987) "La construcción de hipótesis sobre la experiencia". En "Trabajo social y educación popular con niños". Módulo III. Ed. CELATS. Lima. Perú.

Montero, M. (2004). "Introducción a la Psicología Comunitaria". Paidós.

Montero, M. (2004) "La participación: significado, alcance y límites". Universidad Central de Venezuela.

OPS (1990) "Evaluación para el planeamiento de programas de educación para la salud". OPS-IEUA.

Plaza S.– Vázquez V.. "Informes de Investigación –Organización Cooperativa Popular". Años 1995-96-97.

Plaza, S. Desgrabación teórico correspondiente. Año 2005.

Plaza, S. Ponencia presentada para Concurso Regular. Junio 1999 para Adjunta a cargo de la Cátedra "Estrategias de Intervención Comunitaria". Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

Samaja, J (2004) "Proceso, diseño, Proyecto en Investigación Científica", 1º ed.. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.

Sanchez Vidal, A.(1991) Cap. II (La) comunidad en "Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención". 2º edición. Ed. PPU. Barcelona.

Schön, D (1989) "Reflexión en la acción". En "Trabajo social y educación popular con niños". Módulo III. Ed. CELATS. Lima. Perú. 1992. Extraído de "The Reflective Practitioner". How professionals think in Action. Fichas de lectura traducidas por Ricardo Zúñiga. En: *"Apuntes para Trabajo Social" nº 16,* Santiago, Chile, 1er. Semestre 1989.

Sirvent, M.T. (1985), "Estilos participativos ¿sueños o realidades?". Revista Argentina de Educación. Bs. As. Año III. Nº 5.

FUNDAMENTOS PARA UNA MIRADA ESTRATÉGICA Y TERRITORIAL DE PROYECTOS EXTENSIONISTAS

.

Andrés Matta

Fundamentos para una mirada estratégica y territorial de proyectos extensionistas

Dr. Andrés Matta

El objetivo de este texto es presentar algunas de las dimensiones claves para la construcción de procesos territoriales con una perspectiva estratégica.

Dado que en un próximo módulo se abordará con detalle la formulación de proyectos, en este caso se presentará el proceso en el cual estos proyectos se incorporan y –sin ser exhaustivos- algunas de las dimensiones críticas que deben considerarse en este proceso.

En función de este objetivo, se propone en primer lugar una breve conceptualización sobre la perspectiva estratégica territorial, a continuación una esquematización del proceso estratégico y un análisis de algunos de los aspectos críticos en las primeras etapas del mismo.

Actuar estratégicamente

A partir de la influencia de las teorías administrativas en el campo de la formulación de proyectos, programas y políticas, es común encontrar tanto en la literatura científica como en los documentos institucionales una ”perspectiva estratégica”.
Considerado en forma genérica, actuar estratégicamente suele asociarse a lo que M. Weber (1977) denominó como “obrar en función de fines” y que J. Habermas (1987) denomina “racionalidad instrumental”. Una acción instrumental es una acción que se ajusta a reglas técnicas y cuyo éxito radica en causar el efecto esperado en el estado de cosas y sucesos. Entre estos objetos de la acción, se incluye no sólo el mundo natural, sino también el mundo social, a las que el actor o agente pretende modificar.

En las últimas décadas, esta perspectiva ha sido llevada a un nivel análisis y de perfeccionamiento técnico por diversas escuelas teóricas y metodológicas, aunque sus resultados a menudo se perciben como una profusa, compleja e incluso algo caótica colección de acepciones sobre lo que se entiende por “estrategia”. Quizás uno de los más completos análisis al respecto es el realizado por H. Mintzberg, B. Ahlstrand, y J. Lampel (1999), quienes intentan elaborar una sistematización de las teorías en diferentes “escuelas”. A pesar de dicho esfuerzo de síntesis, los autores sólo logran reducir el número a 10 perspectivas, una cifra que sigue siendo amplia aún en el marco de las ciencias sociales.

En el marco de esta abundancia de significados, es factible identificar al menos dos grandes enfoques interpretativos del concepto de estrategia. Según Mintzberg y Quinn (1993), la estrategia suele entenderse en primer término como un "Plan", es decir, como un conjunto formalizado de criterios y acciones diseñado para lograr un fin determinado (lo que comunmente se denomina "planificación estratégica"). Esto implica un actor o un conjunto de actores que operan racionalmente y según objetivos establecidos de antemano (es decir instrumentalmente). El autor denomina a esta acepción "estrategia deliberada" y se corresponde con un conjunto de escuelas estratégicas (Planeamiento, Posicionamiento, Diseño y Entorno).

Una segunda forma de entender la estrategia es como "Pauta de acción", es decir un patrón que emerge del análisis de la trayectoria de los agentes sociales aunque éstos no hayan actuado "racionalmente". Según Mintzberg y Quinn (1993) siempre existen estrategias, aunque no haya planes, en la medida en que estas acciones son consistentes y congruentes con la forma habitual de actuar de un agente a lo largo del tiempo. A este patrón el autor lo denomina como "estrategia emergente" y se corresponde con otro conjunto de teorías (del Liderazgo, Cognitiva, Emprendedorista, del Poder y Cultural).

Aunque con otros supuestos epistemológicos, Bourdieu (2001) utiliza un concepto de estrategia similar a este último, despojándolo de sus posibles connotaciones racionalistas. El autor advierte que aún en el mundo económico, lugar al que se dirige buena parte de la literatura estratégica, "los agentes se orientan en funciones de intuiciones y previsiones del sentido práctico…. en estrategias "prácticas", en el doble sentido de implicaciones, no teóricas, y cómodas, adaptadas a las exigencias y urgencias de la acción…" (Bourdieu 2001:22). Este concepto de estrategia supone que los agentes pueden proponerse fines sin planteárselos como tales, desde el momento que han incorporado y ponen en juego (de modo infraconsciente e infralingüístico) un conjunto de "esquemas prácticos de percepción y de valoración" a partir de los cuales construyen la realidad.

Sin profundizar en otros aspectos, puede decirse que mientras el primer enfoque aporta una perspectiva normativa o prescriptiva, proporcionando elementos para el diseño de acciones individuales o colectivas, el segundo posee una mirada descriptiva, que contribuye a la comprensión de las prácticas de los diferentes actores, aunque éstos no hayan planificado deliberadamente una estrategia.

Acompañando la evolución de las diferentes teorías estratégicas, han prosperado diversas escuelas metodológicas propiciadas por instituciones cuya función ha sido generalmente financiar proyectos de desarrollo. Buena parte de los programas y proyectos ejecutados por instituciones públicas y privadas en América Latina con el financiamiento de organismos internacionales (BID/FOMIN; UE; AECI, GTZ, etc.) suelen elaborarse siguiendo modelos racionales y prescriptivos vinculados a las escuelas del Diseño y la Planificación, y que suelen culminar en documentos de proyecto según modelos como el "Marco Lógico", la "Planificación Orientada por Objetivos (ZOPP) u otros similares.

Los supuestos más relevantes de estos modelos pueden resumirse de la siguiente manera: i) la estrategia es un proceso formalizado, deliberado y consciente ii) si bien pueden participar distintos actores en la formulación, en realidad no es totalmente necesario dado que el diseño podría ser (y suele ser) desarrollado por una sola persona o un grupo reducido de ellas, generalmente "técnicos" planificadores iii) la estrategia se forma aplicando un modelo estandarizado a un caso particular iv) la estrategia debe ser explícita y en lo posible claramente detallada (lo que algunos autores critican como "falacia" analítica), describiendo objetivos, actividades, presupuestos y cronogramas (siguiendo un modelo mecanicista) v) la implementación debe comenzar sólo después de que la estrategia se haya formulado completamente (separación de pensamiento-acción) vi) la evaluación de la estrategia se hace según el control de indicadores objetivos y mensurables, y teniendo en cuenta previsiones sobre el entorno.

Ferrero y de Loma-Osorio (2008) señala de manera complementaria que estos modelos pueden asociarse también a la "planificación por objetivos" que, a partir del movimiento "gerencialista" se ha aplicado en la gestión pública a partir de la década de 1980 (Gasper, 1995). Según el autor, la teoría que subyace a los proyectos s un modelo de cambio social en el cual su elemento central es la inferencia causal entre eventos y sucesos propios de los modelos lógicos lineales.

Procurando minimizar algunos de los problemas de estos modelos, han surgido otras metodologías con diseños menos rígidos y más participativos, como la Planificación Estratégica Situacional (Matus, 2007), aunque suelen conservar su carácter racional y prescriptivo. Como veremos más adelante, siempre que se los utilice críticamente, es posible aplicar en cualquier proyecto algunas de las herramientas propuestas por estas perspectivas, siempre que se las utilice como herramientas para organizar los procesos estratégicos participativos sin olvidar que estos procesos tienen prioridad por sobre los instrumentos.

Desarrollo, territorio y territorialización de los proyectos

Una segunda cuestión preliminar se relaciona con el "para qué" de los proyectos de extensión y la escala desde la que éstos se conciben. En ese sentido es posible enmarcar los proyectos extensionistas en procesos de mayor escala y complejidad a los que podemos denominar como procesos de desarrollo, y más específicamente, de "desarrollo territorial".

Dejando de lado aquellos antecedentes que concebían al desarrollo como un sinónimo de crecimiento económico, existe una importante comunidad epistémica a la que podría identificarse con la definición de Desarrollo elaborada por el Programa de Naciones Unidas por el Desarrollo –PNUD- (a su tiempo fuertemente influida por el economista Amartya Sen) (Boisier, 2001). Este organismo plantea al desarrollo como "un proceso de ampliación de las opciones (capacidades) de las personas" la construcción de un ambiente adecuado para que "las personas y los grupos humanos

puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses". Un proceso de desarrollo, busca "ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran" (PNUD, 2002).

Según el PNUD, este proceso debe ser profundamente democrático en la medida en que "la gente es el centro del desarrollo, pues son las mismas personas las que pueden construir las condiciones para que el desarrollo humano de todos y todas sea posible: "El desarrollo de la gente, por la gente y para la gente" (PNUD, 2002). Además, un proceso de desarrollo debe ser compatible con un enfoque de "derechos humanos" en la medida en que las personas deben ser libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas.

No son pocos los que señalan que un proceso de desarrollo con todas estas características sólo puede darse en toda su riqueza y complejidad a escala territorial o local. Por ello, los teóricos del "desarrollo territorial" o "local" definen a esta particular forma de desarrollo como un proceso endógeno, registrado en pequeñas unidades territoriales y agrupamientos humanos capaz de promover la mejora de la calidad de vida de la población. El desarrollo territorial es entonces un "proceso de desarrollo integral y participativo de un territorio o localidad que posee una unidad e identidad propia, en que las condiciones de vida de todos los miembros de la sociedad local mejoran de manera sostenida tanto en lo económico, social, cultural, institucional y político de manera que se logre el bienestar generalizado de la población" (Arroyo, 2008; citado por Magnano y Porrini, 2008).

Sin negar la existencia de un contexto más amplio y complejo en el cual los territorios interactúan y del cual recibe influencias y presiones positivas y negativas, el desarrollo territorial supone que es necesario y posible generar procesos de desarrollo en cortes territoriales y aglomerados humanos de pequeña escala: una comunidad, un municipio o microregiones de tamaño reducido (Buarque, 1999).

Las condiciones que debe reunir un proceso de desarrollo local son, entre otras: i) reconocer al territorio como el eje organizador de la vida social, económica, cultural, institucional y política de las localidades; ii) la afirmación del papel protagónico de los actores locales en su propio desarrollo; iii) concebir la construcción de iniciativas y políticas públicas "desde abajo hacia arriba", necesariamente en forma participativa e integral, incorporando las capacidades endógenas y las limitaciones en las distintas dimensiones que conforman la dinámica local (social, económica, política, ambiental, etc.) iv) la necesidad de contar con una perspectiva de largo plazo, preservando la base de los recursos que hacen posible el bienestar generalizado de las poblaciones locales.

Es altamente probable que los proyectos de extensión universitaria se enmarquen en procesos territoriales por al menos dos razones. En primer lugar por su escala, ya que las universidades son actores territoriales y sus acciones en general están asociadas a problemáticas de escala local así como a los agentes individuales y colectivos fuertemente arraigados territorialmente (comunidades, organizaciones,

movimientos, redes, entre otros). En segundo lugar, porque como un actor más de su territorio, la universidad no puede operar de forma aislada para crear y llevar adelante los procesos de desarrollo, sino que debe articular sus objetivos, sus estrategias y sus recursos con los otros agentes que componen la trama local.

En un ajustado resumen puede decirse que introducir la perspectiva territorial en un proyecto de desarrollo implica una cuestión de "escala o nivel" y de "gobernanza" diferentes a un proyecto de otra índole.

La cuestión de la escala se relaciona con la capacidad de un proyecto para incorporar en su intervención los procesos y fenómenos que se dan en el nivel "micro" en un plano más amplio denominado "meso-nivel" o –en otras palabras- en la trama o sistema de relaciones del territorio. Este territorio se concibe como un espacio geográficamente delimitado, no por límites naturales, administrativos o políticos, sino por una construcción social, organizada, que emerge de la existencia de actividades complejas, de redes de comunicación e infraestructura y la presencia de población que se reconoce e identifica con dicho espacio (Boisier, 2001).

La cuestión de la "gobernanza" se refiere al modo en que se concibe la participación de los actores del territorio en los procesos de desarrollo; particularmente si los proyectos se ejecutan "de abajo hacia arriba" y qué tipo de estructuras de poder se promueven o favorecen al respecto. Por la importancia dada a los actores y recursos locales, estos procesos son denominados como de "desarrollo endógeno" en la medida en que los actores locales deciden sobre su propio proceso en el plano político, científico tecnológico, cultural y económico (Boisier, 2001). Esto implica encontrar formas de organización y de institucionalización que canalicen y estructuren la participación de los agentes individuales y colectivos.

Momentos y niveles del proceso estratégico

Si entendemos al diseño y ejecución de proyectos extensionistas como un proceso estratégico que se enmarca a su tiempo en un proceso de desarrollo, es preciso identificar los niveles y los momentos que lo conforman.

Una estrategia de desarrollo puede organizarse en diferentes niveles, que se corresponden con la escala desde la que abordan las dimensiones y variables territoriales y con las formas organizacionales que estructuran la participación social.

Si tomamos un modelo estilizado como el de MIDEPLAN (2000), existen al menos cuatro niveles en los cuales puede estructurarse un proceso de desarrollo.

En el primer nivel (el más alto), se hallan las "políticas", que en la mayor parte de los casos sólo consisten en lineamientos generales, que constituyen el "paraguas" bajo el cual otros actores formularán las estrategias específicas (Mintzberg y Jorgensen, 1995).

En un segundo nivel, se hallan los "planes", que son unidades que reúnen y coordinan un conjunto de programas con un objetivo común y compartiendo una estrategia similar.

En un tercer nivel se hallan los "programas", que configuran unidades de acción y que en muchos casos son ejecutadas por organizaciones conformadas ad hoc, en el marco del sector público o en entidades mixtas como agencias de desarrollo.

En un cuarto nivel, se ubican los "proyectos", que por ser las unidades mínimas de planificación pueden adquirir numerosas formas organizacionales.

La importancia de identificar estos niveles radica en que se debe reconocer la complejidad de los fenómenos territoriales, que requieren de una complejidad organizativa que debe estructurarse. Si bien no siempre esta estructura debe ser vertical (según el modelo burocrático), lo cierto es que cuanto mayor sea el tamaño y la complejidad organizativa, se podrán hallar más niveles. Cada uno de estos niveles posee objetivos y funciones diferenciados y debería esperarse que se hallen coordinados coherentemente por sus objetivos y criterios de acción.

Además, se debe reconocer particularmente que estos niveles coinciden con el modelo de organización de las organizaciones públicas y de las universidades. Los proyectos extensionistas no están aislados de las políticas, planes y programas universitarios y del mismo modo sucede con los procesos que se dan buena parte de las instituciones territoriales.

Más allá de la dicotomía entre modelos normativos o emergentes, o entre procesos más o menos participativos, en todos los casos el proceso estratégico reconoce algunas etapas o momentos, que no necesariamente ocurren de modo secuencial:

- La formación de una agenda de problemas o necesidades, que generalmente se va gestando mucho antes de que se visibilicen y expresen públicamente;
- Un proceso de decisión (más o menos racional) que puede incluir otras instancias: el diagnóstico o análisis de la situación propia y del contexto que la condiciona; la definición de un conjunto de objetivos o metas orientados a mantener o modificar esta situación; un análisis de alternativas y su factibilidad; una proyección futura.
- La formulación, en la cual se explicitan todos los aspectos del proceso y se los organiza como "plan".
- La ejecución de la estrategia, cumpliendo o modificando lo diseñado.
- El monitoreo y evaluación de la estrategia.

FORMACIÓN DE AGENDA

(problemas, necesidades,oportunidades)

PROCESO DE DECISIÓN

(análisis situacional, definición de metas y objetivos, análisis de alternativas)

FORMULACIÓN

(Proyectos)

EJECUCIÓN

MONITOREO Y EVALUACIÓN

La mayor parte de estas etapas se reflejan en los modelos de "planificación estratégica" ya mencionados, aunque en su mayoría éstos se centran en el proceso decisorio y en la formulación. En la Planificación Estratégica Situacional -PES- (Matus, 1984), que incorpora una mirada participativa del territorio se reconocen por ejemplo tres momentos:

1. El momento explicativo: que consiste en el análisis y reconstrucción de un sector de la realidad en la que los actores participantes del proceso confrontan sus perspectivas y representaciones sobre la situación. Como señala Matus, "la situación es la realidad explicada por un autor que vive en ella en función de su acción". A diferencia de otros métodos como el Marco Lógico, esta etapa integra las operaciones descriptivas (reconocimiento de problemas, etc) y las explicativas (identificación y sistematización de las causas de los problemas).

2. El momento político/estratégico: que incluye la definición de la situación–objetivo y la toma de decisiones respecto a las posibles alternativas de acción y su factibilidad.

3. La formulación de un plan operativo: donde se organiza la intervención en la situación que se pretende transformar.

La PES, implica el uso de diferentes técnicas que permiten la participación de multiples actores en espacios multiactorales. El método en sí mismo implica la puesta en juego de diferentes racionalidades, perspectivas y niveles de conocimiento de la realidad y esto posibilita a su tiempo la construcción de un lenguaje común, una definición del problema y del territorio compartidas, la definición y elección de alternativas con legitimidad. Ademas, posibilita que el proceso se realice en una sucesión limitada de instancias.

Factores críticos en las etapas iniciales del proceso

Problemas y necesidades

La definición del problema o los problemas es uno de los nudos de cualquier proceso estratégico ya que en torno a éste se estructurará todo el trabajo de análisis situacional, de estudio de alternativas y de definición de objetivos y medios. El modo en que se define el problema definirá, sobre todo cognitivamente, las etapas que le siguen.

Por esto, es necesario realizar algunas consideraciones sobre la construcción de la "agenda" de problemas en un marco territorial:

a) Un problema suele definirse siempre negativamente, ya que expresa una distancia entre la situación existente y la deseada, considerada como óptima. Si bien es habitual comenzar un proceso de planificación a partir de problemas, en algunos casos es mejor partir de oportunidades o de potencialidades existentes en el territorio. Esto se da en casos donde los actores perciben posibilidades de llegar a una situación óptima sin percibirse negativamente, o también en situaciones donde profundizar en los problemas y sus causas puede llevar a desviar excesivamente la mirada de los actores hacia las carencias propias, limitando la percepción de dimensiones situacionales favorables.

b) Por su constitución, un "problema" siempre tiene una dimensión subjetiva, en la medida en que se perciben o imaginan situaciones "actuales" y "deseables", pudiendo contener –aunque no siempre- elementos objetivables. Entre estos últimos se destacan los parámetros que son utilizados para evaluar cuál es la "distancia" entre unas y otras.

c) Dado su carácter eminentemente subjetivo, un problema podrá ser definido de tantos modos diferentes como actores haya en un territorio, por lo que un proceso participativo deberá realizar una reconstrucción del problema de modo intersubjetivo.

d) En la percepción de los actores no todos los problemas son igualmente relevantes, es decir generalmente existe más de un problema y los actores no los consideran a todos en el mismo nivel de importancia. Del mismo modo, no todos los actores consideran que el problema sea pertinente para sus competencias o intereses.

En general los problemas pueden asociarse a necesidades, que también suelen definirse negativamente como carencias. No obstante, es preciso distinguir diferentes categorías de necesidades, como lo sugiere -en un estudio clásico en la materia- Bradshaw (1972) quien reconoce cuatro tipologías de necesidades: normativas, comparativas, sentidas y expresadas.

Una *necesidad normativa* es una carencia que surge del contraste con una norma o criterio establecido generalmente por expertos. En muchos casos son estos agentes munidos de teorías e indicadores objetivos quienes definen que un territorio y su población son "necesitados" aún cuando los afectados no lo perciban de ese modo. Por su perfil social e institucional, es bastante frecuente que los universitarios inicien proyectos desde esta idea de necesidad y si bien es posible que puedan percibir aspectos de la realidad que los afectados no logran divisar, es preciso tener una actitud crítica de las propias percepciones y generar procesos comunicativos que permitan transmitir este conocimiento y transformarlo en conocimiento compartido.

Una *necesidad comparativa*, por su parte, es una carencia relativa que surge de la comparación con otros agentes. La particularidad de este caso es que la situación deseable surge del contraste del propio territorio con otro que posee mejores indicadores relativos o bien con el mismo territorio en un tiempo pasado. Las limitaciones de este enfoque surgen de las condiciones de factibilidad de la situación considerada deseable ya que éstas no siempre son replicables. Esto exige, además, analizar críticamente en qué medida las necesidades de los agentes (que pueden ser propios o ajenos al territorio) ameritan iniciar un proceso de imitación.

Si bien en los casos precedentes la necesidad podía ser percibida por miembros del territorio, son las *necesidades sentidas*, las que específicamente surgen de la percepción de los agentes afectados por una carencia. Esta percepción puede no coincidir con la de los agentes externos pero es la que los afectados consideran "real".

Finalmente, las *necesidades expresadas* son aquellas que los agentes declaran, pudiendo existir necesidades sentidas pero no declamadas (por razones culturales, por existencia de relaciones de dominación naturalizadas, etc.) y viceversa (en situaciones en las cuales por ejemplo se pretende justificar un proyecto por razones diferentes a las que los agentes desean).

En la consideración de estas distinciones dentro del concepto de necesidad, se debe tener en cuenta la influencia de la cultura. Las necesidades, como los problemas, son construcciones sociales por lo que tanto su percepción, su identificación o "jerarquización" están influidas por la cultura, por los mundos simbólicos y por las relaciones de poder. En este sentido, vale la pena recordar la severa crítica de autores como A. Heller (1996) quienes plantean al propio capitalismo como un sistema que genera necesidades que es incapaz de satisfacer.

Origen y perspectiva temporal del proyecto

En términos estratégicos y complementarios al punto anterior, se debe analizar también si el origen del proyecto se halla en una perspectiva reactiva o proactiva. Un proyecto reactivo es común en contextos turbulentos, en los que suele ocurrir que los proyectos surjan como respuesta a circunstancias coyunturales, lo que les da características distintivas. Si la iniciativa proviene del sector público suele tener como objetivo asegurar la ejecución de políticas, mientras que si proviene del sector privado, suele tener por objeto defender algún interés de un sector económico o social. Si bien estas iniciativas son válidas, conllevan desde su origen la limitación de sus objetivos y de sus plazos de duración. Si se considera que los procesos de desarrollo son complejos y de mediano y largo plazo, su contribución a los mismos resulta muy limitada.

Un proyecto proactivo supera las restricciones que enfrentan los de naturaleza reactiva pero debe sobreponerse al problema de sostener la motivación de los actores si el proceso no genera resultados en el corto plazo y si no se logra rápidamente que sean percibidos como compartidos y equitativos.

De aquí se deduce que una dinámica territorial virtuosa debería incluir una trama de agentes del territorio amplia y con orientación al largo plazo, que sea capaz de promover y dar el marco estratégico para el diseño y ejecución de políticas y programas de desarrollo de menor alcance.

Sin pretender limitar las posibilidades existentes, puede decirse que siempre es preferible y deseable que los proyectos extensionistas, muy comúnmente elaborados para el corto plazo (uno o dos años) se enmarquen en estrategias de mediano y largo plazo. Estas estrategias deben estar sostenidas por instituciones del territorio que garanticen su continuidad y su proceso de acumulación.

Análisis explicativo

Una vez identificado y reconstruido el problema que los actores consideran más relevante y pertinente, es preciso realizar un análisis explicativo para identificar sus causas y sobre todo las interconexiones con otros problemas y condiciones situacionales identificadas.

En general esta instancia no constituye una tarea simple, ya que suelen incluirse sin distinciones a condicionantes, efectos directos e indirectos, obstáculos, conflictos y riesgos.

Para facilitar este momento suele diferenciarse entonces el campo de "intervención directa" del "contexto". El primero es aquel fragmento de la realidad a la que el proyecto dirigirá sus acciones. Aún considerando al territorio integralmente, un proyecto siempre suele orientarse a resolver situaciones con énfasis en alguna dimensión (social, económica, educativa, sanitaria, etc.). El contexto por su parte,

circunda al campo de intervención, pudiendo a su vez distinguirse en un contexto inmediato y un contexto macro.

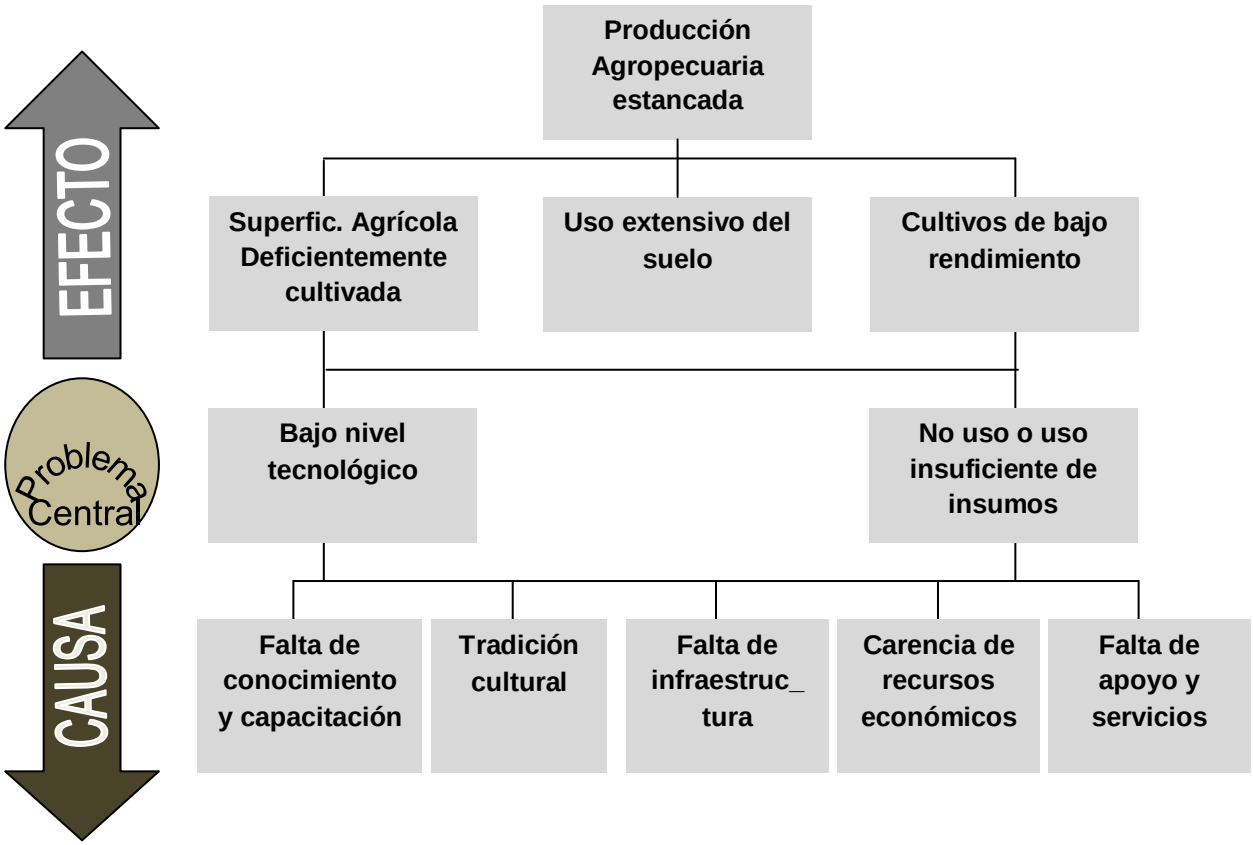
Este ejercicio contribuye a limitar el análisis posterior a aquellas variables sobre las que se tiene gobernabilidad dejando fuera de consideración aquellas variables sobre las que no es posible incidir, al menos en el corto plazo.

Realizada esta primera distinción, una de las formas en las que suele organizarse el análisis de causas es mediante mapas o árboles en los cuales se grafican las cadenas causales. Como señala Matus (2007), una explicación situacional es siempre una reconstrucción simplificada de los procesos interconectados que generan los problemas destacados por los actores, que le dan sus características particulares.

En la siguiente figura puede observarse un ejemplo de un "árbol de problemas" donde se observa que sus autores han organizado once problemas y condiciones de su producción agropecuaria, detectando cuáles son los centrales (que por tanto deberán ser el objeto de los proyectos de desarrollo) y cuáles deben ser considerados como causas o efectos de estos problemas. Las causas, constituirán limitaciones que el proyecto deberá considerar durante su ejecución, mientras que los efectos, deberán eliminarse a medida que el proyecto cumple con sus objetivos.

Árbol de Problemas y Causas. Ejemplo.

Fuente. GTZ (2000)



Otras de las formas de organización de las problemáticas territoriales, incorporando además las dimensiones internas y externas son los modelos DAFO, en los cuales se analizan las Fortalezas y Debilidades (internas) y las Oportunidades y Amenazas (externas).

Fortalezas

- Dotación de bienes de capital.
- Dotación de capacidades y habilidades
- Modalidad de trabajo flexible (combinable con otras estrategias de ingresos).

Oportunidades

- Base institucional local como potencial punto de apoyo de alternativas de mejora.
- Nuevas tendencias de comercialización: comercio justo, compra responsable, prendas de diseño.
- Posibilidad de desarrollo de marcas colectivas.
- Proveedores locales de maquinaria y tecnología a precios competitivos.
- Coyuntura económica favorable (aumento del consumo interno).
- Experiencias exitosas de asociación de trabajadores

Debilidades

- Estructura atomizada de las actividades de la cadena: alta especialización y desarticulación entre los actores.
- Acceso en condiciones desventajosas a los precios de insumos y materia prima.
- Desactualización tecnológica y restricción en la escala de producción.
- Apropiación del valor agregado que brinda la comercialización por parte de intermediarios o empresas fabricantes.
- Dinámica procíclica y condiciones de trabajo en informalidad, trabajo clandestino y bajo nivel de remuneraciones.
- Dificultades para generar individualmente el valor simbólico de una marca propia.
- Reducidas posibilidades de acceso al crédito.
- Limitada circulación de la información.
- Escaso reconocimiento de los órganos de representación actuales de los trabajadores.

Amenazas

- Altos niveles de competencia: a nivel micro por reducidas barreras de entrada a la actividad y a nivel macro por baja competitividad de la producción nacional frente a la extranjera.
- Desarticulación de la cadena impide acciones colectivas que intenten mejorar la situación de actores más débiles.
- Contexto individualista, marcado por la competencia y la desconfianza.

Diagnóstico FODA. Ejemplo realizado con emprendedores textiles

Fuente. Matta y Magnano (2011)

Este análisis permite hacer una distinción sucinta y clara de los diferentes aspectos, aunque –como toda técnica- debe aplicarse adecuadamente si se desea un resultado eficiente. En la siguiente figura puede observarse un ejemplo que analiza la situación de pequeños emprendedores del sector textil antes de diseñar proyectos para su desarrollo.

Existen diversos obstáculos que limitan la capacidad para realizar este análisis estratégico y que quienes se ocupan de moderar espacios multiactorales deben considerar: la tendencia en los actores a simplificar fenómenos complejos, los diferentes posicionamientos e intereses personales y sectoriales, los sesgos profesionales, entre otros.

Es sumamente importante además que se procure un análisis integral y multidisciplinario del territorio. Al respecto se debe considerar que todos los agentes tienen una mirada limitada por su posición y trayectoria social, por su formación educativa, entre otros aspectos. Un proyecto territorial debería ser capaz de integrar en la explicación de los problemas variables económicas, sociales, políticas, educativas, sanitarias, entre otras. Al respecto, vale la pena recordar estudios ya clásicos como los de Orleans (1973) que muestran las diferencias en la concepción del territorio y de categorías como "aquí" y "allá", "de este lado" y "de aquel lado", "cerca y lejos", "nuestro barrio", entre otros.

Análisis y participación de los agentes territoriales

Un aspecto que suele soslayarse en los análisis estratégicos, aunque es probablemente una de las cuestiones más relevantes, es el reconocimiento de la trama social territorial compuesta de agentes individuales y colectivos. Este análisis implica conocer cuántos y quiénes son, cuál es su posición frente a los problemas y necesidades territoriales, sus lógicas estratégicas, sus intereses y relaciones mutuas.

Uno de los indicadores de esta trama es la cantidad y densidad de organizaciones en el territorio. Este indicador expresa de algún modo la voluntad y capacidad de esa sociedad para auto-organizarse en función de objetivos sociales o sectoriales. Además de la cantidad es también relevante su calidad institucional (particularmente su fortaleza y legitimidad) así como la lógica institucional desde la que operan en el territorio. Finalmente, es relevante conocer su historia de relaciones, en particular las vinculaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, sus antecedentes exitosos y los fracasos en la construcción de acuerdos para propiciar procesos de desarrollo.

La existencia de un umbral mínimo de organización social podría no ser una condición necesaria y suficiente para el éxito de un proyecto pero ciertamente facilita su gestación. Una baja densidad institucional territorial, suele desembocar, además, en procesos monopolizados por una institución pública o privada relevante. Si el

análisis indica que ese umbral no existe, probablemente el proyecto deba tener entre sus objetivos la incidencia en las relaciones entre las entidades locales a fin de generar las condiciones para la comunicación y cooperación entre las mismas.

Además de la escasa cantidad de organizaciones, pueden existir otros obstáculos para los procesos de desarrollo vinculados a su calidad y relaciones. Ejemplo de estos escenarios restrictivos se dan cuando las instituciones no tienen la suficiente representatividad o legitimidad, sea por falta de socios o adherentes, por tener objetivos limitados o por no contar con una imagen confiable ante la sociedad; cuando las organizaciones carecen de la fortaleza necesaria en términos de la disponibilidad de recursos económicos, la competencia de sus miembros y la estabilidad institucional necesaria para sostenerse y sostener sus políticas en el tiempo, así como para generar aprendizajes organizacionales; cuando existen recientes experiencias de conflictividad, fracasos o frustraciones en las vinculaciones entre los diferentes sectores de la sociedad.

En aquellos casos donde esto sea posible, es recomendable propiciar la existencia de alianzas público- privadas o redes institucionales amplias que permitan una mirada del territorio más integral. La fortaleza de estas construcciones estará estrechamente vinculada a la calidad institucional de las entidades que convocan a conformarla, (su antigüedad, trayectoria, su naturaleza jurídica) y su legitimidad, que dependerá a su vez de la capacidad para representar los intereses y valores de sus miembros (legitimidad interna) o de otros sectores de la sociedad (legitimidad externa).

Entre los factores que tienen impacto directo en la legitimidad de las instituciones se halla lo que se puede denominar como su "lógica estratégica", que proviene, a su vez, de sus diferentes culturas institucionales. Esas culturas están integradas por valores, creencias y presunciones que son heterogéneos, pero entre los que existen elementos coincidentes (existen códigos comunes, por ejemplo, entre las ONG, entre las empresas o entre organismos del Estado).[87]

Al iniciar las acciones para conformar una espacio multiactoral, una red o una alianza debe tenerse en cuenta que cada uno de los agentes sociales ocupa una posición y desarrolla una estrategia en función de sus intereses. Si bien no puede decirse que haya agentes totalmente auto-interesados o totalmente altruistas, las organizaciones poseen por la propia lógica de su misión y sus fundamentos una tendencia a priorizar el interés individual, sectorial o general[88].

[87] Esas similitudes, facilitan los vínculos al interior de los diferentes segmentos que componen la sociedad civil pero al mismo tiempo son la base de relaciones conflictivas con otros sectores que se refuerzan históricamente.

[88] Una encuesta a más de 300 intendentes de América Latina, revela que un 79% consideró entre los problemas de las alianzas que los empresarios se preocupan sólo por sus propios intereses, un 67% que los partidos políticos priorizan sus intereses electorales y un 60% que las OSCs fundan su participación en el reclamo (Irrazábal, 2008).

Es particularmente sensible al respecto quién es el que convoca o "lidera" un proyecto, ya que cada lógica conlleva ciertos riesgos en cada caso. Si la iniciativa es liderada por instituciones empresarias se puede presuponer la primacía de una lógica utilitaria y probablemente sesgada por las posibilidades y límites del sector de actividad dominante. Si la convocatoria la realizan organizaciones de la sociedad civil o entidades públicas podría primar, en general, una lógica ética o deontológica aunque en muchos casos limitada al área de acción de la organización. Si la efectúa el sector público puede existir una mirada más amplia pero también pueden observarse lógicas que prioricen la acumulación política, demasiado ligadas a los vaivenes de las estrategias partidarias o a culturas burocráticas. Por esto, si la convocatoria proviene de un único sector es recomendable generar condiciones que permitan la complementariedad de los diferentes actores (Schvarstein, 2003; PNA, 2002).

Dado que en la práctica siempre existe primacía de algún sector en la convocatoria y dado que las divergencias en la lógica estratégica son intrínsecas a la conformación de alianzas plurales, el resultado de las mismas se halla en la capacidad de quienes convocan para tender puentes y para articular estas diferentes lógicas e intereses (Llorens et al, 2002).

El análisis de los actores debe tener en cuenta también que todos los actores evaluarán los costos y los beneficios de participar en la alianza y reclamarán, en su momento, sus propios espacios de poder. Cualquier estrategia colectiva genera "costos de transacción" diferentes para cada organización, y estos costos pueden impedir la participación sostenida de los convocados.

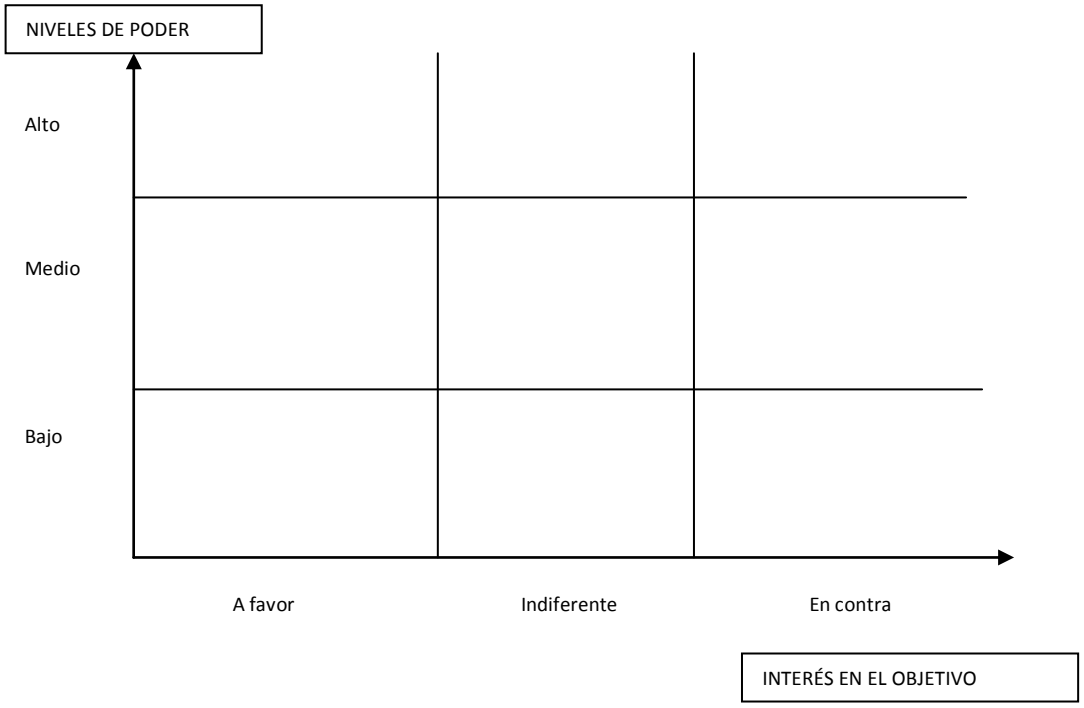
Acerca de los criterios sobre la cantidad y tipología de instituciones que deben ser incorporadas a los espacios de articulación multiactoral existen dos criterios (Llorens et al, 2002). En una línea, se hallan quienes priorizan la "eficiencia", seleccionando para los procesos de desarrollo a los agentes que se consideran relevantes por su poder, tamaño o funcionalidad. Este enfoque es coherente con la "perspectiva de los recursos"[89] de la teoría del "capital social" que sostiene que el criterio de elección de los socios de una alianza debe ser la cantidad y calidad de medios de que disponen los agentes y su voluntad de ponerlos en juego. En el otro polo se hallan quienes recomiendan garantizar la participación de la mayor cantidad de actores posibles, poniendo en pie de igualdad a todas las instituciones locales, aunque su aporte en términos de recursos no sea determinante. Podría decirse que la cantidad y calidad de los miembros depende, desde el punto de vista ético, de que participen todos los que serán afectados por el mismo, y desde el punto de vista técnico, de sus objetivos: a mayor tamaño de una red o alianza, mayor su complejidad de gestión y sus riesgos de ineficiencia; a mayor preocupación por la eficiencia, mayor riesgo de que esto vaya en desmedro de la legitimidad, la equidad y la democratización de los procesos de desarrollo.

[89] Esta visión, que se puede incluir en el "enfoque de redes", reconoce como referentes a autores como P. Bourdieu o N. Lin.

Otros riesgos se relacionan con el "balance" entre sectores sociales y entre "técnicos y legos". En el primer caso, se deben generar mecanismos que garanticen que los espacios de articulación no se vean capturados por algún sector (como sucede en espacios donde el Estado se ve "capturado" por el sector privado o aquél donde un gobierno "coopta" a las ONG). En el segundo caso la dificultad reside en que por razones de eficiencia o de conveniencia, los técnicos tengan una mayor participación que los restantes actores en el planeamiento del desarrollo lo que determina que sus proyectos tengan más posibilidades de ser considerados. Ese mayor protagonismo podría ser adecuado en algunas etapas (por ejemplo durante la ejecución) pero no es válido durante deliberación, decisión o evaluación de los proyectos.

Cualesquiera sean las concepciones acerca de la participación, es recomendable realizar un diagnóstico inicial o "mapa de actores", que permita identificar aspectos tales como actuales y potenciales interesados, posibles afectados o liderazgos institucionales. En las siguientes figuras se pueden observar algunos de estos modelos que analizan a los actores en función de sus niveles de poder, sus intereses, relaciones y funciones.

Ejemplo de modelo para análisis de actores
Fuente: Pozo Solís (2007)



GRUPO DE ACTORES SOCIALES	ACTOR	ROL EN EL PROYECTO	RELACIÓN PREDOMINANTE	JERARQUIZACIÓN DE SU PODER
Clasificación de los diferentes actores sociales en un espacio preciso	Conjunto de personas con intereses homogéneos que participan en un proyecto o propuesta NOMBRE	Funciones que desempeña cada actor y el objetivo que persigue con su accionar	Se define como las relaciones de afinidad (confianza) frente a los opuestos (conflicto) 1. A FAVOR 2. INDIFERENTE 3. EN CONTRA	Capacidad del actor de limitar o facilitar las acciones 1. ALTO 2. MEDIO 3. BAJO

Éstas, son herramientas diseñadas por diferentes autores, que facilitan la tarea de quienes desean iniciar un proceso de desarrollo territorial.[90]

Formulación de lineamientos o "apuestas" estratégicos

Generalmente un proceso estratégico incluye una planificación detallada, lo que habitualmente se denomina "planificación estratégica". Muchos de los aspectos que deben tenerse en cuenta para ello se mencionarán en un módulo posterior por lo que aquí no se desarrollarán. No obstante, es posible presentar brevemente algunas cuestiones previas.

En primer lugar, que en algunos casos, antes de realizar una planificación, es conveniente que un territorio acuerde de manera preliminar un conjunto limitado de lineamientos o "apuestas estratégicas". Esto es necesario, por ejemplo, cuando la motivación de un proyecto es una crisis o una emergencia puntual, y no se cuenta con un plan estratégico explícito, situación que es menos común en experiencias más maduras (Llorens *et al*, 2002). En otros casos, donde la fragilidad en la articulación de los actores depende de obtener resultados de corto plazo, es preferible acordar grandes lineamientos antes que embarcarse en planificaciones exhaustivas que requieran demasiado tiempo.

El grado de especificación de las apuestas estratégicas debe vincularse, desde el punto de vista organizacional, con los diversos niveles estratégicos (políticas,

[90] Un ejemplo es el ILPES y su método y software ELITE.

planes, programas, proyectos). Una organización a escala territorial debe negociar primeramente la definición del horizonte común al que se dirigirán las acciones colectivas, los lineamientos generales y una serie de criterios para escoger las alternativas o medios para llegar a ellos. La participación de todos los actores involucrados y los mecanismos de consenso garantizan la eficacia de un proyecto debido a que: i) favorecen su duración y la consistencia de las estrategias entre ciclos electorales; ii) promueven la inclusión de los actores en las estrategias; iii) impulsa el logro de compromisos estables de financiamiento en relación con las prioridades acordadas. Si bien la construcción de consensos no es fácil, marcos institucionales correctamente estructurados pueden contribuir a crearlos (CEPAL, 2008). Una vez que se definen estos lineamientos pueden delegarse otras definiciones de nivel operativo en comités compuestos por representantes de las organizaciones participantes o alguna otra modalidad similar.

Cuando se trata de procesos de desarrollo, las alianzas territoriales pueden tomar diversas formas y mecanismos de participación (Rofman, 2007): planes estratégicos, presupuestos participativos, consejos consultivos de políticas públicas (Bombarolo, 2004); mesas de concertación, foros multiactorales, comisiones de gestión asociada (Clemente, 1999) y formas de gestión asociada en torno a proyectos sociales y consejos (Clemente, 2004).

En cualquier caso, establecer objetivos implica especificar con precisión las metas a lograr mediante actividades que surjan del proceso de planificación. Para que los objetivos cumplan su misión deben ser susceptibles de medición (lo que requiere de una expresión cuantitativa de los mismos), deben indicar quiénes son los responsables de alcanzarlos y cuáles serían los medios de verificación de que se ha alcanzado la meta prevista.

Análisis de alternativas

Finalmente, antes de realizar la formulación de los proyectos, se debe realizar, con la misma mirada integral y participativa que en las etapas anteriores, un análisis de alternativas o medios para alcanzar las metas diseñadas.

Hay aquí dos momentos diferentes que requieren de dinámicas complementarias. En el primero, se debe procurar la generación de múltiples "ideas proyecto" para solucionar los problemas detectados o para aprovechar las oportunidades que se presentan. Se debe evitar aquí que todo el proceso sea dirigido a legitimar una única alternativa pre-existente o que se genere la ficción de que existe una única manera posible de solucionar todos los problemas detectados. Se debe considerar también que no es necesario crear "desde cero" soluciones nuevas, sino que también se pueden mejorar proyectos existentes, evitando superposiciones ineficientes.

En una segunda instancia, se deben analizar todas estas alternativas generadas a partir de criterios de pertinencia y factibilidad. Entre estos criterios se pueden mencionar el nivel de prioridad dado por los actores, la existencia de condiciones técnicas y sociales, la disponibilidad de recursos (económicos, humanos, etc.). Todos estos indicadores permitirán decidir cuál es la mejor alternativa para lograr la situación deseada.

Referencias bibliográficas

Boisier, S. (2001) "Desarrollo Local: ¿de qué estamos hablando?". En: Transformaciones Globales, Instituciones y Políticas de Desarrollo Local. Editorial Homo Sapiens, Rosario.

Bombarolo, F. (2004) "Detrás de las noticias… Construyendo democracia y equidad a través de los "espacios multiactorales en América latina." En: González Bombal, I. (comp) Fortaleciendo la relación Estado-Sociedad civil para el Desarrollo Local, Libros del Zorzal, Bs.As.

Bourdieu, P. (2001) Las estructuras sociales de la economía. Manantial, Bs As.

Bradshaw, J. 1972 "A taxonomy of social need" en New Society (Harvard)

Buarque S. (1999) Metodología de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal Sustentável, IICA, Recife, Brasil.

CEPAL (2008) La transformación productiva 20 años después. Viejos problemas, nuevas oportunidades. Santo Domingo.

Clemente, A. (1999) "La relación Estado / sociedad civil. Nuevas tendencias en América Latina." En: Medio Ambiente y Urbanización, N° 54, Año 15, IIED-AL, Buenos Aires, Diciembre.

Clemente, A. (2000) "El papel de las ONG en el desarrollo local". En: Síntesis. Política y desarrollo local en Iberoamérica, Madrid.

Clemente, A. (2004) "Notas sobre participación social y desarrollo en América Latina". En: Medio Ambiente y Urbanización, Nº 60, IIED-AL, Buenos Aires, Agosto.

Ferrero y De Loma-Osorio, G. (2008) Apoyando los procesos de desarrollo. Fundación Carolina. Madrid.

Gasper, D. (1997) «Logical Frameworks»: A Critical Assessment. Managerial Theory, Pluralistic Practice, Working Paper Series, núm. 264, La Haya, Institute of Social Studies

Habermar, J. (1987) Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus.4ta ed.

Heller, Agnes (1996) Una revision de la teoría de las necesidades. Paidos. Barcelona.

Llorens, J.L., Alburquerque, F. y Del Castillo, J. (2002) Estudio de casos de desarrollo económico local en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D. C.

Magnano, C. y Porrini, L. (2008) "Indicadores municipales para el Desarrollo Económico Local". En: Caja de Herramientas para el Desarrollo Económico Local 2: Normativa municipal para el Desarrollo Económico Local. Indicadores Municipales para el Desarrollo Económico Local. Organización Internacional del Trabajo, Programa Área.

Matus, Carlos (2007) MAPP Método Altadir de Planificación Popular. Ed.Lugar.Bs As.

MIDEPLAN (2000)"Metodología de evaluación ex ante de Programas Sociales" Serie: Material de Apoyo a la Planificación Social. Documento de Trabajo Nº 4.MIDEPLAN.Agosto.

Mintzberg H y Quinn J. B. (1993) El proceso estratégico. 2ª Ed, Prentice Hall Hispanoamericana, México.

Mintzberg, H. y Jorgensen, J. (1995) "Una estrategia emergente para la política pública". Rev. Gestión y Política Pública, vol IV, num 1, primer semestre. INAP, Madrid: 25-46.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., Lampel, J (1999) Safari a la Estrategia. Granica. Bs As.

Mitnik, F.; Matta, A.; Magnano, C. (2010) Factores críticos en las alianzas público privadas para el desarrollo territorial. CIPPEC-Jefatura de Gabinete de la Nación. Mimeo.

PNUD (2002) Informe sobre Desarrollo Humano. PNUD.

Programa Nacional de Alianzas -PNA- (2002) Creación y consolidación de alianzas, Bogotá.

Rofman, A. (2007) Participación de la sociedad civil en políticas públicas: una tipología de mecanismos institucionales participativos. VII Conferencia regional de ISTR para América Latina y el Caribe. Salvador de Bahía.

Schvarstein, L. (2003) La inteligencia social de las organizaciones. Paidós, México.

Weber, M. (1977) Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica, México. Original de 1922.

BASES PARA LA FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN

.

Liliana Argüello

María Gabriela Paraje

BASES PARA LA FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Lic. Liliana M. Argüello
Dra. María Gabriela Paraje

1. La Resolución de problemas esencia de la extensión universitaria

En los últimos siglos las Universidades se han constituido en los espacios especializados de búsqueda sistemática de conocimiento para resolver problemas teóricos y prácticos. En este ámbito la construcción del conocimiento se realiza desde distintas miradas, en diversos espacios y desde los saberes y valores de la sociedad que percibe problemas y busca solucionarlos.

Sin embargo, muchas veces lo detectado por la comunidad universitaria está ajeno al cotidiano de la sociedad o se presenta en un lenguaje críptico, generando distancias entre los ámbitos académicos y la sociedad donde la universidad está inmersa. Por ello, desde la reforma de 1918 la Extensión es un pilar de las acciones de la Universidad Nacional de Córdoba y de las Universidades a nivel regional y mundial que buscan permanentemente distintas formas de acortar estas distancias (CIN, 2012).

La Extensión se constituye así, según el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2009) en una "relación interactiva que amplía la relación entre la universidad y la sociedad, entre la oferta y la demanda de conocimiento, entre lo que se investiga y los problemas de la sociedad, para dar lugar a un proceso interactivo donde el conocimiento se construye en contacto permanente con su medio y es permeado por él". Este proceso busca quebrar barreras de lenguaje y de miradas que posibiliten no sólo la apropiación social del conocimiento científico, tecnológico, cultural y artístico producido en el ámbito universitario, sino generar un compromiso con la óptica y las necesidades de la sociedad que permita el desarrollo con equidad.

Surgen entonces algunas preguntas: ¿Cuáles son las mejores estrategias para detectar y abordar problemas?, ¿Cuáles son los pasos necesarios para mejorar la relación con la comunidad?, ¿Cómo se rescata y se dialoga con los saberes y experiencias de los diferentes grupos involucrados en un problema?, ¿Cómo articular el conocimiento científico o tecnológico generado en la universidad, con el conocimiento y la experiencia de las comunidades locales?

Si bien la formulación de un proyecto de extensión puede tener como origen el aprovechamiento de una potencialidad del "territorio", es común que se origine a partir de la motivación que genera una problemática existente.

La detección de los problemas es el primer paso en el proceso de formulación de proyectos de extensión. Folch (2012) señala que "*quien no forma parte de la solución forma parte del problema*" por lo cual, el conocimiento de la realidad lleva a descubrir y poder dimensionar los problemas de la comunidad donde estamos inmersos. Los problemas son así, obstáculos percibidos a sortear que emergen de distorsiones en las relaciones de los sistemas natural y social, pero a la vez guardan la oportunidad de posibilitar un crecimiento individual y colectivo a partir de la crisis.

Muchas veces estos problemas se presentan aislados, otras agrupados en problemáticas difíciles de desentrañar; por lo cual, comprender la situación problema, sus orígenes y variables otorga claridad al proceso a emprender. También evaluar nuestras capacidades y discernir las herramientas afectivas y cognoscitivas posibilita aprovechar esta instancia de trabajo como salto cualitativo.

Existe un problema cuando lo que se desea tener o lograr no coincide con lo que se tiene o se obtendrá en un futuro probable. En este sentido, podemos aclarar que existen tres tipos de "futuro": el futuro posible, al que se llegará si el sistema no se modifica, es decir si se le siguen aplicando los estímulos habituales, el futuro potencial, al que se puede llegar si se excluyen todas las limitaciones existentes y el futuro deseable que puede o no coincidir con el "potencial" en función de los objetivos planteados. La magnitud del problema estará dada por la diferencia existente entre el futuro posible y el deseable. (Pilatti, 1995 citado por Ferrer y otros, 2012).

Otro aspecto del problema es que es un proceso totalmente subjetivo; es una persona la que desea una realidad y la compara con sus condiciones presentes. Los problemas no son hechos empíricos que se imponen por sí mismos. Siempre van a estar mediados por la interpretación de actores sociales con sus determinados intereses, interpretación y juicio de valor. Por lo tanto, acordar el o los problemas a enfocar y la posición desde donde se determina, va a ser motivo de disputa entre los distintos participantes. El problema, nos enfrenta a una situación nueva que requiere un bagaje de conocimientos y estrategias para poder resolverla. Así, se ponen en juego los esquemas conceptuales y estrategias de acción surgidas de experiencias previas de resolución de problemas o conflictos, que han posibilitado desde estos modelos de relación la supervivencia y el desarrollo de cada persona y de la sociedad. Así, en cada resolución hay un punto de partida de saberes y prácticas de la persona o del grupo que los detecta o de los grupos que los padecen y de las relaciones del ambiente natural y social donde éste está inmerso y sobre el cual se manifiestan sus efectos. Es el problema un punto de convergencia de las historias de las relaciones de todos los componentes.

Por ello, cada problema dependerá de la percepción del mismo, de su conformación y de las habilidades del grupo para detectar las relaciones esenciales y para articular los diferentes actores que participan en la resolución del mismo. Requieren para su solución, observación, preguntas claras, relacionar experiencias entre sí y con otras situaciones problema, además de creatividad, paciencia, voluntad y una evaluación permanentemente su desarrollo. Por lo cual, cada vez que resolvemos problemas no sólo estamos cambiando la realidad de aquellos que los padecen sino también, del grupo que ayudó a solucionarlo.

Por otra parte, resolver problemas es diseñar con otros; ello significa acordar significados y aunar percepciones respecto de su solución; hecho que implica sortear estas dificultades en el grupo y con los diferentes grupos sociales que provienen de diferentes espacios e historias de vida. Así, en una primera instancia se deben quebrar las barreras "*de piel*" para armar un "*grupo operativo*" que afronte las tareas del proyecto (Quiroga, 1985).

Además, en el problema convergen el conocimiento cotidiano y científico y emergen situaciones desconocidas. Por lo cual, también hay que sortear obstáculos de conocimiento del grupo entre sí y de éste con el problema.

De este modo, la resolución de problemas se transforma en una instancia de crecimiento o "*epigénesis"* que posibilita la construcción de nuevos conocimientos o adecuar los ya existentes de una manera novedosa.

2. Bases teóricas y metodológicas para el abordaje de la complejidad.

Los problemas son emergentes de desfasajes en sistemas ya estructurados.

Los sistemas, según Bertalanffy (1976) son conjuntos de elementos interactuantes, constituidos por unidades y relaciones que, a lo largo del tiempo, se conforman de tal modo, que los componentes pierden valor ganando la relación y la estructura un rol preponderante. Así, esta red de relaciones, que ha evolucionado entre sí y con el medio, gana en complejidad a medida que pasa el tiempo hasta alcanzar estados con un cierto equilibrio. Las relaciones muchas veces, se ordenan encastradas para minimizar los gastos de energía y se jerarquizan de tal manera que algunos componentes por su abundancia o por su posición se vuelven dominantes y regulan todo el sistema, flujos de materia, energía e información.

Por otra parte, existen procesos de ajuste de las relaciones que transforman los componentes y que, luego de un tiempo, pueden cambiar las condiciones del sistema inicial. Esta evolución determina la emergencia de nuevas relaciones, la incorporación de nuevos componentes y el reestablecimiento del conjunto de relaciones existentes. De esta manera, los sistemas están en permanente cambio en busca de puntos de equilibrio actualmente denominados "estados meta-estables". Estos estados, en apariencia constantes, están signados por la dinámica de sus componentes y de estos con el medio externo.

De esta manera, los sistemas y, en consecuencia, los problemas que abordamos están atravesados por las lógicas, las miradas, de cada uno de los actores y por las condicionantes naturales y sociales de cada momento que han sufrido un proceso histórico de adecuamiento. Por ello, resolver problemas significa atender la historia de las relaciones existentes, sus encastres, actores clave y lo que no se ve a simple vista. Es importante también considerar que estas relaciones muchas veces están disociadas, cargadas de preconceptos, superpuestas y con contradicciones, haciendo ello, difícil la lectura de los emergentes sistémicos y en consecuencia detectar la situación a cambiar.

Los problemas son los emergentes de alteraciones en las relaciones sistémicas que conforman un estado poco apropiado para el grupo o la población con la que estamos trabajando. Por lo cual, cuando abordamos un problema buscamos cambiar de alguna manera las relaciones entre los componentes, de modo de encontrar nuevos puntos de equilibrio para el sistema que mejoren la calidad de vida del grupo afectado.

Así, la detección de los problemas requiere de una mirada entrenada que pueda descubrir las estructuras que los originan. Desde esta visión es imprescindible la interdisciplina que posibilite desentrañar la trama del problema y es innegable el valor del conocimiento local para mejorar nuestra mirada, ya que éste ha evolucionado con el sistema y sus relaciones y puede aportar información sobre estas relaciones poco visibles o sobre las valoraciones del grupo involucrado. Incorporar los diferentes actores a la detección de los problemas y al diseño del proyecto y de los programas, contribuye al esbozo de las estrategias más adecuadas y posibilita la búsqueda de soluciones conjuntas.

En cuanto al estudio de los sistemas, García (1986) propone el análisis por niveles de percepción. Éstos, consideran la complejidad espacial de los procesos involucrados en una problemática, separándolas por nivel: local, regional, global que comprenden diferentes escalas del territorio. Ello, posibilita realizar recortes inclusivos de las relaciones y su estructuración jerárquica, ya que cada escala tiene un conjunto de variables y métodos de abordaje. De este modo, es posible considerar el problema a escala local sin perder de vista las implicancias a nivel global.

Además, el enfoque sistémico considera los actores sociales como parte del proceso; por lo cual, es necesario rescatar su percepción y su conocimiento de la situación problemática. La complejidad del problema y de su entorno es la unidad perceptiva que la persona capta; el proyecto es el proceso que los involucrará y que intenta cambiar las relaciones de los sujetos entre sí y entre ellos con el medio. Existen numerosas técnicas proyectivas y lúdicas que permiten rescatar saberes, analizar y trabajar preconceptos, detectar obstáculos, comprender limitaciones, etc., de modo de ajustar progresivamente el proceso y avanzar en la resolución del problema.

3. **Proyectos de extensión. Identificación, formulación y evaluación de Proyectos de extensión**.

El hombre se enfrenta permanentemente a problemas que debe solucionar para sobrevivir y desarrollarse. Todos los días en cada uno de los aspectos de nuestra vida diaria planeamos nuestro accionar.

Planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática; explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas; proponerse objetivos y proyectarse hacia el futuro. La planificación es una herramienta que implica tomar decisiones sobre la dirección hacia donde encauzar acontecimientos (Jansen y otros, 2005).

La planificación así entendida no puede ser intuitiva y carente de organización. Ésta involucra un proceso y un método, ya que como proceso significa pensar antes de actuar y como método implica seguir una secuencia sistemática de etapas y acciones.

No existe una sola manera de entender la planificación sino que depende de las características de la realidad a la cual se la quiere aplicar. Si conocemos acabadamente el comportamiento de un sistema es probable que detectemos con rapidez el futuro del mismo y demos pasos muy precisos frente a una realidad conocida. Sin embargo, la realidad es compleja y los problemas que pretendemos solucionar también; en general, desconocemos con certeza las alternativas a una problemática. En este último caso, lo que planeamos no puede ser rígido, ni estar ajeno a los cambios que se presentan y planificar por pasos o por objetivos posibilitará actuar progresivamente para el logro de un propósito.

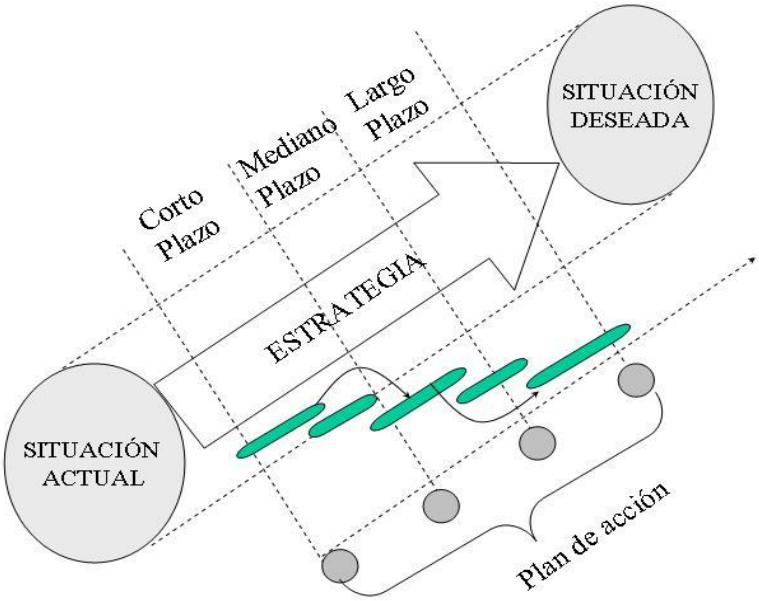


Figura 1. Proceso de planificación

La crítica que se hace a la planificación tradicional radica en la ignorancia de la existencia de otros en el proceso (los oponentes, a la metáfora del juego y a los actores sociales). Es una planificación de un sólo actor y muchos agentes; o sea, una persona dirige, mientras el resto "juega" o participa de acuerdo a las reglas establecidas. Este supuesto básico, que le resta toda representatividad del mundo real, crea una completa incapacidad para lidiar con la incertidumbre y las sorpresas (Aramayo, 2005). Por ello, la planificación debe tener distintos plazos (corto, mediano y largo plazo), de modo de alcanzar progresivamente la situación deseada mediante proyectos articulados y ajustados tanto a las condiciones del entorno como a los cambios en el problema.

Cabe aclarar que Plan, Programa y Proyecto son términos que, si bien muchas veces suelen usarse como sinónimos, implican grados de generalidad diferente y se incluyen unos a otros. Es decir, un "plan" puede incluir dos o más "programas", y éstos a su vez, pueden incluir varios "proyectos".

García y Priotto (2008) señalan que el Plan es una planificación estratégica de nivel general, en la cual se identifican líneas políticas, contiene objetivos generales en el nivel del largo plazo. Un Programa hace referencia a un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza, orientados a la realización de acciones concretas que posibiliten alcanzar las metas y objetivos propuestos en el mediano plazo y en el marco del Plan. Este detalla objetivos a corto plazo y los medios (estrategias y actividades) para llevar a cabo dichos objetivos.

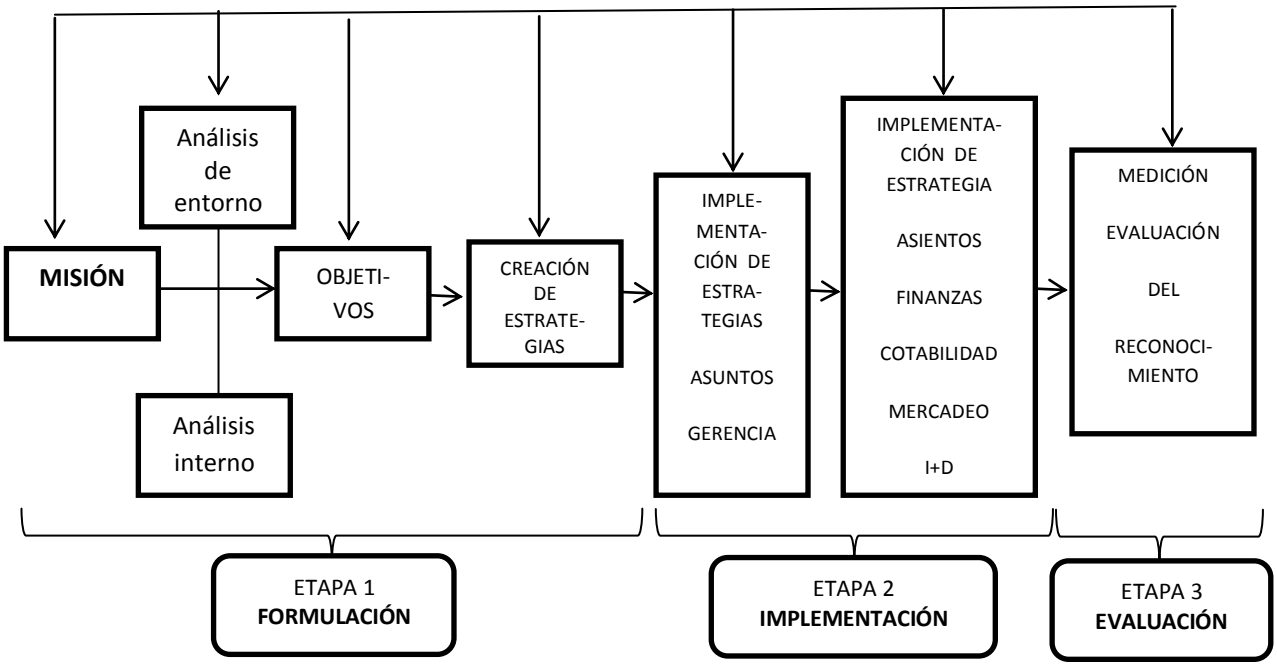


Figura 2 Esquema del proceso de planificación estratégica

Fuente: David (2003)

Según Saal y otros (2012) todo proyecto presenta una situación problema y la planificación de actividades, con la correspondiente asignación de recursos, tendientes a alcanzar determinados objetivos. Por lo cual, es una unidad básica de intervención con una explícita voluntad de cambio (Camacho y otros, 2001).

En el sentido técnico, el significado del término ***proyecto*** sugiere la ordenación de un conjunto de actividades (articuladas, interrelacionadas y coordinadas entre sí) que, combinando recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado (García y Priotto, 2008).

Así, un proyecto es una forma organizada de llevar a la práctica una idea concreta de cambio; una intención de accionar sobre la realidad, ya sea para la resolución de una situación problema o para el desarrollo de cualquier actividad organizada tendiente a modificar la realidad.

Los proyectos de extensión son planificaciones que tienen un punto de partida claro, procesos ordenados, articulados y flexibles, sumados a una evaluación permanente.

Por otra parte, trabajar por proyectos permite ordenar y clarificar nuestras ideas, orientar los esfuerzos en función de una meta, evaluar las necesidades que tiene la comunidad respecto de nuestras posibilidades de intervención, implementar acciones que transformen la realidad, evaluar lo realizado en función de indicadores preestablecidos.

García y Priotto (2008) proponen un listado guía como punto de partida para la formulación de proyectos que se presenta en la Lista 1.

QUÉ	se quiere hacer	naturaleza del proyecto
POR QUÉ	se quiere hacer	origen y fundamentación
PARA QUÉ	se quiere hacer	objetivos, propósitos
CUÁNTO	se quiere hacer	metas
DÓNDE	se quiere hacer	localización física (ubicación en el espacio)
CÓMO	se va a hacer	metodología (actividades y tareas)
CUÁNDO	se va a hacer	cronograma
CON QUIÉNES	se va a hacer	grupo de trabajo o equipo
CON QUÉ	se va a hacer y a costear	personas, materiales y dinero

Lista 1. Guía base para la elaboración de proyectos propuesta

Fuente: en base a García y Priotto (2008)

¿Qué se quiere hacer?

La selección del tema a abordar por el proyecto es uno de los pasos más importantes ya que éste es la excusa, el medio o recurso para provocar un cambio en las estructuras del sistema, en la manera de pensar y cuestionar la realidad del grupo social y en las interacciones con el medio natural.

¿Por qué se desea hacer este proyecto?

Una vez definido el problema hay que clarificar y detallar la importancia del proyecto para la comunidad, detallando los efectos positivos a corto, mediano y largo plazo. En este momento también, se explicitan los marcos teóricos que subyacen y guían la propuesta indicando las fuentes de referencia.

¿Para qué se quiere hacer este proyecto?

Se definen los objetivos del proyecto. Estos presentan las metas parciales a alcanzar ordenadas en la secuencia en que posibilita solucionar el problema detectado. Éstas guiarán luego las actividades a desarrollar.

¿Cuánto se quiere hacer?

Además de los objetivos particulares, se definen y escriben las metas a largo plazo, los fines últimos de la intervención, que ordenan y guían las metas parciales-

¿Dónde se quiere hacer?

Por otra parte, se explicita el espacio de intervención: localidades, cuenca o región seleccionadas para el proyecto. Si bien, éste esta presente desde el diagnóstico inicial del problema es preciso delimitarlo con precisión, dado que ello permite definir los recursos necesarios y la población involucrada.

¿Cómo se va a hacer?

Se definen las actividades a desarrollar, ordenadas de acuerdo a las metas y objetivos. Las actividades se detallan para determinar los recursos necesarios y los tiempos requeridos en cada una.

¿Cuándo se va a hacer?

Las actividades se colocan ordenadas de acuerdo al momento de implementación (semanas o meses) en un cronograma, generalmente se utiliza un diagrama de Gantt.

¿Con quiénes se va a trabajar?

Se define, justifica y tipifica el conjunto de personas que participarán del proyecto. Si bien la población involucrada se considera desde el inicio es preciso definir detalladamente los grupos que la conforman y el tipo de mejoras que generarán.

¿Quiénes lo van a hacer?

Se detallan las características del grupo de trabajo y sus capacidades técnicas, de modo de demostrar que éstas posibilitarán lograr las metas establecidas. También se definen los actores de la comunidad que aportan miradas complementarias que posibilitan enriquecer el proyecto.

¿Con qué se va a hacer y financiar?

Las actividades definen los recursos físicos y las personas que se necesitan. Ello, permite establecer los costos de cada actividad relacionados con viajes, mantenimiento de vehículos, contrato de técnicos, análisis de laboratorio, etc.

Además, del listado anteriormente detallado es importante incorporar:

¿Cómo lo hicimos? De modo de evaluar la práctica. Para lo cual, es conveniente contar con un sistema de seguimiento que permita visualizar las acciones, el logro de metas parciales y analizar lo realizado para redireccionar en la marcha los aspectos negativos del proceso. También, se lo debe acompañar con un sistema de monitoreo que evalúe los logros luego de implementado el proyecto.

Por otra parte, los proyectos pueden tener distintos niveles de profundidad: **perfil o idea de proyecto, anteproyecto o estudio de factibilidad y proyecto definitivo**. Muchas veces se solicita la elaboración de un **"perfil ó idea proyecto**" que consiste en una primer aproximación del proyecto con un bosquejo del proyecto con datos someros; otras, se solicita la elaboración de un "**estudio de prefactibilidad o anteproyecto**" presenta el proyecto con datos más acabados detallando a demás de los fines y objetivos la metodología y costos y beneficios esperados. Finalmente, el **"proyecto definitivo"** contiene toda la información y en detalle el marco teórico, metodología, destinatarios, sistema de evaluación y monitoreo a utilizar.

Saal y otros (2012) indican que un proyecto puede ser visto como una inversión de recursos en la cual se tendrán costos y beneficios a lo largo de distintos períodos de tiempo. Indicando que, en función de los objetivos y de las metas logradas, los proyectos tendrán distinto grado de rentabilidad.

Así, los proyectos de extensión tienen diferentes fines: mayor inserción comunitaria, cambios en la calidad de vida, mejoras en sistemas técnicos e industriales, en la rentabilidad de objetos comercializados, en la salud de la comunidad, etc. Todas ellas vinculadas con cambios en las relaciones sociales y naturales de grupos que han aunado sus miradas respecto de una problemática y han emprendido juntos un camino de transformación individual y colectiva, basados en saberes locales y conocimientos de investigaciones universitarias.

Cada proyecto tiene un ciclo de vida, cuyas fases son: **identificación de la problemática, diseño, implementación o ejecución y evaluación.** La identificación y formulación del proyecto es la fase donde se realiza el diagnóstico. El diseño, constituye un proceso que conlleva distintas fases o momentos e implica conocer la realidad y tomar decisiones para poder transformarla, por lo tanto, se proponen pasos y alternativas de mejoras, además de la negociación para lograr el financiamiento, la definición de los ajustes organizativos institucionales y la actualización en función al entorno al momento de inicio. En la fase de ejecución se realiza el proyecto y se proponen alternativas de acuerdo a los obstáculos que se presentan. Finalmente, en la fase de

evaluación se realiza el seguimiento del proyecto mediante una evaluación continua y el monitoreo de los impactos luego del mismo (figura 3).

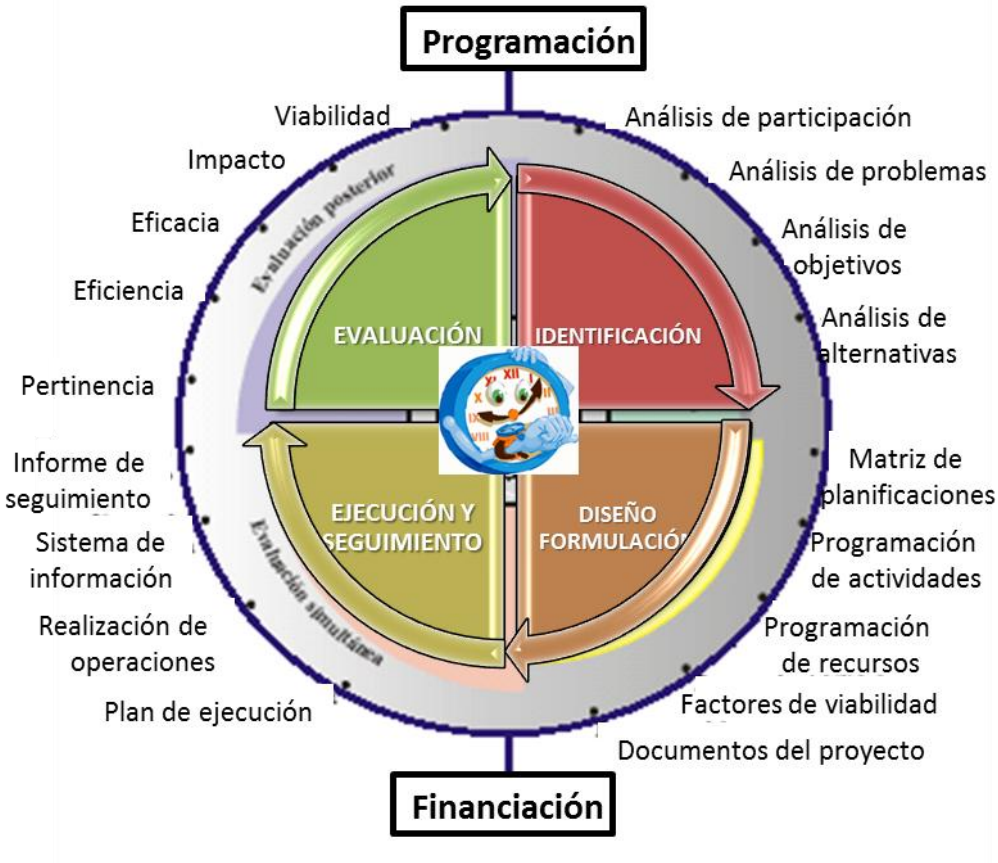


Figura 3 Ciclo de vida de un proyecto
Fuente: Gómez Galán, M. y Sainz Ollero, H. (1999)

Estas etapas se detallan a continuación:

1. Identificación de la Problemática

La identificación del problema es el primer paso del ciclo de un proyecto, ya que sin el conocimiento de las problemáticas de un lugar y de todos los aspectos relacionados con cada uno de los problemas detectados no se pueden diseñar acciones o estrategias que posibiliten su solución. Además, la identificación precisa del problema permite no sólo delimitarlo claramente sino también a todo el contexto que lo originó.

Camacho y otros (2001) indican que en esta etapa se contextualiza y madura la idea de aquello que se desea, se puede y es necesario hacer; idea que puede nacer de múltiples fuentes. En general, ésta surge de un diagnóstico somero realizado por alguno de los integrantes del equipo técnico o por alguno de los actores sociales. Este diagnóstico debe validarse con la comunidad, considerando las miradas y deseos de los distintos sectores involucrados y con las posibilidades, tanto del equipo técnico de la universidad como de los demás actores, para encontrar progresivamente nuevas maneras de actuar, nuevas tecnologías, etc.

El diagnóstico es un nexo o bisagra entre la investigación y la programación, utiliza la investigación como base para la planificación de las acciones (Aguilar Idañez y Ander-Egg, 1995).

Así, un diagnóstico de los aspectos biofísicos y sociales permite conocer en detalle el entorno donde se realizarán las acciones de extensión. El diagnóstico comprende tanto la recopilación bibliográfica de datos de oficinas públicas y privadas, en informes o memorias técnicas y los datos que tienen los pobladores, funcionarios, etc. en diferentes escalas de análisis que se sumarán a los datos obtenidos por el equipo de trabajo a campo. Ello, posibilita definir y jerarquizar los problemas, determinar las causas aparentes y reales, determinar la población afectada y los actores sociales más importantes y, en función de ello, delinear las acciones del proyecto. Además, un diagnóstico acabado permite rescatar y valorar actores, situaciones y componentes del entorno valiosas para el proyecto, y a la vez minimizar las acciones negativas sobre el mismo.

Si bien diversos trabajos (Miller K., 1980, Aguilar Idañez M:J: y E. Ander-Egg,1995) proponen un listado de los puntos más importantes que debe contener un diagnóstico, el problema a abordar es el que determinará la profundidad de cada punto y, en algunos casos, ocasionará que algunos de ellos desaparezcan.

A partir de los datos recabados, en esta etapa se puede armar una **matriz lógica del proyecto,** que posibilita planificar a partir de los datos y las opiniones de un grupo relacionado a una problemática (BID, 2002). Este método consta de cinco pasos que permiten analizar de manera secuencial la *participación*, los *problemas*, los *objetivos* y las *alternativas posibles* en la etapa de identificación y armar la matriz en la etapa de diseño y formulación. El *análisis de la participación* permite definir con claridad los actores con quienes se cogestionará el proyecto y los posibles conflictos con otros grupos que están en la región. El análisis de *los problemas* se realiza utilizando los datos colectados en el diagnóstico y los aportados por los distintos actores sociales respecto del objeto de intervención. Este análisis culmina con la construcción de un árbol de problemas, donde se establecen las relaciones de causalidad entre el conjunto de problemas detectados ordenados jerárquicamente que permite detectar los encastres, los condicionantes últimos y definir el camino más apropiado para abordar la problemática. Luego, se analizan los *objetivos* transformando los problemas en objetivos ya jerarquizados. A partir de ello, se analizan las *alternativas* en función de los tiempos, recursos, riesgos, etc. El análisis de alternativas cierra la etapa de la identificación y da paso al diseño o formulación de la intervención.

2. Diseño y formulación

La formulación implica llevar al papel los aspectos centrales del proyecto. El formato que se le asigne, en general, va a depender de las pautas establecidas por la institución a la que va a ser presentado las que, comúnmente, tienen un formulario de presentación de proyectos.

En general, los elementos mínimos que se debería contemplar la formulación de un proyecto son: Justificación, Objetivos (General y Específicos), Resultados, Actividades, Insumos y presupuesto y Marco institucional y mecanismos de coordinación (ver detalles del método en Saal y otros, 2012).

En muchos casos para formular el proyecto se utiliza una **matriz lógica del proyecto** donde se presentan de manera simplificada los principales contenidos del diseño de un proyecto. Se establecen indicadores para cada objetivo, actividades y resultados esperados con sus correspondientes fuentes de verificación e hipótesis de conflicto (ver detalles del método en Camacho y otros, 2001).

	LOGICA DE INTERVENCIÓN	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS/ HIPOTESIS/FACTORES EXTERNOS
OBJETIVO GENERAL				
OBJETIVO ESPECÍFICO				
RESULTADOS				
ACTIVIDADES				
		RECURSOS	COSTES	CONDICIONES PREVIAS

ÁREA PREFERENTE DE SEGUIMIENTO

ÁREA PREFERENTE DE EVALUACIÓN

Figura 4. Matriz lógica de proyecto
Fuente: Camacho y otros, 2001

Como toda matriz tiene relaciones verticales dadas por el supuesto de obtención de fondos que permitirá realizar determinadas actividades, que determinarán resultados que lograrán cumplir objetivos específicos y contribuir al objetivo general. Las relaciones horizontales están dadas por indicadores verificables objetivamente mediante determinadas fuentes de verificación.

El objetivo del proyecto, normalmente llamado objetivo específico, es el que establece la direccionalidad de la intervención, su punto de referencia. Éste es un método de planificación por objetivos y las actividades (lo que hacemos) se encuentran siempre subordinadas a lo que pretendemos conseguir respecto de unas condiciones externas o supuestos que lo posibilitan.

La matriz permite tener un resumen de las principales acciones del proyecto y guía los distintos puntos del proyecto que se completarán en los formularios de cada fuente de financiamiento.

En el caso de la convocatoria del Programa de Becas de la Secretaría de Extensión de la UNC, los proyectos deben responder al siguiente esquema:

1- Marco teórico de referencia y su coherencia con Líneas Prioritarias establecidas en la convocatoria (Principales líneas teóricas en relación a los ejes y la problemática).

2- Enunciado sintético del contexto social que da origen al Proyecto.

3- Identificación del/los problemas a abordar.

4- Justificación de la importancia del Proyecto (dando cuenta de la Línea Prioritaria, descripción de la situación inicial y del problema que dan origen al proyecto, cambios que se espera lograr con el proyecto)

5- Fundamentación del carácter extensionista del Proyecto (detallando cómo se realizará el intercambio recíproco de conocimientos con actores diversos, cómo se implementarán estrategias participativas y se realizará la construcción colectiva del conocimiento)

6- Identificación de los destinatarios (incluyendo también la cantidad estimada de destinatarios directos e indirectos y la ubicación geográfica y dirección de la/s sede/s donde se desarrollarán las acciones).

7- Objetivo/s general/es (aportes del proyecto para los logros en última instancia)

8- Objetivo/s específico/s (lo que se propone alcanzar el proyecto, estructuran y orientan el proyecto, ordenan las actividades y recursos necesarios para realizarlas)

9- Metodología de trabajo (detallar el valor de las actividades seleccionadas en orden de su realización)

10- Resultados esperados (precisar las posibilidades de sustentabilidad por autogestión o continuidad por otros actores)

11- Indicadores objetivos del impacto (detallar los impactos a corto mediano y largo plazo esperados)

12- Factibilidad de ejecución (precisar tiempo, recursos humanos y materiales, infraestructura y equipamiento. Coherencia entre métodos y objetivos. Antecedentes del Director y del Equipo de Trabajo en la temática general y específica).

13- Mecanismos previstos de seguimiento y evaluación del Proyecto (detallar las evaluaciones previstas para el seguimiento del proyecto, además de las evaluaciones reglamentarias previstas por la SEU).

14- Fundamentación de la pertinencia de los avales (describir el valor de los socios del proyecto).

15- Aportes materiales, financieros y humanos de actores extrauniversitarios (detallar la importancia de los aportes que realizan las instituciones que apoyan el proyecto)

16- Bibliografía pertinente en función del problema formulado y el marco teórico presentado.

Además, se realizará una justificación del presupuesto solicitado y un detalle del mismo. Las actividades previstas en la metodología se detallarán en el plan de trabajo y se incluirán en un diagrama de Gantt como el que se presenta en la Tabla N° 1.

Actividad	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Preparación de material												

Tabla Nº 1: Ejemplo de aplicación del diagrama de Gantt.

3. Ejecución y seguimiento.

La etapa de ejecución supone el momento de aplicación de lo planificado en las dos etapas anteriores. Se trata, por tanto, de llevar a cabo lo previsto en los tiempos y con los recursos definidos. Sus márgenes de maniobra dependerán de la calidad, consistencia y pertinencia del correspondiente diseño y en particular del grado de ajuste a la realidad del mismo.

Camacho y otros (2001) indican que es conveniente contar con un sólido y contextualizado sistema de seguimiento, que favorezca la atención y análisis permanente de la ejecución. Este sistema permitirá conocer las características y evolución de la ejecución del proyecto, para poder redireccionar y reencauzar las acciones en el caso que sea necesario..

Para ello, durante esta etapa se documenta en detalle todo el proceso. Cada actividad se registra fotográficamente y se realiza una breve memoria técnica. También es posible realizar una breve síntesis con todos los actores al final de cada práctica, en particular si se realizan talleres.

El sistema de evaluación detallado en el punto siguiente permite el seguimiento de las actividades y de los procesos que se originan de las mismas.

4. Evaluación y monitoreo.

La evaluación permite la comprensión de los procesos y detectar sus falencias. Respecto **de qué** evaluar, son diversas y numerosas las posibilidades, entre ellas:

- grado de cumplimiento de los objetivos de un proyecto
- efectos o resultados logrados
- impacto del proyecto
- características del proceso
- obstáculos para el desarrollo del proyecto
- aciertos y desaciertos en la elección de las técnicas
- coordinación del proyecto

- conflictos grupales
- calidad de los aprendizajes realizados

García y Priotto (2008) indican que la evaluación es una instancia más de aprendizaje, un importante medio para mejorar la calidad de la enseñanza, el proceso y las interacciones grupales y es un recurso que facilita la obtención de información para ayudar a la toma de decisiones. Por lo cual, un sistema acorde al proceso implica una evaluación personalizada y flexible que contemple el paso por las distintas instancias de crecimiento individual y grupal durante el desarrollo de la misma.

La evaluación, desde esta óptica, tiene ribetes particulares otorgados por características propias de cada integrante, de las relaciones grupales que se establecen y del problema en particular que se aborda. En este tipo de sistema de evaluación son innecesarias normas prefijadas con antelación o patrones de comparación y estandarización; las listas de cotejo y actividades para la evaluación se confeccionan de acuerdo al proyecto y el seguimiento se realiza con referencia al punto de partida de cada integrante y del proyecto.

La evaluación, en general, está conformada por numerosos instrumentos ordenados en tres etapas: *diagnóstica, formativa y sumativa*.

Evaluación Diagnóstica: el conjunto de actividades y técnicas empleadas tienen por objeto captar la situación inicial de cada persona y de los distintos grupos respecto de la situación problema. A su vez, desde distintas vías, se busca crear un ámbito de reflexión donde se consideren aptitudes y falencias personales y grupales respecto de la metodología a emplear y las características del problema a estudiar. Esta etapa se utiliza como desestructurante y preparadora del proceso de resolución de problemas a abordar.

Evaluación formativa o de seguimiento del proceso: esta etapa permite visualizar los problemas y las alternativas que van surgiendo en el proceso de intervención. Se construyen y aplican escalares para detectar tempranamente problemas grupales y de desconocimiento técnico.

Evaluación sumativa: permite valuar los logros finales del proceso y monitorear los impactos del mismo. Se aplican distintos instrumentos (encuestas, gráficos, historietas, informes, memorias técnicas, etc.) que evidencian los logros del proceso y valoran las mejoras en la calidad de vida al término del proyecto.

Sumado al sistema de evaluación se debe implementar un **sistema de monitoreo** ajustado a las necesidades del proyecto. Es un conjunto de elementos, relacionados unos con otros, que permite realizar un seguimiento y valoración de procesos a corto, mediano y largo plazo en relación con los objetivos fijados.

El monitoreo es un instrumento de gestión que permite realizar un proceso organizado de comunicación del estado del proyecto sobre la base de información confiable y objetiva. Es también un instrumento para fomentar la corresponsabilidad de diversos actores y un instrumento para el desarrollo organizacional que permite aprender del proceso del proyecto (Bauerochse Barbosa, 2006). Este es un procedimiento sistemático que permite comprobar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución de un proyecto al identificar logros y debilidades y recomendar medidas correctivas para optimizar los resultados deseados.

Figura 5. La necesidad de monitoreo
Fuente: Herweg y Steiner, (2002)

El monitoreo integra el sistema de evaluación, por lo cual además de detectar obstáculos y tomar decisiones en la marcha, permite el seguimiento y la valoración del proyecto luego de su desarrollo. Así, desde el punto de vista del sistema de monitoreo la evaluación es el *Monitoreo de Procesos* que se focaliza en el desarrollo del proyecto y el *Monitoreo de Impacto* controla los resultados luego de terminado el proyecto; así, mira la utilidad de lo realizado y los beneficios directos e indirectos generados.

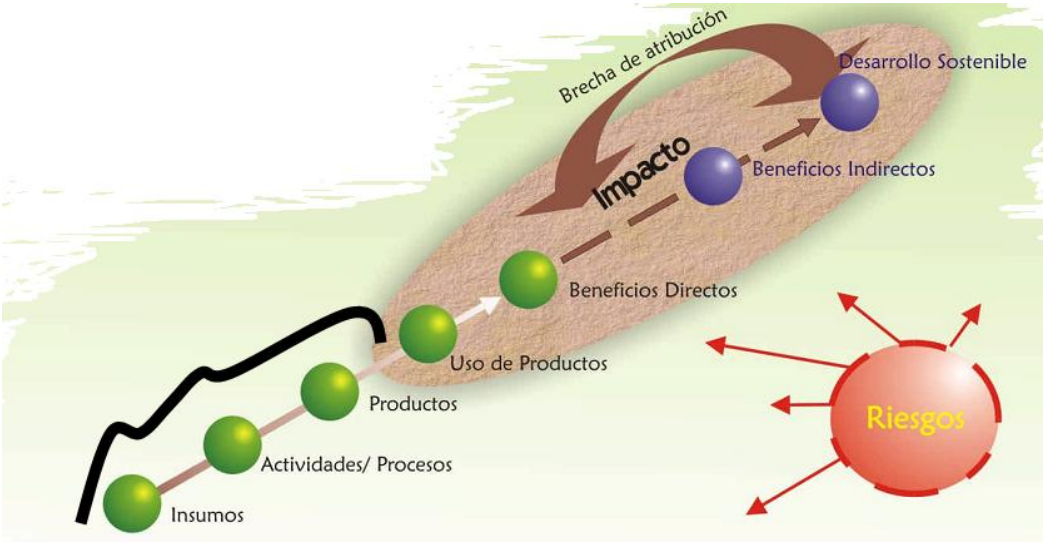


Figura 6. Modelo de Monitoreo propuesto por GTZ (1997)

El *Monitoreo de Procesos* se pregunta: ¿Cuán adecuados son los procesos desarrollados? Aborda la *eficiencia* y *pertinencia* de los procesos implementados.

El *Monitoreo de Impactos* a su vez se cuestiona: ¿*Qué* he alcanzado o qué cambió a partir de mis actividades? Cuál es la efectividad del proyecto, si se alcanzaron los objetivos de la propuesta y si se logró generar un compromiso con la sociedad y de ésta con el proyecto,

La *evaluación y el monitoreo* pretenden clarificar la realidad en la que se desarrollan las instancias de encuentro y trabajo para mejorar su comprensión y, en lo posible, modificar los aspectos relacionados con la propuesta realizada. Su utilidad depende de la elaboración de un robusto sistema de recopilación, análisis y tratamiento de información objetiva y sistemática.

Bibliografía

Aguilar Idañez M.J. y E. Ander-Egg. (1995) Diagnóstico Social. Conceptos y Metodología. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas. CIPSA. España.

Alea García, A.; Jaula Botet, J. A. (2006) La percepción ambiental en estudiantes de la Universidad de Pinar del Río. Innovación Educativa, vol. 6, núm. 34, noviembre-diciembre, pp. 39-45, México.

Aramayo, O. (2005) Manual de Planificación Estratégica. Diplomado Comunicaciones, Políticas Públicas y Estrategias de Desarrollo. Universidad de Chile. Chile

Bauerochse Barbosa. (2006) Guía de Monitoreo de Impacto. GTZ/ Universidad de Costa Rica.

Bertalanffy L. von. (1976) Teoría General de los Sistemas. Fondo de la Cultura Económica. México.

BID. (2002) Curso virtual de Monitoreo y Evaluación de Proyectos, http://www.iadb.org/int/rtc/ecourses/esp/

Camacho H., Cámara L., Cascante L. y H. Sainz. (2001) Enfoque del Marco Lógico: 10 casos prácticos. Cuadernos para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo. Fundación CIDEAL / Acciones de Desarrolllo y Cooperación. España.

CIN (2009) Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en la Universidades Públicas Argentinas. Acuerdo Plenario Nº 711/09. Villa María. Argentina.

CIN (2012) Plan estratégico 2012-2015. Acuerdo Plenario Nº 811/12. Santa Fe. Argentina.

David, F. (2003) Conceptos de Administración Estratégica. Ed. Pearson-Prentice Hall. México.

Ferrer, G., Saal, G. y Barrientos, M. (2012) Diagnósticos integrales en Extensión Rural. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Rural, FCA – UNC. Córdoba.

Folch, R. (2012) Ambiente, emoción y ética. La cultura de la sustentabilidad. RBA Libros SA. España.

García, D. y G. Priotto. (2008) Módulo 7. Aportes metodológicos para prácticas educativo ambientales. Programa Nacional de Estrategia de Educación Ambiental. Unidad de Coordinación de Educación Ambiental. Capacitación a Distancia. SAyDS Argentina.

García, R. (1986) Conceptos básicos para el estudio de los sistemas complejos. En: Leff Los Problemas del Conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo. Ed. Sioglo XXI. México.

Gribbin J. (2006) Así de simple. El caos, la complejidad y la aparición de la vida. Barcelona: Critica SL.

Herweg K. y K. Steiner, (2002) Monitoreo y valorización del impacto, Vol.1 Procedimiento. CDE/GTZ/ Intercooperation/ Helvetas.

Miller, K. (1980) Planificación de Parques Nacionales para el ecodesarrollo de Latinoamérica. FEPMA. España.

Quiroga A. (1985) Matrices de Aprendizaje. Ficha Ediciones Cinco. Argentina.

Reyes García, V. (2008) El conocimiento tradicional para la resolución de problemas ecológicos contemporáneos Rev. Papeles 2007-2008 pág.109 -116

Saal, G., Barrientos M. y G. Ferrer. (2012) La planificación de acciones de extensión rural: la formulación y evaluación de proyectos. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Rural, FCA – UNC. Córdoba.

Vezzetti, H. (1998). Enrique Pichón Riviere y Gino Germani el psicoanálisis y las ciencias sociales. Anuario de investigaciones Nº 6 Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.