

**EXTENSIÓN CRÍTICA: CONSTRUCCIÓN DE UNA
UNIVERSIDAD EN CONTEXTO**

Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio
de la Universidad Nacional de Rosario

EXTENSIÓN CRÍTICA: CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIVERSIDAD EN CONTEXTO

Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio
de la Universidad Nacional de Rosario

Medina, Juan Manuel
Tommasino, Humberto

SEU-UNR

Secretaría de Extensión Universitaria

Universidad Nacional de Rosario

Sede de Gobierno: Maipú 1065 – Rosario, Argentina

Tel: (54) 0341 4201200

extension-univ@unr.edu.ar

www.extensionunr.edu.ar

UNR Editora

Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

Secretaría de Extensión Universitaria

Urquiza 2050 - S2000AOB / Rosario, República Argentina

www.unreditora.edu.ar / editora@sede.unr.edu.ar

Impreso en Argentina



UNR

Secretaría de
Extensión Universitaria

CiN REUN

Red de Editoriales
de las Universidades Nacionales
de la Argentina



*Unión
Latinoamericana de
Extensión
Universitaria*


**UNR
EDITORIA**



Índice

Prólogo	9
Presentación	15
“Una bisagra para la educación transformadora. Sistematización del Espacio de Aprendizajes y Apoyo Escolar”	49
“Entretejiendo escenas”.	69
“Abrazando infancias. Un encuentro entre la universidad y el barrio a través del juego y el arte”.	89
“Una semana que construimos todo el año”	119
“El vínculo en la evaluación presencial”	147
“Cuando el territorio habla”	163
“Institucionalizar la discapacidad, ¿garantiza la accesibilidad en la Universidad Nacional de Rosario?”	191
“Pasantías educativas en la Universidad Nacional de Rosario”	221
“Propuesta de política universitaria. En búsqueda de prácticas integrales e integradas”	245

Prólogo

Las experiencias de sistematización de extensión en la Universidad Nacional de Rosario

El presente trabajo de investigación se realizó junto a compañeras y compañeros de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La posibilidad de generar esta publicación nos convoca no solamente a revisar críticamente la praxis extensionista, sino también a discutir sobre los modelos de extensión universitaria que se visualizan en nuestras universidades y cómo esto nos conduce en definitiva a debatir sobre el modelo de universidad que pretendemos para la comunidad.

La Secretaría de Extensión Universitaria de UNR (SEU-UNR) es el espacio donde se circunscribe la gestión pública de Educación Superior en su vínculo con la comunidad, por lo tanto despliega cantidad de acciones, proyectos, programas, y diversas plataformas de trabajo académico en comunidad. Promueve la jerarquización e institucionalización de la praxis extensionista desde una interpelación crítica a la propia institución universitaria. Desde 2011 hasta el presente, la SEU-UNR ha sido parte de un proceso de creación y recreación de la práctica extensionista, pero también de sus fundamentos teóricos y de las metodologías de abordajes comunitarios de los problemas. La SEU-UNR tiene una composición interdisciplinaria, lo cual permite abordar las situaciones y trabajos desde una perspectiva más integral y problematizadora, que promueve mayores discusiones acerca de las prácticas llevadas adelante.

En estos años de gestión hemos avanzado en procesos de contextualización del hacer universitario junto a comunidades y actores sociales atravesados por diversas problemáticas que tienen una realidad indisciplinada y, por este motivo, comenzamos a conceptualizar a partir del aporte de compañeras y compañeros de extensión de América Latina y el Caribe sobre los procesos de extensión crítica en nuestra universidad. Pensar la Extensión integrada al quehacer universitario cotidiano, y no como el gueto del compromiso social universitario cuyas coordenadas espacio-temporales son ajenas o marginales a nuestra propia comunidad académica. No concebir a la extensión como aquel espacio en donde todo lo que no es válido en Docencia e Investigación termina siendo legítimo en los procesos extensionistas, sin importar la crítica de esa intervención, y que de alguna manera sigue marginalizando a la extensión universitaria a un tiempo y espacio que no disputa el acto educativo, no disputa la formación integral de los estudiantes como tampoco de los docentes.

Un desafío que nos ha acompañado desde los inicios de nuestra gestión refiere a la reflexión en relación a los modos más coherentes y eficaces de provocar procesos de transformación en nuestra universidad, ya que mayormente la relación de la misma con espacios comunitarios territoriales ha sido en función del “extractivismo académico”, sin repensar el tipo de lazo que establecemos con el otro y sin tener una coherencia metodológica en las intervenciones, reproduciendo situaciones de “invasión cultural”. Por este motivo, nos afiliamos al modelo de extensión crítica, como también a los

procesos emergentes de investigación militante, que nos permiten sumergirnos en la posibilidad de enseñar y aprender, y donde se fracturan los estereotipos de educador y educando, dando lugar a una terceridad que interpele las jerarquías de esta relación diádica y amurallada entre docente y alumno. Por ello, hacemos propia la perspectiva que parte del concepto de “Ecología de saberes” (de Sousa Santos) bajo la premisa de que la diversidad sociocultural del mundo supone una diversidad epistemológica. En tal sentido, es imposible una dimensión dialógica sin el reconocimiento del valor que presentan otros saberes (populares, de pueblos originarios, de movimientos sociales, etc.) para dar respuesta a las problemáticas contemporáneas. Desconocer esto nos recluye como universidad en un monólogo endogámico que acota las posibilidades de producción de nuevos conocimientos socialmente significativos para dar respuesta a realidades cada vez más complejas y dinámicas.

En este gran desafío de disputar el “espacio académico central” que es el acto educativo — que se desarrolla en el aula casi exclusivamente y no se dispone a coger conocimientos con espacios comunitarios y organizaciones sociales— es fundamental generalizar las prácticas integrales en los estudiantes para la convivencia natural de la investigación y extensión en el cursado, también en la incorporación desde un vínculo dialógico-crítico con actores sociales organizados y en procesos de luchas. Esto nos hace pensar sobre los emergentes procesos de investigación militante que nos plantean un vínculo orgánico permanente con estos espacios comunitarios, que tienen conocimientos acumulados a partir de sus propios recorridos de lucha e intelectualidad construida durante dichos conflictos.

En esta presente publicación de sistematización de experiencias buscamos mirarlas como procesos históricos, que tienen la complejidad propia de aquellas instancias donde intervienen diversos actores, que se producen en un contexto socio-económico determinado y en un marco institucional como universidad particular.

Sistematizar experiencias significa, entonces, entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Por lo tanto, en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica (Jara, 2001).

En este trabajo no nos quedamos, como equipo de gestión de SEU-UNR, en la reconstrucción de lo sucedido sino que realizamos una interpretación crítica. Por eso las experiencias sistematizadas nos sirven para mejorar la práctica propia, socializar los aprendizajes hacia adentro del equipo y, junto a otras experiencias similares, también enriquecer las teorías sobre las cuales venimos fundamentando nuestras experiencias de trabajo.

La dinámica de trabajo para esta propuesta de sistematización consistió en poder reunir en espacios comunes a todo el equipo de SEU-UNR y generar encuentros en el retrabajo de las experiencias. Esto sucedió durante un año con una frecuencia men-

sual, donde tuvimos la coordinación general de trabajo del Dr. Humberto Tommasino. A partir de las distintas instancias, donde primero fue consensuar un concepto y metodología de sistematización de experiencias, para posteriormente empezar a definir aquellos recorridos que han sido importantes en la evolución teórica-epistemológica del equipo de gestión. En los encuentros posteriores pudimos profundizar y criticar las experiencias a partir de intercambios con los actores sociales que fueron parte de las mismas, por ejemplo a través de entrevistas directas y abiertas. Esto, a su vez, fue generando una apropiación del proceso en estos actores. Ya hacia el final de los encuentros, la idea fue ajustar las definiciones y marcos teóricos para fortalecer los textos desde la potencia académica de la propuesta, que permite teorizar y producir conocimiento a partir de la interpretación crítica de las experiencias.

Claramente, trabajos como el presente favorecen el intercambio de experiencias situadas en los equipos extensionistas, pero también una coherencia de la praxis extensionista en la construcción colectiva de conocimientos que permiten una propuesta contundente desde lo académico para los procesos de interpelación de una institución en contexto.

A partir de esto, hemos trabajado en el equipo las experiencias a sistematizar, haciendo una puesta en común de las mismas, priorizando aquellas que el equipo de gestión de SEU-UNR consideraba relevantes para revisarlas e interpelarlas críticamente desde esta metodología de trabajo. Por este motivo fueron seleccionadas las siguientes experiencias:

- “Institucionalizar la discapacidad, ¿garantiza la accesibilidad en la Universidad Nacional de Rosario?”
- “Entretejiendo escenas”.
- “Abrazando infancias: un encuentro entre la universidad y el barrio a través del juego y el arte”.
- “El vínculo en la evaluación presencial”.
- “Cuando el territorio habla”.
- “Una bisagra para la educación transformadora”.
- “Una semana que construimos todo el año”.
- “Pasantías educativas en la Universidad Nacional de Rosario”.

El texto “Institucionalizar la discapacidad...” desarrolla, en primera instancia, el concepto de Institucionalización para luego abordar sobre la gestión pública de los distintos espacios de la universidad referidos a la temática, luego tensiona sobre el cambio de paradigma en la propia gestión pública, y finaliza con las evaluaciones y reflexiones críticas del proceso desarrollado en la gestión a partir del cambio de paradigma.

La sistematización de “Entretejiendo escenas” refiere al proceso propio de extensión crítica, donde se genera un diálogo de saberes en contextos de marcados contrastes sociales, se revisa la intersectorialidad e interinstitucionalidad desde una perspectiva colectiva del trabajo organizado de los espacios comunitarios. Se interpela los encuadres y la inserción de los profesionales en estos contextos complejos y cómo se

pueden producir procesos de salud comunitaria que excedan los modos medicalizados, así como también lo que los autores denominan “tallerización”.

Posteriormente, en el capítulo “Abrazando infancias: un encuentro entre la universidad y el barrio a través del juego y el arte”, se pretende recuperar los sentidos que niños y niñas otorgan al espacio de talleres de arte como así también de sus propios familiares. Se busca analizar las dificultades de la práctica desde la extensión crítica revisando los procesos que se han ido dando con el tiempo.

“El vínculo en la evaluación presencial” nos convoca a la interpelación crítica del proceso de convocatorias de proyectos de extensión y cómo se ha ido evaluando durante el periodo analizado, al mismo tiempo que se busca la mayor coherencia posible con extensión crítica.

En el capítulo “Cuando el territorio habla” se profundiza sobre la curricularización de la extensión y la posibilidad que esto genera en una formación integral del estudiante. Se busca mostrar cómo, a través de la comunicación, se pueden producir procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de un territorio y cómo ese proceso interpela la propia formación del estudiante mediante trayectos dialógicos con la comunidad.

Mediante la sistematización de “Una bisagra para la educación transformadora” se profundiza acerca de los espacios de aprendizajes que se desarrollan en muchas organizaciones sociales, este en particular analiza la experiencia en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti teniendo en cuenta ejes históricos-sociales, artístico-culturales, pedagógicos y salud en general. Pero también el rol central del estudiante que acompaña este proceso y que busca generar compromiso social universitario además de la construcción de aprendizajes en contexto.

“Una semana que construimos todo el año” pretende visualizar una propuesta de política institucional donde convergen los procesos de extensión que se desarrollan en la universidad. A su vez, se realiza una sistematización de la Semana de Extensión de UNR que suscribe a una de las principales acciones de la SEU-UNR en cuanto a la socialización de las políticas extensionistas. Es una revisión histórica y conceptual de la evolución de esta instancia que permite interpretar los cambios que se fueron produciendo por las propias dinámicas de gestión pero también de praxis en la propia SEU-UNR.

Cabe desatacar que la experiencia de “Pasantías educativas en la Universidad Nacional de Rosario” tuvo más que ver con un proceso de investigación que una sistematización de experiencia, ya que se analiza algunos aspectos de la relación entre el mundo laboral y la educación superior en contexto de globalización. Se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos, descriptivos e inferenciales para el análisis de las encuestas realizadas. Finalmente, conduce a una conclusión que involucra el equilibrio de la formación integral de los estudiantes y la propia inserción laboral de los estudiantes ya graduados.

En todos los trabajos los paradigmas que pautaron y vertebraron las experiencias fueron la Extensión Crítica y la Integralidad, lo que nos permite focalizar dónde y cómo nos posicionamos políticamente en esta publicación colectiva, introduciendo un debate que va más allá de los modelos de extensión, dado que también discute y disputa un modelo político-ideológico de universidad.

La universidad pública en Argentina está mayoritariamente sumergida en procesos de intensificación academicista donde la producción de conocimiento es densamente simétrica con los intereses de corporaciones capitalistas conjugadas en el mismo verbo: “hacer”. Hacer de la universidad pública un espacio más de ejecución e investigación de prácticas corrosivas para la propia comunidad universitaria, que alimentan ferozmente sus intereses individuales, que destruye los procesos colectivos, interpretando a la educación como un bien y condicionando con sus grandes presupuestos al “academicismo”.

La producción de conocimientos en la universidad ha quedado descontextualizada de la realidad social, cultural, política, económica. Las investigaciones en nuestras universidades pasan a ser incoherentes con las problemáticas sociales de la comunidad. La agenda de investigación e incluso de docencia, a través de los planes de estudios imperantes, no hace más que proliferar esta insularidad de la institución. Aún nos cuesta reconocernos como Estado, esto implica no resolver hacia lo interno de la comunidad universitaria cual será nuestro compromiso con los que están “fuera” de la comunidad.

Hay una cuestión transversal en este proceso de “contextualizar” la Universidad, el rol del estudiante, cómo asumen el protagonismo en esta coyuntura. Cómo se movilizan, cómo se inquietan, cómo pueden traducir las energías de juventud en cambios profundos de una institución que paulatinamente se ha ido sedimentando y, más allá de su carácter público conquistado por el movimiento estudiantil, aún hoy es de privilegiado acceso. En la actualidad, los estudiantes vienen “formateados” por una escuela media empobrecida desde los propios procesos de privatización y la falta de apoyo estatal en cuanto a la educación media, que privan de espíritu crítico a la misma. Donde la relación de poder del docente y estudiante es mucho más precisa y profunda, donde las aulas son la caja de cemento perfecta para implantar el control hegemónico de quién está frente a todos, un poco delante del pizarrón verde aburrido, que solo toma dimensión interesante cuando por alguna razón, la tiza dibujada sobre el fondo “transmite” algo que puede resultar un poco más atractivo de lo que hoy permite visualizar un celular, una computadora, una notebook, o una infinidad de aparatos electrónicos, que injustificadamente están “prohibidos” en muchas aulas. Este perfil de estudiantes, que se construye en escuelas medias desbordadas, son drásticamente “buscadores” de recetas disciplinares en sus respectivas carreras universitarias. Carecen de pensamiento “crítico” y, en muchas ocasiones, se encuentran con docentes universitarios que fortalecen este déficit, por omisión u acción deliberada.

La llama de la universidad que ilumina al pueblo se fue apagando, en gran parte porque el pueblo no necesita de fuego, ni iluminarse. Más bien precisa interpelar las instituciones como la universidad, necesita acceder a los debates entre universitarios.

Quiere construir igualdad de derechos y lo hace a través de diversas organizaciones sociales, donde formaliza esa construcción, donde deposita la militancia y compromiso por una comunidad justa socialmente. Quiere apropiarse valiosamente del conocimiento producido en las universidades, siempre que aquel no se produzca a espaldas de las problemáticas sociales relevantes y pueda ser interpelado activamente.

Esta universidad, muchas veces carente de compromiso social, es la que desde hace varios años asfixia a la extensión universitaria tal como la concebimos hoy. Se pretende encorsetarla en una definición rígida y omnicomprensiva. Se busca reducirla a las “buenas prácticas” de responsabilidad social de los docentes, que realizan la praxis extensionista como si fuera una empresa, no comprendiendo los procesos transformadores de compromiso y militancia. Se la acusa de escasa rigurosidad académica, calidad, eficiencia, utilidad, beneficio, producción, todos factores que tienen que ver más con una economía de mercado que realmente con una institución del estado transformadora de realidades sociales.

La incomodidad que propone la extensión universitaria es opuesta a las reacciones coherentes de una corporación elitista y conservadora, instalada en el “Palacio de saberes”, que por momentos se denominan docentes, en otros investigadores y, algunas veces, universitarios, pero que generalmente no se reconocen como trabajadores públicos. Cuando se pretende “romper” el acto educativo tradicional —que es aquel en donde el docente deposita el saber en un ignoto estudiante— se produce una llamativa esterilización de los procesos extensionistas en los planes de estudios, desaparecen. No se permite realizar extensión en lo cotidiano de los programas de estudio de las cátedras, sino realizarlas en las periferias temporales de la semana, para que los actores protagonistas de estos procesos comprendan que son marginales en el sistema de educación superior. Este lugar de periferia temporal, se conjuga con la construcción de periferias espaciales tematizadas como “el territorio”, concebidas en clave neoliberal como insularidades cuyas problemáticas (pobreza, violencia, situaciones de vulnerabilidad social, etc.) se encuentran disociadas de las relaciones sociales que las producen. Este lugar de ajenidad, donde se ubica a la práctica extensionista, se expresa en enunciados que promueven “vincular a la universidad con la sociedad” o “ir al territorio”, donde subyace el supuesto de una universidad desterritorializada, que en su falsa neutralidad se ubica por encima de los conflictos societales de los cuales forma parte.

Para terminar, destacar que la ponderación y profundización de los procesos de extensión universitaria no son solamente un camino adecuado sino, más bien, es el comienzo del camino que se debe transitar hacia el espacio de integralidad, donde simplemente la docencia, investigación y extensión sean cotidianas en la formación en contexto, donde sea natural que los procesos de extensión alimenten a las líneas de investigación y a la enseñanza, y viceversa. Porque, en este duro desafío, encontraremos la democratización del conocimiento generado en una situación de contexto en la comunidad. Que la falta de pueblo en la universidad no se naturalice porque de esa manera estaremos ante un instituto ilegítimo de quienes como ciudadanos lo contenemos.

Juan Manuel Medina- Humberto Tommasino

Presentación

Extensión Crítica, Integralidad y Sistematización, algunos abordajes teórico metodológicos

Autores: Humberto, Tommasino; Juan Manuel, Medina; Maximiliano, Toni;

La concepción de sistematización empleada en este libro

Partiendo de la concepción Freiriana de praxis, entendida como la reflexión y acción de las mujeres y hombres sobre el mundo para transformarlo, podemos aquilatar la dimensión de los procesos de sistematización. La concebimos como un esfuerzo sistemático y metódico de pensar y repensar nuestras prácticas.

La praxis de la que hablamos en un inicio, no es sólo la articulación de la teoría con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad, por eso, sostenemos que la sistematización constituye un proceso imprescindible para la praxis transformadora. Lo será si de transformar estamos hablando, será solo un ejercicio intelectual o académico, interesante pero no imprescindible, si esta articulación no tiene como fin transformar la realidad. Pero además, y retomando una de las líneas de pensamiento sobre la sistematización vinculada a la participación de los actores, será transformadora en un sentido de

emancipación o de liberación si incluye definitivamente a los actores de los procesos en el acto o serie de actos que transcurren desde la práctica a la teoría, o desde la acción a la reflexión en un espiral dialéctico de profundización de cada uno de los sub-procesos. (Tommasino, 2012: 7)

La sistematización de experiencias es una práctica cada vez más frecuente en las universidades y específicamente en procesos que tienen que ver con la vinculación con la sociedad. En efecto, tenemos ejemplos de universidades que han generado procesos amplios de sistematización de prácticas extensionistas en los últimos tiempos. Es notorio el caso de la UDELAR que ha concretado tres ediciones de llamados a proyectos de sistematización durante el periodo 2012-2014,¹

Es importante precisar de qué hablamos cuando utilizamos el concepto Sistematización. Jara (2013) entiende que existe una cierta confusión a la hora de entender que significa la Sistematización. En algunas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”. Ese es uno de los sentidos o significados más comunes y utilizados, es decir, sistematizar datos o informaciones. Sostiene que desde la educación popular y los proyectos sociales, se utiliza el mismo término, pero se lo aplica no solamente a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de “sistematización”, a secas, sino de “sistematización de experiencias”.

Ghiso entiende por Sistematización:

... un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva, que todos podíamos hacer y que al recuperar organizada-mente la práctica permitía volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia...(Ghiso, 1998:4)².

La práctica de la sistematización es un esfuerzo de comprensión profunda y radical de las prácticas. Cuando decimos radical lo hacemos desde el concepto Freiriano de radicalidad, es decir, desde el “ir a la raíz” de las cosas y hechos, comprenderlos desde todos sus sentidos, entendiendo sus subjetividades y sus causas estructurales. En esta dirección “la sistematización no busca mirar las experiencias con objetividad sino

1. CSEAM, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR (2012). “Apuntes para la acción Sistematización de experiencias de extensión universitaria”. Compiladores: Agustín Cano, Alicia Migliaro, Rafael Giambruno Extensión Libros. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
2. Ghiso, A., (1998) *De la práctica singular al dialogo con lo plural. aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización.* en Red de Bibliotecas virtuales de CLACSO, <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661>. Consultado 16.09.2017.

más bien ‘objetivar la experiencia’, lo que coloca en un lugar distinto a los sujetos, en tanto ‘sujetos de conocimiento’. La experiencia de sistematización permite trascender la inmediatez de la cotidianeidad, pudiendo dimensionar elementos constitutivos de nuestras prácticas, hacerlos explícitos y analizarlos en función de nuevas perspectivas.” (CSEAM, S/F)³.

En el llamado a “Proyectos de sistematización” la Comisión Sectorial de Extensión de la UDELAR entiende por sistematización el

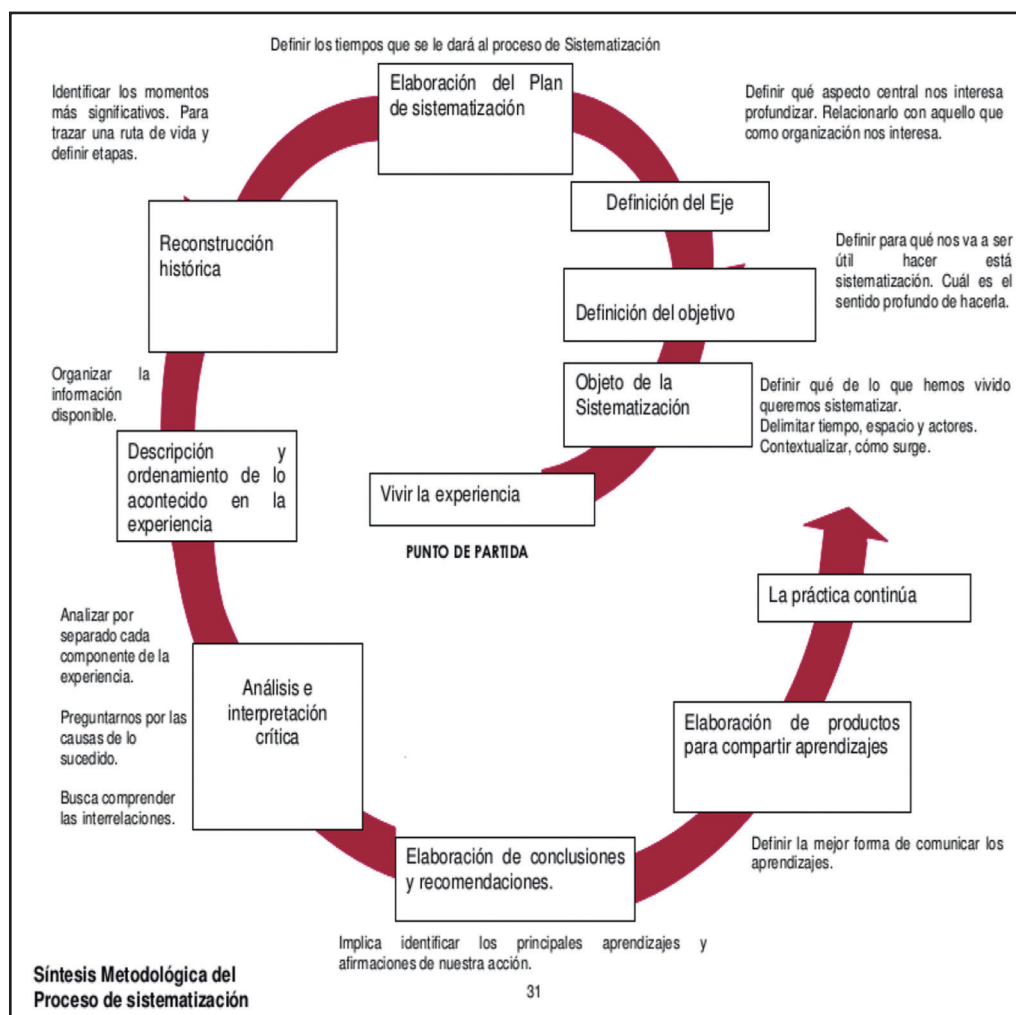
... proceso de reflexión crítica sobre las experiencias de extensión universitarias que los sujetos involucrados llevan adelante dialógicamente. La sistematización como proceso de producción de conocimiento se propone dar cuenta del carácter contextual de las prácticas sociales políticas, culturales, tecnológicas y organizacionales... (CSEAM, 2014)

A los efectos de entender en profundidad el proceso proponemos visualizar el diagrama “Síntesis Metodológica del proceso de sistematización” que nos proponen las autoras Rosa Elva Zúñiga López, María Teresa Zúñiga Preciado, en su obra *Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una propuesta desde la Educación Popular* (2013).

Este diagrama nos proporciona un dispositivo didáctico que nos permite definir y entender las distintas fases de la metodología. De una manera breve y sintética vamos a precisar las distintas fases que se fueron recorriendo a lo largo de un año de trabajo con el equipo de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario. El dispositivo de trabajo montado permitió ir avanzando teórica y prácticamente en forma sistemática y colectiva. Como se describe en el prólogo, los encuentros periódicos y sistemáticos hicieron que los equipos produjeran y compartieran los avances en el análisis crítico de las diferentes prácticas y espacios analizados.

Las primeras etapas estuvieron relacionadas con la definición del objeto a sistematizar, el tiempo, el espacio y los actores intervinientes en la experiencia o práctica. Esta etapa no genera mayores inconvenientes ya que muchas veces pasa más por lo descriptivo que por lo analítico. El segundo paso, la definición del eje de la sistematización, genera a los equipos mayores desafíos que se vinculan a definiciones y análisis más precisos que permiten centralizar, darle dirección precisa al proceso. Jara (2013) plantea que los motivos generales de interés en conocer las experiencias se vinculan con: prácticas exitosas donde interesa ver los motivos del resultado positivo; experiencias fracasadas donde interesa ver motivos del fracaso y; experiencia en curso, donde no sabemos si ha sido exitosa o no, pero tiene elementos innovadores que interesa conocer.

3. CSEAM, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR, (S/F). “Sistematización de experiencias de extensión”. *Cuadernos de Extensión* Nº 3. Montevideo, Uruguay.



Zúñiga López, R.E., Zúñiga Preciado, M.T. (2013). Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una propuesta desde la Educación Popular. IMDEC.

Jara (2013) sostiene que la construcción del eje se vincula con responder la pregunta relativa al aspecto específico que se vincula a la experiencia exitosa, fracasada o innovadora.

La reconstrucción histórica de la experiencia es el siguiente paso, que luego dará lugar a la búsqueda de los momentos críticos que serán analizados a la luz de los paradigmas teórico metodológicos que inspiraron la experiencias, y que son las matrices desde donde se buscará la incoherencia teórico metodológica de la práctica.

Para la reconstrucción histórica se utiliza comúnmente la técnica de “línea de tiempo” que tiene como objetivo facilitar los procesos de recopilación de información relevante, reconstruyendo hitos y mojones temporales, vinculándolos con información documental, actores/as que deberían entrevistarse para profundizar en los acontecimientos. En suma, permite ordenar la información en el tiempo de una manera sistemática, comprensible y práctica. Nos parece muy conveniente incorporar en este pun-

to los planteos realizados por Alfonso Torres Carrillo, en su libro *Hacer historia desde abajo y desde el sur* (2014)⁴. Si bien en nuestras prácticas hemos utilizado solo la línea de tiempo como dispositivo de indagación y ordenamiento de la historia, entendemos que varias de las técnicas que aparecen en la obra de Torres pueden ser altamente provechosas para el trabajo grupal participativo con los grupos que sistematizan. De igual forma y vinculados con algunas modificaciones a las metodologías que surgen luego de nuestras prácticas, consideramos que la realización de mapeos de actores⁵ en distintos momentos históricos, en diferentes hitos, podría determinar y evidenciar el juego de poderes, conflictos y afinidades que aparecen a lo largo de la experiencia así como nuevos vínculos y grupos y actores en territorio.

La fase vinculada a la interpretación crítica de los diferentes momentos de la experiencia debe tener un desarrollo importante porque es desde estas definiciones paradigmáticas que se analizará críticamente la práctica realizada por los colectivos. En nuestro caso la Extensión Crítica y la Integralidad son los conceptos claves para utilizar en el análisis.

La Extensión Crítica⁶

La concepción crítica de extensión, a grandes rasgos, es tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros y campesinos. Está relacionada con las concepciones de educación popular e investigación-acción-participación que emanan de estos procesos de lucha. A nivel de la universidad latinoamericana, también se pueden rastrear como procesos históricos fundantes de esta corriente algunas propuestas que se relacionan con el surgimiento de la universidades populares (Bralich, 2006). Debe reconocerse entonces, como fuente inspiradora el movimiento de la educación popular latinoamericana y la impronta que han dado a este proceso algunos autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros.

Cuando revisamos los fines de la Extensión Crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero, se relaciona con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la exclusiva formación técnica y sin compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico debe contribuir a generar universitarios que tengan estas dos cualidades. Se debe trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad concebida como una “fabrica de profesionales” (Carlevaro, 1998) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios comprometidos y solidarios con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas.

4. Torres Carrillo, Alfonso, (2014) *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Ediciones Desde abajo. Bogotá, Colombia.

5. Guedes, E., Fabreau, M., Tommasino, H. (2006) “Mapeo de actores sociales”, en: Tommasino, H; Hegedus, P. de., *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Facultad de Agronomía (UDELAR)

6. Este ítem está basado fundamentalmente en los trabajos realizados en conjunto con el Dr. Agustín Cano que serán citados oportunamente.

En segundo lugar, la universidad debe contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando generar procesos de poder popular. Claro está que estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica, no es posible avanzar en uno sin el avance del otro.

Considerando estos objetivos, se puede avanzar para entender esta propuesta preguntándonos qué es la Extensión Crítica.

En varios trabajos recientes se ha establecido que la extensión es:

Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.

Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.

En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora. (UDELAR, 2010:15)

Cuando se hace referencia a “Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar” se pone en evidencia la posibilidad de superar una relación unidireccional, muchas veces consolidada y sistemática que se establece entre universitarios (docentes y estudiantes) y entre éstos y los actores sociales con los cuales nos vinculamos. Freire (Torres, 1987) nos plantea que, a la hora de pensar una relación vincular entre educadores y estudiantes o sectores populares, es posible identificar tres grandes posiciones que puede asumir el rol del educador popular. Por un lado, identifica un tipo de “rol manipulador”, que da lugar a procesos “bancarios” en donde el educador es el dueño absoluto del conocimiento y único capaz de enseñar en la relación con el “otro”. Un “otro”, estudiante o actor social, que nada sabe y tiene todo que aprender de aquel. Esta situación es semejante a la que establecen los procesos difusionistas o transferencistas tanto de conocimiento como de cultura. Es clara una perspectiva “iluminista” del educador⁷.

7. Bralich, entiende que en las primeras etapas de la Extensión, podía encontrarse la “tradicional concepción “culturalista” de la extensión que ve a ésta como una mera difusión del “saber académico” a los sectores culturalmente desposeídos de la sociedad o como la prestación de servicios técnicos al mismo. El pueblo es visto por lo corriente como una masa ignorante, sin luces, que precisa —justamente— ser iluminada en una actitud cercana en cierta medida al despotismo ilustrado del siglo XVIII” (2006:34).

Contrariamente a éste, identifica un segundo rol o posicionamiento del educador, que vincula a posiciones que denomina “basistas o espontaneístas” en donde los estudiantes o los sectores populares pueden quedar librados a su azar. Es decir, el rol del educador deja de existir y pasa a confundirse con el del sujeto al cual se vincula en el proceso educativo. Estos procesos vinculares pueden observarse en algunas situaciones en donde existe un cierto mimetismo entre los educadores y los sectores populares con los cuales se trabaja. En estas situaciones no existe diferenciación y por lo tanto no hay tarea diferenciada que, según Freire, siempre debe existir para poder cumplir la tarea.

Una tercera posición está identificada con una postura o rol “sustantivamente democrático”, en donde reconociéndose diferente del educando, el educador establece un proceso democrático en donde se debe “partir” —ese es el verbo y la tarea, sostiene Freire— de los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación. Pero además, nos indica que en este proceso también existe transformación sobre el educador, si el proceso establecido es de comunicación dialógica⁸ él también se transformará durante el proceso.

Se avanza en la definición de Extensión Crítica cuando se entiende que es un proceso que “contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.”(UDELAR, 2010: 15)

Enríquez y Figueroa (2014) identifican tres tesis diferentes a la hora de pensar la vinculación entre el saber popular⁹ y el saber académico-científico: una primera vinculada a la continuidad entre sentido común y saber científico, una de ruptura y otra vinculada a la ruptura de la ruptura y el reencuentro.

La primera propuesta entiende que el punto de partida del saber académico es el sentido común. Esta tesis es sostenida tanto por autores “neopositivistas”, como

8. Freire entiende que: “na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (Freire, 1985: 85)
9. Enríquez y Figueroa, entienden que el “saber popular es un término complejo dentro del campo de las ciencias sociales, el mismo está compuesto por dos términos teóricos: el saber, recubierto por una aura epistémica luminosa es muy valorado por el mundo de los investigadores, a tal punto que ha sido calificado como la fuente de legitimación del poder y de riquezas en la sociedad de la información (...) y el termino popular que está revestido de una aura epistémica oscura, a tal punto que algunos pensadores afirman que es una categoría que hay que abandonar porque no aporta luz a los nuevos procesos sociales” (2014:17). Al mismo tiempo, entienden el “saber popular como el conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sistemas subalternos de la sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia. Este tipo de saber, compuesto por una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrables plenamente por la comunidad (Leis, 1989), proporciona una cosmovisión que le otorga identidad y coherencia a los sectores subalternos que los han creado y los utilizan en su cotidianidad” (2014: 18).

Popper, como por autores que han aportado a la teoría crítica, como Fals Borda. En el primer caso, se sostiene que el

... sentido común produce un conocimiento elemental de carácter lógico porque parte de una base racional, pero puede ser cuestionada porque efectúa elaboraciones imperfectas (...) la ciencia y la filosofía son, en última instancia sentido común esclarecido... (Enríquez y Figueroa: 27).

En el segundo caso, Fals Borda entiende que es fundamental conocer y apreciar el papel que juega el saber popular, el sentido común y la cultura popular para “obtener y crear conocimiento académico-científico” (Íd., 2014: 27). Para abonar esta idea cita los innumerables casos de fármacos utilizados por la medicina moderna que derivan de la medicina indígena¹⁰.

La segunda opción entiende que la “ciencia se construye contra el sentido común” (Íd., 2014: 29) Enríquez y Figueroa (2014) sostienen que autores como Bachelard, Bourdier, Chamboredon y Passeron consideran que el “sentido común es ilusorio y superficial y, por ello, se constituye en un obstáculo epistemológico que ciega la mirada de los sujetos” (Íd., 2014: 29). Estos autores citados proponen la “ruptura epistemológica como método de conquistar el conocimiento contra la ilusión del saber inmediato” (Íbid., 2014: 29).

La tercera opción está representada por la propuesta de B. de Souza Santos que propone una “doble ruptura epistemológica”. Se debe superar el sentido común “mediante la solidez científica y el rigor académico”. La segunda ruptura procura la “construcción de un nuevo sentido común emancipador que transforme el conocimiento académico-científico y su potencial en un movimiento en espiral que lleve a un nivel superior al sentido común” (Íbid., 2014: 30)

A este respecto, de Souza Santos propone una “ecología de saberes”, en la cual:

“No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anticiencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contra-hegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con

10. Los autores identifican diferencias entre estas dos posiciones, proponen que, en el caso de Popper, se entiende que el sentido común es basado en un sustrato racional elemental que da lugar a conocimientos lógicos imperfectos que se derivan, en última instancia, del mundo de la razón. En el caso de Fals Borda, el sentido común está formado por conocimientos y creencias que se relacionan con conocimientos empíricos y prácticos que colaboran a crear, trabajar e interpretar su mundo. En segundo lugar, proponen que existe entre los dos autores una diferencia significativa sobre la naturaleza del sentido común. Para Popper es una “capacidad natural de carácter universal que le permite a todos los seres humanos construir conocimientos lógicos y válidos” (2014:28) En cambio, entienden que Fals Borda sostiene que el sentido común es “epocal y está contextualizado porque ha sido aceptado en un periodo dado y en una comunidad específica (...) es contingente e ideosincrático” (2014:28).

el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, “la ciencia es la única, no hay otros saberes”. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce. No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos. ¿Es acaso una coincidencia que el 80% de la biodiversidad se encuentre en territorios indígenas? No. Es porque la naturaleza allí es la Pachamama, no es un recurso natural: “es parte de nuestra sociabilidad, es parte de nuestra vida”; es un pensamiento anti-dicotómico. Entonces lo que tengo que evaluar es si se va a la luna, pero también si se preserva la biodiversidad. Si queremos las dos cosas, tenemos que entender que necesitamos de dos tipos de conocimiento y no simplemente de uno de ellos. Es realmente un saber ecológico el que estoy proponiendo. (de Souza Santos, 2006:21)

Como parte de la aproximación a la definición, se planteaba que la extensión es un “Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social” (UDELAR, 2010:15). En efecto, los procesos extensionistas tienen como finalidad expresa la construcción o consolidación de espacios colectivos autogestionarios y autónomos. De hecho, la concepción teórico-metodológica sobre la que se basa tiene como fundamento básico la construcción de procesos participativos que implican niveles crecientes de compromiso y solidaridad.

Se sostenía además que la extensión permite “orientar a la investigación y la enseñanza y que es una metodología humanizadora”. Ahora, intentaremos explicar por qué un proceso vincular de este tipo es humanizador. Estas reflexiones se derivan de nuestro trabajo de campo con estudiantes en los últimos años. Hemos podido evidenciar, y constatar, que muchos de los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de sectores sociales relacionados a las clases medias y altas que no necesariamente conocen o han vivenciado las contradicciones sociales, económicas, culturales, ambientales de amplios sectores de la población que no satisfacen las más elementales necesidades básicas (alimentación, salud, vivienda, educación, cultura, recreación, etc.). De esta forma, hemos observado que muchos estudiantes, inclusive en los estadios finales de la carrera, nunca han interactuado con estas realidades. La extensión, orientada a la resolución de problemas de la mayoría de sectores de la población que

sufre procesos de postergación, exclusión, dominación y explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar en muchos casos la problemáticas de vida y trabajo de estos amplios sectores de nuestra población. Hemos constatado situaciones de sensibilización y, por lo tanto, de humanización evidente en estudiantes que han interactuado con estos sectores de la población. De esta forma, la universidad, mediante esta función sustantiva, permite el conocimiento de situaciones que generan procesos de sensibilización, humanización y solidaridad. Claro está que en muchos casos la extracción social de clase y la ideología de muchos estudiantes (situación y posición de clase), que se ha consolidado con anterioridad, no permite avanzar en procesos de humanización, toma de conciencia y solidaridad. Hemos evidenciado innumerables procesos de contacto con realidades problemáticas por cortos espacios de tiempo que pretenden generar estos procesos y a veces legitimar instituciones frente a la sociedad como un todo. Nos referimos a las innumerables prácticas de voluntariado (universitario o empresarial) que tienen como objetivo explícito desarrollar tareas de “solidaridad” con sectores con problemáticas concretas o procesar espacios de sensibilización para los participantes de las actividades. Si bien se puede observar en algunos casos efectos en esta dirección, la postura “iluminista” o “caritativa” de estas prácticas impide en muchos casos alcanzar modificaciones, ya que el vínculo que se establece es de “donación” y esta postura impide la humanización ya que parte de la base que el otro debe ser auxiliado, salvado y en consecuencia “modificado” por las acciones puestas en juego. Es claro que aquí el vínculo no se inscribe en la comunicación dialógica y la escucha, que sería una condición imprescindible para propiciar que los cambios sean mutuos, sino en posturas unidireccionales donde el que cambia siempre es el otro.

Estas reflexiones nos llevan directamente a repensar la obligatoriedad de la extensión y las perspectivas de los docentes y estudiantes frente a los sectores postergados. Para generar procesos obligatorios de extensión debemos tener la precaución de que los vínculos que serán establecidos con los actores sociales sean de diálogo y escucha. Allí el rol docente es trascendente y las condiciones de seguimiento, monitoreo y evaluación de la práctica extensionista por equipos universitarios, que tienen inserción permanente en el territorio, son de fundamental importancia.

Para seguir acercándonos a una definición relativamente cuidadosa de la Extensión Crítica, debemos necesariamente hacer mención a los aspectos metodológicos, que sin duda también son teóricos. En la aproximación realizada por la Universidad de la República existe otra pregunta básica para el cumplimiento de este objetivo de definición; es necesario preguntarse “¿Cómo se lleva a cabo la extensión?

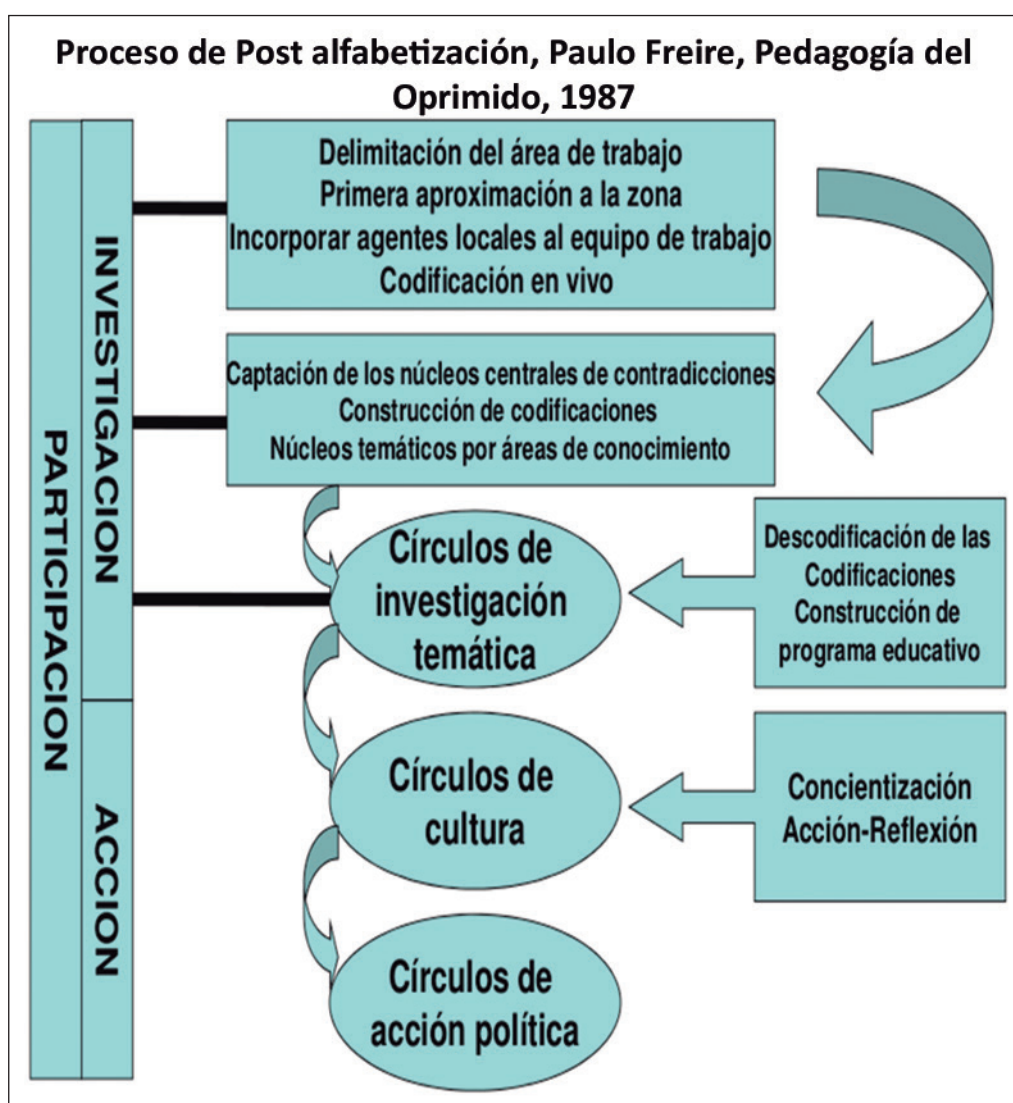
Con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación.

De manera de generar procesos de comunicación dialógica.

A partir de abordajes interdisciplinarios.

Considerando los tiempos de los actores sociales involucrados. (UDELAR, 2010:15)

Cuando se sostiene que debe haber participación e involucramiento de los distintos actores en las etapas de planificación, ejecución y evaluación, nos introducimos en metodologías participativas de trabajo junto con los sectores populares que emanan de la educación popular y la investigación-acción-participación. Existen muchas propuestas metodológicas que avanzan en esta dirección, pero por su importancia e influencia en la mayor parte de las metodologías propuestas, haremos una breve mención a la propuesta metodológica que nos plantea Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1987). Tomaremos como base para hacer esta presentación un trabajo anterior en donde analizamos esta propuesta (Tommasino et al., 2006 a). La esencia del planteo puede verse en el siguiente diagrama:



Esta propuesta compatibiliza un entendimiento crítico de la realidad, en donde se sitúan las “masas populares”, con la búsqueda organizada de la acción para la transformación social. El inicio consiste en la búsqueda del contenido programático del proceso educativo transformador. Esta primera etapa Freire la denomina “investigación temática” e implica investigar el conocimiento y formas de pensar de los sujetos participantes del proceso.

La búsqueda de “temas generadores”¹¹ que integran el contenido programático es el punto de partida al “diálogo”. Se debe conformar un sistema o un programa de trabajo que tenga una perspectiva de liberación, conociendo la percepción de la realidad de los sujetos que participan. Esta instancia se realiza a nivel de los “Círculos de investigación”.

La investigación temática comienza como una delimitación del área de trabajo en la que se procura información a través de fuentes secundarias. Se intentará una primera aproximación con la población local. Luego de contactos iniciales en los territorios de trabajo, es necesario que algunos de los asistentes a las primeras reuniones sean parte del equipo investigador, con una presencia activa en el proceso. Encontrar y motivar la participación de estos sujetos de la investigación es un tema trascendente para el desarrollo de toda la investigación-acción.

Conformado el equipo primario, comienzan las visitas en la zona procurando una visión crítica de la realidad, una “codificación en vivo”. Se observan los diferentes momentos de la vida de la población del área, se dialoga informalmente con los pobladores. Se ira “decodificando” esta “codificación en vivo” y anotando las particularidades; dando cuenta de la “manera de conversar del pueblo”, sus formas de ser, sus lenguajes, la forma de construir su manera de pensar. Se debe recorrer el área en momentos no previstos, se observaran los papeles desempeñados por las mujeres, los hombres, jóvenes y niños.

Deben elaborarse relatos de las visitas que serán discutidos por el equipo en forma de seminario. Es vital la participación de los integrantes de la población por lo que el seminario debe ser realizado en el área de trabajo. Esto constituye lo que se puede llamar una segunda instancia de “decodificación”, instancia de “re-admiración” de la realidad “admirada” por el equipo.

Aquí nos estamos acercando a los “núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias” de los sujetos del territorio en cuestión. Es clave estudiar los niveles de percepción que se tienen sobre los núcleos de contradicciones incluidas las

11. Tema generador: es aquel tema o problema que tiene la capacidad de desdoblarse en otros tantos temas, que a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. Como tema generador fundamental Freire destaca la liberación, que implica a su contrario, la dominación, que al mismo tiempo es una situación límite (Freire, 1987).

contradicciones principales de la sociedad. Las “situaciones límites” como realidades concretas determinan tareas que pueden ser diferentes en distintas circunstancias y situaciones límites. Freire (1987) nos propone que el nivel de conciencia real de los individuos a veces no permite ver más allá de la “situación límite”. No se puede visualizar lo que Freire llama el “inédito viable”. Para visualizar lo “inédito viable” la acción debe elevar el nivel de conciencia a la “conciencia máxima posible”. El “inédito viable”, o el sueño posible, “se concreta en una acción”. El “inédito viable” en un futuro va a ser construido en una nueva realidad transformada y transformándose.

Captadas las contradicciones básicas —para otras metodologías, las problemáticas básicas— debe tomarse alguna de ellas y construir las “codificaciones” que pueden ser pintadas, fotografiadas u orales. Las codificaciones deben contener situaciones conocidas por los sujetos, lo que posibilita su reconocimiento. Su “núcleo temático” no debe ser ni demasiado explícito ni demasiado enigmático, conviene que sean simples en su complejidad y ofrecer posibilidades plurales de análisis durante el cual aparecen otros temas.

La decodificación permite analizar la “percepción de la percepción anterior”, un conocimiento del conocimiento anterior, lo que determina un nuevo conocimiento. El proceso de decodificación implica abstraer, sin reducir lo concreto a lo abstracto. Lo concreto y lo abstracto son opuestos en relación dialéctica, son opuestos que se dialectizan en el acto de pensar. La situación abstracta, codificación, lleva a este movimiento de pensamiento. Ese movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto se da en el análisis de una situación codificada. Si se hace bien la decodificación, consecuentemente, conduce a la percepción crítica de lo concreto (Freire, 1987).

La tercera fase de “investigación temática” comienza con el funcionamiento de los “Círculos de investigación temática”, con un máximo de veinte personas. Durante el trabajo de decodificación de los círculos, el papel de los/las educadores/as no es solamente oír, es desafiar a las personas cada vez más, problematizando la decodificación con las respuestas que van surgiendo.

Terminadas las decodificaciones de los círculos, los investigadores dan comienzo a un estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos. Los temas serán clasificados en un “cuadro general de ciencias”, lo que no debe implicar una esquematización y separación tal que limite áreas aisladas de conocimiento.

Dentro de cada campo, los especialistas de equipo presentarán una reducción de su tema. Serán preparados pequeños ensayos de los temas y se buscarán subsidios bibliográficos, y todo este material será ofrecido a “los educadores-educandos” de los Círculos de cultura. El equipo podrá introducir algunos temas que no fueron identificados en los Círculos de investigación. Si la programación educativa es dialógica, existe el derecho de los/as educadores/as-educandos/as de participar de ella, incluyendo te-

mas no sugeridos. A éstos, por su función, los llama “temas bisagras” (Freire, 1987). La función de los “temas bisagras” es exactamente la de facilitar la comprensión entre dos temas aparentemente no relacionados¹².

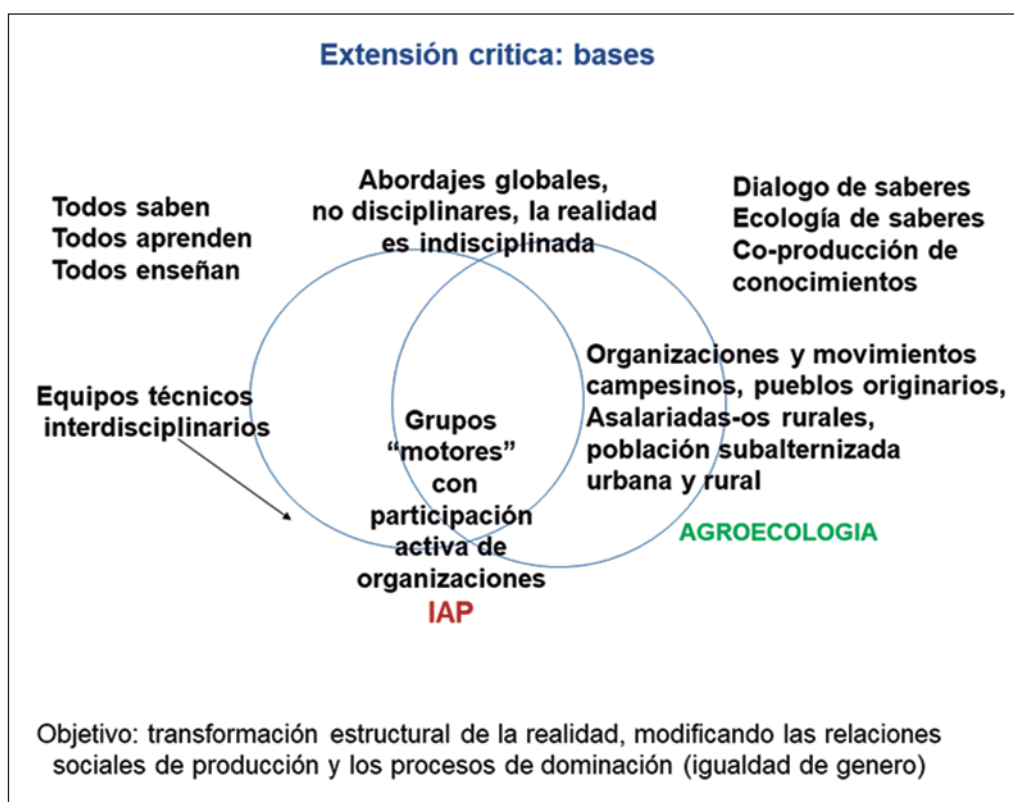
Junto con las codificaciones se debe preparar material didáctico, como fotografías, carteles, textos de lectura, o cualquier otro material. El programa general será presentado a los grupos por los/las educadores/as de base. De esa manera quedan instalados los “Círculos de cultura”, en los cuales se procederá con la misma metodología “problematizadora” y “concientizadora” partiendo de los niveles de comprensión de la realidad, la superación de la misma, en la acción. La práctica será sistemáticamente reflexionada, de la cual surgirá una práctica cada vez más crítica, así como nuevos temas, nuevos contenidos programáticos, transformando el proceso de los círculos en “dialéctico y dinámico”. La tarea del “contexto teórico” del Círculo de Cultura es superar la “inmersión” que determina la cotidianidad, llegando a comprender la razón de ser de su propia condición de explotados. Pero teniendo claro que la conciencia no se transforma sino en la praxis, la concientización como “empeño desmitificador” se da solamente en la acción y en la reflexión y, por eso, los Círculos de Cultura, de acuerdo con cada realidad local, buscarán caminos que la transformen, convirtiéndose, inclusive en “Centros de Acción Política”¹³. El desvelamiento de la realidad que no se oriente para una acción política que la modifique no tiene sentido, sostiene Freire.

Si bien esta es una de las principales propuestas metodológicas de la educación popular, existen otras vinculadas a la investigación-acción que partiendo de estos principios básicos han permitido a la Extensión Crítica acercarse al trabajo participativo, concientizador y generador de autonomía y autogestión de los sujetos populares con los que trabaja. Dentro de estas deben mencionarse por lo menos a las propuestas de Joao Bosco Guedes Pinto (1973, 1986), Núñez Hurtado (1985), Thiolent (1986) y Martí (2001), entre otras.

El diagrama que presentamos, a continuación, es una síntesis de lo que sostuvimos durante este ítem vinculado a la Extensión Crítica:

12. Uno de los temas “dobradiça”, bisagra, articulador es el “concepto antropológico de cultura”, al que Freire en su libro *Educación como práctica de libertad* (1983a) da particular importancia.

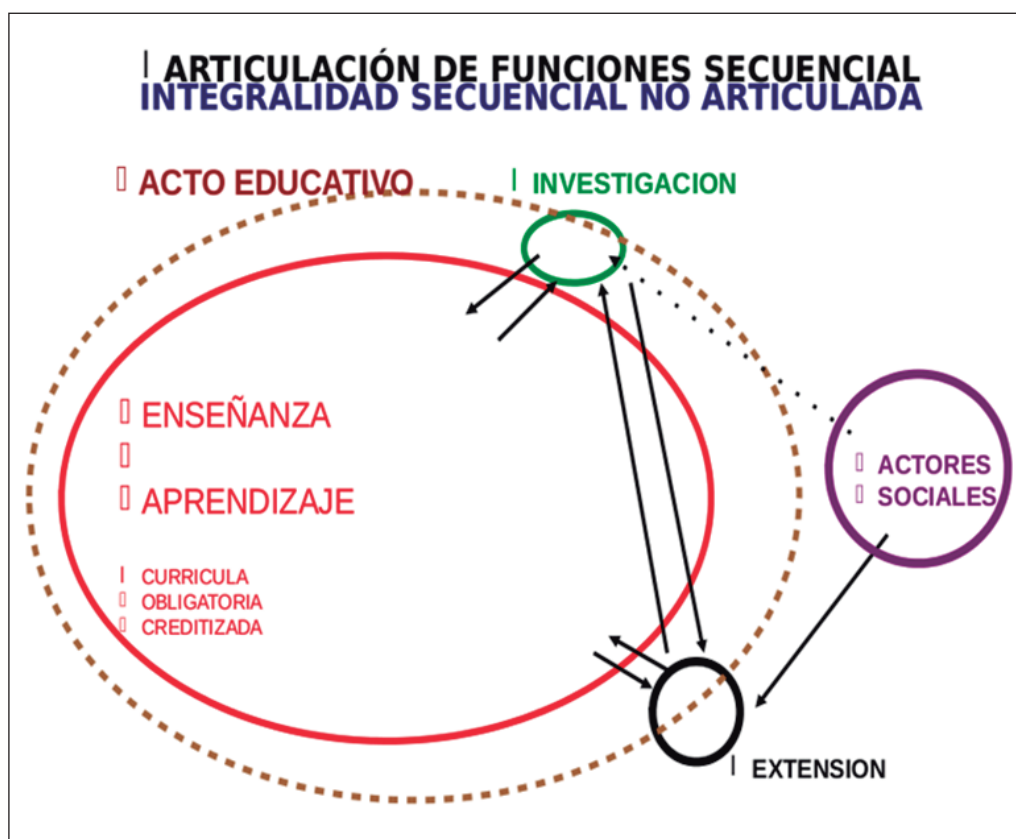
13. “Mas, por outro lado, precisamente porque a consciência não se transforma a não ser na práxis, o contexto teórico não pode ser reduzido a um centro de estudos “desinteressados”. Neste sentido, o “Circulo de Cultura” deve encontrar caminhos, que cada realidade local indicará, através dos quais se alongue em **centro de ação política***. Sem uma radical transformação das estruturas da sociedade, que explicam a situação objetiva em que se acham os camponeses não se der, eles continuarão os mesmos, explorados da mesma forma, não importa se muitos deles tenham, inclusive, alcançado a razão de ser de sua própria realidade. É que o desvelamento da realidade que não esteja orientado no sentido de uma ação política sobre a mesma, bem definida, clara, não tem sentido. Somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da quotidianidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo ou como resultado de uma ação que se mecaniza ou se burocratiza.” (Freire, 1981:110)(***subrayado nuestro**).



Integralidad: sus principales características¹⁴

Para poder avanzar hacia un modelo integrador es necesario analizar el estado actual de la enseñanza universitaria y sus vinculaciones con la extensión y la investigación. Se puede decir que, a grandes rasgos, en nuestras universidades públicas se ha consolidado un paradigma universitario que si bien es tributario de los mejores ideales de la universidad latinoamericana, y rescata en algunos ámbitos y espacios muchas de sus más trascendentes esencias y más caras tradiciones, se ha orientado en un sentido más bien tecnocrático, que ha redundado en una universidad en donde la investigación está parcial y pobremente priorizada de acuerdo a los intereses de las grandes mayorías. Que tiene a la enseñanza centrada, básicamente, en los docentes y descentrada la mayoría de las veces de los estudiantes, y que coloca a la extensión como una función guética y marginal. El siguiente diagrama expresa estas articulaciones.

14. Este apartado está basado en el artículo "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Bases y fundamentos". Tommasino, H y Rodríguez, N. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, 2010. En *Integralidad. Tensiones y perspectiva. Cuadernos de Extensión* N° 1. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.



El espacio y el tiempo que predomina en las actividades de los estudiantes universitarios se establece en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje curricular acreditado. Es allí donde se juega lo más importante para los estudiantes desde la actual configuración de nuestros planes de estudio: la currícula obligatoria y consecuentemente los créditos. Este es el espacio central y esencial en donde se avanza en la “carrera” de las diferentes opciones universitarias. Se pueden evidenciar además, dos actividades marginales y consecuentemente periféricas que realizan muy pocos estudiantes y docentes: extensión e investigación. La extensión es un espacio-tiempo muy pequeño que muchas veces es realizado en los lapsos que restan al tiempo fundamental. Inclusive, básicamente se localiza temporalmente los fines de semana, que son tiempos que no colisionan con los tiempos curriculares obligatorios. Por otro lado, la investigación adquiere dimensiones semejantes por su poca importancia e implementación en el trabajo de los estudiantes. Si bien la investigación es la función que genera más prestigio y proyección de los docentes, en nuestras universidades difícilmente se implemente como forma de aprendizaje activo por parte de nuestros estudiantes. La investigación integrada al proceso educativo es una estrategia que pocas veces puede ser visualizada en las prácticas cotidianas de estudiantes. Las únicas instancias en que los estudiantes aprenden activamente mediante la construcción-producción de conocimiento se registra en algunas opciones durante el desarrollo de las tesis finales o tesinas o en algunos espacios disciplinares en donde se realizan aproximaciones a esta función mediante monografías o desarrollos de ensayos de investigación.

Esta situación no contribuye a repensar y rediseñar las metodologías educativas que son esencialmente bancarias y áulicas, por el contrario, las reafirma y consolida. En efecto, en los únicos momentos en donde el binomio docente-estudiante en aula —modelo áulico—, se desdibuja mínimamente es en la extensión concebida como escucha y dialogo. Aquí es cuando un nuevo actor, —el actor social—, rompe el binomio tradicional áulico. Para el caso de la investigación, en algunas oportunidades los actores forman parte del proceso, pero muchas veces cuando lo hacen son “objetos de estudio” y no constituyen sujetos de investigación que tienen junto con estudiantes y docentes a la realidad y su transformación como objeto de estudio y transformación. Más adelante veremos cómo procesos de extensión crítica, concebidos desde el dialogo y la escucha, son capaces de modificar estas dos funciones y como contribuyen a repensar y transformar nuestras universidades públicas.

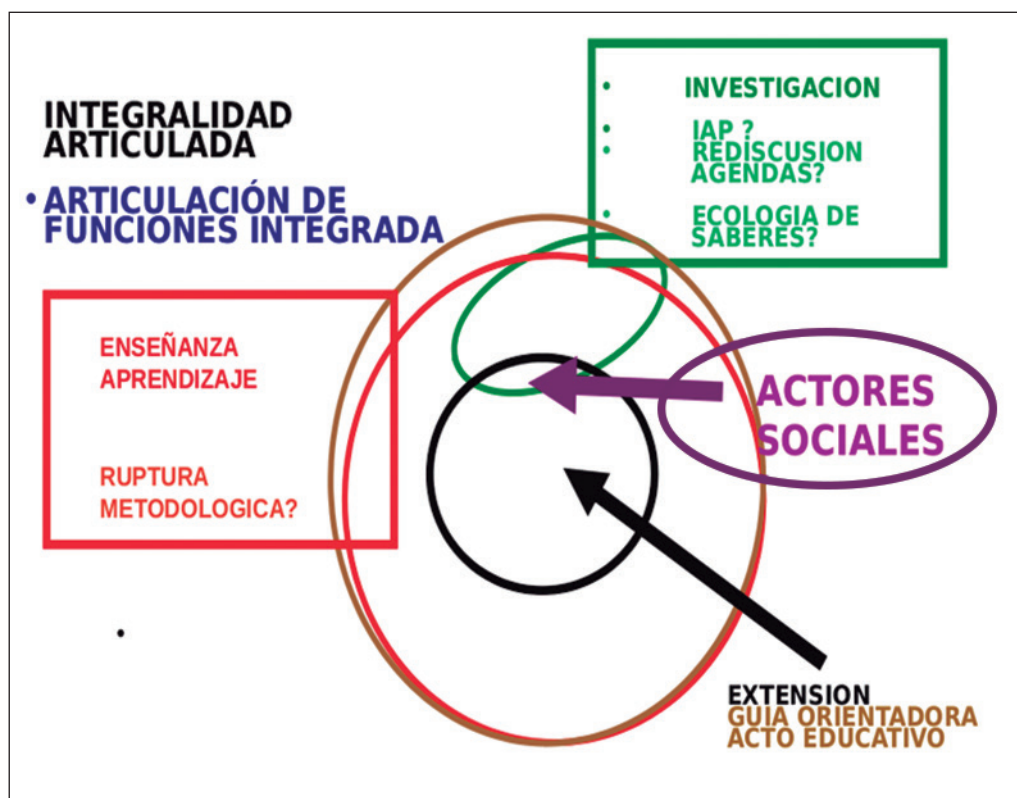
Es necesario apuntar que esta preocupación que evidenciamos—la incorporación de la investigación y la extensión a las tareas cotidianas de los estudiantes— ha sido tratada de diferentes formas en nuestras universidades públicas. En varias de ellas se puede observar la figura de “becarios” de investigación o de extensión. Estos formatos de trabajo denotan preocupación por el tema y una forma de resolverlo parcial y aisladamente. En efecto, la figura del becario¹⁵ rentado consolida la posibilidad de articular funciones pero lo hace en forma independiente y aislada del acto educativo cotidiano de las disciplinas y en muy pocos estudiantes. La idea que impulsamos puede compatibilizarse con este tipo de concepción, pero de hecho avanza proponiendo que las funciones sustantivas convivan en el cotidiano de la inmensa mayoría de los estudiantes universitarios y en la tarea docente y más aun, la idea central es que esta incorporación afecte la forma sistemática de aprender y enseñar que realizamos en nuestras universidades.

Existen otras aproximaciones a la articulación de funciones, es común encontrar en nuestras universidades lo que se denomina llamado a proyectos de extensión, investigación o enseñanza. Al igual que en el formato de becarios, los llamados a proyectos tiene algunos problemas similares. Los formatos de llamados a proyectos de investigación y extensión, que en general o casi siempre se realizan por separado, inclusive perteneciendo a unidades académico-administrativas separadas (Sectoriales, Secretarías o Prorectorados de Investigación, Extensión y Enseñanza) conciben que, por ejemplo, las investigaciones culminen con fases de divulgación, difusión o en algunos casos de extensión. Además, en muchos casos hacen obligatoria la participación de estudiantes en los equipos de trabajo. Esto denotaría una preocupación por que las funciones se articulen en el trabajo del proyecto y también incorporen el trabajo de los estudiantes. Al igual que en la figura del becario, esta articulación es parcial y aislada y además alcanza una cantidad muy pequeña de estudiantes.

El modelo que analizamos con anterioridad es una particular forma de articular las funciones universitarias, es una “articulación de funciones secuencial” o “integridad de secuencial no articulada”. Proponemos una “articulación de funciones inte-

15. “Bolsistas”, para el caso de las universidades brasileiras.

grada” o una “integralidad articulada” en donde las prácticas integrales conformadas por la enseñanza-aprendizaje, la investigación y extensión sean parte fundamental del cotidiano de estudiantes y docentes. Este modelo puede observarse en el siguiente diagrama:



Para entender los procesos de integralidad avanzaremos desde la práctica institucionalizada por la Universidad de la República en el periodo 2006-2014 (Tommasino y Cano, 2016a).

Uno de los movimientos realizados en esta Universidad fue considerar a la extensión como un aspecto central en el proceso de Reforma Universitaria y entenderla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales y en consecuencia como una de las herramientas de transformación de la universidad. Se parte de la concepción que la función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un “gueto”, sino que debe interactuar en el acto educativo y formar parte de la cotidianeidad del mismo (Tommasino y Cano, 2016b). De ahí la afirmación de que la curricularización de la extensión, o la acreditación curricular de la extensión, no puede suceder de un modo independiente y aislado, en un lugar específico de la formación de los estudiantes. Uno de los desafíos centrales es que la extensión conviva en el acto educativo de todas las prácticas de los estudiantes y docentes de la universidad. Dicho desafío requiere de un proceso de institucionalización de la extensión en relación con las otras funciones universitarias que se contraponen a únicamente curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarle créditos. Como procesos de institucionalización

de la extensión se entiende al desarrollo de prácticas de enseñanza que busquen instituir nuevas formas de aprendizaje, en estrecha relación con las problemáticas sociales y con quienes las viven directamente, con el cometido de transformarlas conjuntamente. En tanto proceso, se encuentra en permanente devenir y en tensión con aquellas prácticas de enseñanza instituidas en la universidad y los movimientos instituyentes que introducen elementos novedosos y renovadores.

Este desafío de institucionalización de la extensión se enlaza con uno de mayor envergadura que es el lograr las condiciones de posibilidad para que en todas las disciplinas la Integralidad forme parte de la actividad docente y esto impacte en la transformación de los procesos de formación y de producción de conocimientos de los estudiantes. Ambos desafíos implican partir de una concepción de extensión diferente, no aislada, generalizada en toda la universidad y en diálogo con las otras funciones universitarias.

En general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios. Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre y estaba colocada en un lugar que no interfería con las actividades curriculares obligatorias. A diferencia de la extensión, la investigación ha tenido otra presencia en algunas facultades y disciplinas, sobre todo a nivel de monografías y seminarios de grado, formando parte relativa de los procesos de enseñanza de los estudiantes. En base a esto y desde una concepción integral de la enseñanza universitaria, la investigación también deberá adquirir una relevancia mayor en los espacios de la formación de los estudiantes y del trabajo docente; al igual que la extensión la investigación debe tender a institucionalizarse aún más en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro elemento a destacar, que se constituye también en un desafío de la Integralidad, es el formato en que se da principalmente la formación universitaria. La formación de los estudiantes se da fundamentalmente de manera escolarizada, en tanto el cometido clave se concibe generalmente como la transmisión de contenidos. Existen metodologías más o menos activas de ese tipo de práctica áulica pero, en general, el modelo pedagógico que se utiliza es el modelo áulico transmisivo en el cual el docente transmite conocimiento. Es así que en la relación de los elementos de la tríada del modelo pedagógico —docente, estudiante y conocimiento— se ha enfatizado el eje docente-saber/ conocimiento (UR, Rectorado: 2010). Los modelos pedagógicos que tengan ejes diferenciales tales como el docente-estudiante o el estudiante-conocimiento no han sido lo suficientemente habilitados a nivel de las prácticas de formación en la universidad.

De esta forma, la Integralidad abarca a una multiplicidad de áreas, las que pueden encontrarse en mayor o menor presencia y con diversas posibilidades de interrelación. En el fascículo Número 10 de *Rectorado de la UR* (2010) se intenta delimitar qué se entiende por Integralidad y cuáles son sus principales características:

“Integrar a la enseñanza y a la producción de conocimientos experiencias de extensión

Introducir a la interdisciplina en la enseñanza en sus aspectos epistemológicos (abordaje de contenidos), en la construcción de conocimiento (delimitación de objetos de estudio), y en las intervenciones que se realizan (en la resolución de problemáticas y en la conformación de equipos conformados por distintas disciplinas)

Reconocer la voluntad transformadora de las intervenciones, en el entendido de que son los actores sociales los protagonistas directos de dichas transformaciones y no como objeto de las mismas. Este punto implica incorporar a la integralidad la participación comunitaria, el diálogo de saberes y la ética de la autonomía¹⁶ como eje estructurante de las intervenciones universitarias

Concebir de forma integral los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo que respecta a los contenidos como a las metodologías que se utilizan. Para esto es necesario partir de una ecología de saberes (Souza Santos, 2010), la enseñanza como proceso activo y el aprendizaje sobre la base de problemas

Desarrollar un enfoque territorial e intersectorial en las intervenciones y en el abordaje de problemáticas.” (UR, Rectorado: 2010)

Es así que la Integralidad no debe entenderse únicamente como la integración y articulación de funciones, sino también como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio desde equipos interdisciplinarios y, por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial e interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas.

Es importante señalar que la relación que se intenta establecer a nivel de los dos ámbitos, el interno (que es el ámbito educativo) como el externo (que es la relación con la sociedad y las instituciones públicas) es una relación precisa que debe estar pautada, como sustenta P. Freire, por una posición “sustantivamente democrática” en donde se parte del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación (Freire en Torres, M., 1987). Aquí es necesaria una vigilancia epistemológica en el sentido de establecer qué tipo de relación se construye con el “otro no universitario”. En este sentido, se pueden remarcar algunos avances a nivel de definiciones institucionales de la extensión en la Universidad de la República en esta perspectiva de trabajo conjunto con los actores

16. Este tercer eje de las prácticas integrales hace a la relación que se establece con el otro: el vecino, el productor rural, el clasificador, el maestro, el docente, el estudiante. Es necesario interrogarse en torno a la orientación en que se da esa relación, si existe diálogo y construcción conjunta del saber entre universitarios y actores sociales. J. L. Rebellato y L. Giménez plantean en este sentido la necesidad de una vigilancia ética ante el posible desarrollo de procesos etnocéntricos en las prácticas comunitarias (1997).

sociales¹⁷. En octubre del 2009, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República, arribó a una definición de extensión que esboza algunos criterios a considerar a la hora de reflexionar sobre el tipo de relación que se establece con la sociedad desde esta función universitaria. Dicha definición resultó ser un avance significativo en el proceso de institucionalización de la misma y facilitó la posibilidad de problematizar el diálogo Universidad-actores sociales. A partir de ésta, la universidad define a la extensión como un “proceso educativo transformador, donde no existen roles estáticos de educador y educando”, sino que todos los involucrados pueden aprender y enseñar. Asimismo, se entiende como la posibilidad de producción de conocimiento novedoso, en la medida que se vincula de forma crítica el saber académico y el saber popular. Tiene como uno de sus cometidos principales el promover formaciones asociativas y colectivas que colaboren en la resolución de las problemáticas sociales más acuciantes. Es una función que puede posibilitar la orientación de líneas de investigación y de los planes de estudio, sobre la base de un profundo compromiso social. Y por último, en lo que respecta a sus dimensiones pedagógicas, se trata de una metodología de aprendizaje integral y humanizadora (UR, Rectorado: 2010).

Esta definición realizada por la Universidad de la República, además de posibilitar la delimitación de lo que son experiencias de extensión y cuáles son actividades en el medio, establece un faro orientador para muchas prácticas que se están realizando. Esta concepción de extensión, dinámica y fuertemente arraigada al actual contexto socio-histórico, si dialoga con las otras funciones universitarias puede ser un camino para alcanzar procesos de transformación en la universidad y a nivel social.

El proceso de institucionalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República generó distintos movimientos instituyentes en la enseñanza universitaria. Por aspectos instituyentes potenciales se consideran a todos aquellos elementos que se encaminan a concretizar lo inédito viable (Freire, P., 1988) en el campo de la enseñanza superior sustentada en el Modelo Latinoamericano de Universidad. Es decir, aquello que es producción incesante de nuevos sentidos y nuevas prácticas en torno a la enseñanza y su interrelación con la realidad social.

La experiencia indica que cuando la extensión se realiza integrada a las demás funciones y partiendo de concepciones como las mencionadas anteriormente, en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en terreno, con actores sociales concretos, se está modificando el acto educativo en el cual se está inmerso. Si hay una currícula establecida y “contratada” con el estudiante, el trabajo de campo “descontrata” la currícula, atenta contra la currícula preestablecida, en la mayoría de los casos la desborda completamente. De esta manera un primer aspecto potencialmente instituyente es “jaquear” a la currícula preestablecida. Se generan las condiciones para que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son

17. Es importante resaltar que la vinculación de la universidad con los sujetos organizados que reivindican la vigencia plena de los derechos humanos y transformaciones sociales profundas, este vínculo es vital para generar un proceso interno de transformación de la universidad. La interpelación a las prácticas universitarias por parte de estos colectivos y la gestación conjunta de alternativas es un elemento central y clave para construir una universidad nueva.

prepautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es “per se” “indisciplinada” y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación¹⁸.

Por otro lado, cuando se promueve la extensión, la enseñanza por problemas y activa, y la investigación arraigada en problemáticas sociales, se aumentan los niveles de compromiso tanto de los docentes como de los estudiantes con el contexto socio- histórico en el que se está inserta la práctica. A partir del trabajo universitario en diálogo con los sujetos directamente involucrados en situaciones concretas de vida, con problemáticas y soluciones particulares, se somete al conocimiento a estar conectado a la acción, así sus fundamentos, sus cometidos y las modalidades de enseñar y de aprender generan mayores niveles de motivación con la tarea en relación a lo que sucede en los formatos áulicos. En general, aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo cuando se trabaja desde la realidad y el problema concreto, que cuando se parte de reflexionar desde el espacio áulico. Si bien en el aula se pueden construir procesos activos, el trabajo a terreno y la extensión aportan potencialmente un plus a la tarea educativa. La relación dialógica con los sujetos de la comunidad es el plus que posee el acto educativo.

Sostenemos que se trabaja a la “intemperie del aula”; expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas intentando aprender, enseñar y resolver conjuntamente algunos de los problemas con la población involucrada. Es en el trabajo comunitario o social donde aparecen elementos novedosos, preguntas de investigación, nuevos objetos de intervención, necesidad de conocimientos particulares para determinadas problemáticas a resolver.

Dichas realidades se conocen siempre de forma parcial y provisoria, los campos disciplinares realizan diversos recortes de la misma, la comprenden y la explican desde sus conocimientos disponibles. Las prácticas integrales como propuesta que articula diferentes disciplinas habilitan a alcanzar niveles de comprensión mayores de la realidad social con la cual se trabaja.

De esta forma, el actor social y el medio se configuran como una propuesta “enseñante”, des-estructurándose la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo entre docentes y estudiantes. El modelo educativo hegemónico implica que el docente sabe —supuestamente todo— y enseña; y por otro lado, un estudiante que no sabe —supuestamente nada— y aprende. Entonces, el medio como enseñante atenta violentamente contra los procesos autoritarios a nivel educativo, bancarios al decir de P. Freire (1988). En esa situación se habilita una relación de poder distinta en el acto educativo, generándose, con la irrupción de un nuevo rol del cual es portador el agente social, una nueva configuración del poder que se establece en el campo y obliga a una rotación de roles en la propia dinámica grupal. La irrupción del actor y del contex-

18. La noción de “objeto de estudio indisciplinado” surge de un trabajo anterior referido a un proyecto de Extensión universitaria en la Colonia Fernández Crespo. (Tommasino, et al 2006). En este trabajo, más que referirse a objetos, se refiere a la realidad misma como entidad indisciplinada que debe ser aprendida, aprehendida y transformada interdisciplinariamente.

to social desarma la concepción de liderazgo estereotipado que tiene el docente en la tarea de enseñar, y puede posibilitar una rotación de roles en el cual la enseñanza y el aprendizaje sean asumidos en distintos momentos por los distintos sujetos que participan en la resolución de un determinado problema. El desarrollo de procesos de aprendizaje donde los roles no están estereotipados y rotan en el grupo, procesos de aprendizaje que se configuren en función del momento de la tarea en que se esté, implica concebir al rol de liderazgo como una función que posee movilidad en las experiencias de extensión y en las prácticas integrales. El líder de la tarea es aquel que es el depositario de los aspectos positivos del grupo y obtiene el liderazgo por su lugar en los procesos de pertenencia, cooperación, comunicación y/o aprendizaje que en los grupos se desarrollan. De esta manera, las categorías anteriormente descritas, en procesos integrales genuinos, pueden ser ocupadas ya sea por el docente, el estudiante, los actores sociales o institucionales que formen parte de ese proceso. E. Pichon-Rivière plantea al principio de complementariedad como el único garante de que la rotación de roles pueda darse, alcanzando mayores niveles de sinergia a la interna de los grupos y avanzando así en la resolución de la tarea (1985). De este modo, el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un sólo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente; por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo en el medio.

Asimismo, la noción de praxis adquiere una relevancia central a la hora de reflexionar sobre los aspectos instituyentes que las prácticas integrales despliegan en el acto educativo. Todo sujeto produce una relación dialéctica con su contexto y lo transforma, en un movimiento espiralado de praxis permanente, ya que éste se modifica en la medida que modifica el mundo (Pichon-Rivière, E: 1985). Las prácticas integrales poseen el potencial de generar una praxis particular tanto en el medio donde se desarrollan, como en los actores que participan de la experiencia. De esta manera, al encontrarse la integralidad formando parte del acto educativo cotidiano, se desarrolla un movimiento contrario al modelo pedagógico que tiende a una lógica profesionalista de formación universitaria (Errandonea, A., 1998).

Un referente en relación a esta perspectiva de concebir a la extensión y su articulación con las otras funciones es de Souza Santos. La aproximación a la extensión de la cual parte es tributaria de la concepción de P. Freire y es sobre ese legado histórico que se ha renovado y actualizado su lectura sobre la educación universitaria. B. de Souza Santos en el libro titulado *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (2010) aporta elementos para problematizar y renovar nuestras significaciones y prácticas en la universidad. Este autor plantea que en momentos que el capitalismo global busca que la universidad sea de característica funcionalista y que la extensión esté a su servicio. Las reformas universitarias deberán brindarle un nuevo lugar a las actividades de extensión, con un rol activo en la construcción de cohesión social, en profundizar la democracia, en la búsqueda de alternativas a la exclusión social, al deterioro del ambiente y a favor de la diversidad cultural (De Souza Santos, 2010a). En este marco la extensión aparece como posible orientador de las demás funciones universitarias, porque es capaz de generar una propuesta

pedagógica diferente y delimitar la producción de conocimientos. Si se parte de una universidad que responda a los problemáticas sociales más acuciantes, las temáticas allí abordadas podrían orientar las agendas de investigación de docentes y estudiantes.

En algunos trabajos se ha hecho mención a los impactos de la integralidad sobre la investigación (Tommasino, 2009; UR, Rectorado, 2010). Allí se sostiene que la integralidad que implique este tipo de extensión, ejerce influencia sobre la función de investigación en dos niveles básicos: modifica y prioriza agendas de investigación y pone en evidencia que los métodos de gestación del conocimiento deben ser reformulados si lo que se pretende es su democratización. Si el relacionamiento dialógico toma en consideración la problemática de los actores sociales con los que se establece la relación, dichas problemáticas deberían ser parte de las agendas de investigación. Por otro lado, los trabajos ya mencionados planteaban que es necesario problematizar qué tipo de investigación se debe realizar, y se afirmaba que era imprescindible generar procesos de investigación en los cuales los actores sociales sean sujetos del proceso. Aspirar a una sociedad democrática, justa y solidaria implica necesariamente un manejo de la información y el conocimiento mucho más democrático e intenso. La información hace referencia al acumulo de datos y hechos referidos a determinados aspectos de la realidad. El conocimiento, sin embargo, se sitúa en planos que trascienden el manejo y acumulo de datos y hechos, para pasar a un estado de tratamiento de la información que por medio de su análisis, clasificación, estudio, comparación, contrastación, jerarquización, etc., permite tener niveles de aprehensión-aprehensión de la realidad que habilitan procesos de transformación en los actores participantes.

Sobre la base de esta línea de reflexión e intentando avanzar en herramientas conceptuales y metodológicas que están generando impactos en las prácticas educativas actuales desde una perspectiva integral, es necesario resituar a la propuesta de la ecología de saberes y a la investigación acción participativa. B. de Souza Santos entiende a la investigación-acción como la definición y ejecución participativa de los proyectos, donde las comunidades y organizaciones sociales busquen soluciones a sus problemáticas. Se articulan de esta manera los intereses sociales con los intereses científicos, y el conocimiento producido está fuertemente ligado a la satisfacción de las necesidades de los colectivos sociales que no tienen acceso al conocimiento técnico sobre la base de una relación mercantil (de Souza Santos, 2010).

Sin ánimo de establecer una causalidad directa entre la investigación de una problemática y su transformación, la investigación-acción apunta su batería metodológica y técnica a que esta brecha sea mínima. Este par dialéctico articula el estudio y problematización de una realidad determinada, con los cambios y transformaciones que sean necesarios realizar. Es por esta razón que la investigación-acción participativa, articulada en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, puede ser una de las claves para el desarrollo de prácticas integrales tendientes a la resolución de problemáticas de interés social.

Esta perspectiva de entender a la investigación que tuvo gran auge en la década del '70 en América Latina, siendo Fals Borda y Rodríguez Brandão dos claros exponen-

tes, se sustenta entre otras cosas en la noción que B. de Sousa Santos define como ecología de saberes. Esta noción se sostiene en no concebir al conocimiento como un elemento abstracto, sino como el conjunto de prácticas de saberes que posibilitan o impiden ciertas intervenciones en la realidad. En este sentido, apunta a revalorizar el saber puesto en acción, no siendo este de único patrimonio del conocimiento científico, sino que la jerarquía de los conocimientos está dada por el contexto y los resultados que se buscan alcanzar (2010a). Sobre esta base, este autor plantea un posicionamiento político- académico y ético en relación a la preferencia que debe realizarse a la hora de una intervención determinada. El conocimiento a priorizar es aquel que garantice los mayores niveles de participación y beneficios de los colectivos involucrados en la investigación (de Souza Santos, 2010b). De este modo, la ecología de saberes se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia por cada uno de ellos esté mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales.

En síntesis, los elementos instituyentes que tienen las prácticas integrales se desarrollan en distintos planos del acto educativo. Desde lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las experiencias educativas concretas, hasta en las formas en que estas prácticas son entendidas, es decir, en el paradigma epistemológico y ético desde el cual se desarrollan.

En las prácticas integrales debemos articular además la investigación. Como vimos, el trabajar desde la realidad misma, y no desde la supuesta realidad, da connotaciones diferenciales a todo el proceso. ¿Qué investigar? Esta pregunta se puede contestar de varias maneras, creemos, no excluyentes. Afirmamos que los objetos de estudio deben prioritariamente salir de un amplio, democrático y crítico debate con la sociedad. Es decir, de los procesos de vinculación profunda con las organizaciones y actores sociales deben estructurarse gran parte de las agendas de investigación a priorizar por la Universidad. También sostenemos que, si este proceso es democrático, la universidad puede sugerir temáticas que no estén tan claramente presentes en la población. De la misma forma que pensamos cuando hablamos de la construcción de demanda, por ejemplo, en la oferta de enseñanza universitaria, también lo sostenemos cuando hablamos de las temáticas de investigación que debe abordar la universidad. Aun así, creemos que la universidad debe preferentemente agendar objetos pactados con la sociedad a través de organizaciones sociales y sectores de la sociedad civil de una forma democrática y participativa.

Acto seguido al qué investigar corresponde plantearnos cómo. Pactar la agenda y no pactar los métodos puede ser muy contradictorio. Si la esencia de la investigación es resolver problemáticas de la sociedad y a la hora de hacerlo la excluimos de su apropiación, de poco podrá servir el conocimiento que acumulemos. Discutimos, ponemos en cuestión, el concepto de “devolución”, es decir, cuestionamos la posterior devolución de los conocimientos como una herramienta idónea que instrumentalice y genere apropiación por parte de los colectivos que muchas veces son “objetos” de nuestras investigaciones. Creemos que las metodologías de corte más tradicional, si bien dan cuenta de las lagunas de conocimiento de la realidad, muchas veces no generan conocimientos apro-

piados, es decir, verdaderamente aprehendidos por las organizaciones y actores sociales en forma general. Esto debe ser pensado en profundidad para las “ciencias duras” en donde la frontera del conocimiento cada vez está más distante del conocimiento popular. El tema central, en este caso, es como construir herramientas que permitan a amplios sectores de las clases populares acceder a un conocimiento cada vez más distante e incomprensible. El dilema es como avanzar en la construcción de instrumentos de generación de conocimientos democráticos y participativos. Este dilema, que parece tener cada vez más una respuesta con grandes dosis de utopía, parece ser uno de los temas centrales en la construcción una sociedad más democrática y solidaria. ¿Cómo integrar en la investigación y generación de conocimientos a los más amplios sectores populares?

Además, concebimos el producto de la investigación, el conocimiento científico, como una mercancía que circula en una sociedad con diferentes intereses de clase y en consecuencia este producto volcado al mercado es apropiado diferencialmente en función de la posición de poder que se detente. Cuestionamos las posturas que entienden que, en la medida que generemos más y mejor conocimiento, este va a ser apropiado por la sociedad de una manera global. La difusión o disponibilización del conocimiento socialmente útil en la sociedad no alcanza para sostener que podrá ser utilizado por toda la sociedad de manera democrática. Esta es una lógica lineal que tiene una expresión importante por ejemplo en los productos del conocimiento de la “revolución verde” que fueron factores de diferenciación social importante en la base agraria de los complejos agroindustriales en la medida que fueron apropiados básicamente por las grandes empresas agropecuarias¹⁹.

Por estas razones, siempre que podamos debemos profundizar las metodologías de investigación que intentan procesos participativos en donde se tienda a superar las dicotomías sujeto-objeto, investigador-investigado. Entendemos que debemos dar prioridad a:

Una investigación participativa que cree profundamente en la inteligencia popular y que considera que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales (...) una investigación que no puede transformarse en mitologización de la espontaneidad. Espontáneamente nuestra voz reproduce la voz de la dominación. De ahí que una tarea clave del intelectual orgánico en la investigación participativa sea enfrentarse y ayudar a que los grupos se enfrenten con la contradicción, mostrar las incongruencias —obviamente también sus propias incoherencias—, descubrir potencialidades como también señalar extrañamientos. Debemos ser investigadores de la esperanza, no de la resignación. Investigadores desafiantes, no meros facilitadores (Rebelatto, 2000: 70-71).

Además, la investigación deberá estar también necesariamente integrada al acto educativo. Tendremos estudiantes que no necesariamente llegarán a sus tesis o tesinas

19. No detallamos los impactos ambientales generados que también fueron importantes.

para tener la obligación de investigar sino que la investigación se constituirá en un acto permanente de aprendizaje de la realidad. La integración permanente y sistemática de la investigación en el proceso de aprendizaje centra el proceso en la búsqueda activa del conocimiento. De esta forma centra el acto educativo en los actores en búsqueda, los estudiantes y los docentes. Esta situación reconfigura el acto educativo, dinamiza los roles y genera posturas y actitudes proactivas que redundan en procesos mucho más creativos y significativamente formativos.

¿Cuál es el lugar de las prácticas integrales? las prácticas integrales vivirán y serán nutridas en todos los intersticios y capilaridades de la institución o no serán. La idea fuerza es la construcción de espacios integrales desde todos los intersticios de las disciplinas, áreas, departamentos y servicios. Una de las ideas centrales es que los docentes nos convirtamos en docentes integrales, docentes que enseñemos y aprendamos en forma permanente y que en nuestras prácticas educativas estén integradas naturalmente la investigación y la extensión. Eso nos conduce a procesos de aprendizaje en donde los estudiantes sean el centro mismo del proceso y en donde generemos formación integral.

Recapitulando, las prácticas integrales catalizadas desde la extensión cuestionan el paradigma extensionista clásico que se ha consolidado mayoritariamente en nuestra universidad. Cuestiona a la extensión como gueto de los extensionistas, cuestiona su aislamiento y su apelación exclusiva a la militancia, la abre, expone y somete a la fundamentación y debate académico. Cuestiona y reconfigura la investigación y el proceso de enseñanza aprendizaje, en síntesis, cambia nuestra institución. En fin, si la extensión es crítica, si asume su verdadera esencia, nos conduce a la refundación de nuestras universidades

El abordaje territorial

La propuesta de integralidad implica los trabajos en territorio con su población, en general, y en particular con sus organizaciones y movimientos sociales, por eso es necesario avanzar en este concepto.

Según Mançano:

... territorio es utilizado como un concepto central en la aplicación de las políticas públicas y privadas, en los campos, en ciudades y los bosques, promovido por las transnacionales, los gobiernos y los movimientos socioterritoriales. Esas políticas forman diferentes modelos de desarrollo que causan impactos socioterritoriales y crean formas de resistencia, produciendo constantes conflictualidades. En este contexto, el concepto de territorio, en cuanto a territorio, pasa a ser disputado. Tenemos, entonces, disputas territoriales en los planos material e inmaterial.” (Mançano, S/F: 4)²⁰

20. Mançano, B, SOBRE LA TIPOLOGÍA DE LOS TERRITORIOS, S/F, Disponible en: <https://web.ua.es/es/gie-cryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>, consultado el 22.10.2016.

La “conflictualidad” pasa a ser un concepto clave para entender el territorio y éste mismo autor entiende que:

La conflictualidad es el proceso de enfrentamiento permanente en las interpretaciones que objetivan las permanencias y/o superaciones de las clases sociales, grupos sociales, instituciones, espacios y territorios (FERNANDES, 2008c). Las contradicciones producidas por las relaciones sociales, crean espacios y territorios heterogéneos, generando conflictualidades. Las clases sociales, sus instituciones y el estado producen trayectorias divergentes y diferentes estrategias de reproducción socio-territorial. La conflictualidad es por lo tanto, un proceso en el que el conflicto es sólo un componente. Este proceso es formado por diversos componentes polarizados como uno-diverso, consenso-crítica; regla-conflicto; normalidad-diversidad; centralización-centralidades; territorio-territorios. El centro del conflicto es la disputa por los modelos de desarrollo en el que los territorios están marcados por la exclusión de las políticas neoliberales, productoras de desigualdades, amenazando la consolidación de la democracia. (Manzano, S/F: 7)

Complementariamente Harvey, entiende que una de las contradicciones fundamentales para entender la formación socioeconómica actual es entender el conflicto entre capital y territorio:

El capital se esfuerza por producir un paisaje geográfico favorable a su propia reproducción y subsiguiente evolución, cosa en la que no hay nada extraño o antinatural: después de todo, también lo hacen las hormigas, los castores y, por lo tanto, ¿por qué no debería hacerlo el capital? Sin embargo, el paisaje geográfico del capitalismo resulta perpetuamente inestable, debido a diversas presiones técnicas, económicas, sociales y políticas que operan en un mundo de enormes cambios naturales continuos, por lo que el capital debe adaptarse a ese mundo en perpetua evolución, en el que también desempeña un papel clave su propia actividad. Las contradicciones entre capital y trabajo, competencia y monopolio, propiedad privada y Estado, centralización y descentralización, inmovilidad y movimiento, dinamismo e inercia, pobreza y riqueza, así como entre las distintas escalas de actividad, han ejercido su influencia y cobrado forma material en el paisaje geográfico. Entre todas esas fuerzas diversas, empero, hay que conceder prioridad a la combinación de los procesos moleculares de acumulación sin fin del capital en el espacio y el tiempo (el flujo y reflujo cotidiano de la actividad empresarial competitiva dedicada a la circulación y acumulación de capital) con el intento de organizar el espacio de ese paisaje de alguna forma sistemática mediante el ejercicio de los poderes estatales.

El paisaje geográfico que el capital construye no es un mero producto pasivo. Evoluciona de acuerdo con ciertas reglas genéricas que tienen –como las que gobiernan la evolución combinatoria de las tecnologías– su propia lógica autónoma pero contradictoria. La forma independiente en que evoluciona el paisaje afecta a la acumulación de capital y a la manifestación de sus contradicciones y las del capitalismo en el espacio y en el tiempo, desempeñando un papel clave en la gestación de crisis. Sin el desarrollo geográfico desigual y sus contradicciones, el capital se habría osificado hace tiempo y habría caído en el caos. Es un medio clave para la reconvención periódica del capital por sí mismo. (Harvey, 2014:149)

El abordaje interdisciplinario

Los abordajes interdisciplinarios son una condición *sine qua non* para la construcción de la integralidad de las prácticas universitarias a nivel de territorio. Por interdisciplina podemos entender junto a Rebellatto;

... la pertinencia de investigar, analizar y sistematizar en equipos multiprofesionales que, sin disolver la especificidad de cada disciplina, plantean la imperiosa necesidad de trascender fronteras epistemológicas, en virtud de la complejidad de la realidad, de la riqueza de un trabajo en comunidad y del requisito de la mutua contrastación entre teorías y prácticas construidas en los ámbitos de las disciplinas... (Rebellatto, 1997:49)

Rebellatto entiende además que debe estar presente la “exigencia ética del mutuo reconocimiento y de la dignidad de los participantes” en la procura colectiva de la “verdad” para que las búsquedas multidisciplinares no se frustren y no queden en propuestas discursivas. La tarea interdisciplinaria implica una conducta ética que reconozca los límites propios y de la propia disciplina, debiendo posicionarnos con apertura y sinceridad. Los participantes de los equipos deben motivarse con el diálogo, pretendiendo inteligibilidad, utilizando “categorías comprensibles” para los participantes de todas las disciplinas (Rebellatto, 1997)

Para Foladori las propuestas interdisciplinares deben resolver tres problemas claves a la hora de su avance: la homogeneidad paradigmática, la contradicción generada por los códigos científicos específicos de los diferentes integrantes y los problemas vinculados a las dinámicas grupales e interpersonales.

Con relación a la homogeneidad paradigmática sostiene que “una discusión más profunda puede demostrar que según el punto de vista ético/epistemológico las posibilidades de trabajo interdisciplinario e interdisciplinario son diferentes” (Foldadori, 1998:45)

Foladori sostiene que:

“Muchos de los problemas que se presentan en el trabajo interdisciplinario existen también entre las diferentes escuelas o corrientes al interior de una misma ciencia. Entre estos problemas técnico-formales se encuentran:

- a) de formación. El conocimiento básico diferente de las distintas ciencias dificulta el acercamiento y el diálogo. En las ciencias físico-naturales hay escasa formación de la dinámica social, y una predisposición a considerar las dificultades y alternativas como exclusivamente técnicas. En las ciencias sociales hay poca formación en las ciencias físico-naturales, y con ello se pierde de vista las condicionantes y posibilidades técnico-objetivas del relacionamiento del ser humano con la naturaleza.
- b) de preconceptos. Al interior de cada ciencia se van formando ciertos preconceptos que son dados como ciertos, y que dificultan su propio avance. Cuando estos preconceptos afectan a dicha ciencia directamente, ocurren, esporádicamente, revoluciones paradigmáticas que los superan o ponen en entredicho. Cuando se trata de preconceptos sobre aspectos “ajenos” a la ciencia, resultan en una barrera para el diálogo con otras ciencias.
- c) de un diferente concepto sobre el tiempo y el espacio. Según la ciencia y el objeto de estudio que se trate, el interés del investigador se centra en períodos temporales o áreas espaciales muy diferentes. Pasar de razonamientos universales a terrestres, o hasta locales y regionales, no siempre es sencillo, lo mismo que de tiempos medidos en millones de años a escasas décadas o minutos.
- d) de técnicas. Las prácticas de técnicas de análisis diferente entre las ciencias distancian, por ejemplo, acercamientos teórico-abstractos de empírico-pragmáticos; o de regularidades estadístico-matemáticas de dialéctico-tendenciales. Lo que para unos es el camino para la determinación de una ley científica, para otros no es más que una expresión estadística no obligatoria. Las diferencias entre razonamientos prioritariamente cuantitativos o cualitativos marca, también, una distancia en el trabajo interdisciplinario. (Foldadori, 1998: 4-5)

Por último, Foladori (1998) entiende que muchos de los problemas de los equipos interdisciplinarios se derivan de las interacciones humanas dentro de los equipos, debiendo considerar este aspecto a la hora de avanzar en la construcción de la interdisciplina.

La integralidad en cuanto proceso formativo de los estudiantes se basa muchas veces en programas integrales (por ejemplo, el programa PAT de la Universidad de

Rosario, APEX Cerro²¹ o el Programa Integral Metropolitano PIM, de la Universidad de la República). Son despliegues territoriales interdisciplinarios con equipos docentes que construyen demanda en territorio incluyendo en este a la Universidad. La tarea consiste en articular las construcciones de demanda en los dos espacios construyendo un dialogo de saberes actores sociales del territorio y actores sociales universitarios que dé lugar a procesos integrales con activa participación de estudiantes, docentes y organizaciones y actores populares territoriales.

La construcción de demanda cuando pensamos en acciones de extensión y por añadido en los procesos integrales en territorio implica que, el agente universitario,

... una de las primeras operaciones que debería realizar es partir del pedido/requerimiento/encargo/demanda bruta/demanda elaborada, para examinar esta con procedimientos apropiados y así poder elaborar la misma dilucidando algunos de sus contenidos latentes, sus objetivos implícitos y su dimensión social en el intento por avanzar en una aproximación a esta utopía constituida por la demanda real o total, tratando de discernir los aspectos anclados en el deseo y la necesidad... (López, 2011:68)

La construcción de demanda concebida de esta forma será el elemento articulador para la gestación y ejecución de la integralidad en el marco de programas integrales junto con las organizaciones y movimientos sociales con los cuales se vincula la universidad.

Algunas reflexiones finales

Creemos que todos los esfuerzos realizados y que realizaremos vinculados a dotarnos de un instrumental teórico metodológico cada vez más profundo, en tanto universitarios que nos vinculamos activamente con diferentes actores sociales, es un paso imprescindible para acercarnos a la construcción de verdaderos espacios de transformación. Estas reflexiones sobre la práctica que permite la sistematización de experiencias, partiendo de estos paradigmas de interacción con la sociedad, implican discutir y repensar la universidad que construimos cotidianamente. Implica posicionarnos sobre el rol social de la universidad, sobre la pertinencia de las prácticas, los objetivos y propósitos que se trazan cuando nos relacionamos con los distintos actores sociales; implica explicitar las prioridades que la universidad impulsa cuando se relaciona con la sociedad. Implica discutir y poner en tela de juicio la posibilidad de posiciones neutras de la ciencia y la academia, en fin, discutir y pensar sobre la extensión que cotidianamente construimos está relacionado directamente con la consideración del rol de la universidad en la consolidación o transformación de la sociedad.

21. El APEX, Programa Aprendizaje-Extensión Cerro, se establece en 1993 y mantiene total vigencia para incorporar las disciplinas del área de la salud al trabajo comunitario barrial. El Programa Integral Metropolitano, PIM está ubicado en el este del departamento de Montevideo y fue creado en 2008.

Bibliografía

- Bosco Pinto, J. (1973). "Extensión o Educación, una disyuntiva crítica". En *Desarrollo Rural de las Américas* Nº 3, Vol. V, diciembre de 1973. Costa Rica. IICA, Lima, Peru.
- _____. (1986). "Planejamento participativo, rito o pratica de classe". En *Participação, rito o pratica de classe, Cadernos de planejamento participativo* 3, FIDENE/UNIJUI, Livraria UNIJUI Editora. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bralich, J. (2006). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Uruguay.
- Carlevaro, Pablo. (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro Montevideo*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- CSEAM, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR, (2012) "Apuntes para la acción. Sistematización de experiencias de extensión universitaria". Compiladores: Agustín Cano, Alicia Migliaro, Rafael Giambruno Extensión Libros. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- _____. (S/F). "Sistematización de experiencias de extensión". *Cuadernos de Extensión* Nº 3 Montevideo, Uruguay.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la Teoría Crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO Libros, Buenos Aires.
- _____. (2010). *La universidad del Siglo XXI*. Comisión Sectorial de Extensión Universitaria, CSEAM, Extensión Libros, Montevideo, Uruguay.
- Enríquez, P., Figueroa, P. (2014). *Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico-científico*. Ed. Miño y Davila. Buenos Aires, Argentina.
- Falcão, E. (2006). *Vivencia em comunidades Outra forma de ensino*. Editora Universitaria. Universidad Federal de Paraiba, Brasil.
- Foladori, G., (1998) "Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente" En Revista de *Desenvolvimento y Medio Ambiente* Nº 2. Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo. Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Brasil.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* 7a ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- _____. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Paz y Tierra. Río de Janeiro, Brasil.
- _____. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5a ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. En Red de Bibliotecas virtuales de CLACSO, <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661> (consultado 16.09.2017)

- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Traficantes de sueños, Madrid.
- Jara, O. (2013). *A sistematização de experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis*. Ed. CONTAG, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura. Brasília, Brasil.
- López, M. L. (2011). "La demanda en extensión universitaria como problema metodológico. En *Investigación y Ciencia* 52, pp. 63-69. Universidad Autónoma de Aguas Calientes, México
- Mançano, B. (S/F). *Sobre la tipología de los territorios*. Disponible en: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>, (consultado el 22.10.2016).
- Martí, J. (2001). "La Investigación acción participativa. Estructura y Fases". En *La investigación Social Participativa-Construyendo ciudadanía* (7il 3-118). Coordinadores: Tomas Rodríguez Villasante, Manuel Montañez, Joel Martí. Ed. Viejo Topo. Red de Colectivos y Movimientos Sociales, España.
- Núñez Hurtado, C. (1985). *Educar para transformar, transformar para educar*. 4a edición. IMDEC.
- Pichon- Riviére, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Rebellato, J. L., Giménez. D. (1997). *Ética de la autonomía*. Ed. Roca Viva. Montevideo, Uruguay.
- _____ (2000). *Ética de la liberación*. Nordan, Montevideo.
- Thiollent, M.(1988). *Metodología da pesquisa ação*. 4ta. Edición. Cortez Editora. Autores Asociados, Sao Paulo.
- Tommasino, H., (1994) "Los paradigmas y modelos de difusión de tecnología y desarrollo rural. En *Grupos y metodología grupal en la lechería uruguaya*. Área de Extensión, Departamento de Ciencias Sociales, Instituto de Actividades Descentralizadas y Medio Ambiente, Facultad de Veterinaria. Universidad de la República, Uruguay.
- _____, González, M.N., Guedes, E.y Prieto, M. (2006). "Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire". En *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. pp. 121-136. Organizadores: Humberto Tommasino, Pedro de Hegedus. Editorial Facultad de Agronomía, Montevideo.
- _____, Rodríguez, N. (2012). "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República". En *Cuadernos de Extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- _____, Cano, A., (2016a) "Avances y retrocesos de la extensión crítica en la

Universidad de la República de Uruguay". En Revista *Masquedós*, N^o.1, Año 1, pp 9-23. Secretaria de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

(2016b) "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias". En *Universidades*, Año LXVI, Nueva época, núm. 67, enero-marzo, 2016. UDUAL, México.

Torres, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá, Colombia.

Torres, Ma. Rosa. (1987). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. Ediciones Loyola, San Pablo.

Universidad de la República. (2010). *Hacia la Reforma universitaria, La extensión en la renovación de la enseñanza, Espacios de formación integral*. Montevideo, Uruguay.

Zúñiga López, R.E., Zúñiga Preciado, M.T. (2013). *Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una propuesta desde la Educación Popular*. IMDEC.

Una bisagra para la educación transformadora. Sistematización del Espacio de Aprendizajes y Apoyo Escolar

Autores: Castagna, Paula; Nepote, Lucila;

Resumen

El Área de Programas Comunitarios de la Secretaría de Extensión Universitaria de la U.N.R. coordina el “Espacio de Aprendizajes” en la Biblioteca Popular Pocho Lepretti, junto a voluntarios de diversas unidades académicas y residentes de algunas cátedras de prácticas no formales.

La Biblioteca es una Asociación Civil Sin Fines de Lucro, inaugurada el 18 de Octubre de 2002 en el Barrio Tablada de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Desde sus inicios se ha propuesto como un espacio cultural, de educación popular y de comunicación comunitaria.

El espacio esta destinado a los niños y niñas de las escuelas primarias de la zona. Tomamos como ejes lo histórico-social, lo artístico-cultural, lo pedagógico y la salud en general, desde una perspectiva de promoción de los derechos. Dichos ejes son fundamentales ya que la esencia del taller es desarrollar actividades y tareas desde una perspectiva lúdica en las que se combinan la participación, la integración y la comunicación, poniendo en relieve la cooperación, el respeto y el cuidado, tanto de uno mismo como del compañero, fortaleciendo los vínculos y el sentido de grupo.

El acompañamiento de los estudiantes y voluntarios consiste en poder estar uno de los dos días en que se desarrollan los encuentros. Proponemos el espacio con una doble misión; por un lado una actividad que brinde la posibilidad de focalizar acciones sociales comprometidas con el medio y el contexto para con la comunidad de la que somos parte; por el otro proponer un espacio de construcción de aprendizajes donde los contenidos no son prepautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace en el territorio, acompañando el proceso escolar, focalizando en las tareas y actividades de acuerdo a sus necesidades e intereses.

“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”

Paulo Freire

Palabras claves: Infancias – Aprendizajes – Educación popular – Estudiantes universitarios – Extensión crítica – Cambio social.

Introducción

El Área de Programas Comunitarios de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR comprende la coordinación de las actividades desarrolladas en el ámbito de instituciones comunitarias incluyendo actividades curriculares y extracurriculares, a saber:

- Impulsar la participación de estudiantes y docentes en actividades de interés comunitario.
- Establecer convenios de cooperación, con organismos oficiales y otros, para la realización de actividades conjuntas.
- Coordinar con Unidades Académicas la realización de actividades interdisciplinarias en la comunidad.
- Gestionar, ante otros organismos, financiamiento para proyectos de actividades comunitarias.
- Coordinar criterios de regulación y seguimiento de actividades en la comunidad.
- Promover la presentación de proyectos de actividades comunitarias.

Ante estos lineamientos y objetivos, en el marco de un convenio que se realizó entre la Universidad Nacional de Rosario y la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares en el año 2012, desde el Área de Programas Comunitarios nos acercamos a la Biblioteca Popular Pocho Lepratti con el objetivo de conocer la historia y la realidad institucional para así poder coordinar acciones en conjunto. A partir de este hecho, el área comenzó a coordinar el “Espacio de Aprendizajes y Apoyo Escolar” en la biblioteca, junto a estudiantes voluntarios de diversas unidades académicas y residentes de algunas cátedra de prácticas no formales.

En este texto intentaremos dar cuenta, a través de un proceso de sistematización de experiencias, del recorrido del espacio y la construcción del mismo a partir de las circunstancias y replanteos teórico-prácticos que se fueron dando desde el co-

mienzo hasta el año 2016. Para esto realizamos entrevistas al director de la biblioteca y estudiantes colaboradores, intervenciones con los niños y niñas que participan, y una línea de tiempo. Consideramos esta metodología como un ejercicio que tiene como propósito aprender la experiencia en desarrollo en una producción crítica y transformadora, siguiendo lo que propone Oscar Jara (2012):

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

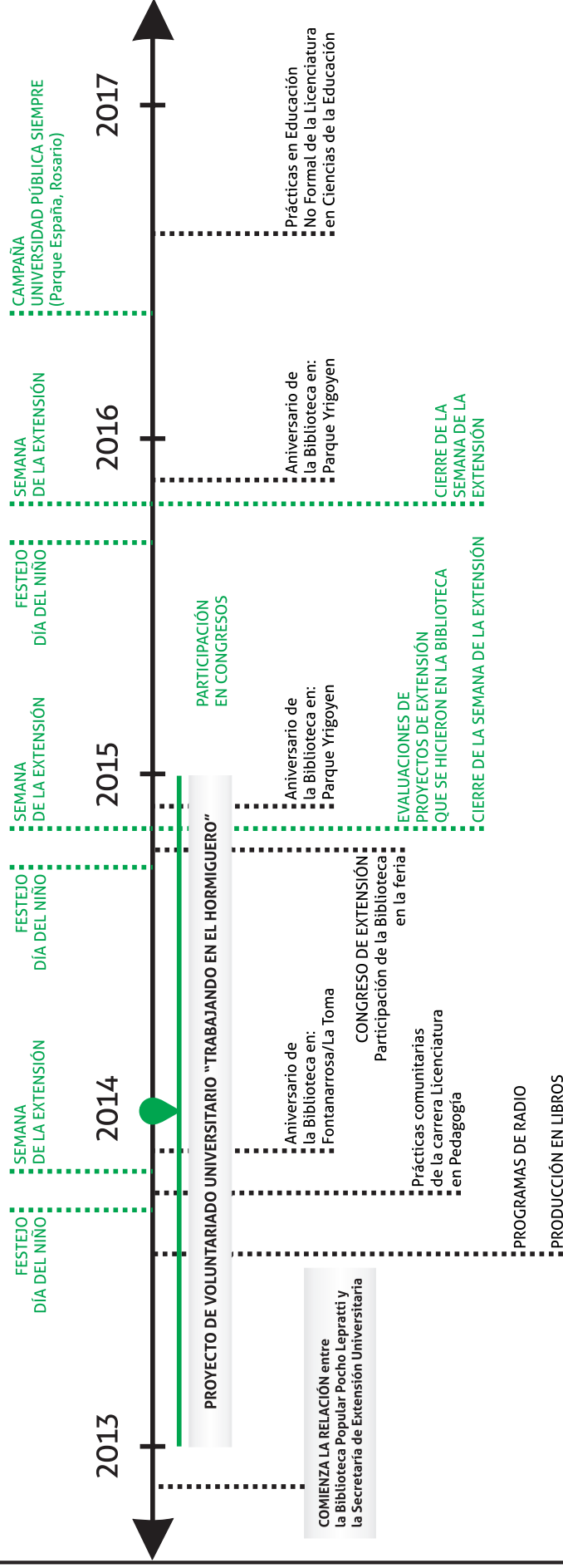
La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que permiten apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (pág. 71)

Para hacer una referencia histórica:

...es necesario reconocer que “extensión universitaria” es un referente nodal de la genealogía del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX, que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus hitos (Carlevaro, 2002; Tünnermann, 2000). Y desde esa raíz, en muchas universidades del continente, “extensión” ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad. (Tommasino, Cano. 2016. Pág. 8)

Por esto es que sostenemos que hay que salir de la Universidad e inmiscuirse en los terrenos, en los barrios y en los espacios populares donde se construye una posibilidad de desarrollo con los otros, con los iguales y con los distintos, con todo lo que se tiene y lo que falta. Para dejar de ser claustros cerrados en sí mismos y poder integrar la práctica de extensión con las de docencia e investigación, para poder hacer partícipes a los estudiantes en los cambios que la comunidad procura y demanda, siendo parte, ya que la Universidad tiene que estar atenta a las acciones sociales y en particular anticiparse a las necesidades para que las demandas específicas tengan respuesta por parte de un actor social, que es la universidad comprometida con el medio y el contexto.

Articulación entre la Biblioteca Popular Pocho Lepratti y la Secretaría de Extensión Universitaria UNR



¿Qué es la Biblioteca Popular Pocho Lepratti?



Uno de los espacios de la biblioteca

En el marco de un convenio que se realizó entre la Universidad Nacional de Rosario y la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares en el año 2012, desde el Área de Programas Comunitarios nos acercamos a la Biblioteca Popular Pocho Lepratti con el objetivo de conocer la historia y la realidad institucional para así poder coordinar acciones en conjunto.

La Biblioteca Popular Pocho Lepratti se emplaza en el Barrio La Tablada en el sur de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. En la actualidad el barrio presenta una serie de situaciones problemáticas que se han ido profundizando, vinculadas de modo general a un aumento de la conflictividad y la violencia que impactan fuertemente en jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, y diferentes situaciones vinculadas a las disputas por territorios marcados por el narcotráfico, la falta de oportunidades, desigualdades sociales, niveles de corrupción y un alto descreimiento. No obstante, hay que destacar que gran parte de los vecinos del barrio siguen creyendo y trabajando por la articulación e integración de los espacios, el compromiso por la educación y la salud, participando y trabajando por el barrio y la comunidad en general. Pero esta situación se remonta al surgimiento del barrio, tal como lo plantean Koldorf, Castro y Tessore (2008) en su trabajo “El barrio como espacio de interacción social”:

Hasta la mitad de los años '70 las familias de ambos sectores sociales, aunque sostenían concepciones del mundo disímiles, establecieron una red de vínculos sociales e institucionales, que actuaban como un verdadero tejido contenedor. Con la implementación del sistema económico neoliberal a nivel nacional y, teniendo en cuenta el proceso de reconfiguración que adquiere el Estado, especialmente durante los '90, y las transformaciones barriales que se produjeron en este período en Tablada, estas relaciones se fueron desarticulando; disminuyeron lugares y entramados de sociabilidad e intercambio; al tiempo que van surgiendo confrontaciones y fricciones entre los distintos sectores étnicos y de clase.

El barrio Tablada se vio particularmente afectado con el cierre y quiebra de numerosas fuentes de trabajo; frigoríficos de la zona que se reconvierten con achicamiento de

personal; el desmantelamiento de los ferrocarriles, que incluyó a varias generaciones de asalariados; el cese de funciones del puerto y del Ministerio de Obras Públicas (MOP).

La incertidumbre, desconfianza y escepticismo en el porvenir, la falta de pertenencia y de vínculos entre vecinos y allegados transformó el espacio barrial y sus sentidos y representaciones. Los vínculos que solían unir a los habitantes de los asentamientos irregulares con los vecinos del barrio y con el resto de la sociedad, en los diversos períodos de una Argentina en crecimiento socioeconómico, a través de su participación intermitente en el mercado de trabajo y en el sistema escolar, hoy se vislumbran severamente dañados y fragmentados. (Pág. 2 y 7).

Estas situaciones se enmarcan en un presente en el cual la lógica del mercado se erige paulatinamente como principio central en la regulación de los lazos sociales, subalternizando al Estado y la comunidad. En este marco, son notorias las dificultades de las instituciones, entre ellas la escuela, las organizaciones sociales y la Universidad, para poder dar respuesta a determinadas transformaciones sociales.

En este horizonte de crisis, el carácter homogeneizador de la escuela se presentaría estéril para poder incluir o trabajar con determinadas diferencias ya sean sociales, de género o culturales. Sin embargo, se considera que estas instituciones seguirían ocupando un lugar central en lo referente a la construcción de ciudadanía y subjetividades. En este sentido Duschatzky (2003) sostiene:

En tiempos estables y de clara hegemonía de los Estados Nación, la relación entre jóvenes, escuela y pobreza se planteaba en términos de posibilidad: mediante la escuela, los pobres pueden acceder a nuevas posiciones sociales; o de crítica: la escuela reproduce las desigualdades sociales existentes. (Pág. 1)

Dentro de este contexto y luego de los sucesos ocurridos en todo el país en el año 2001 es que surge la Biblioteca Popular Pocho Lepratti. Esta es una Asociación Civil Sin Fines de Lucro inaugurada el 18 de Octubre de 2002. Lleva el nombre de Claudio “Pocho” Lepratti, un militante social, ex seminarista cristiano, con el que compartieron sueños y trabajos, y que realizó un intenso trabajo comunitario dirigido a los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social en la ciudad de Rosario. Fue asesinado en las jornadas de Diciembre del 2001 cuando increpaba a la policía desde el techo de la escuela donde trabajaba en el comedor para que no dispararan porque allí sólo había chicos comiendo. A raíz de esta acción el cantante argentino León Gieco le dedicó su tema “El ángel de la bicicleta”. La Biblioteca que hoy lleva su nombre se propone recordar su trayectoria y realizar acciones socio-culturales desde la óptica de la educación popular, reivindicando la inclusión social desde la perspectiva de un proyecto y de un equipo de trabajo que propicia la participación, el protagonismo popular y la construcción de una ciudadanía plena.

Así es que la biblioteca ha afirmado en estos 14 años su compromiso con el trabajo y el desarrollo comunitario, se ha propuesto como un espacio de cultura y educación popular, que apunta a recuperar experiencias y promover redes sociales; y

como un espacio de comunicación comunitaria, que ha intentado siempre articular las problemáticas de interés de sus vecinos con el fin de contribuir a hacer del barrio un lugar solidario y organizado, donde sus habitantes puedan apropiarse de cada actividad y sentirse partícipes de cada logro. Como herramienta cultural al servicio del barrio propone talleres de arte, juegos, apoyo escolar, taller de expresión audiovisual, y actividades de programación cultural diversas (música, teatro, muestras, presentaciones). A esto se le suma el funcionamiento de un Jardín de Infantes con salas de 2, 3 y 4 años, y del Centro de día destinado a los jóvenes del barrio.

Primeros pasos



Primeras actividades... haciendo la tarea en el espacio de Apoyo Escolar

Uno de los talleres que la Biblioteca impulsó desde sus inicios fue el *Taller de Apoyo Escolar*, pero en el momento en que la SEU se acerca a la organización no se estaba desarrollando por no contar con los recursos necesarios. Ante la demanda de las escuelas y los vecinos, ya que muchos están marcados por condiciones de marginalidad que dificulta el acceso y el tránsito por la escolaridad, se propone en el año 2012 retomar con dicho espacio coordinado desde Área Comunitaria de la SEU.

Este fue el primer acercamiento con la institución y a partir de la firma del convenio marco de trabajo en conjunto se empezaron a diseñar las estrategias necesarias para retomar este taller. Primero se propuso un recorrido por las Escuelas primarias de la zona (Escuela Nº 551 "Isabel la Católica"; Escuela Nº 81 "Doctor Juan José Paso"; Escuela Nº 1235 "Constancio C. Vigil"; Escuela Nº 615 "República del Perú"; Escuela Nº 658 "San Cristóbal") en el que, habiendo hablado previamente con la directora de cada institución, se acordó informar a los responsables de los niños y niñas con una nota que cada uno podía llevar a su casa. También se habló con las maestras ya que ellas son las que en el seguimiento diario pueden proponer que se recurra al apoyo escolar como soporte para algunos casos en particular. Al mismo tiempo fuimos haciendo una convocatoria desde la Secretaría de Extensión en las distintas unidades académicas y en las redes sociales y contactos con los que contábamos para que tanto los estudiantes como los graduados pueda sumarse como voluntario en este espacio, ya que consideramos necesaria la integración de los espacios populares y de las prácticas universitarias, pensando que el acceso a una práctica en terreno pone en relación lo académico y lo comunitario.

Así se fue planificando el taller que tiene como destinatarios a los niños y niñas de las escuelas primarias del barrio y se propuso llevarlo a cabo en tres encuentros semanales en un horario en el que puedan asistir tanto los niños y niñas del turno de la mañana como los de la tarde. Esto se fue desarrollando junto con estudiantes y graduados de diversas unidades académicas, así como vecinos interesados en colaborar. En esta instancia se hizo notoria la demanda de este taller ya que casi inmediatamente empezaron a acercarse las madres, los padres o familiares a cargo a anotar a los chicos. El espacio en ese momento se focalizó en las tareas específicas que ellos traían de la escuela y en las actividades que iban demostrando una mayor dificultad, así como en el estudio para evaluaciones y confección de trabajos prácticos. Al mismo tiempo se realizaba un seguimiento del recorrido de cada materia o asignatura buscando propiciar el interés y la búsqueda de información en los textos, ya sea en los manuales de clase como en los libros de los que dispone la biblioteca, poniendo especial interés en el desarrollo comprensivo de los mismos, ya que consideramos que ese proceso les brindará herramientas para su posterior recorrido educativo, cultural y social.

El objetivo, en ese momento, se centró en brindar un acompañamiento a los niños y niñas en su proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva no formal, con la finalidad de que puedan transitar el año escolar siendo partícipes de ese camino, así como también fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y la Biblioteca.

Por esto es que pensamos al espacio de Apoyo Escolar como un escalón más que puede acercar, en este proceso interactivo, a que niñas y niños sean formados en un espíritu crítico, siendo capaces de tomar sus propias decisiones en las diversas situaciones que se presentan en el día a día, interviniendo en el lugar social del que forman parte.

A partir de la experiencia realizada en este taller durante la última mitad del año 2012, y analizando algunas situaciones particulares durante el desarrollo del mismo, consideramos enriquecedor generar a partir del 2013 una instancia intermedia que brinde otras posibilidades, un espacio donde se puedan poner en práctica actividades desde una perspectiva lúdica, en la que se combine la participación activa, la integración y la comunicación. Lo que remarcamos es la importancia de acceder al conocimiento como eje que trasciende la pura acumulación de datos, tomando al conocimiento como herramienta para el tratamiento, el análisis y la transformación, tanto de su realidad como de sí mismos, como actores habilitados y habilitantes del cambio social y la construcción de un sociedad justa, equitativa y con posibilidades de acceso y participación. Esto se da al notar que el grupo destacaba actitudes individualistas y competitivas por lo que consideramos necesario generar algunas instancias que tengan como eje de trabajo la cooperación y el respeto.

El desafío fue proponer un espacio donde se brinde la posibilidad de desarrollar actividades que combinen el juego, el arte y la comunicación, lugares en donde a través de esas herramientas puedan representar y compartir con otros algo de sus deseos y sus intereses, mostrar sus debilidades y sus fortalezas, comprometerse con un grupo, explorar y conocer sus aptitudes, involucrarse física e intelectualmente para fortalecer

lazos desde el respeto y la integración. Tomamos como referencia a Winnicott (2015) y sus consideraciones sobre el juego como un logro en el desarrollo emocional, ya que sostiene que lo característico del juego es el placer y que esa satisfacción proviene del uso de símbolos. Propone al “juego como elaboración imaginativa en torno de las funciones corporales, a la relación con los objetos y con la angustia” ya que a través del juego como actividad creadora, el niño se ocupa de la realidad exterior y “puede expresar, mediante materiales externos, las relaciones y angustias internas” (2015, pág. 80). Por esto es que podemos suponer en el juego la expresión de las identificaciones, de los afectos y el desarrollo de la capacidad de simbolización de las experiencias intersubjetivas. Así fue que, en la planificación del taller para el año 2013, se propuso sumar un espacio más que llamamos “Espacio Comodín”, en el que tomamos como ejes de desarrollo lo histórico-social, lo artístico-cultural, lo pedagógico y la salud en general. Propiciando un espacio creativo, un lugar de expresión donde descubrir lo propio, hablar de las culturas, de la música, promover actividades y gustos propios. Lo que puede ser una ventana, un lugar de acceso a lo grupal, donde disminuir las actitudes individualistas o violentas sosteniendo normas de convivencia.

A esta propuesta se sumaron practicantes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que estaban realizando las prácticas preprofesionales de la cátedra “Prácticas comunitarias psicopedagógicas”. Este espacio consistió en abordar diferentes propuestas de trabajo entre las cuales podemos destacar: el juego del “dominó matemático”, en donde las fichas se unen cuando el resultado de las cuentas coincide; el juego del “chanco va”; el juego “de la memoria”, en el que las fichas coinciden cuando corresponden los dibujos o la palabra con el dibujo; el juego del “bingo con palabras”; todos estos juegos fueron realizados artesanalmente. También se generaron visitas de algunos de los profesionales o residentes del Centro de Salud municipal nº 6 “Eva Perón” que queda a pocas cuadras de la Biblioteca. En estos encuentros se abordaron charlas en las que mediante el juego y la participación se intentó acercar algunas prácticas de prevención y asistencia de la salud. Además contamos con la participación de un personaje secreto y misterioso que se hace llamar “el dibujante de la noche” y con el cual los chicos mantienen una correspondencia de cartas y dibujos; visitas de malabaristas o bailarines; visitas y charla con referentes del barrio o de la institución. Es decir, un espacio en el que se intenta combinar lo escolar y el aprendizaje formal con los saberes propios, potenciando las aptitudes y haciendo hincapié en el cuidado y el respeto, tanto de uno mismo como del compañero. Remarcando la idea de que el dominio de la palabra, el saber escribir, el saber leer, solamente tienen sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre que le hace estar en el mundo, para poder transformarlo.

Este momento intermedio, entre 2014 y 2015, que atravesamos con el espacio-taller en y con la organización, se complementa con los procesos en nuestro recorrido por las prácticas y formación como SEU. Participamos de congresos, jornadas y espacios activos de formación que nos acercaron a distintas problemáticas y planteos. Vislumbramos que las prácticas integrales y la capacidad de construcción dialógica debían ser parte de nuestra formación y nuestra práctica en y con la comunidad con la que día a día intentamos cambiar algo de la realidad para que sea menos agobiante.

¿Cuándo se hace extensión, todo es extensión?



Armando rompecabezas



Pintando murales

El reflejo de estos planteos los podemos ejemplificar en la implementación de actividades en conjunto entre la universidad y la biblioteca, todos intentos de ampliar el espacio de acción conjunta, de visibilización de estas interacciones, de prácticas que trasciendan las aulas o los espacios físicos de la universidad. Destacamos los programas de radio, cierres de la Semana de la Extensión, evaluaciones de proyectos y programas universitarios, participación en congresos y charlas, producción de libros, jornadas en defensa de la educación pública, entre otros.

Fue de la mano de estos nuevos espacios de formación y trabajo en conjunto con la Biblioteca que se comenzó a implementar este “otro momento”, el “espacio cómodo” como un lugar de expresión, de trabajo distendido, de momento de aprendizaje diferente; fue una fase intermedia donde pudimos plantear un modo distinto de construcción de saberes, de intercambio de historias, de conocimiento mutuo.

Fue sostenido y pensado como “otro momento” porque veíamos necesario ampliar las estrategias, sin abandonar el proceso de acompañamiento a lo formal de la escuela ya que encontramos una demanda en ese apoyo a las dificultades y tareas que muchas veces no se pueden sostener dentro del núcleo familiar.

Al interior del taller podemos destacar que se condensó un espacio común de participación lúdica y promoción de derechos, que compartimos historias de vidas atravesadas por desigualdades, desafíos, por crecimientos e incógnitas, por violencia y dificultades, por saberes en juego, por decisiones difíciles... ¿Cuál es el planteo o el límite? ¿Son éstas actividades de extensión? ¿Cuándo se hace extensión, todo es extensión? En este sentido debemos destacar dos tendencias que pueden identificarse en referencia a la conceptualización de la práctica extensionista; una que considera que todas las actividades que la universidad hace en el medio son “extensión”, predomi-

nando aquí el modelo transferencista; la otra tendencia, que desarrollan Tommasino y Cano (2016), es la que articula la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (freiriana) y de la investigación-acción-participación (falsborgiana). “Aquí existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y su diferenciación de otro tipo de actividades universitarias en el medio” (Pág. 12). Este es el modelo de extensión crítica. Vemos que ambas corrientes se mantienen hasta el presente, con algunas variantes, sobre todo a nivel metodológico. Todos estos procesos y tendencias conviven y se combinan haciendo de la vinculación con el medio y la extensión un campo sumamente heterogéneo, en el que debemos posicionarnos y fundamentar nuestras prácticas y experiencias. Queremos sostener prácticas transformadoras por esto es que asumimos los objetivos que la extensión crítica plantea y considera dialécticamente relacionados y en concordancia con la democratización del conocimiento en un proceso educativo no estereotipado. De estos objetivos:

El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico se propone, en cambio, trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fabrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular. (Tommasino, Cano. 2016. Pág. 15).

Ante estos recorridos vivencias y perspectivas, que nos invitaban a replantearnos la concepción de educación y de extensión que proponemos sostener e implementar, también se evidencia la problemática que surge del recambio constante de los voluntarios y colaboradores. Sucede que cada principio de año se propone un lugar, una dinámica, un dispositivo del que se desprenden construcción de aprendizajes y saberes; y luego el recambio nos obliga a empezar de nuevo. Con el tiempo, y luego de problematizarnos, consideramos que esto podría formar parte de la lógica del espacio, dado que éste por sus características es un proceso dinámico, en transformación y, si bien los voluntarios y colaboradores recambian constantemente, así también lo hacen en su rol de estudiantes en la Universidad. Entonces nos preguntamos: ¿podemos considerar esta dinámica como parte de la lógica funcional del espacio? suponemos que si estamos proponiendo una construcción dialógica debemos pensar qué se juega en estos vínculos. Vemos que es necesario trabajarlos, darles un marco en este proceso, tanto en el interior del espacio como institucionalmente, ya que si hay aportes teóricos-prácticos el tránsito –tanto de los colaboradores como de los niños y niñas que participan– no sería una contradicción sino parte de la dinámica del dispositivo. No obstante, lo que sí consideramos una problemática a trabajar es el abandono de los estudiantes y niños y niñas participantes. Si bien, en muchas ocasiones el abandono puede estar causado por circunstancias situacionales o personales, lo cual podría considerarse como funcional al espacio, lo problemático sería lo que Dávila de León (2008) llama “abandono disfuncional”, que consiste en las

razones controlables que podrían depender del tipo de gestión que deriva en desmotivaciones o insatisfacciones con el funcionamiento del dispositivo o con la lógica de la organización. Es por esto que en el 2016 implementamos una serie de encuentros al inicio y en el transcurso del año, donde se plantean las inquietudes, expectativas y se pone de manifiesto los modos de construcción y participación del espacio.

Otro hecho a destacar en este último año fue la incorporación de la cátedra de Prácticas No Formales de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, a modo de acercarnos a la curricularización de la extensión. Uno de los principales aportes de estas prácticas fue el acompañamiento de las estudiantes en la planificación mensual, pautando de antemano las diversas actividades a realizar. Esto conllevó a replantearnos el nombre del dispositivo, dejando de llamarse “Taller de Apoyo Escolar” para denominarse “Espacio de Aprendizajes y Apoyo Escolar”. Esto se dio porque dicho nombre coincide más con nuestro quehacer en el espacio, donde ya no solo “hacemos la tarea” sino que se intenta brindar un lugar mucho más amplio en el que se considera al aprendizaje más allá del aula.

El cambio de nombre representa lo que al interior del dispositivo se intenta remarcar, a saber, que no es un maestro particular ni un lugar de trabajo sobre las tareas escolares únicamente; se busca reconstruir dentro del taller y en todo su desarrollo lo que en un principio funcionaba como momento aparte. Ese espacio comodín, que fuera pensado dentro del lugar pero desprendido, ahora pasa a ser una lógica de funcionamiento que delimita y se articula todo el tiempo dentro del espacio. Como parte de la estrategia lúdico-pedagógica y abordando todas las actividades con esa perspectiva que propone la actividad creadora como modo de expresión y apropiación para el desarrollo intersubjetivo.

Siguiendo a Fernández A. (2010), consideramos a la modalidad de aprendizaje como una manera personal que tiene cada uno de acercarse y relacionarse con el conocimiento y conformar su saber. Esta se construye desde el nacimiento y a través de ella nos enfrentamos con la angustia del conocer-desconocer.

Aprender es apropiarse, apropiación que se da a partir de una elaboración objetivante y subjetivante. La elaboración objetivante permite apropiarse del objeto seriado y clasificándolo, es decir, por ejemplo, reconocer una silla poniéndola en la clase de “silla”, es decir, tratando de tomar lo que la iguala a todas las sillas del mundo. En cambio, la elaboración subjetivante tratará de reconocer, de apropiarse de esa silla a partir de aquella única e intransmisible experiencia que haya tenido el sujeto con las sillas (Fernández, 2010. Pág. 153).

El aprender es una producción deseante y cognoscente a través de la cual nos vamos construyendo como sujetos. No se circunscribe a lo conciente, ni a lo intelectual, ni a lo escolar. Si bien es cierto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje existe transmisión de contenidos (información) para que el aprendiente pueda construir conocimientos, a partir de las informaciones necesita significarlas, en un trabajo de implicación desde su saber.

Por eso, cuando recordamos a nuestros maestros de la infancia no lo hacemos por los contenidos enseñados, sino que guardamos dentro nuestro inscripto como modalidad propia de aprendizaje el posicionamiento aprendiente que esos maestros nos posibilitaron. Es así que entendemos al proceso de enseñanza y aprendizaje como un espacio de identificación, de construcción de procesos identificatorios.

En este sentido, Fernández (2010) sostiene que “Enseñar y aprender no son dos procesos complementarios como los que se establecen entre un educador y un educado. Entre el enseñar y el aprender se abre un campo de sorpresa, de lo nuevo, un campo de diferencias” (Pág. 155)

Si concebimos a la educación como una práctica social, podremos comprender mejor la importancia de la Educación No Formal. La educación no puede circunscribirse a un sólo “objeto institución” (Fernández L, 1994) como ser la escuela, ya que lo disciplinar, la rigidez horaria, el cumplimiento de ritos y hábitos que ella impone, corre a veces al sujeto aprehendiente del lugar de participante activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el estudio de la Educación Formal y No Formal se requiere, fundamentalmente, una síntesis ya que ambas no sólo establecen relaciones de continuidad sino además de complementariedad.

Colocar a la Educación Formal y a la No Formal en posiciones de rivalidad y de antagonismo acorta las dimensiones que una sociedad tiene para transmitir su legado cultural. La Educación No Formal puede adoptar funciones de suplencia de la escuela, pero ello no descalifica a ésta última en su función socializante e integradora.

Es entonces que la educación, desde el punto de vista de sus efectos, es un proceso holístico y sinérgico. Un proceso cuya resultante no es la simple acumulación o suma de las experiencias que vive el sujeto, sino la combinación de cómo tales experiencias se influyen mutuamente; interdependencia que se expresa sincrónica y diacrónicamente en los entornos educativos en los que se participa.

A la Educación No Formal se la ubica en un ámbito espacial que puede o no ser determinado y durante mucho tiempo se ha caído en el error de afirmar que únicamente es la escuela la que educa.

Ahora bien, partimos del concepto de que todo patrimonio cultural debe y puede ser apropiado: tal afirmación nos reposiciona frente a la Educación No Formal. Es por ello que la proclamamos como uno de los tantos espacios destinados a transmitir las dimensiones fundamentales de la cultura. La transmisión del patrimonio cultural dentro de la sociedad es responsabilidad de toda institución educativa ya sea Formal o No Formal.

Para Paulo Freire (1997) la educación “es un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética (...) es una práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento y como lucha.” Pensamos que la Educación No Formal puede significar la construcción de escenarios diversos que impliquen la integración y aceptación de las diferencias, contribuyendo a esta propuesta.

La actual complejidad de las instituciones que formaron parte del proyecto moderno (familia, estado, escuela) ha empujado a la sociedad toda a generar nuevos ámbitos para la transmisión de los bienes culturales. Por tal motivo es que hay que considerar también a la Educación No Formal como espacio destinado a transmitir cultura, a educar. Por eso seguimos la concepción de educación freiriana entendiendo por educación un “acto pedagógico y político” (Freire, 1970) ya que con esto se refiere a que toda educación, formal o no formal, tiene en el fondo una opinión política, y orientaciones ideológicas que organizan las prácticas. Sostiene que en todo acto educativo, se necesita de un educador que sea revolucionario, que debe ir más allá de la educación tradicional, de la “educación bancaria” como él la llama. En función de la práctica de cada educador, realiza los siguientes aportes:

Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar emparentada con una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. (Pág. 83)

Estamos convencidos de que los espacios no formales deben tener presencia tanto de los vecinos como de la sociedad en su conjunto, para que la Universidad y los espacios de formación universitaria dejen de ser claustros cerrados en sí mismos y así poder integrar la práctica de Extensión con las de Docencia e Investigación. Para romper con el academicismo desvinculado, descontextualizado de la realidad social, la Universidad y los estudiantes deben ser partícipes en los cambios que la comunidad procura y demanda. Imaginamos una Universidad atenta a las acciones sociales, que logre anticiparse a las necesidades de la comunidad, para que las demandas específicas puedan ser canalizadas por parte de un actor social. Es decir, una Universidad comprometida con el medio y el contexto, implicando y transmitiendo el compromiso social de docentes, estudiantes y todo actor universitario, para con la comunidad que la sostiene y de la que es parte.

Este propósito no es tarea fácil. Nos encontramos con que las convocatorias no tienen la llegada o la repercusión esperada, a pesar de haber miles de estudiantes; que los docentes no están habituados a pensar en prácticas comunitarias como un terreno posible de formación y trabajo, acostumbrados a reproducir el modelo áulico como único lugar habilitado a la práctica docente; o que los equipos institucionales tienen modos de ser y de hacer instalados y herméticos, o por el contrario, cambiante y con resoluciones apresuradas dependientes de disponibilidades y recursos. Las críticas, en cualquier caso, son producto del choque con la realidad y más que desanimarnos nos desafían a pensar y articular más profundamente, teniendo sumo cuidado en el sentido de la práctica extensionista que queremos sostener y promover desde la gestión.

Actualmente nos encontramos en un proceso de curricularización de la práctica extensionista en el que se propone visualizarla y valorizarla, descartando el presupuesto de que los conocimientos producidos en la academia deben ser transferidos a la sociedad, intentando legitimar el trabajo en terreno, los conocimientos y valores de aquellos ciudadanos no universitarios, reconociendo los saberes que se traen y los que se producen fuera de las aulas y de los edificios de la Universidad.

Planteos teóricos y desafíos actuales



Yendo a visitar la Facultad de Humanidades y Artes con los niños y niñas del espacio de Apoyo Escolar

Retomando el actual planteo que la Universidad se está haciendo a sí misma, y poniendo de relieve que la Extensión Universitaria va adquiriendo, cada vez más, una perspectiva integradora es que guiamos (intentamos) las diversas prácticas —en cualquiera de los espacios de participación— bajo la concepción de “integralidad”. Es a través de ella que se modifica el acto educativo, porque lo cotidiano y lo concreto se da con estudiantes en terreno y con actores sociales reales; y de esta manera se establece la posibilidad de que exista un diálogo abierto en el acto educativo, más allá del aula, donde los contenidos no son prepautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace en el territorio. Este modelo, tal como lo plantean Tommasino y Rodríguez (2011) en el Cuaderno de Extensión 1 “Integralidad: tensiones y perspectivas”, implica una enseñanza activa unida a una práctica en situaciones reales que aumenta la posibilidad de apropiarse del acto educativo. Con esto no estamos negando que en el modelo áulico se pueden construir procesos activos, pero estamos seguros de que el trabajo en terreno y la Extensión en esta dimensión aportan un plus; y la relación dialógica con los sujetos de la comunidad es ese plus.

En este sentido, y coincidiendo con dichos autores, sostenemos que “De este modo el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un solo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente. Por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo en el medio” (Tommasino y Rodríguez, 2011. Pág. 31).

Aquí podemos destacar que los modos de intervención que nos proponemos abordar en cualquiera de los espacios, territorios e instituciones, tienen como eje posibilitar la socialización, habilitando a la construcción histórica de cada sujeto, a la problematización de aquello que perturba, a la reconstrucción de capacidades, significaciones y expectativas, dando lugar a la construcción de lazos sociales. De este modo apostamos a que la práctica extensionista no sea una intervención asistencial ni hegemónica, de aquellas que obturan al sujeto. Por el contrario, deben ser intervenciones construidas en conjunto; nos encontramos ante la situación de que las intervenciones en los espacios comunitarios muchas veces emergen de problemáticas entendidas o leídas como necesidad para el equipo que las planifica; contrariamente a esto, consi-

deramos que en la práctica comunitaria las problemáticas deben construirse colectivamente, en donde las personas son consideradas sujetos activos y no como objetos de observación.

Ante lo mencionado y considerando que el contexto actual presenta grandes retos a las universidades públicas como al tipo de conocimiento que en ellas se produce, es que en nuestras prácticas no podemos dejar de preguntarnos qué tipo de Extensión Universitaria sostenemos, replanteando así el accionar del estudiantado, de los equipos docentes, investigadores y extensionistas.

Suponemos acercarnos a las concepciones a las que hace referencia B. de Sousa Santos cuando renueva la idea de Extensión y Educación, debido a que ésta perspectiva nos marca que la Universidad debe participar de manera activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural. Las prácticas extensionistas pueden estar destinadas al trabajo con grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales o regionales, gobiernos locales; lo importante es que la Universidad pueda estar atenta a problemas reales y actuales de interés social.

Si tenemos en cuenta la realidad en la que nos encontramos, es decir, al hecho de que la transnacionalización de la educación superior trae consigo el proyecto de transformar la Universidad en un centro de investigación-acción al servicio del capitalismo global, lo que surge como alternativa es lo que Sousa Santos define como la ecología de saberes que consiste en “la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la Universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales que circulan en la sociedad” (2007, Pág. 67).

En otras palabras, se revaloriza el saber puesto en acción, siendo una nueva metodología que privilegia la interactividad sobre la unilateralidad y propone un intercambio de conocimientos. Esta alternativa propone un diálogo de los diferentes saberes y, que a la hora de pensar en acciones e intervenciones, la preferencia debe ser por la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados; y así convertir a la Universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

De este modo la “ecología de saberes” se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia de cada uno de ellos esté mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales. (Tommasino y Rodríguez, 2011. Pág. 37.)

Esta es la forma en que nosotros como SEU y Universidad pretendemos concebir al estudiante y a su formación, es la forma en que pensamos al sujeto, porque éste no es, no actúa y no aprende de manera fragmentaria, sino que por el contrario, lo hace

de manera integral. Tomamos la educación integral como propuesta en la que se piensa a la integralidad del otro junto a otros, y desde ella diseñamos los dispositivos y las estrategias.

Es así que todas las actividades y trabajos que desarrollamos desde Área de Programas Comunitarios y la Secretaría tienen el eje en el concepto de integralidad, teniendo en cuenta que no es una solución en sí misma sino que es la consigna que nos convoca.

Los dispositivos, estrategias y modalidades de acción necesariamente debemos pensarlas desde la interdisciplina y la integralidad, ya que de por sí las problemáticas no son disciplinadas. Tomando el concepto de intervención de Carballada, quien la considera como “una forma de acercarse al territorio a través de diferentes dispositivos, instrumentos y modalidades de acción (...)” (2008. Pág. 17), nos proponemos tomar a las intervenciones como prácticas que tienen una intención y que deben ser acciones organizadas, no disciplinadas, sino organizadas en referencia a un sentido y a una planificación que nos posibilite y nos permita una lectura del desarrollo, de lo que acontece, lo que nos permite posicionarnos frente y junto a otros. Debemos preguntarnos, cuestionarnos durante los procesos de planificación de las intervenciones, y las preguntas deben reformularse cada vez, ante y con cada población y ante cada dinámica o modalidad de intervención, lo cual nos posibilitará argumentar nuestras prácticas y darles un sentido que habilite a la inscripción social, cultural y a la producción subjetiva.

Las modalidades, formas e instrumentos, pueden variar mucho; destacamos que las demandas de la comunidad son un aporte importante e indispensable al momento de pensar en las intervenciones. Cuando las necesidades de la comunidad nos demandan, nos convocan a pensar en dispositivos, debemos estar atentos y propiciar la participación activa para no obstruir, propiciando los vínculos y las relaciones que se generan en y con la comunidad, para dar lugar a la construcción colectiva de problemas y necesidades, para facilitar la identificación de los problemas y las posibles soluciones transformadoras, garantizando la autonomía y el protagonismo. La definición de las problemáticas colectivamente y la problematización de la demanda, garantiza la participación y el diálogo, siendo una instancia crítica con mayores posibilidades de generar procesos interactivos y habilitantes y no caer en lo normativizante.

El gran desafío es integrar, tanto al interior de la Universidad como a la Universidad y la Sociedad. Lo que se propone es una apertura hacia las poblaciones más relegadas, donde los espacios de formación se definen en el lugar en el que se implementa una propuesta de aprendizaje, con lo cual se vuelve a abrir el campo de acción y práctica más allá de los espacios tradicionales asociados al aula. La formación desde la integralidad es el puntapié para el cambio hacia y desde el interior de las universidades. Esta perspectiva tiene que atravesar las formas de articular las funciones y las acciones de todas las instancias, pensando en que desde los dispositivos existentes se pueden crear otras formas de relacionarse con los conocimientos a partir de otras maneras de participar



Construyendo aprendizajes significativos



Con los colaboradores del espacio, niños, niñas y sus familias



Jugando

A modo de conclusión...

A partir de todo este recorrido, concluimos que hemos construido un nuevo posicionamiento teórico referido a las concepciones críticas de las prácticas extensionistas que tienen como eje principal la educación transformadora. Es decir, concebimos a la extensión como un proceso crítico, dialógico y político en que la idea es trascender la formación meramente técnica de la universidad y así lograr procesos de formación integral; esto implica sostener que la educación pública genere universitarios comprometidos con los procesos de transformación social, contribuyendo a la organización y la autonomía de los sectores populares vulnerados.

Estos planteos se complementan con la concepción de educación que sostiene Paulo Freire (1997) en que ésta “es un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética (...) es una práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento y como lucha.”

En este sentido, considerando que el lugar donde desarrollamos el Espacio de Aprendizajes y Apoyo Escolar es la Biblioteca Popular Pocho Lepratti, siendo ésta una organización social, territorial, es que podemos concebirla como un espacio de educación no formal

La actual complejidad de las instituciones que formaron parte del proyecto moderno (familia, estado, escuela, universidad) ha empujado a la sociedad toda a generar nuevos ámbitos para la transmisión de los bienes culturales. Por tal motivo es que hay que considerar también a la Educación No Formal como espacio destinado a transmitir cultura, a educar.

Pensamos que la Educación No Formal puede significar la construcción de escenarios diversos que impliquen la integración y aceptación de las diferencias. Estableciendo así relaciones de continuidad y de complementariedad junto a la Educación Formal.

Este posicionamiento debe verse reflejado en las prácticas que sostenemos al interior del Espacio de Aprendizajes y Apoyo Escolar; aquí se intenta remarcar que no queremos reproducir las prácticas formales desarrolladas en la escuela, que no es solo un lugar de trabajo sobre las tareas escolares; sino que se busca reconstruir en todo su desarrollo lo que en un principio funcionaba como momento aparte. Ese espacio comodín que fuera pensado dentro del lugar pero desprendido, ahora pasa a ser una lógica de funcionamiento que delimita y se articula todo el tiempo dentro del espacio, como parte de la estrategia lúdico-pedagógica y abordando todas las actividades con esa perspectiva que propone la actividad creadora como modo de expresión y apropiación para el desarrollo intersubjetivo. Concordamos con Winnicott (2015) cuando plantea al “juego como elaboración imaginativa en torno de las funciones corporales, a la relación con los objetos y con la angustia” ya que, a través del juego como actividad creadora, el niño se ocupa de la realidad exterior y “puede expresar, mediante materiales externos, las relaciones y angustias internas”. Por esto y porque, como sostiene Fernández (2010), el proceso de enseñanza y aprendizaje es un espacio de identificación, de construcción de procesos identificatorios, es que el juego es la principal herramienta y bisagra para la construcción de saberes y aprendizajes significativos.

Con todo esto podemos concluir que dentro del espacio se intenta generar un diálogo de saberes, un intercambio y construcción de conocimientos tendiendo a la resolución de problemáticas en conjunto entre todos los actores sociales (los niños y niñas, la organización social y los participantes del espacio). De esta manera podemos vincular al espacio con el concepto de “ecología de saberes” propuesto por Sousa Santos, ya que en este intercambio de saberes puede aterrizar en el aula (de la escuela y de la universidad), en el patio, en la vereda, en el barrio, en el territorio.

Todo lo propuesto es parte de un camino recorrido desde el quehacer extensionista que no está cerrado sino abierto a la construcción de diversos espacios de prácticas integrales que transversalicen la extensión, la docencia, y la investigación como ejes o pautas históricas de la reforma universitaria.

Bibliografía

- Arocena, R.; Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Alvarez Pedrosian, E. y Romano, E. (2011). "Integralidad: tensiones y perspectivas". En *Cuadernos de Extensión* Nº 1. Montevideo, Uruguay.
- Carballeda, A. (2004). Cap. 1 La intervención en lo social: los orígenes y su sentido. En *"La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales"* Bs. As, Argentina. Paidós.
- Carballeda, A. (2008). *"Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto"*. Bs. As, Argentina. Paidós
- Dávila de León, M. C. (2008) "Abandono del voluntariado. Tasas de abandono y causas más frecuentes". En *Comunicación e ciudadanía*. Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40587/>.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI*. Bolivia. Plural Editores.
- Duschatzky, S. (2003) "Identidades juveniles, escuela y expulsión social" Bs As, Argentina. FLACSO.
- Fernández, A. (2010) *La Inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Bs As, Argentina. Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs As, Argentina. Paidós.
- Freire, P. (1987). *La Educación para la práctica de la libertad*. México. 37ª edición. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Brasil. 2da edición. Siglo XXI.
- Jara H. O. (2016). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Uruguay. EPAL.
- Koldorf, A.; Castro, R. y Tessore, V. (2008). "El barrio como espacio de interacción social". En *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Fac. de Humanidades y Cs. Sociales-Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-080/110>
- Tommasino, H. y Cano A., (2016) "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas". En el "Siglo XXI: tendencias y controversias". *Universidades*. UDUAL. México. (nº 67).
- Winnicott, D. (2015). Manuscrito sin fecha "Notas sobre juego" en "Exploraciones psicoanalíticas I. De Biblioteca fundamental de las Ciencias de la Psicología. Posfreudianos. Bs As, Argentina. Paidós.

Entretejiendo escenas

Autores: Furlani, Liza; Gigena, Martín; Toni, Carlos Maximiliano; Vallejos Albrecht, Adriana; Vieytes, Santiago.

Palabras claves: salud mental, dispositivo, territorialidad, integralidad, intersectorialidad, extensión.

Resumen

A lo largo del presente trabajo se recupera parte de la experiencia transitada, durante los años 2015 y 2016, de un dispositivo de teatro, en la zona oeste de Vía Honda de la ciudad de Rosario, destinado a personas adultas mayores. La experiencia se inicia en el marco de un proyecto de intervención sociocomunitaria del Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores y la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario. El dispositivo de teatro concretamente tiene lugar en un Club Social y Deportivo, el cual es una institución creada hace cincuenta años en tanto espacio de sociabilidad, recreación y deporte de pequeños comerciantes y demás sectores medios, que con el correr de los años y, en especial a partir de la crisis a fines de 2001, asume funciones socio-asistenciales. Desde entonces, se configura de frente, un barrio obrero de clase media que constituye su masa societaria y que participa de las actividades deportivas; y de espaldas, una villa que además de su precariedad material, en los últimos ha evidenciado una transformación, producto de las redes narcos que han tomado una gran centralidad en la regulación de las relaciones sociales en el territorio.

El eje rector del dispositivo es sostener la apuesta al entramado de lazos sociales, entretejiendo escenas que convoquen a compartir trayectos de su vida, considerando que es en las posibilidades de creación de otros sentidos, de las ficciones imaginarias, del encuentro con el otro, de la circulación de la palabra y la escucha atenta donde se encuentran algunas claves para captar la potencialidad de esta práctica. Asimismo, se propone avanzar en la interrogación por la pertinencia del abordaje interdisciplinario y el trabajo intersectorial, al tiempo que se problematiza el lugar de la formación universitaria y la curricularización en este tipo de prácticas integrales.

“Las prácticas integrales no pueden concretarse sin un amplio y crítico diálogo con la sociedad, sin la gestación de nuevas formas de relación que permitan que la sociedad no sólo interpele a la universidad sino que la construya.”
(Tommasino, 2008: 3)

1. Introducción

A lo largo de este trabajo se recupera parte de la experiencia transitada durante los años 2015 y 2016, en un dispositivo de teatro, en la zona oeste de Vía Honda de la ciudad de Rosario, destinado a adultos mayores.

En lo que refiere a la metodología específica utilizada, se ubica el método de la sistematización, en tanto que promueve un principio de reflexión y socialización del conocimiento. En la misma, se utilizan como fuentes de información, registros diarios, material de entrevistas individuales, lecturas y aportes teóricos, como así también reflexiones alcanzadas en el marco de instancias de supervisión. En dicha experiencia, quienes asumen la coordinación de este espacio sostienen una participación activa en las actividades que se realizan.

1.1. Marco institucional donde se inscribe la experiencia

Esta experiencia se inscribe en el entrecruzamiento de un conjunto de marcos socio-institucionales, lo cual le otorga un volumen significativo y una importante complejidad que nos obliga a una permanente articulación horizontal entre los actores.

Desde el mes de agosto de 2012, la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR viene desarrollando un trabajo en la zona del asentamiento Vía Honda. Este se encuentra situado en los Distritos Oeste y Sudoeste de la ciudad de Rosario. Nuestra intervención en dicho territorio tiene como objetivos generales crear espacios de encuentro entre la universidad y la comunidad que posibiliten procesos de aprendizaje y producción de nuevos conocimientos a partir del diálogo entre los saberes académicos y populares, así como también consolidar una referencia territorial universitaria que desde su especificidad aporte a la promoción del desarrollo socio-comunitario en la zona. En tal sentido, articulamos con un conjunto de organizaciones de base territorial, entre las que se destaca el Club Social y Deportivo 20 Amigos, en el cual implementamos un anclaje del Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores junto a otras actividades que fueron ampliando los espacios de encuentro con vecinos de la zona.

Desde el año 2014 se lleva adelante un espacio de teatro con vecinos de la zona y, a partir de 2015, con la emergencia de ciertas demandas, es que se repiensa la propuesta incluyendo otras miradas disciplinares, pertinentes para el abordaje de las mismas. En tal sentido, se articula con la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria y las Prácticas Profesionales Supervisadas de la carrera de psicología. Esta articulación no sólo supone una ampliación de los actores intervinientes, sino que da lugar a la conformación de los denominados “Centros de Prácticas” espacio en el cual participan profesionales del Centro de Salud Provincial Nº 14, docentes y estudiantes –practicantes– de los espacios académicos mencionados, integrantes del equipo territorial de la SEU y referentes y profesionales de diversas instituciones del territorio. Como destaca un documento de trabajo de circulación interna que realizamos en conjunto con todos los actores que lo configuran: “El Centro de Prácticas no constituye en sí mismo una estructura única sino que se propone como una modalidad de trabajo. Se trata de una modalidad de trabajo que implica potenciar procesos de construcción en espacios institucionales y comunitarios que posibilite recuperar acumulaciones institucionales – centros de salud, escuelas, estrategias de atención primaria, equipos interdisciplinarios– y comunitarias –organizaciones comunitarias, vecinales, clubes–”. Por lo tanto no tendrá un formato institucional único sino que se conformará en sí mismo en una modalidad de trabajo que adquirirá diversos modos de organización institucional dependiendo de los espacios de anclaje. De este modo desde los diversos espacios de anclaje se producirán proyectos particulares en los que se incluirán diversos actores institucionales con objetivos específicos y las correspondientes actividades a desarrollar”.

Esta iniciativa se erige a partir de un conjunto de premisas básicas.

1.1.1. Territorialidad

El vínculo entre la Universidad y las clases populares presenta un desarrollo histórico complejo y no es ajeno a las transformaciones en los modos de sociabilidad política. Al respecto, podemos identificar una situación contemporánea caracterizada por la centralidad que asume el territorio en lo referente a la reproducción social de las clases populares. En tal sentido, la desafiliación del mundo del trabajo asalariado de amplios sectores de la población tiene como efecto –complejo y no mecánico– la reafiliación en el territorio como modo precario de estabilizar la subsistencia. Esta situación es la que analiza Merklen (2008) a partir del concepto de “inscripción territorial de las clases populares”. Si a lo largo de la historia, la universidad reformista inscribió su compromiso social en el vínculo con sindicatos y sectores del trabajo, en el presente es impensable una política extensionista que no otorgue centralidad a lo territorial, dado que la frontera entre la esfera de la producción y la reproducción social tiende a hacerse difusa y lo cotidiano del mundo de la vida es central para poder pensar la conflictividad social (Sousa Santos, 2005).

No obstante, la afiliación territorial no necesariamente tiene como correlato un fortalecimiento de la trama comunitaria. Un aspecto que se pone de manifiesto en diversas instancias participativas con vecinos es la creciente fragmentación y segregación territorial. La primera se refleja en un marcado achicamiento del barrio vivido por sus

habitantes y el acotamiento de los espacios de circulación en el territorio. La segunda refiere a los contrastes sociales que se presentan en situaciones de proximidad, que en el caso de nuestro trabajo se expresan en la oposición entre barrio y villa (Aseguinolaza, García Giménez, Medina, Toni, 2014). Pensar una experiencia de encuentro entre actores universitarios y comunitarios en clave de salud mental debe partir no solo de una jerarquización de la presencia territorial de docentes, estudiantes y espacios de gestión, sino además de una problematización junto a actores sociales, de los modos presentes en que se conforma el lazo social.

1.1.2. Formación, Extensión, Investigación

Otro aspecto central de nuestra práctica extensionista es la idea de integralidad, esto es, la no disociación entre las funciones de investigación, docencia y extensión. En tal sentido, la presencia universitaria en contextos de pobreza persistente se encuentra fuertemente marcada por intervenciones con una muy baja inscripción institucional tanto en términos intra-universitarios como también en lo referente a la escasa formalización del vínculo con instituciones y organizaciones del territorio. Este tipo de políticas extensionistas, aún las que logran continuidad y un vínculo significativo con diversos actores sociales, mantiene inalterados los espacios académicos y los modos jerárquicos de producción y circulación del conocimiento. Al respecto, el dispositivo de teatro y salud mental, así como los diferentes campos de acción de los centros de prácticas, se alejan de la idea de voluntariados o espacios monológicos de gestión. En efecto, uno de los aspectos más relevantes de la propuesta no es sólo la inscripción en clave territorial de la misma, sino también su importante inscripción curricular. Los espacios quincenales de re-trabajo intersectorial se constituyen en aulas ampliadas que dan lugar a procesos genuinos de producción de nuevos conocimientos en torno a la problemática de la salud comunitaria

1.1.3. Ecología de saberes

Estas instancias de re-trabajo intersectorial, así como los espacios de encuentro con vecinos se fundamentan desde una perspectiva que valora lo que Sousa Santos (2005) denomina “Ecología de Saberes”, es decir, parten del supuesto de que la diversidad socio-cultural del mundo tiene como correlato el reconocimiento de la diversidad epistemológica del mismo. En tal sentido, la idea de diálogo de saberes no se erige en tanto recurso retórico sino como un aspecto central para poder pensar y desarrollar un dispositivo de salud mental, dado que no concebimos la posibilidad de un descentramiento epistemológico sin un movimiento que dé lugar a un descentramiento socio-espacial. En el campo de la salud mental, consideramos relevantes los saberes populares a partir de los cuales comunidades, organizaciones y sujetos construyen prácticas de autocuidado, autoayuda y autoatención que se presentan alternativos a los modos medicalizados de concebir el proceso salud-enfermedad-atención, en particular en contextos de vulnerabilidad social, donde los soportes de seguridad social se encuentran fuertemente debilitados.

La formación en la tensión teoría-práctica/universidad-servicios/disciplina-interdisciplina debe continuar siendo interpelada, dado que hasta el momento el proceso de curricularización de la experiencia no ha excedido los ámbitos de las prácticas fina-

les de grado y posgrado, por lo que consideramos relevante explicitar los modos en que concebimos el lugar del practicante y el sentido de su formación. Como destacamos en el documento de trabajo intersectorial mencionado líneas arriba, “la formación de recursos humanos nos confronta con la confluencia de al menos dos sistemas –con sus propias complejidades–: la universidad y los espacios de servicios en donde los alumnos, los profesionales se insertan como parte de su formación y de su trabajo. En los procesos de formación, los momentos de inserción en espacios –campos– de prácticas resultan una verdadera oportunidad de interpelación, de reflexión, de análisis crítico tanto de la formación como de las prácticas propuestas en los espacios. Ciertamente la potencia de estos momentos se puede cerrar rápidamente en una rápida descalificación del uno u otro espacio –formación/prácticas–.”

Las prácticas no se pueden reducir sólo al problema de la clásica relación teoría-práctica. Hace tiempo ya que la universidad viene poniendo en discusión esta díada que condena a la formación a constituirse en una especie de discurso del “adentro de las carreras” y la práctica un “afuera” que corre el riesgo de responder acríticamente a las demandas corporativo-profesionales.

1.1.4. La Salud Mental como campo de problemas

A lo largo de la experiencia del dispositivo de teatro, intentamos sostener como horizonte de trabajo el supuesto preliminar que reconoce en las personas la capacidad de hacer salud, como una fuerza tanto individual como comunitaria, entendiendo desde esta perspectiva a los procesos de crisis como una pérdida de recursos y/o herramientas que pueden ser recuperadas o reinventadas, a partir de un trabajo creativo y cooperativo. Al mismo tiempo, mediante las diferentes actividades realizadas en el marco del dispositivo de teatro, se pretende promover el conocimiento y la información en la comunidad de manera tal que, puedan formar parte de los procesos de salud y atención a la enfermedad; y, asimismo, la construcción del presente dispositivo, responde a la necesidad de pensar a quien transita un padecimiento subjetivo en su estatuto de sujeto, reivindicando sus derechos civiles como ciudadano (Cohen, 1994; Chemisquy y Espinosa, 2010).

En este contexto, consideramos preciso destacar que paulatinamente y de manera simultánea en América Latina, según los citados autores, se generaliza el reconocimiento de la incapacidad que los sistemas de salud centrados en los hospitales tienen para responder a la población más necesitada de atención, y la importancia de incluir a la comunidad con sus propias necesidades en los procesos de salud y atención a la enfermedad.

En este sentido, consideramos que para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y procurar realizar sus aspiraciones, satisfacer sus necesidades.

Se podría pensar al presente dispositivo de teatro –a modo de guía desde el plano del análisis–, en el marco de los servicios de salud que propone la Ley Nacional

de Salud Mental N° 26.657, entendiendo por éstos a toda propuesta o alternativa de abordaje tendiente a la promoción de la salud mental, prevención del padecimiento, intervención temprana, tratamiento, rehabilitación, y/o inclusión social, reducción de daños evitables o cualquier otro objetivo de apoyo o acompañamiento que se desarrolle en los ámbitos públicos o privados (Ley Nacional de Salud Mental, 2010). Asumir la práctica en éstos términos, consideramos que implica al mismo tiempo reconocer a la salud mental como un “proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona” (Ley Nacional de Salud Mental, 2010, p.13).

Desde esta perspectiva, compartimos la premisa de que los dispositivos alternativos a las lógicas hegemónicas –caracterizadas por el encierro, la estigmatización y la soledad– tendrían que sostener la apuesta por transformar lo siniestro y disruptivo, para luego alcanzar lo lúdico como gesto liberador (Kesselman y Pavlovsky, 1989). Es decir, la apuesta desde el dispositivo de teatro, se orienta a la posibilidad de que los participantes a la vez que se recrean, se divierten y se vinculan con otros, también puedan ir resignificando parte de su historia, de su mundo cotidiano.



Dinámicas teatrales en el marco del taller

Reconstruir una historia, podría pensarse que se trata de un proceso de construcción colectiva donde lo alternativo se define por un posicionamiento estratégico de base crítica e ideológica, es decir, no sólo implica la concreción de proyectos asistenciales o el logro de las reformas legislativas propuestas en la actualidad, sino también la movilización de la opinión pública y la de quienes están íntimamente ligados a esta realidad desde su nuestro quehacer cotidiano. Rehabilitar las reformas apunta a la producción de un necesario acortamiento de las distancias entre modelos hegemónicos de encierro y exclusión y lo cotidiano de las instituciones. En última instancia, para alcanzar esto, resulta imprescindible la voluntad política. Una voluntad que tienda a legitimar la prestación pública, para lo cual es necesario disminuir sus barreras de accesibilidad, promover redes de apropiación de las instituciones por parte de las comunidades y antagonizar con la tendencia a la burocratización y el aislamiento. La concepción de Salud Mental por la que se brega desde el presente trabajo, es la de un campo que entiende que la dimensión clínica-terapéutica junto a la práctica política comunitaria son condiciones fundamentales si se pretende avanzar en el proceso de transformación de los Servicios de Salud. En este sentido, los diversos encuentros para

intercambiar y afinar herramientas de trabajo son esenciales; lo que exige sumar a la necesaria voluntad de cambio las herramientas teóricas y técnicas para realizarlo.



Mateada previa a la proyección de la película "Gilda"

2. Contexto Sociohistórico

En las últimas décadas, "villas" y asentamientos presentan una expansión en gran parte de América Latina como consecuencia de las políticas neoliberales implementadas en la región. De todos modos, con la emergencia de regímenes que se manifiestan alternos a las políticas neoliberales, el fenómeno de estos territorios de pobreza extrema no presenta un declive significativo. En relación a nuestro país las perspectivas sobre el fenómeno dan lugar a una fuerte discusión. Un trabajo sociológico que con gran rigurosidad intenta poner de manifiesto diferentes matices, es el que aporta Kessler (2014) en su libro *Controversias sobre la desigualdad*. Al analizar la situación argentina en el período de 2003-2013, este autor concluye: "En relación con vivienda y hábitat, las carencias y los problemas son de larga data. Nuevamente vemos un mejoramiento en términos absolutos de todos los indicadores, con el mantenimiento de las desigualdades entre las provincias. Si bien han disminuido las viviendas con mayores carencias, al mismo tiempo la población en villas ha aumentado y sus carencias han conocido una reducción menor que aquella registrada en los promedios generales" (Kessler, 2014, p. 188).

Este aumento de la población, que vive en zonas que se encuentran en situación de pobreza persistente, enfrenta a sus habitantes a nuevas problemáticas vinculadas con un aumento de la segregación urbana. Kessler (2014) afirma al respecto: "En los últimos años ha habido un cambio cualitativo en la discusión. Las ideas sobre la segregación, que implicaban discontinuidad social y espacial, están siendo revisadas a la luz de las nuevas formas de ocupación del espacio por las distintas clases. Los más desventajados se instalan en los intersticios dejados entre las tierras apropiadas por el mercado. Así puede haber continuidad espacial, pero discontinuidad social" (Kessler, 2014, p. 188).

La zona de la Vía Honda no es ajena a estas tensiones. En tal sentido, en un área relativamente estrecha, conviven diversas realidades socio-económicas y modos de hábitat popular (barrio de vivienda social, villa, asentamiento y barrio de sectores medios). En la última década, los barrios populares de Rosario y en especial las deno-

minadas “villas” han evidenciado una serie de transformaciones socio-políticas, que se manifiestan en un reflujo de la movilización que la han caracterizado desde fines de la década del 90. El período que precedió a la crisis de 2001 y 2002, en una primera etapa, puso de manifiesto una importante centralidad de organizaciones de base territorial y de un tipo particular de repertorio de la acción colectiva —piquete, saqueo, asentamiento— que venía a reemplazar al repertorio de las organizaciones obreras. Este período de crisis también produjo una importante ampliación de la esfera de acción de un gran número de organizaciones que comenzaron a ser mediadoras entre el estado y los habitantes de las villas. En efecto, el descenso de los modos de acción colectiva de carácter contencioso no supuso la pérdida de centralidad de las organizaciones territoriales, sino una reconfiguración de los modos de acción y participación. En tal sentido, las organizaciones de protesta fueron cediendo lugar a otro tipo de organizaciones —clubes, centros comunitarios, cooperativas, copas de leche, etc.—, las cuales más allá de sus particularidades, van asumiendo funciones socio-asistenciales.

Esta cuestión se expresa nítidamente en relación al Club 20 Amigos. Este, al igual que otras instituciones de la zona, ocupa un lugar central en lo referente a la reproducción social de los habitantes de una parte de la Vía Honda. Si bien es una institución creada hace cincuenta años en tanto espacio de sociabilidad, recreación y deporte de pequeños comerciantes y demás sectores medios, con el correr de los años, y en especial a partir de la crisis de fines 2001, fue asumiendo funciones socio-asistenciales —comedor, copa de leche, etc.— que lo acercaron al asentamiento que fue creciendo a sus espaldas y que ocupó parte de sus terrenos. Esta situación lleva a que el club se encuentre, en términos socio-espaciales, entre dos realidades en permanente tensión: de frente, un barrio obrero de clase media que constituye su masa societaria y que participa de las actividades deportivas; y de espaldas, una villa que además de su precariedad material, en los últimos años ha evidenciado una gran transformación, producto de la emergencia de redes narcos que han tomado una gran centralidad en la regulación de las relaciones sociales en el territorio. Esta tensión entre ambas realidades plantea conflictos que se expresan al interior del club. En tal sentido, nuestra intervención desde la universidad busca, a partir otros lenguajes —música, teatro, expresión corporal, cine— promover propuestas inclusivas que permitan trayectos compartidos entre ambas realidades.



En los últimos años se consolidó el espacio cultural del Club “20 Amigos”

3. Del taller al dispositivo: la polisemia de lo teatral

Desde el año 2014 se inicia un espacio de teatro con vecinos de la zona del asentamiento Vía Honda, en el marco de un proyecto de intervención socio-comunitaria. El taller, es coordinado por un profesor de teatro. La convocatoria fue dirigida a mayores de 18 años de ambos sexos y durante este año las participantes son mujeres adultas y adultas mayores. En palabras del profesor de teatro, lo que comenzó a percibir en ese momento fue que *“estas mujeres, necesitaban, algo que iba más allá de lo que se pudiera trabajar en una escena, es decir, muchas de ellas necesitaban ser escuchadas”*. La problemática que muchas de ellas manifestaban giraba, en mayor parte, en historias complejas, atravesadas por situaciones violentas, de abandono e incluso vulneración de derechos, que les generaban mucha angustia y, que a su vez podía pensarse que dichas historias dejaron huella, las cuales por la vía misma del teatro, o por el simple hecho de estar entre pares, generaba que se visibilizaran, o que simplemente surgieran.

Al comenzar el taller, uno de los objetivos que proponía el profesor de teatro era que, luego del juego teatral —juegos dramáticos, de construcción e intercambio de roles, roles que las participantes mismas ponían en juego o que se construían entre todos— la actividad o la escena que habían realizado, se hiciera una puesta en común sobre lo que había surgido y que se debatiera sobre lo que habían sentido o expresado. Allí aparecían distintos relatos y modos de sobrellevar o afrontar cada una de las situaciones por parte de estas mujeres, a la vez que más de una evocaba recuerdos. Parte de la finalidad planteada por el profesor era que, dentro de la dinámica del trabajo, se le pudieran dar ciertos cierres a estas cuestiones que surgían, ya que de lo contrario solo quedaban cuestiones muy tristes dando vueltas.

Al avanzar en el tiempo, estas cuestiones terminaron por cooptar muchos de los cierres de las jornadas, llevando a que se generara cierto malestar en todos los participantes, ya que, según relata el profesor, las participantes decían: *“No sabemos qué hacer con esto”*. Con el correr de los encuentros, el profesor de teatro comenzó a vislumbrar una mayor profundización en la catarsis que implicaba este recordar y la complejidad que suponía para él intentar alojar o contener estos relatos o manifestaciones. Ante esto, el profesor de teatro propone repensar la propuesta, con el objetivo de que se le pueda dar lugar a miradas (o escuchas) de otras disciplinas, cuestión que habilita el armado del equipo que actualmente lleva adelante el trabajo en el dispositivo. Es de esta manera que a partir de 2015 se reconfigura el espacio de teatro, donde van a confluir distintos saberes, debido a que además de un profesor de teatro, se suma un antropólogo, un residente de la Prácticas Profesionales Supervisadas de la carrera de Psicología y una cursante de la carrera de Especialización en Psicología Institucional y Comunitaria.

Considerando las demandas anteriormente mencionadas y la continuidad del dispositivo, lo complejo del asunto es identificar qué premisas de trabajo orientarían la práctica; de qué manera configurar un dispositivo que sin descuidar lo teatral sea capaz de alojar y viabilizar algo del orden del padecimiento del otro. Donde el teatro es

sostenido como la propuesta que convoca, como un rodeo necesario que invita a pasar, que inaugura la posibilidad de que cada una de las personas que asisten puedan poner a andar ciertas escenas, o relatos que cuentan su “estar en el mundo”. Entendiendo que, de no plantearse el teatro como transversal a un espacio creativo, difícilmente las personas podrían desplegar lo mencionado.

En un primer momento, surge como necesidad poner en discusión qué entiende por teatro cada uno de los que constituimos el equipo de trabajo, cuál sería la convocatoria y de qué modo, cómo sería la presentación del dispositivo, cuál sería el uso del espacio que se haría. De ahí que resulta pertinente definir al teatro, desde este dispositivo específico, no en relación exclusiva a la obra como resultado o como aquello que es visible para un Otro, o espectador; sino, pensándolo como escenario para la construcción de otras escenas posibles, donde lo teatral y los juegos grupales, dan lugar a la emergencia del sujeto y su historia. Consideramos que consecuentemente, el sujeto en tanto presta su historia, es que puede redescubrirla y/o reinventarla a través de la mirada del otro; lo que habilita la reflexión por su efecto terapéutico. En este sentido, este modo de repensar el teatro fue asumiendo diferentes formas a partir no sólo de nuestros supuestos, sino también de las expectativas e intereses que expresaban los participantes al comenzar en el espacio: *“prefiero quedarme acá, y mirarlos”, “me gusta actuar, quiero hacer teatro”, “podría ayudar en la escenografía”, “vengo sólo a acompañar, no a actuar”, “me gusta escribir”, “estaría bueno ir a ver películas, obras de teatro”, “vengo a divertirme”, “me gusta conversar y estar con ustedes”*.

Es en este punto, que la pregunta por *qué entendemos por dispositivo* en el contexto de nuestra práctica específica, se ha puesto a discusión en varias oportunidades. Si bien la definición de servicio de salud propuesta por la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010) nos otorga cierta guía en la tarea cotidiana que realizamos, es interesante poder considerar que lo que intentamos hacer con el dispositivo de teatro es favorecer la generación de ciertas condiciones subjetivas a fin de que pueda emerger lo más propio del sujeto. Con esto se pretende subrayar que cada una de las propuestas realizadas intenta alojar las diferentes inquietudes, temores, malestares, intereses de quienes participan, apostando a la construcción de un dispositivo de escucha, capaz de alojar algo del orden del padecimiento, a la vez que se intenta habilitar la construcción de un espacio potencial de creación, donde lo que se produzca allí no sea ni de uno ni de otro, sino que cobre sentido a partir de lo colectivo.

En este plano del análisis, creemos pertinente expresar que decidimos —luego de un proceso que dio lugar a preguntas y debates con otros— sostener el trabajo del dispositivo de teatro desde la perspectiva de la salud colectiva latinoamericana. Dicha perspectiva, según Stolkiner y Ardila Gómez (2012), desde su origen problematizó la concepción de salud —y por ende de enfermedad— inherente a las prácticas hegemónicas:

Comenzó cuestionando las categorías sociales utilizadas hasta el momento para incorporar ‘lo social’ y, simultáneamente dejó de considerar la salud-enfermedad como estados antagónicos, para poner en el centro de la conceptuali-

zación el proceso de producción-reproducción social como matriz del fenómeno, también dinámico y procesual, de la salud-enfermedad”.

(Stolkiner y Ardila Gómez, 2012, p.61)

Cuando se debate sobre el concepto de salud mental suele considerarse que la complejidad, o el obstáculo epistemológico, residen en la cuestión de lo ‘mental’, desconociendo que lo enmarcan profundos debates sobre la noción misma de salud. En este sentido, de acuerdo con las autoras citadas, consideramos que el campo de la Salud Mental es un sub-campo dentro del de la Salud en general, pero que se ha configurado como el espacio paradigmático del límite a la concepción biologista-individual de la enfermedad y se ha diferenciado como tal por mantener formas institucionales específicas que develan, más claramente que en el campo de la Salud en general, la imbricación entre mandatos sociales de orden y propuestas curativas. Avanzando un poco más, se podría decir que el éxito del campo de la Salud Mental sería su desaparición para incorporarse en prácticas sociales de salud-enfermedad-cuidado en las que la dimensión social y subjetiva haya sido restituida.

Siguiendo a García Fanlo (2011), quien recupera propuestas de Foucault, es que pensamos al dispositivo como una red. En una entrevista del año 1977, Michael Foucault expresa que lo que trata de situar bajo el nombre de dispositivo es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

En esta misma dirección, García Fanlo(2011) destaca el planteo de Deleuze, quien intenta sumar a la definición foucaultiana diciendo que en los dispositivos, entendidos como mecanismos que buscan “hacer ver y hacer hablar”, se ponen a jugar relaciones de poder —ligadas al saber— y que estas pueden dar lugar a que se generen líneas de subjetivación. Por esta razón, advierte que se debe ser muy cuidadoso con lo que implican estas relaciones de poder, que pueden en un punto intentar legitimar un discurso sobre otro.

Desde nuestro lugar, en el espacio de teatro, se busca trabajar con estas líneas de subjetivación, debido que son las que permiten que se le dé lugar al “nombre propio”, al tiempo que insistimos por recuperar aquello que se produce desde la trama de lo grupal. Es pertinente, en esta línea, recuperar lo planteado por Ariel (1997), en el cual entiende a los dispositivos como métodos de prevención, en tanto expresa que prevenimos cuando hacemos lugar a que lo singular se despliegue y que a su vez permita que se abran posibilidades de producción de subjetividad. Los dispositivos tendrían que propiciar en la medida de lo posible, según el mencionado autor, la interrupción de la lógica de lo que resulta sintomático. Interrumpir aquello del síntoma que tiende a repetirse sin nombrarse, que sintomáticamente irrumpe en las escenas y se torna muchas veces algo natural e incuestionable, ante lo cual los sujetos quedan inmovilizados e imposibilitados de transformar algo que se ve como propio, como si se tratara de un

estigma que los marca y del cual no se pueden apartar. En este sentido, el mencionado autor subraya la importancia de que las propuestas se dirijan a procurar abrir nuevos sentidos, hacerle tajos a los sentidos tan sólidamente formateados (Ariel, 1997).

Aquí es donde las instancias de juegos, apoyadas en la palabra en ciertos momentos, superponiéndolos a situaciones de la vida cotidiana o dando lugar a ficciones imaginarias y construcción de personajes, se convierten en recursos esenciales, dando la posibilidad de que cada uno encuentre el modo particular en que quiere expresarse.

Prestar el cuerpo para la configuración de las escenas no sólo implica interpretar un personaje desde el escenario, sino que también se presta el cuerpo siendo espectador, dando lugar a la mirada, siendo guionista, prestando letra y emoción; asumiendo una escucha que aloje la historia del otro. Desde este plano, el objetivo del teatro puede definirse como la presencia del cuerpo del otro y su propio lenguaje; donde de la articulación y propuestas de las diferentes disciplinas dependerá, en parte, de que cada una de las personas que asisten al espacio de teatro pueda hallar el lugar singular desde el cual quieran decir, ¿qué cosa?

En esta paradoja —¿lo producido a quién le pertenece, a uno o al otro?— se explica la importancia de los espacios grupales, como aquellas modalidades que posibilitan, según Winnicott (1965), el descongelamiento de situaciones de fracasos, de dolor, pudiendo hacer alguna otra cosa con la propia historia. De manera tal que el arte, el amor, la amistad, la creación son *fenómenos de cura*. Fenómenos que si bien difieren de la cura psicoanalítica propiamente entendida, son tan eficaces en el reconocimiento y acompañamiento de la fragilidad del otro, favoreciendo la vehiculización de la palabra, el deseo y otro registro del cuerpo.

Poner el acento en la noción de dispositivo está ligado a la intención de poner el acento en la pregunta por el modo en el que desde nuestra práctica se favorecen condiciones de subjetividad, considerando no sólo lo que circula y se manifiesta en el interior de este espacio los días miércoles, de 16 a 17.30 hs, sino que se incluya, como ejes de análisis para el abordaje y planificación de las actividades, los atravesamientos del barrio Vía Honda en el que se inscribe el dispositivo, las preocupaciones e inquietudes institucionales del club, las realidades singulares de los participantes. De este modo, es que en el marco de la construcción de escenas del juego teatral —donde se imaginan entornos tales como un viaje en colectivo, ir a una consulta a un centro de salud, la escuela recuperando relatos de la infancia y la adolescencia— comienzan a aparecer problemáticas vinculadas a la preocupación y malestar por enfermedades, la angustia por la muerte, la soledad, cuestiones que emergen y se procura puedan sino tramitar, al menos compartir, poder ser dichas, transitadas mediante el humor o la parodia. Dichas problemáticas intentan ser alojadas en este dispositivo en tanto se cuestiona la idea del formato de taller, en ese sentido acotado que más de una vez sólo ofrece una multiplicidad de talleres temáticos que no dan lugar a que los participantes se apropien del espacio.

Desde esta perspectiva, la experiencia taller se presenta pertinente en tanto dinámica participativa que cuestiona los modos tradicionales de concebir el acto socioeducativo. No obstante, en el marco de las políticas sociales advertimos una diferencia

entre la experiencia taller y lo que en el campo de lo social se denomina “tallerización de la pobreza”. Por esto último, entendemos el sobre-ofrecimiento del espacio taller como único modo de dar respuesta a problemáticas asociadas a la pobreza estructural.

Detrás de esta oferta compulsiva de talleres subyacen un conjunto de supuestos en relación a los procesos subjetivantes de los destinatarios de dichas propuestas. A nuestro modo de ver, el primer supuesto remite a la idea de que determinadas situaciones de vulnerabilidad se derivan de la falta de capacitación, invisibilizando situaciones estructurales que encorsetan a los sujetos. El segundo supuesto se relaciona con la sobrevaloración de los espacios de creación y recreación, en tanto soportes sobre los que se apuntalan procesos de subjetivación, escindiéndolos también de la relevancia que tienen situaciones cotidianas de inseguridad social en tanto estructuración subjetiva.

Por esto, consideramos que para poder trabajar con determinadas situaciones sociales y biográficas, es fundamental pensar nuevos formatos donde se pueda poner a jugar otro tipo de lazo y de lugares de sociabilidad, permitiendo la continuidad en el territorio y no simplemente la oferta de capacitaciones y talleres estandarizados.

Es decir, nos interesa poder ubicar que no es la técnica ni el formato lo que lleva a proponer el pasaje de la noción de taller a dispositivo, sino su instrumentación política, asumiendo a éstos últimos, siguiendo a Deleuze (1989), como máquinas de visibilización y de enunciación, donde la subjetividad no es producida por el dispositivo, sino en el límite de éste, en tanto que la subjetividad escapa siempre a cualquier dispositivo. En este plano del análisis, es pertinente expresar que durante el año 2016 nos dimos un tiempo para repensar en torno a la pertinencia de cada una de las disciplinas que configuran el dispositivo, es decir, interrogarnos por cuáles eran las técnicas y actividades teatrales que podrían alojar las expectativas del grupo; en qué consistiría la escucha clínica; de qué modo se podría trascender el espacio reducido del salón donde comenzamos haciendo teatro para alcanzar lo cotidiano del territorio.

Hoy identificamos que este fue un tiempo necesario, en el que hicimos lazo con los participantes del espacio y con la comunidad, a través de las recorridas por el barrio, las entrevistas domiciliarias con las participantes, las invitaciones y organización en conjunto con el club y vecinos de actividades, como la proyección de películas, como así también más adelante, la planificación de salidas a diferentes teatros, cines, a una muestra en la Facultad de Bellas Artes y a una muestra de pintura que se realizó en el ECU —Espacio Cultural Universitario— de nuestra ciudad.

De esta manera fuimos conociéndonos, incluso transitando momentos difíciles al interior del club, como la pérdida de personas queridas y significativas para quienes formamos parte del espacio de teatro. Es en ese lugar que ubicamos las posibilidades de creación de otros sentidos: a partir de las ficciones imaginarias, del encuentro con el otro, de la circulación de la palabra, de una serie de condiciones en relación al tiempo, al espacio y a la escucha; es en ese lugar donde se encuentran algunas de las claves para captar la potencialidad terapéutica de esta práctica.

Cada una de las actividades que se han ido planificando fueron y continúan siendo debatidas y elegidas entre todos, considerando la motivación y la disponibilidad de

los participantes; desde la película que se decidió proyectar, hasta la fecha y hora más propicia para ir al teatro.

No obstante, es importante avanzar en la distinción de instancias o momentos por las que atravesó el dispositivo. En la medida en que se avanzaba en el reconocimiento de cada uno como parte del dispositivo —lo que permitió alcanzar cierta regularidad en la asistencia de los y las participantes— también comenzó a tener lugar la motivación para poner a andar otros relatos acerca de su historia personal, que daban a conocer sus angustias, sus preocupaciones, o a encontrar cierta confirmación y reconocimiento de sus trayectorias y logros, vinculados en gran medida a la crianza de sus hijos e hijas y el sostenimiento de sus hogares, sobreponiéndose a adversidades como la soledad, el abandono, la muerte de seres queridos, la violencia de género y las situaciones de marginalidad y precariedad laboral.

Así fue que de a poco, casi sin que nos diéramos cuenta, se fue armando algo así como una “antesala”, denominada tiempo después “mesa redonda”. Ubicados alrededor de esa mesa, a veces varios otros no tanto, casi como garantizándose un espacio de carácter más individual en el contexto de cierta grupalidad, comenzaron a expresar muchas de sus preocupaciones, de sus padeceres, armando ciertos relatos en torno a su infancia que creían olvidados, recuperando momentos de su adolescencia, o trayendo dificultades con las que “no estaban pudiendo” en el presente. En esta instancia, una de las participantes, habitualmente cuando se angustiaba, quizás más de lo que en ese momento podía tolerar, se ocupaba de recordar que ya era tarde y que deberíamos empezar con el teatro, manifestando que “sino íbamos a creer que venía al espacio porque necesitaba una psicóloga”. De aquí en adelante, empezamos a pensar que este paso de una sala a la otra —que de hecho supone un recorrido desde una mesa ubicada a continuación del pasillo que da ingreso al club a otra sala contigua— quizás habilitaba a que puedan disponerse desde otro lugar en las escenas teatrales, prestando el cuerpo de otro modo, logrando a veces traducir esos malestares expresados en la mesa redonda en dramas mediante el posterior juego teatral. Por este motivo, sostenemos que la ficción, el entrar y salir del dispositivo en compañía de Otro, o con la posibilidad de encuentros por fuera del dispositivo, fueron permitiendo a veces recordar, otras empezar a reinventar alguna parte de su historia, pudiendo contarla o ponerla en acto a través del armado de una escena.

Respecto a este momento, algunos de los interrogantes que emergen es ¿hasta dónde sostener la escucha de cuestiones singulares en el contexto de lo grupal sin caer en una exposición excesiva que no todos están en condiciones de soportar o compartir, ni tampoco dejar de intervenir o hacer alguna devolución al respecto? o ¿cómo hacer para que lo problemático, las dificultades, no aparezcan como el reverso de lo colectivo? Yendo un poco más allá, ¿cómo incluso incorporar eso en la trama del dispositivo? En este punto, como resultado de las instancias de supervisión, decidimos que la apuesta esté dirigida a resguardar la singularidad de las demandas de los participantes, poniendo a jugar las diferentes disciplinas e intentando problematizar al dispositivo de teatro, en tanto dispositivo atravesado por múltiples disposiciones que por momentos demanda recrear cierta grupalidad, a la vez que en ciertas situaciones resulta necesario apartarse con alguno de los participantes, preservando un lugar más privado para sostener otro tipo de escucha y contención.

En el presente, entendemos que el sostenimiento del espacio no es posible sin pensar al mismo atravesado simultáneamente por motivaciones e intereses vinculados al juego teatral, a la necesidad de escucha y contención, a la vez que representa una oportunidad de encuentro y lazo con otros. Es en el entrecruzamiento de estas dimensiones donde hallamos la potencia de este dispositivo.

4. Un espacio para el problema de lo disciplinar

En primera instancia, queremos enfatizar la importancia que asume al interior de este tipo de dispositivos alternativos, detenerse a escuchar las expectativas de los participantes, sus relatos acerca de lo que consideran, en la trama de su historia, salvable, placentero, haciendo el esfuerzo por sostener dispositivos que lejos de sancionar, castigar y rotular sean capaces de habilitar la participación democrática, la autonomía y la potencialidad de cada sujeto. Es en el quehacer profesional cotidiano donde se puede visualizar la espontaneidad, la ambigüedad de las demandas, los prejuicios, sentidos contradictorios y multifacéticos de la acción y la práctica colectiva; y no una mera reproducción de un saber descontextualizado y alejado de los problemas reales del campo.

Puede vislumbrarse entonces que el papel de la teoría hoy no debería radicar en “formular la sistematicidad global que hace encajar todo; sino analizar la especificidad de los mecanismos de poder, percibir las relaciones, las extensiones, edificar avanzando gradualmente un saber estratégico” (Foucault, 2000, p.173). La teoría como caja de herramientas quiere decir: que se trata de construir no un sistema sino un instrumento: una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se establecen alrededor de ellas. Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones sobre situaciones dadas (Foucault, 2000, p.173). Es radical, en este plano del análisis, pensar en un desarrollo interdisciplinario. Entendiendo que, según Stolkiner (1999), hacer interdisciplina es programar cuidadosamente la forma y las condiciones en que el trabajo se desarrolla.

En esta línea, la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina. La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una minuciosa delimitación de los distintos niveles de análisis y su interacción. Por esto, según la citada autora, se debe dedicar tiempo a la discusión de casos, reuniones de elaboración del modelo de historia clínica, diseño de acciones que exijan algo más que un grupo heterogéneo de profesionales comprometidos trabajando.

Por otro lado, es relevante considerar la propuesta de Vainer (2012) donde ubica que lo fundamental es la lucha articulada en los diversos espacios de trabajo. Allí es donde se debe orientar el trabajo, favoreciendo la interrelación de los distintos grupos, sectores, organizaciones, que pueden aunar sus fuerzas en función de situaciones concretas que van desde el creciente deterioro de las condiciones de trabajo hasta el cuestionamiento de la burocratización de la tarea. Se reconoce así una herramienta fundamental para la implementación de una estrategia de Atención Primaria de la Salud como es la intersectorialidad. “Esta permite incorporar recursos, actividades, iniciativas que habitualmente existen y se desarrollan más allá del sistema formal de salud, a través de otras agencias sociales: escuelas, instituciones barriales, centros de

recreación, organizaciones laborales” (Bello, De Lellis, Sonis, 2001, p. 159). Asimismo, la inclusión de la dimensión histórica es necesaria tanto en términos teóricos como prácticos, dado que en la realidad suele haber una tendencia a pensar y, sobre todo, a practicar la participación como si operara sobre un vacío histórico. Se actúa como si antes no existieran actividades y experiencias participativas, lo que conduce a ignorar la trayectoria y resultados de dichas experiencias así como de los procesos y factores que limitaron o facilitaron la participación social (Menéndez y Spinelli, 2006).

Entonces, hay que superar esa actitud ahistórica, replanteando los procesos, las trayectorias que tuvieron lugar en el establecimiento de muchas concepciones que actualmente están instaladas y naturalizadas. Por este motivo, también se debería tener en cuenta la dimensión histórica del sujeto como tal. En este punto, Enrique Pichon-Rivière concibe el sujeto como social e históricamente determinado: “(...) es en cada aquí y ahora la síntesis, el punto de llegada de una historia vincular y social. El sujeto se constituye como tal en una relación dialéctica con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad. Necesidad que lo vuelca sobre el mundo en busca de la fuente de gratificación. Pero el mundo para el sujeto humano se da a su experiencia entretejido de vínculos y relaciones sociales, que determinan a esos vínculos. Son estos vínculos y relaciones entonces los que configuran la subjetividad” (Quiroga, 1997, p. 103). En este sentido, Montero (2004) expresa que el trabajo con las comunidades más que procurar producir transformaciones trascendentales, dramáticas, espectaculares, tienen que estar dirigidas a la modificación de aquellas predisposiciones que tienden a mantener relaciones de sumisión, la aceptación pasiva y apática de modos de existencia sobre los cuales se erigen las estructuras que mantienen la desigualdad.

Para ir finalizando podemos decir que la superación de un modelo tutelar y el paso a uno de reconocimiento de los derechos humanos, exige avanzar en la relación de la universidad con las comunidades; repensar la formación y la currizularización de las prácticas; al tiempo que se alienta la creación de Servicios de Salud que favorezcan la inclusión y recuperación del lazo con otros; la conformación de equipos interdisciplinarios y de trabajo intersectorial que propicien la participación de los usuarios, las familias y organizaciones de la comunidad en los procesos de atención.



Picnic en el barrio

5. Consideraciones finales

El proceso analizado, si bien aún se encuentra en una etapa inicial, nos permite vislumbrar un conjunto de potencialidades. La primera de ellas refiere al campo de la extensión universitaria. En tal sentido, la curricularización de los procesos dialógicos con actores sociales en contextos de pobreza persistente es un aspecto significativo. De todos modos, la inscripción curricular no la pensamos como un punto de llegada, sino como el basamento institucional para pensar los procesos de producción de nuevos conocimientos desde el reconocimiento de la diversidad epistemológica.

Sobre este fundamento hemos logrado continuidad y sistematicidad, estableciendo una alternativa a los modos dominantes de concebir la práctica de grado y posgrado. Si en la dialéctica freireana se presentan como tópicos dicotómicos incompletos, el activismo —acción sin reflexión— y el verbalismo —reflexión sin acción—, podemos decir que hemos podido aproximarnos a una praxis. La idea de activismo, que en Freire se asocia con la militancia y el voluntarismo, en el campo de las prácticas profesionales se ubica en el rol del practicante que precariamente, por momentos, tapona los huecos de políticas públicas en situaciones límites, sin ámbitos para la reflexión colectiva sobre realidades extremas que acontecen y tienden a naturalizarse. En lo referente al otro polo de la tensión, los espacios académicos tienen un largo recorrido de reflexiones monológicas descomprometidas y desancladas de problemas sociales concretos.

Retomando el concepto de praxis, nos animamos a afirmar que el proceso analizado ha podido incorporar en tensión, tanto la dimensión activa como reflexiva, pero además en espacios-tiempos poco habituales y canónicos dentro del campo de la salud comunitaria. Al respecto, pensar un dispositivo de salud mental en un club, abre un conjunto de interrogantes sobre la pertinencia de la formación profesional en ciertos ámbitos de práctica y los límites del campo de la psicología para abordar situaciones que lo desbordan. En relación a esto último, creemos que el espacio de centro de prácticas debe buscar la participación de otras disciplinas, lo cual no sólo supone la sumatoria de otros profesionales, sino ante todo la valoración de otros campos de conocimientos que puedan ampliar los horizontes de nuestra intervención en problemáticas vinculadas a la salud comunitaria.

Por otra parte, un aspecto que también hay que revisar, es el de la intersectorialidad e interinstitucionalidad. Ambas dimensiones las planteamos separadas para dar cuenta en la primera de procesos de deliberación colectiva con presencia de organizaciones de base territorial, en especial de organizaciones de habitantes cuyo vínculo territorial es continuo. La segunda refiere al entramado de instituciones públicas y privadas con una temporalidad más acotada —centros de salud, escuelas, etc.—. Si bien el espacio de re-trabajo presenta una dimensión intersectorial e interinstitucional, estas dimensiones se presentan de manera desnivelada, siendo mayor la presencia de actores pertenecientes a instituciones en relación a referentes y participantes de organizaciones sociales. En tal sentido es importante evitar un desarrollo hipertrofiado de las instituciones del sector público —universidad, municipio, provincia, etc.—, dado que si bien se ha podido lograr un relativo poder de autonomía de los profesionales, no obstante puede ser cuestionada en otras coyunturas si no se afirma con fuerza la

dimensión intersectorial de las organizaciones del barrio. Por otra parte, la presencia activa de las organizaciones es la base a partir de la cual se crea el ámbito propicio para que se materialice un genuino diálogo entre los saberes populares y académicos. Al respecto, creemos que ese diálogo se pudo desplegar con la incorporación del referente del club en la instancia de retrabajo, no obstante, este es un aspecto sobre el que hay que profundizar, incorporando a los participantes del dispositivo no sólo en las dinámicas teatrales sino también en la construcción del mismo a futuro.

Otra cuestión que remite a la relevancia de los actores territoriales en torno a dar respuestas a problemáticas vinculadas a la salud comunitaria, refiere a visibilizar el rol protagónico que tienen clubes, centros comunitarios, etc. Si en una primera etapa tenían predominio miradas que otorgaban una importante centralidad al lugar que ocupan las prácticas profesionales y los efectores de salud, con el avance del proceso pudimos despojarnos de miradas teleológicas que ubicaban el final del proceso en la llegada de los participantes al consultorio del psicólogo, y comenzamos a concebir el espacio del club como un lugar central en lo referente a encontrar respuestas a padecimientos subjetivos, no como la mera extensión o descentralización de los modos medicalizados sino como espacios saludables donde interactúen saberes populares y académicos. Definir los encuadres y la inserción de los profesionales en dicho ámbitos es uno de los aspectos más complejos, y por ende, más promisorios para el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos que estén a la altura de los avances legislativos.

Esto sin dudas interpela el formato a partir del cual se intenta dar respuesta a situaciones de pobreza estructural y sus efectos subjetivos. Consideramos que aún con sus limitaciones, el dispositivo marca un camino alternativo a los modos desimplicados a partir de los cuales las políticas públicas se aproximan a problemáticas como la vejez, la soledad, la ausencia de seguridad social, la enfermedad, etc. En tal sentido, podemos contrastar la textura densa de relaciones que hemos podido establecer con las participantes, en comparación con las dificultades de lograr trayectos significativos en el marco de los cursos y talleres del Programa Universitario de Adultos Mayores (paradójicamente, en el dispositivo se dio una fuerte participación de adultos mayores en contraste con la dificultad de lograr su participación en los espacios propuestos por el PROUAPAM).

Por último, nos ha permitido rever nuestras propuestas, pensando modos de establecer el vínculo que no se agoten en talleres temáticos. Estas otras modalidades de vincularnos otorgan una mayor centralidad a prácticas subalternizadas por los formatos dominantes, tales como las mateadas en el club, las visitas domiciliarias, las salidas colectivas, la articulación con diversos espacios de la institución, etc.

Bibliografía

- Ariel, A. (1997). *Prevención y psicoanálisis. Supervisión de la función parental*. 1ª edición. Rosario. Municipalidad de Rosario.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires. Paidós.
- Chemisquy, S. N. y Espinosa, J. P. (2010). Repensando nuestro quehacer: una apropiación crítica de los imaginarios manicomializantes presentes en el discurso de la Salud Mental En *Clepios. Revista de profesionales en formación de Salud Mental*, 3 (16): 101-104.
- Clemente, A. (2014). *Territorios urbanos y pobreza persistente*. Buenos Aires. Ed. Espacio.
- Cohen, H. (1994). "El proceso de desmanicomialización en Río Negro". En Saidón, O. y Troianovski, P. *Políticas en Salud Mental*. Buenos Aires. Lugar.
- Deleuze, G. (1989). "¿Qué es un dispositivo?". En *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona. Gedisa, p. 155-166.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México. Ed. Siglo XXI.
- García Fanlo, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben". En *A Parte Rei. Revista de Filosofía* 74, p.. 1-8.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Kesselman, H. y Pavlovsky, E.(1989). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires. Búsqueda de Ayllu Ediciones.
- Menéndez, E. y Spinelli, H. G. (2006). *Participación Social ¿Para Qué?* Buenos Aires. Lugar.
- Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. 1ª ed., Buenos Aires. Gorla.
- Montero, M. (2004). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.
- Quiroga, A. (1997). *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviere*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Sonis, A.; Bello, J. y De Lellis, M. (2001). *Salud y Sociedad*. Buenos Aires. Ministerio de Salud de la Nación.
- Sousa Santos, B. (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Ed. Uniandes. Bogotá.

- Sousa Santos, B. (2005) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México. UNAM.
- Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo. Ediciones Trilce.
- Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S. (2012). "Conceptualizando la Salud Mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas". *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría*. Vol. XXIII: 57-67. Consultado el día 20 de febrero de 2017, en www.psi.uba.ar/...salud2/.../stolkiner_ardila_conceptualizando_la_salud_mental.pdfver
- Stolkiner, A. (1999). *La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*. Consultado el día 25 de febrero de 2017, en <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>
- Tomasinno, H. (2013) "Tres tesis básicas sobre Extensión y Prácticas Integrales en la Universidad de la Republica. Bases y Fundamento". En Lischetti, Mirtha (comp.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires. Ediciones de Filosofía y Letras.
- Tommasino, H. (2008) *Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación*. Montevideo. CSEAM.
- Vainer, A. (2012). "Las dos luchas en Salud Mental". En *Topía. Psicoanálisis, Sociedad, Cultura*, 22 (64): 30-31. Extraído el día 25 de marzo de 2017, disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/dos-luchas-salud-mental>.
- Winnicott, D. W. (1965). "Aspectos clínicos y meta psicológicos de la regresión dentro del marco psicoanalítico". En *The International Journal of Psychoanalysis*, Vol. XXXVI.

Abrazando infancias. Un encuentro entre la universidad y el barrio a través del juego y el arte

Autoras: Borgobello, María; Furlani, Liza;

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

Resumen

El presente texto se propone dar cuenta del proceso de sistematización realizado acerca de la experiencia de talleres artísticos y recreativos destinados a niños y niñas del Barrio República de la Sexta en el marco del Centro Cultural de la UNR, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en Argentina.

En dicho proceso se intentó recuperar los sentidos que los niños/as como *protagonistas*, sus familiares y los coordinadores les otorgan a los talleres de Artes Plásticas, Juegos Corporales y Danza Árabe. Fundamentalmente, se buscó identificar las intervenciones que promovieron mayor participación y pertenencia de los niños/as al Centro Cultural.

Siguiendo esos objetivos, se realizó una línea del tiempo colaborativamente con los niños/as, madres, talleristas, personal de gestión y administrativo. En esa línea se marcaron colectivamente los hitos —momentos o sucesos a los que se les dio particular relevancia— y luego se hicieron entrevistas a niños/as, coordinadores de talleres y adultos responsables de los niños/as, indagando sobre la percepción de esos hitos.

Con un marco teórico basado en escritos sobre la Extensión Crítica y la Educación Popular, y en teorías psicológicas y de la comunicación que inscriben la subjetividad en la diversidad cultural, se revisó el lugar simbólico —o los lugares— que asumen los talleres para los propios protagonistas y su percepción acerca de la relación entre la comunidad universitaria y los vecinos del barrio.

Como resultado de este proceso, las intervenciones reconocidas fueron clasificadas en tres categorías: Gestión, Comunicación y Pedagogía.

Finalmente, se identificaron algunas dificultades para el sostenimiento apropiado de las prácticas extensionistas y para la consiguiente profundización del vínculo entre la universidad y el barrio.

1. Introducción

El *Centro Cultural de la UNR* depende de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y funciona desde el año 2000 en el barrio República de la Sexta, a veinte metros del Centro Universitario Rosario (CUR). En su comienzo fue llamado “Casa de la Cultura” y dependía de la Secretaría de Cultura de la UNR, luego Centro Cultural y de Extensión “Roberto Fontanarrosa”, hasta llegar a su nombre actual.

El CUR, popularmente conocido como “La Siberia”, se caracteriza por albergar a gran parte del estudiantado de la UNR ya que funcionan allí varias de sus unidades académicas y se cursan las carreras de Psicología, Arquitectura, Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Trabajo Social, Comunicación Social, todas las carreras de la Escuela de Música y algunas de la Facultad de Ingeniería. Además, se encuentran en el predio otras dependencias internas y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En el extremo sureste de la Ciudad de Rosario, delimitado por la avenida Pellegrini hacia el norte, San Martín al oeste, Boulevard 27 de Febrero al sur y el río Paraná al este, se encuentra el barrio República de la Sexta, de características sociodemográficas diversas. Contra las barrancas del río y lindando con el CUR se encuentra el asentamiento irregular “La Sexta” cuyos habitantes sufren importantes dificultades en el acceso a condiciones básicas de subsistencia.

En 2010, la gestión del Centro Cultural consideró que el espacio no era lo suficientemente conocido por los vecinos y tampoco por la comunidad universitaria, por lo que se planteó, entre sus objetivos, difundir la existencia del espacio. Una de las principales estrategias para cumplir este propósito fue la diversificación de la oferta de actividades artísticas, recreativas y de oficios: Alebrijes, Arte para niños y para adultos, Canto, Composición de canciones, Construcción de juguetes en madera, Danza Contemporánea, Danzas árabes, Danzas brasileñas, Danzas folclóricas, Diseño en cuero, Encuadernación artesanal, Expresión corporal para niños y para adultos, Flamenco, Fotografía para niños y para adultos, Guión para cine, Guitarra, Historieta, Orfebrería, Percusión, Taller Literario, Tango, Teatro para niños y para adultos, Telar y Yoga.

Con el funcionamiento de estos talleres, a lo largo de los años, se logró un aumento de participantes y, por consecuencia, un mayor reconocimiento del Centro Cultural en el medio. Además, habitualmente se presentan al público muestras de lo producido durante el año y la participación en las mismas viene siendo cada vez más numerosa, tanto de asistentes a los talleres como de espectadores.

El Centro Cultural de la UNR, como entidad pública y de extensión universitaria, tiene entre sus metas prioritarias fortalecer la vinculación con los vecinos del Barrio República de la Sexta en donde se encuentra emplazado, lo que implica adentrarse en un nivel de trabajo comunitario.

Como los talleres antes mencionados se autofinancian a través de una cuota que se les cobra a los asistentes, muchas personas interesadas se ven imposibilitadas de participar por dificultades económicas. A través de la financiación, proveniente de proyectos presentados a la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, estos espacios para adultos serán de acceso gratuito, algo que consideramos necesario desde hace tiempo.

A partir de 2014, además de los talleres para adultos de Percusión, Canto, Construcción de Juguetes, Teatro, Fotografía, Dibujo y Pintura, Narrativa y Encuadernación artesanal, comenzaron a funcionar talleres gratuitos para niños/as. El objetivo de estos nuevos talleres fue generar espacios de contención y transformación a través del arte y que sean sustentables en el tiempo; propiciar vínculos más estrechos entre la comunidad universitaria –alumnos, talleristas y docentes de la UNR– y vecinos del barrio y reforzar la articulación entre las instituciones y organizaciones que trabajan en la zona; además de integrar la investigación a estas experiencias.

Actualmente, se desarrollan los siguientes talleres infantiles: Juegos Corporales (coordinado por dos profesoras de Expresión Corporal), Danza Árabe (para niños y adolescentes), Percusión, Guitarra, Canto y Artes plásticas. Los tres últimos son coordinados por estudiantes y docentes de la Facultad de Humanidades y Artes, de las Carreras de Guitarra, Canto y Bellas Artes, respectivamente. Con similares características, se proyecta el espacio de aprendizaje de Violín para niños, articulando con la Escuela de Música de la UNR, emplazada en frente del Centro Cultural de la UNR.

Aproximadamente 40 niños y niñas de entre 4 y 14 años asisten actualmente a estos talleres, lo que ha permitido un acercamiento con la población adulta del barrio, fundamentalmente con familiares y vecinos de los niños/as participantes.

Desde la Secretaría de Extensión de la UNR se integra a los niños y niñas a diferentes actividades de la universidad donde muestran las producciones de los talleres y se gestionan instancias de intercambio con niños y niñas de otros barrios.

Estos talleres no sólo posibilitan la expresión artística sino también pueden considerarse, en el presente, como espacios estratégicos de interacción con la realidad cotidiana de los niños/as, además de funcionar como lugar de contención y pertenencia.

En este sentido, se pretende promover la creatividad, la autoestima, la expresividad y la socialización de los participantes, que descubran sus potencialidades, motivando el intercambio cultural y desarrollando el *ser artistas*.

Desde el Centro Cultural entendemos al arte como una herramienta estratégica para propiciar los cambios que nos proponemos como institución extensionista. Es a través de miradas sensibles que se puede comprender y analizar la realidad social compleja y desarrollar herramientas de transformación.

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

Los primeros encuentros con los niños/as del barrio se dieron a partir de la incorporación del Taller “Arte = Vida” al espacio del Centro Cultural. Se trataba de un proyecto que se sostiene actualmente coordinado por docentes y estudiantes de la carrera de Bellas Artes de la UNR, que venía desarrollándose en un club del barrio y luego en la casa de uno de los niños que asistía al taller.

Desde entonces, apareció fuertemente la necesidad de preguntarnos acerca de los modos del vínculo y de la finalidad del trabajo que se realiza desde el Centro Cultural: ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿con quiénes? tanto a nivel de la gestión y el personal del Centro Cultural, como hacia adentro de los talleres. Ejemplo de esto son los testimonios de las Profesoras del Taller de Juegos que expresan: “Siempre la línea de trabajo que seguimos es preguntarnos por ¿cómo jugamos?, ¿a qué jugamos?, ¿con qué reglas?, lo que se puede, lo que no se puede (...) Si no quiero jugar ¿cómo puedo estar?, ¿puedo permanecer afuera?, ¿cómo? ¿Puedo elegir y proponer lo que me gusta?, ¿cómo hacemos acuerdos y los respetamos?”

Consideramos necesario destacar que muchos de estos niños/as participantes y sus familias se encuentran expuestos a situaciones de violencia física y simbólica cotidianamente, agravadas en los últimos años con la proliferación de las redes de narcotráfico que se disputan el territorio para la instalación de “cocinas” y “bunkers”.

En este contexto, puede pensarse que el Centro Cultural se configura como lugar que aloja muchas de las representaciones y efectos que implica para un niño transitar una realidad atravesada por un ambiente que frecuentemente resulta amenazante. En el cotidiano de los talleres, a partir de propuestas pedagógicas, aparecen relatos, sensaciones, temores que dan cuenta de las particularidades que asume la infancia en este contexto. En esta dirección es que, tanto el Centro Cultural como otras organizaciones

del barrio, intentan recrear condiciones para que los niños/as se sientan convocados a jugar, imaginar, divertirse, generando de esta manera “un más allá” de esa realidad.

La presente sistematización, como dijimos, pretende recuperar los sentidos que los niños/as, familiares y coordinadores les otorgan a los talleres de arte destinados a niños/as de entre 6 y 12 años, que se desarrollaron en el Centro Cultural de la UNR durante el período 2014-2015. Fundamentalmente, intentamos identificar las intervenciones que promovieron una mayor participación y pertenencia de los niños/as, con el fin de mejorarlas y/o potenciarlas.

Para tal fin, utilizamos como fuentes de información registros de asistencias de los niños y niñas; línea del tiempo realizada con los niños/as, madres, talleristas, personal de gestión y administrativo; entrevistas semiestructuradas a niños y niñas participantes, coordinadores de talleres y adultos responsables de los niños/as que asistieron a los talleres del Centro Cultural.

2. Una posible descripción del territorio donde se inscribe el centro cultural de la unr

2.1. Entre el barrio “República de la Sexta” y la Universidad

Los territorios configuran imaginarios, modos de circulación y vinculación entre los sujetos que los habitan. Las ciudades, por lo tanto, y como marco en donde se inscriben las relaciones sociales a gran escala, configuran asimismo modos de vida, a partir de accesos y restricciones, fronteras, muros, rejas, espacios públicos o privados, accesos a servicios, etc. Tales configuraciones implican conflictividades renovadas e irresueltas que emergen inevitablemente entre las hendidias de los entramados complejos que suponen los vínculos sociales. La separación, el muro, la división suele ser la manera más fácil y aparente de “resolver” ciertos roces o tensiones a nivel territorial que se expanden por tanto a nivel simbólico. Es decir, una suerte de solución de rápida implementación, pero con consecuencias que pueden agravar aún más los conflictos. En acuerdo con Sosa Velásquez (2012), consideramos que el territorio debe ser leído en la trama de su propia historia, en esa red que entretejen las instituciones y organizaciones que lo constituyen como tal, a partir del relato de las personas que lo habitan.

En este sentido, los modos de transitar el barrio son claros: no es el mismo recorrido el que realiza un vecino que un estudiante universitario. “Si en otros tiempos era el Estado, o en algunos casos la comunidad, quienes marcaban los límites territoriales, actualmente es el mercado (en clave narco) el que define los modos de circulación de los vecinos” (Medina, Aseguinolaza, Toni y García Giménez, 2015, p.82). Los estudiantes suelen llegar a la zona con cierto temor por la “mala fama” con la que se la inviste, especialmente a través de los medios de comunicación que fomentan la estigmatización de ciertos sectores de la ciudad. En esta dirección, si uno se detiene a revisar las noticias de algunos periódicos locales, en gran medida se limitan a ser crónicas policiales que intentan relatar situaciones que ocurren en el barrio, por lo que entendemos pueden ser analizadas como una “puesta en escena” de la mirada que los medios de

comunicación frecuentemente tienen del barrio y de sus habitantes. Sin dudas, los medios son creadores y reproductores “hasta el hartazgo” de ciertas representaciones sociales; en este caso en torno a la inseguridad, el delito, la violencia, el narcotráfico, como problemáticas que exclusivamente atañen a “esta” población.

En este contexto, el Centro Cultural se encuentra ubicado geográficamente en un lugar estratégico: sobre Riobamba, casi en la entrada al CUR y lindando con el comedor universitario, todos espacios con los cuales, desde el Centro Cultural, se pueden extender lazos vinculares que reconfiguren la relación entre la universidad y el barrio. Se trata de una entidad que tiene como objetivo la gestión de prácticas universitarias extensionistas que vinculen la potencia de acción propia del caudal de estudiantes y docentes, que transitan las distintas facultades, con las demandas y necesidades de estos sectores vulnerados. Es una especie de bisagra entre ambos “mundos” que intenta colaborar con la propuesta de una nueva manera de relacionarse, tanto desde la universidad hacia el barrio como viceversa. El asunto sería entonces de qué manera construir instancias de encuentros y actividades que sirvan de soporte en el intento de abreviar esa brecha que distancia a la comunidad de la universidad.

En esta dirección, nos resulta interesante recuperar una publicación realizada por De la Torre y Nanni (s.f.), de la UNR, donde investigan ciertas características que asume el Barrio República de la Sexta para los propios vecinos, haciendo énfasis puntualmente en lo que se conoce como la Villa de la Sexta. La delimitación que en esta investigación se emplea es la que respeta los límites Norte-Sur del barrio, pero realizando un recorte entre la calle Av. Belgrano hasta Necochea. Es allí donde se reconocen mayores niveles de precariedad en las viviendas y desorganización en el loteo. El asentamiento irregular que ahí se ubica, según indica el trabajo mencionado, se encuentra en su mayoría sobre terrenos que pertenecían al Ferrocarril y que luego fueron cedidos a la Universidad Nacional de Rosario, siendo actualmente su propietaria “formal”. No obstante, otros sectores de los terrenos ocupados irregularmente corresponden a propietarios privados, siendo esta situación la que predomina en la posesión de la tierra. De la Torre y Nanni (s.f.) mencionan que más de 500 familias están asentadas sobre terrenos que no son propios, por lo que conviven con el permanente riesgo de desalojo de sus viviendas.

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

En las diferentes entrevistas realizadas a referentes adultos de los niños y niñas que asisten a los talleres del Centro Cultural, y en el relato de los mismos niños y niñas, es posible pesquisar que la tensión que se visibiliza en la arquitectura de la valla que separa el mundo académico de la comunidad en la que se inserta. Esta tensión cala profundamente el imaginario de quienes habitan y transitan cotidianamente el barrio, llegando a manifestar que *“al principio cuando pensaba que el Centro Cultural era lo*

mismo que la Universidad, pensé que no podía entrar a las actividades”, “la universidad da miedo”, “una vez quise entrar, pero me dijeron que no podía estar ahí”, “muchos dicen que cuando uno entra se pierde, no sabés para dónde ir”.

Entendemos que estos relatos señalan que hay mucho trabajo por realizar a fin de orientar nuestra tarea a que ese espacio universitario, que se presenta para muchos como algo que genera temor, confusión o que resulta intransitable, en principio comience a generar instancias de diálogo y escucha. Por otra parte, creemos necesario sostener la pregunta por las representaciones que los vecinos/as tienen en torno al espacio académico. ya que pareciera que toda propuesta que aparezca asociada a él se convierte en un lugar al que tienen prohibido acceder, o al menos supone superar una serie de dificultades si lo que se pretende es ingresar.

3. Estructura y funcionamiento del centro cultural

El Centro Cultural de la UNR cuenta con un equipo de Coordinación que tiene como funciones: gestionar proyectos y su respectiva financiación, generar y dinamizar las vinculaciones institucionales, trabajar en la organización de diversas actividades de la Secretaría de Extensión Universitaria, coordinar el funcionamiento de los espacios existentes en el Centro Cultural, potenciar la investigación y/o sistematización en torno de las experiencias que se desarrollan, entre otras.

En articulación directa con este equipo, se encuentra el área administrativa integrada por dos no docentes que forman parte de la planta permanente de la Universidad y que desempeñan sus actividades de lunes a viernes: turno mañana —de 8 a 14hs— y el turno tarde —de 14 a 20hs—. Tradicionalmente en su trabajo, además de sostener el sistema contable del Centro Cultural -cobrando las cuotas, archivando gastos, regulando la caja-, resuelven conflictos cotidianos de diversa índole. También se encargan de la difusión de las actividades y de contestar las consultas de la gente, ya sea vía telefónica, web o personalmente. Nos resulta importante subrayar que, más allá de la formalidad de su rol y a partir de la incorporación de los talleres para niños/as, ocupan en el equipo un lugar primordial a nivel humano, dado que su función ya no es meramente administrativa, sino social y comunitaria. Especialmente cuando acuden los niños/as a los talleres, la presencia de quien cubre el turno tarde resulta indispensable, dado que se trata de una persona que trasciende sus funciones de oficina y se relaciona con todos los participantes del espacio, ofreciendo contención y dedicación. Aun fuera de su horario de trabajo, las administrativas han estado siempre dispuestas a colaborar con el equipo de gestión en muestras, festejos y otras actividades extraordinarias. Tienen un trato cotidiano con los niños/as y sus familias y en muchos casos acompañan a los niños/as hasta sus casas al terminar cada taller.

3.1. Descripción de los talleres con niños y niñas

Los talleres de Danza árabe y Juegos, en principio, fueron solventados por la Secretaría de Extensión a través de un aporte económico que se les brindó a los talleristas en calidad de monotributistas. En el presente, forman parte de un proyecto financiado

por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El taller de Arte, en cambio, se enmarca en un proyecto de Voluntariado y en un Proyecto de Extensión Universitaria de la Secretaría de Extensión de la UNR con origen en la Facultad de Humanidades y Artes. A continuación, se describe el funcionamiento de cada uno de los talleres que incluimos en esta sistematización.

3.1.1 Las edades de las asistentes al **Taller de Danzas Árabes** varían de 6 a 22 años, por lo que se trabaja diferenciando dos grupos, cada uno con el armado de una coreografía diferente. Tres de las participantes forman parte del taller desde hace 4 y 5 años —cuando la misma profesora lo dictaba en el Centro de Asistencia a la Comunidad (CeAC) en el barrio— y hoy ayudan a las más pequeñas en el armado y ensayo de las coreografías. No obstante, por momentos hay ejercicios compartidos por todas. Asimismo, hay una instancia de la clase donde cada grupo muestra al otro su coreografía, practicando y revisando entre todas lo aprendido hasta el momento. Al finalizar la clase, como ritual, comparten una merienda.

Todas coinciden en que les gusta mucho participar del espacio, se sienten cómodas y las entusiasma ensayar cuando saben que se aproxima una presentación para compartir sus coreografías. También diseñan y confeccionan sus trajes para las presentaciones. La mayoría de las participantes, anteriormente a comenzar en este taller, no habían asistido a alguna actividad similar relacionada con el baile. Es al iniciarse en el espacio que conocen el Centro Cultural, participando algunas de ellas en otros talleres.

3.1.2 El **Taller de Juegos** invita a niños/as —a partir de los 6 años— a mostrar su individualidad, potencialidad y creatividad, sin necesidad de ser juzgados y/o evaluados por sus habilidades o falencias, aciertos o desaciertos. Se trata de un espacio en el que se acompaña a los niños/as en el proceso de afianzar sus posibilidades de hacer —reconociendo ellos mismos sus propios límites— y plantearse nuevos desafíos. Apunta a que descubran en el juego, la danza, la improvisación y la imaginación, nuevas formas de vincularse con los otros. A través de la práctica de la Expresión Corporal, pretendemos que cada niño pueda enriquecer el lenguaje corporal y expresivo creando códigos y estimulando el mundo sensible que cada uno tiene.

Luego de cada encuentro, las talleristas revisan lo que pasó y piensan cómo seguir, proyectando la siguiente actividad: *“La traemos preparada pero también siempre escuchamos lo que sucede acá, qué traen ellos, cómo llegan, quizás ese día no se pudo hacer y la guardamos para otra oportunidad”*.

Los elementos que se usan para jugar —telas, pelotas, plastimasa, luces, sillas, elásticos, cintas, etc.— constituyen herramientas para que los niños/as exploren, pero el objetivo mayor, la meta, es llegar a lo corporal propiamente dicho; que en algún momento no haya ningún elemento sino la palabra, la imaginación, la música y el movimiento mismo.



Taller de juegos corporales

3.1.3 El Taller Arte=Vida es un espacio para la expresión desde las artes plásticas. Planteado como Proyecto de Voluntariado Universitario, es coordinado por un equipo de docentes, graduados y estudiantes de diferentes disciplinas de la Facultad de Humanidades y Artes. En los encuentros semanales participan niños y niñas de diversas edades, inclusive en algunos casos acompañados por sus madres quienes también participan de la actividad. Con un fuerte compromiso en el reciclado de elementos, se crean obras artísticas desde diferentes técnicas que luego son expuestas en Muestras, tanto en espacios públicos del Barrio como en otros lugares de la ciudad y en eventos de la universidad: Congresos, Semana de la Extensión, Muestras de la Facultad de Humanidades y Artes, a los que en muchos casos asisten los niños/as y sus familias.

De los talleres, es el que más habilita la participación de personas de diferentes edades. Inclusive, con adolescentes –que venían al taller pero comenzaban a tener intereses diferentes– y jóvenes –madres de niños/as que asisten al espacio–, coordinados por una profesora jubilada de Historia, se realizó una revisión de las fechas patrias que se conmemoran cada mes y luego se hizo un recorrido por el barrio y el comedor universitario haciendo encuestas sobre la temática. Luego, los más chiquitos ilustraron esa recopilación de información y finalmente se expuso lo producido en la vereda del Centro Cultural. En ocasión del 17 de agosto, el Área de Comunicación de la SEU realizó un registro audiovisual y sonoro de la actividad que fue transmitido por medios de la UNR.

A través de este trabajo se produjo el ingreso al comedor universitario de niños/as y jóvenes del barrio desde un lugar distinto, desde el aprendizaje conjunto entre universitarios y vecinos. Además, si de disputar lógicas de poder/saber se trata, quienes serían los ‘depositarios del saber’ eran interpelados a dar cuenta de ese conocimiento que no siempre resultaba inquebrantable ni absoluto. De esta manera se instó a un encuentro real, es decir, como seres humanos con aciertos y falencias y desdibujando algunos prejuicios mutuos.

Desde el taller Arte=Vida también se realizaron encuentros artísticos con

niños/as de otros barrios en los que la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Artes realiza trabajo territorial.



Muestra del taller de arte

4. El arte y su fuerza transformadora

Nos interesa comenzar este apartado destacando que desde nuestra labor cotidiana procuramos tener presente que:

... el ámbito de prácticas de arte y transformación social implica un potencial transformador a nivel individual, grupal y comunitario en lo referente a conformación de vínculos solidarios, posibilitador de nuevas miradas, canalizador de deseos y necesidades compartidos, promotor de participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales, y espacio de creación compartido que trasciende el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros.

(Bang y Wajnerman, 2010, p.90-91)

Entendemos que es potenciando la creatividad, la autoestima, la expresividad y la socialización que se logran cambios profundos a nivel social, cognitivo, corporal y espiritual, por lo que identificamos en el arte una herramienta esencial; siendo, además, responsabilidad extensionista de la Universidad propiciar el acceso a espacios que lo promuevan y desarrollen. Desde el modelo de Mediación Artística se pone el acento en la idea de que el arte es una herramienta, es decir, en lo que la experiencia artística posibilita, al margen de los resultados. La calidad técnica o estética no es lo que más nos interesa, nuestro objetivo no es el virtuosismo en el uso de técnicas artísticas, sino comprender qué aporta el arte a la vinculación social de personas que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, en riesgo o en exclusión social. Los talleres de Arte, desde esta perspectiva, pasarían a ser una herramienta para la transformación social (Moreno Gonzalez, 2010).

4.1 Un intento por acercar algunas dilucidaciones en torno a la noción de taller

La noción de taller, a lo largo del tiempo, fue y sigue siendo revisada, repensada respecto de su función. Para el grupo de trabajo del Centro Cultural, los talleres son es-

pacios que intentan favorecer —mediante propuestas lúdicas, recreativas— operaciones subjetivas, alentando procesos de enseñanza/aprendizaje entre quienes configuran el espacio del taller. Es decir, son espacios que se constituyen como instancias donde poder alojar inquietudes, malestares, intereses; donde el aprendizaje sea mutuo entre quienes participan, así el saber se pretende sea dialéctico, circule y se transforme. Ya no de un lado o del otro, sino como resultado de eso que acontece “entre” los y las participantes.

Dichos espacios de taller, consideramos pertinente aclarar, no son entendidos como obligatorios, aunque esto no excluye el desafío y compromiso de sostener ciertas reglas para habitar el espacio de los mismos. Se parte de la premisa que:

... el niño/a que aprende a través de una experiencia creativa se entusiasma y se compromete con su propio accionar, hace trascender lo que descubre confrontándolo con la opinión de sus pares y le transfiere rasgos de su identidad, llegando así al conocimiento de una manera singular.

(Guzzo, 2003, p.4)

En este sentido, las coordinadoras del Taller de Juego, en el marco de la entrevista, reflexionaron en torno a las condiciones, ciertas intervenciones y los tiempos que implicó la construcción de dicho espacio: *“Cuando empezó el taller era sostenerlos para que no se maten, no se peguen. Todo el tiempo era apostar y exigir el cuidado del cuerpo, tratando de poner límites todo el tiempo. Venían, corrían, parecía que nada los paraba ni los contenía. Eso fue cesando con el tiempo. Por ahí ahora lo que cambió es que aparece más la palabra, entonces si sucede algo nos sentamos, pueden escucharse más, les pedimos que digan lo que pasó, capaz el otro no lo hizo queriendo. Antes no existía eso, se enojaban, lloraban, se querían ir. No quiere decir que no siga pasando, pero lo que antes pasaba siempre, ahora es cada tanto. También lo que sucede es que cada clase es distinta a la otra, con cada uno de los chicos se va armando algo distinto (...) Fuimos creando un vínculo, de a poco nos fueron llamando por nuestros nombres y ya no señas, a veces se equivocan, o se olvidan y después te lo vuelven a decir, pero siempre hicimos el esfuerzo de dejarles en claro que no éramos señas.”*

Recuperando los aportes de Winnicott (1993), se puede afirmar que la experiencia cultural es una zona intermedia, un espacio intersubjetivo que requiere de un espacio físico. En esta zona de superposición entre el juego del niño y el de otra persona —espacio potencial entre lo objetivo y lo subjetivo— existe la posibilidad de introducir enriquecimientos y es allí donde se ubica el juego, la creación, la apreciación artística y la motivación. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de la subjetividad, el tiempo es una experiencia. Jugar para Winnicott (1993) es ser capaz de vivir una experiencia cultural. El jugar tiene un lugar y un tiempo. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear (acciones internas), y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. Y el hacer lleva tiempo.

Al repensar los talleres como espacios de arte, contención y aprendizaje, cobra relevancia subrayar que el proceso de subjetivación se produce, en palabras de Birollo (2003), cuando hay lugar, otro ofreciendo su sostén mediante el cuerpo, las palabras, presencias y

ausencias, organizando huellas, representaciones en las que podrá sostenerse al estar solo, sin caer en el vacío. La respuesta del otro —su intervención en tanto adulto—, “es lo esencial para que aparezca el deseo en el sujeto humano” (Birollo, 2003, p.20). De este modo, acordamos con la idea de que los talleres para niños/as deben poder configurarse como espacios fértiles ligados a actos de creación, a efectos de ofrecer a niños/as el encuentro y acercamiento a un lenguaje potencial de nuevas escrituras propias y ajenas.

Lejos de aquellos espacios implementados para la obediencia y el rendimiento, bajo formas tradicionales y rígidas, se trata, en todo caso, de instancias pedagógicas que propicien ese placer que enriquece los sentidos, otro lenguaje desde la práctica misma del arte. Apostamos a conformar espacios donde algo de la subjetividad pueda construirse y se despliegue parte del malestar intrapsíquico, donde el niño/a pueda ocupar un lugar propio que represente aperturas a espacios transicionales para contribuir a su bienestar (Birollo, 2003; Guzzo, 2003). Así, aplastando plastilinas, jugando con muñecos, con sus propias sombras, armando relatos donde se entremezclan sus inquietudes y anhelos con personajes de la ficción, pintando cartulinas, cantando, empuñando una guitarra o descubriendo sonidos que logra golpeteando un cajón, es en esos instantes de invención donde el arte habilita nuevos trazos y nuevas formas de vincularse.

5. ¿Qué entendemos por intervención y cómo intervenimos?

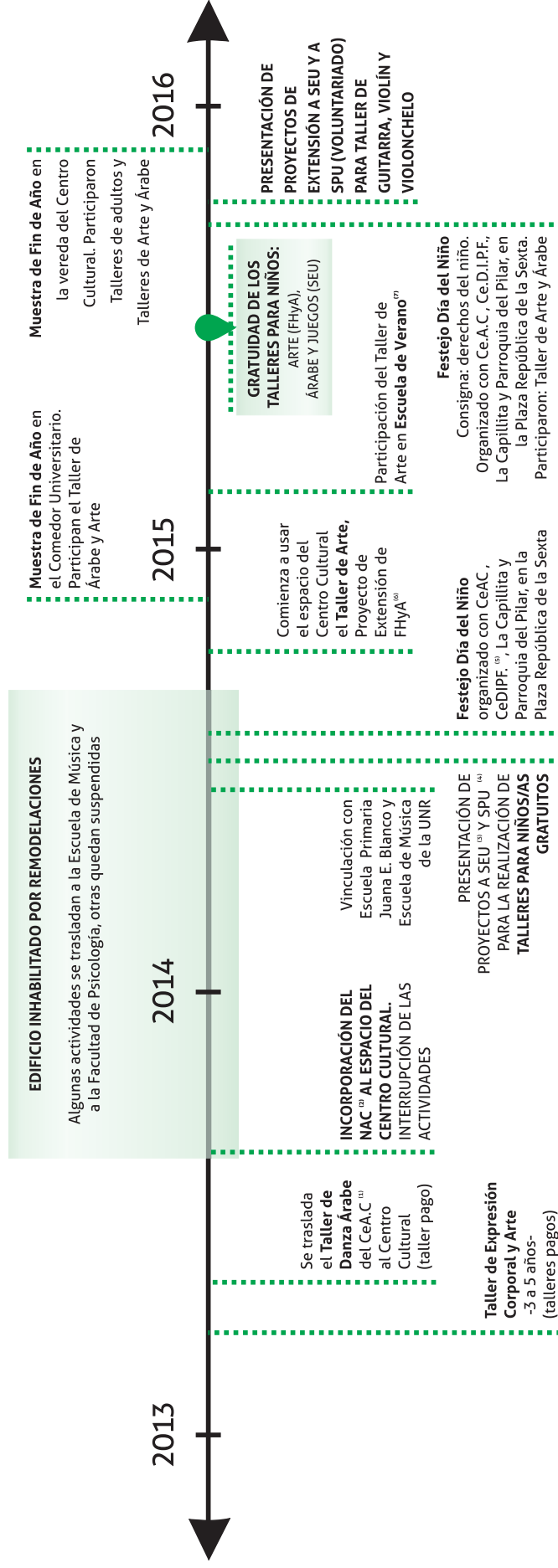
El Diccionario de uso del español nos dice que intervenir es “participar; tomar parte; actuar junto con otros en cierto asunto, acción o actividad”; y agrega que: “a veces implica oficiosidad y tiene el significado de ‘tomar cartas en un asunto’; otras veces significa ‘mediar’, ‘sugerir’”. La intervención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

Partimos del supuesto que entiende a la experiencia de intervenir a la par que la de reflexionar desde la práctica, enfatizando en lo que se hace, cómo se lo hace y para qué se lo hace. La tarea de intervenir se vincula así a la formulación de solicitudes y respuestas, señalando que ellas pueden ser portadoras de deseos, a la vez que de resistencias. Es posible deducir que las intervenciones, desde esta perspectiva, se dirigen a enfrentar o agudizar problemas o situaciones, como así también de propiciar ciertas condiciones de trabajo, definiendo encuadres y marcos de referencias. En esta línea, Carballeda (2012, p.93) propone que “reconocer lo artificial de la intervención implica tender a su desnaturalización, entenderla como dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto existe una demanda hacia ella”. En esta dirección, la intervención, pensada en el contexto de lo comunitario puede definirse como:

... procesos intencionales de cambio, mediante mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al desarrollo de organizaciones comunitarias autónomas, a la modificación de las representaciones de su rol en la sociedad y sobre el valor de sus propias acciones para ser activo en la modificación de las condiciones que las marginan y excluyen...

(Bang y Wajnerman, 2010, p. 90).

Centro Cultural UNR



REFERENCIAS

- (1) CeAC: Centro de Asistencia a la Comunidad. Es un centro comunitario y de salud dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNR y del Gobierno de la Provincia de Santa Fe
- (2) NAC: Núcleo de Acceso al Conocimiento. Presidencia de la Nación
- (3) SEU: Secretaría de Extensión Universitaria (UNR)
- (4) SPU: Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación
- (5) Ce.D.I.P.F.: Centro de Desarrollo Infantil y Promoción Familiar
- (6) FHyA: Facultad de Humanidades y Artes (UNR)
- (7) Escuela de Verano: Espacio de Formación en Extensión organizado por AUGM y desarrollado en Rosario en febrero de 2015



Algunas expresiones de niños/as participantes en el proceso de construcción colectiva de la línea de tiempo

En este sentido, consideramos relevante compartir la línea del tiempo que se construyó entre niños/as, familiares y coordinadores de los talleres, personal no docente y de gestión del Centro Cultural, a fin de reconocer aquellos momentos o hechos significativos para quienes venimos participando de este proceso, que posteriormente en su análisis definimos como intervenciones que promovieron una mayor participación y pertenencia de los niños y niñas a los talleres de arte y que decidimos agruparlas en las categorías de intervenciones de Gestión, de Comunicación y Pedagógicas.

5.1. Intervenciones de gestión

Esta categoría refiere a aquella gestión que no elige la realidad en la que le toca actuar, pero sí elige la posición que decide tomar frente a las condiciones actuales y características singulares que la realidad particular le propone y atraviesa. Gestionar aquí, siguiendo la propuesta de Duschatzky y Birgin (2001), supone un saber, pero no un mero saber técnico sino un *saber sobre la situación* en la que se interviene, refiere entonces a aquellas intervenciones que se dirigen a crear condiciones para que diferentes movimientos de subjetivación se vean alentados. Al mismo tiempo, el *no saber* se torna potente, se instala la pregunta, se reconoce que hay problemas, se deja alterar por éstos, pero también se identifica el hecho de que se cuenta con recursos. En esta dirección, dejarse alterar por el problema implica moverse, dejándose “afectar” por la situación, implicándose. Con esto acordamos con la idea de que la gestión es situacional, asumiendo que no es una propuesta de buena moral sino otra posición frente al hecho educativo, por esto, al fin y al cabo, se trata de una posición ética con eso que acontece (Duschatzky y Birgin, 2001).

5.1.1. Alojjar el taller Arte=Vida en el Centro Cultural de la UNR: *“ese fue el modo en el que el barrio entró en el Centro Cultural”*

Este taller se viene desarrollando hace cinco años en el barrio, promovido por docentes de la Escuela Primaria Constancio C. Vigil: *“Primero estuvimos en una vecinal y después pasamos al club ‘Unión y Fuerza’. Pero hubo problemas entre gente de las organizaciones y terminamos desarrollando el taller en la casa de uno de los niños. En 2013 nos presentamos a una Convocatoria de Voluntariado Universitario y allí ya no podíamos estar en una casa particular, es mejor estar en un lugar neutro. Finalmente, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Artes hizo la vinculación para que estemos en el Centro Cultural de la UNR”*.

Incorporar en el espacio al Taller de Arte=Vida significó un primer contacto con los niños/as del barrio y sus familias. Cuando comenzamos a proponer nuevos espacios para ellos/as, ya había una convocatoria hecha, *“ese fue el modo en el que el barrio se puede decir entró en el Centro Cultural”*, dice una profesora de Juegos. Inclusive, nos garantizó ingresar en los pasillos de la “villa” porque las coordinadoras del taller ya eran conocidas por los vecinos.



Taller de arte

5.1.2. Condiciones edilicias e institucionales que dan marco a los talleres: *“una conquista para ellos”*

“Para nosotros, no para nosotros, para los chicos representa un ambiente más ordenado”, dice una coordinadora de Arte. *“Mucho más ordenado”,* reafirma su compañera y agrega: *“También de contención y de seguridad. Que estén aquí me parece importante por la relación con la universidad. Yo esto lo tomo como una conquista para ellos. La primera vez que vinieron decían: ‘Mirá, hay camaritas, les vamos a pegar’. Y yo les dije: ‘No, porque sino no tenemos la posibilidad de estar acá, tenemos que volver al club’. Ellos no quieren volver más al club”*.

Consideramos que los talleres constituyen una actividad verdaderamente extensionista en tanto los niños/as asisten a la universidad e interactúan directamente con estudiantes y docentes de la universidad, pasando a formar parte de la comunidad

universitaria en sí misma. *“También lo que pasa por ahí es que los chicos no empiezan a venir quizá tanto por la actividad en particular, sino habrá quienes vienen de curiosos o porque viene un compañerito o porque ya vienen a otra actividad y se quedan. Vienen porque les gusta estar en el Centro Cultural en sí. Después, generalmente, se da el segundo momento donde pueden ir eligiendo tal o cual actividad.”*, consideran las coordinadoras del Taller de Juegos.

5.1.3. Gratuidad: *“No quería acercarme porque pensé que eran pagos”*

Todos/as quienes conformamos el Centro Cultural de la UNR coincidimos en que la gratuidad de los talleres para niños/as fue determinante en el aumento de la participación. Partimos, en este sentido, de considerar que estos espacios son un derecho para todos los niños/as que deseen participar y que no debe mediar ningún intercambio económico o material para que sea garantizado. Una de las madres contó en la entrevista que *“D empezó a venir a los talleres, se me escapaba solito y yo no sabía adónde iba. Lo empecé a seguir y vi que venía acá. Yo no quería acercarme porque pensé que eran pagos y él me decía que no, que a él no le cobraban nada”*.

5.1.4. Presentación de proyectos: *“Primer impulso y puesta a prueba”*

Desde 2014 se vienen presentando sistemáticamente proyectos a Convocatorias destinadas al financiamiento de actividades de extensión universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, y también formamos parte de Proyectos presentados por docentes de la Escuela de Música y de Bellas Artes destinados a brindar talleres de artes para niños/as en el Centro Cultural.

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

5.1.5. Festejo del Día del Niño en articulación con organizaciones del barrio: *“La intención de estrechar lazos”*

Desde 2013, organizamos junto a otras instituciones del barrio —Centro de Asistencia a la Comunidad (CeAC), el Centro de Desarrollo Infantil y Promoción Familiar (CeDIPF), La capillita y la Parroquia Nuestra Señora del Pilar— el festejo del Día del niño en la plaza República de la Sexta.

Se trata de una articulación entre organizaciones que trabajamos con niños/as del barrio que, si bien es por una actividad concreta, nos permite reconocernos cada año en nuestro trabajo y poner en común las problemáticas y propuestas de cada una.

Siempre está la intención de estrechar lazos entre las instituciones y poder articular en el trabajo cotidiano.

Hacia adentro del Centro Cultural, la organización de este festejo también es importante porque se trabaja conjuntamente entre los distintos talleres y cada uno aporta desde su especificidad. En cada taller, los mismos niños/as crean los juegos colectivos que después comparten con los cientos de chicos/as que se congregan cada año. También funciona este evento como muestra de lo que hacemos en el año, ya que las niñas y adolescentes del taller de Danza árabe y los niños/as del taller de Guitarra brindan un espectáculo al público.

Cabe aclarar que se trata de una organización que lleva generalmente alrededor de dos meses de reuniones entre las instituciones en donde se idean las propuestas de juego, además de definirse la gestión de los recursos materiales para llevarlo adelante.



Festejo del día del niño

5.1.6. Vinculación con la escuela primaria: “Lo obligatorio y lo electivo articulando para la contención”

Desde la gestión del Centro Cultural de la UNR y una vez comenzados los talleres para niños/as, establecimos vínculos con algunas de las escuelas primarias a las que asisten los mismos/as. En este sentido, se fue generando una relación que consideramos necesario seguir afianzando y que habilita a un trabajo realmente articulado para estar al tanto de ciertas problemáticas y necesidades de los niños/as y buscar en común soluciones y propuestas, además de coordinar horarios y definir actividades.

Encontramos muy buena predisposición de parte de los directivos de las escuelas, tanto para la difusión de las convocatorias a los talleres como para participar de actividades eventuales como muestras, festejo del día del niño, etc.

Para algunos talleristas es una preocupación especial la escolarización y el desarrollo de la lectoescritura de los niños: *“Los chicos tienen muchos problemas de aprendizaje, todos los chicos en general, o gran parte, pero nuestros chicos que son más humildes, salvo que tengan una maestra muy dedicada, que a veces no se puede por razones de tiempo (...) Entonces repiten, tienen fracaso escolar. Yo que soy maestra vieja de escuela, veo que cuesta mucho también integrar a los padres”*.

5.2. Intervenciones de comunicación

Definimos a esta categoría poniendo el foco en el encuentro entre personas, con la diversidad que esto implica, más que en el mensaje y en los medios. Entendemos a la comunicación como una construcción subjetiva y, al mismo tiempo, colectiva o comunitaria— que tiene lugar en la vereda, en la escuela, en los festejos, en los espectáculos cuando mostramos lo que hacemos— más que como la relación dualista entre emisor y receptor.

De la práctica hemos aprendidos que la comunicación es en un contexto y en una cotidianidad con particularidades culturales. El medio más eficaz para la difusión de los talleres en el barrio fue el pequeño pizarrón arruinado por la lluvia que ponemos en la puerta para anunciar los talleres que proponemos cada día. La necesidad de comunicarnos nos lleva a crear y recrear las formas que vayan propiciando el encuentro.

Nuestras difusiones no necesitan ser masivas ni mediatizadas de modo hegemónico sino, por el contrario, estamos en la búsqueda del acercamiento cálido, enfatizamos, donde la subjetividad pueda expresarse y sea el punto de partida para la construcción colectiva.

En este sentido, coincidimos con Martín-Barbero (1987) en pensar el corrimiento del eje de análisis desde los medios a las mediaciones que dan lugar a articulaciones entre las prácticas de comunicación y los movimientos sociales respondiendo a la pluralidad de matrices culturales.

5.2.1. Presentaciones ante el público: *“Las chicas de árabe actuamos arriba de un escenario en el parque España. Fue hermoso y sorprendente”*

Cuando hicimos colectivamente la línea del tiempo, varios niños/as marcaron como momentos importantes algunas presentaciones que ellos realizaron frente al público. Ejemplo de esto fueron las jornadas de cierre de las distintas ediciones de la “Semana de la Extensión”, que tiene lugar cada año en el Parque Yrigoyen de la ciudad de Rosario. Las niñas y adolescentes que forman parte del Taller de Danza Árabe expresaron en la entrevista que las entusiasma mucho cuando saben que hay una presentación pronto, se predisponen para ensayar e inclusive para preparar y acondicionar sus propios vestuarios. Muchas de ellas coincidieron en que comenzaron a participar del espacio tras haber visto presentaciones del grupo en espacios públicos.

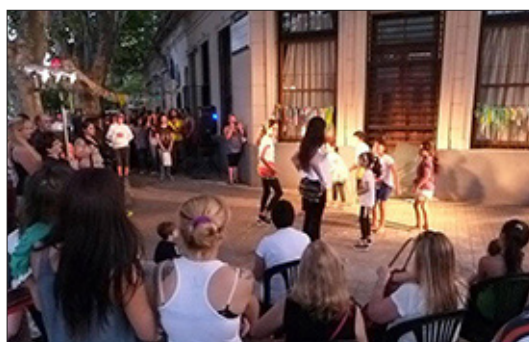
Las muestras anuales de los talleres, que generalmente hacemos en la vereda del Centro Cultural, constituyen otra instancia en las que los niños y niñas pueden mostrar a sus familias y vecinos lo que vienen haciendo.

Es decir, que consideramos a las presentaciones en espacios públicos como intervenciones clave en el encuadre pedagógico de los talleres, donde se estimula la autoestima a través del autoreconocimiento de los logros personales y grupales; logros que pueden ser mostrados orgullosamente ante las personas más cercanas –familiares

y vecinos— constituyéndose así en un espectáculo artístico. Pero también funcionan estas presentaciones ante el público como difusores de los talleres y del Centro Cultural.

En 2014 la muestra anual se realizó en el Comedor Universitario “La Siberia” que se encuentra al lado del Centro Cultural de la UNR. Esto también fue considerado un hito en esta historia para quienes coordinan los talleres para niños/as: *“Esa fue la primera vez que ellos ingresaron a un lugar con mesas de bar y que lo sirvan”*.

Las muestras se realizan conjuntamente con los talleres para adultos y podemos notar la importancia que le otorgan los niños y niñas a exponer su arte a la par de los “grandes”.



Muestra del taller de danza árabe

5.2.2. Modo de nombrar a cada taller: *“¿Qué sería expresión corporal?”*

Revisar los modos en que nombramos a los talleres en algunos casos resulta clave al momento de convocar a los participantes. Especialmente, es el caso del Taller de Juegos, que en un primer momento lo llamamos Taller de Expresión Corporal. Fuimos notando que resultaba extraño y que, cuando los interesados venían a consultar, hacíamos hincapié en la palabra “juegos” por lo que decidimos llamarlo así. Creemos que esta modificación en el nombre del taller produjo cierto aumento en la asistencia de niños/as.

5.2.3. Difusión del Área de Comunicación de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR: *“Soy estudiante de psicología, no conocía el centro cultural, me enteré por la web”*

El acompañamiento del Área de Comunicación de la SEU en la difusión de las actividades del Centro Cultural, fundamentalmente a través de su página de Facebook, habilita a un intercambio entre estas comunidades en cuestión: el Barrio República de la Sexta y la Universidad.

El Área de Comunicación de la SEU ha desarrollado algunas entrevistas en formato audiovisual a coordinadores de los talleres, madres y personal de gestión sobre

las actividades del Centro Cultural, que fueron publicadas en medios institucionales de la UNR –página web, Radio Universidad y viralizadas en Facebook–. Si bien estos contenidos no apuntan directamente al barrio, genera difusión de las propuestas en el ambiente universitario otorgándole institucionalidad a las actividades del Centro Cultural. También constituyen una acción comunicacional clave para socializar entre docentes y estudiantes sobre esta forma de hacer extensión universitaria.

5.2.4. Facebook: “Les robo las fotos y digo ‘mirá dónde estoy’”

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

5.2.5. Transmisión oral de las convocatorias: “Donde vaya le cuento a la gente qué es lo que es el Centro Cultural”

La transmisión oral, o el “de boca en boca”, es la comunicación más genuina porque deja de manifiesto la percepción y el interés que las personas tienen sobre las propuestas del Centro Cultural. Las otras formas de difusión, atravesadas por diversos medios de comunicación, son una ampliación de este modo del que todos podemos participar: “*Donde vaya le cuento a la gente con la que me rodeo qué es lo que es el Centro Cultural, lo que se hace y que nadie obliga a nadie y que cada uno hace lo que siente y lo que le gusta en los talleres y que hay talleres gratuitos y otros que no*”, cuenta una madre en la entrevista. “*¿Les decís que es de la universidad?*” Es la siguiente pregunta y su respuesta “*Mmm... (Risas) No*”. “*¿Por qué?*” es la repregunta. “*Les digo que es extensión universitaria, que no es la universidad bien adentro sino una extensión, que es un grupo de gente que está destinada para trabajar con nosotros, más que nada del barrio*”.

Permanentemente acuden niños/as que nos cuentan que se enteraron por un compañerito de la escuela o porque viene otro niño/a que conocen. La transmisión oral de la convocatoria por sus propios protagonistas funciona también como un sensor para percibir el entusiasmo de los participantes.

5.2.6. Pizarrón: “Vi el pizarrón y entré”

Realizamos una encuesta a las madres de las niñas y adolescentes del Taller de Danza Árabe y también a los adultos que vienen a inscribir a los niños/as a los talleres con la pregunta: “*¿Cómo se enteraron de los talleres para niños/as?*” y –sorprendentemente para el equipo de gestión– todos/as nombraron al pizarrón que ponemos en la puerta como el principal medio de información que les dio la pauta de que las actividades sí eran destinadas para sus hijos/as.

5.2.7. Ir a buscar a los chicos a la casa. *“Taza taza, cada quien a su casa”*

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

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

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

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

5.2.8. Promover la participación de las familias: *“Sigo todos los caminos de ellos porque a mí también me gusta”*

La participación de las familias y vecinos se da principalmente en los eventos, tales como las muestras de fin de año, el festejo del Día del Niño y el cierre de la Semana de la Extensión. En las dos primeras, que se realizan en el barrio, se da una asistencia importante de adultos que vienen a acompañar a los niños/as. Podríamos decir que en

esas ocasiones raramente le falte a algún niño/a un ser querido para mostrarle “lo que hace” en el Centro Cultural.

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

Muchas personas del barrio no acostumbran a andar por otros lados y cuando lo hacen es todo un acontecimiento para el que necesitan prepararse. Así y todo, siempre hay familias que nos acompañan y que colaboran en el desarrollo del evento. *“Esa semana (refiriéndose a la Semana de la Extensión) me sentí muy importante (risas)... Hay veces que me gustaría que haya más madres que se coparan con hacer lo mismo. Yo creo que no es sólo por tu hijo, es para darle la oportunidad a otras criaturas. Hay algunos que me dicen seño (risas)”*, cuenta una madre en la entrevista.

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

La invitación a los adultos para participar implica desarticular un conjunto de prejuicios acerca del vínculo entre los vecinos del barrio y la universidad, según expresan algunos entrevistados: *“Al principio pensé que, como en otros lados, me iban a discriminar, pero después empecé a tener diálogo con la gente y me di cuenta que no. Empecé a comprender muchas cosas que yo las tenía equivocadas. Gente de acá (señalando a la Ciudad Universitaria) ninguno trabaja con la gente del barrio, ninguno va a buscarnos. Esto fue distinto, a mí me dio confianza (...) y ahora venimos toda la familia. A mí me sorprende que me dejen acompañar y participar. Yo me sentí importante en el acompañamiento de ustedes también, que eso es importante porque acá hay gente que me saluda como si me conociera de años, el acompañamiento de ustedes es increíble, que no me lo esperaba y no se ve en otros lugares y por seguir a mi hijo, lo conseguí”*.

... la intervención histórica de la universidad en la zona tiene un carácter complejo y ambivalente: por un lado, ha ocupado un lugar importante en la promoción del lazo comunitario, pero por el otro, ha tenido grandes confrontaciones con los habitantes del barrio debido a intervenciones erróneas que se han realizado desde la Universidad.

(Medina et al, 2015, p.78)

5.2.9. Difusión en la escuela primaria: *“La señora me dijo que acá dan guitarra y danza árabe”*

La importancia de que las escuelas nos abran sus puertas para que invitemos a los chicos/as no radica únicamente en que es donde se encuentra lo que llamaríamos “nuestro público directo” sino que deja de manifiesto la red de contención que podemos formar trabajando articuladamente. Es decir que, la escuela, el Centro Cultural y otras organizaciones en las que participan los chicos/as constituyan un entramado coherente, por supuesto cada una con su forma de organización y especificidad en las actividades. En estas convocatorias, y en la forma en que las llevan a cabo los docentes de las escuelas, queda en claro que al menos los objetivos generales vienen siendo compartidos por los adultos en cuestión.

5.3. Intervenciones pedagógicas

Partimos de la idea de que para acordar y construir intervenciones pedagógicas es necesario esforzarse por mirar con detenimiento la realidad del conjunto y de cada uno de nosotros, narrarla para poner en cuestión el contexto en el que se enseña y aprende. En este sentido, entendemos que lo fructífero son los modos de pensar, de hacer pedagogía con otros (Freire, 1986). El desafío es que el énfasis de las propuestas resida en las preguntas, en las dudas, en los errores, en todo aquello que nos permite la toma de la palabra para construir conocimiento con otros. De este modo, es en la transversalidad de la tarea donde cobra valor la mirada de lo utópico. Pensar la utopía, para Mouján Fernández (2011) implica una tensión entre la realidad y lo ideal, entre la realidad y la realidad ideal; propone, entonces, pensar las intervenciones desde nuestro contexto social y cultural y, desde allí, mirar críticamente y construir alternativas posibles.

Es así que consideramos que las intervenciones pedagógicas son aquellas acciones intencionales que se construyen y a la vez se reconfiguran con otros, mediante el ensayo y error, a fin de avanzar en el proceso de enseñanza/aprendizaje, donde el juego, el registro del cuerpo, el diálogo y el sostenimiento y garantía de ciertas condiciones resultan imprescindibles. Desde esta perspectiva, el enseñar se transforma:

... en un proceso y no en la búsqueda de un producto. La pregunta que habilita la palabra del Otro es constructiva y creadora. La pregunta permite iniciar el proceso de conocer con otros. La educación se transforma así en un espacio social de discurso compartido.

(Mouján Fernández, 2011, p.2)

5.3.1. Reuniones de talleristas: *“Cada espacio va apostando al todo”*

Si bien siempre se realizaron reuniones de coordinadores de talleres, recién a partir de 2016 comenzamos a convocar encuentros específicamente con talleristas de niños. En estos espacios, de periodicidad mensual, se vienen compartiendo los objetivos y modalidad de trabajo de cada taller, formas de convocatoria, conflictos y ne-

cesidades de cada espacio; percepciones e inquietudes en relación a los niños/as que participan de cada taller para poder pensar conjuntamente intervenciones posibles. Asimismo, se trabajan cuestiones organizativas de los festejos del día del niño, muestras anuales y propuestas de actividades articulando los distintos espacios.

En términos generales, esta instancia de reunión fue reconocida como un recurso valioso para el sostenimiento de los talleres: *“Yo creo que hoy todos los espacios estamos yendo para el mismo lugar, en las reuniones eso se ve. Cada espacio va apostando al todo, a su modo, con su estrategia, todos estamos colaborando desde diferentes lugares, danza árabe con todo lo que tiene que ver con lo corporal, la postura, el tiempo; la guitarra con la concentración, la técnica, la escucha, la creación, y así cada uno...”*

5.3.2. La merienda: “El ritual”

En la entrevista al grupo del Taller de Danza Árabe, las chicas expresan que cada lunes, después de mostrarse las coreografías las chiquitas a las grandes y viceversa, comparten una merienda como ritual de finalización de la clase.

En el Taller de Arte también es un ritual la merienda, como así también los festejos de cumpleaños, que constituyen un momento propicio para que se acerquen las familias de los agasajados y esto redunda en un mayor intercambio entre los vecinos y los integrantes del Centro Cultural.

En este sentido, entendemos relevante poder pensar estas escenas a partir de la propuesta de Minnicelli (2013) en torno a las ceremonias mínimas, expresando que dichas ceremonias no se definen “ni por el tamaño ni por la envergadura de un acto” (Minnicelli, 2013, p.54); al contrario, se trata de otorgarle valor, investir de acto significativo a los actos cotidianos de los escenarios educativos, sociales, como instancia fundamental de producción de subjetividad, gestando así nuevas redes discursivas y fácticas.

5.3.3. El juego como estrategia hacia adentro del espacio: “Le dimos vuelta al juego”

Nos planteamos el lugar del cuerpo en una dimensión integral, habitando el tiempo y el espacio, atravesado por una multiplicidad de sentidos. La posición de invención supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real posibilitando nuevos modos de habitar una situación, un espacio. Consideramos al cuerpo no solamente como cuerpo biológico, dotado de funciones, despojado del sentir, sino también como cuerpo vivido, el cual no es un envoltorio sino constitutivo del ser, como medio para relacionarnos con el entorno físico y social (Brinnitzer, 2005). El modo en el que entienden la coordinación de los espacios de taller *“Está en cómo pensamos el cuerpo, el juego, el aula. Al principio querían jugar sólo a juegos tradicionales, después, a medida que le fuimos mostrando otros juegos, la cosa se fue abriendo. Van apareciendo otras posibilidades, algo cambia y les permite pasar a jugar a otra cosa. Por ejemplo, querían jugar siempre al juego de la oca y salía uno, salía el otro, y nosotras*

no queríamos que estén saliendo, queríamos que se queden en la ronda. Le dimos vuelta al juego, no sabíamos bien cómo, llevó tiempo, empezamos a jugar acostados, de espaldas, con un vaso, fuimos transformando el juego”.

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



Es potenciando la creatividad, la autoestima, la expresividad y la socialización que se logran cambios a nivel social, cognitivo, corporal y espiritual

5.3.4. Constancia, regularidad de los espacios: “La discontinuidad hace que fracasen los proyectos”

“Lo que tuvimos nosotros a favor, creo yo, es la constancia. Muchas veces vos estás en un territorio un par de meses, te cansaste y te fuiste y se cortó todo. Nosotros tuvimos constancia, no hemos parado. La discontinuidad hace que fracasen también los proyectos”, considera una de las docentes del Taller Arte=Vida. Esta regularidad está ligada a un orden y estabilidad necesaria en el trabajo con niños. En los primeros encuentros con docentes de la escuela primaria, nos solicitaron que no los “abandonemos” haciendo referencia a las inasistencias de los talleristas. En este sentido, los tiempos académicos de la universidad constituyen un obstáculo a la hora de cumplir con esta periodicidad que creemos fundamental, como así también que la continuidad de los talleres esté sujeta —en lo que refiere a su financiamiento— a la presentación y aprobación de proyectos.

6. DESAFÍOS. Un horizonte posible

El principal propósito es sostener estos espacios fortaleciendo las dinámicas que los garantizan. Entendemos que, para lograrlo y que los talleres constituyan verdaderas experiencias extensionistas, es fundamental profundizar la vinculación con las cátedras, apuntando a la curricularización de la extensión. Al mismo tiempo, creemos necesario garantizar —a través del acompañamiento de integrantes del equipo de la

SEU– la coherencia epistemológica y metodológica de las actividades. En este sentido, las reuniones mensuales de talleristas constituyen un espacio clave.

Es menester ser especialmente cuidadosos con las expectativas que los niños/as tienen acerca de la continuidad de los talleres y aquí reconocemos las siguientes dificultades: el financiamiento de las actividades a través de presentaciones de proyectos en convocatorias y las diferencias en los tiempos de la vida universitaria y de los vecinos y vecinas del barrio.

La presentación de proyectos a convocatorias como principal modo de financiar los espacios constituye una dificultad en tanto queda la planificación de las actividades condicionada a los tiempos y tipos de convocatorias. En palabras de Cano y Migliaro (2009, citado por Tommasino y Cano, 2016, p.11):

... los llamados a financiación de proyectos lograron promover la extensión apoyando a numerosos equipos universitarios dedicados a la actividad extensionista, pero al mismo tiempo consolidó una situación de cierta fragilidad del quehacer extensionista de las universidades. Es que, no obstante sus virtudes, cuando los llamados constituyen el único instrumento de política extensionista, dada su precariedad estructural como forma de financiamiento, resultan insuficientes para consolidar políticas de largo plazo, fortalecer vínculos con organizaciones y comunidades, vincular en forma estable a la extensión con la docencia y promover el desarrollo académico situado en torno a determinadas problemáticas.

Esta cita da cuenta de que es una problemática que nos excede y que atañe al trabajo de la Extensión en muchas de las universidades latinoamericanas.

Los tiempos del calendario académico de la universidad son frecuentemente disonantes con los de los participantes de los talleres, especialmente desde finales de diciembre hasta marzo. Para las actividades extensionistas esto es un obstáculo de relevancia que es necesario trabajar. Cada año, desde febrero –que es cuando nos reintegramos el personal de la UNR después de las vacaciones– niños y niñas vienen al Centro Cultural a consultar cuándo comienzan los talleres. Mientras tanto, los estudiantes universitarios están pendientes de sus exámenes. Después empieza el cursado en las unidades académicas y también lleva un tiempo entrar en contacto con los docentes para que luego los estudiantes se enteren de las propuestas de participación y se organicen con sus horarios para, finalmente, acordar el espacio de taller. Todo este procedimiento lleva meses y es necesario encontrar la manera de que sea más dinámico.

En este sentido, es clave fomentar la integralidad de las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión. Observamos que la Docencia es concebida como lo “estructural” de la universidad y las actividades obligatorias para aprobar materias y graduarse son consideradas lo importante. Entonces, la extensión queda supeditada y destinada a quienes tienen una “voluntad extra”, a quienes “lo hacen de onda”, a los “más sensibles”; transformándose en un “voluntarismo” o “voluntariado”.

Aspiramos a una integralidad de las funciones universitarias en donde la docencia tenga al menos “una pata” afuera de las aulas y los contenidos de las asignaturas surjan de la vinculación con la comunidad. Queremos una universidad en donde los estudiantes puedan realizar prácticas que las organizaciones sociales consideren necesarias y puedan revisar esas experiencias tensándolas con las teorías para volver a la práctica en un proceso dialéctico y no, como sucede actualmente en muchas cátedras, en donde ni siquiera se actualiza la bibliografía porque no es interpelada por la realidad. De esta manera, la extensión ocuparía un lugar a la par de la docencia y de la investigación.

Desarrollar la investigación vinculada a las acciones de extensión es parte del desafío en pos de una verdadera integralidad de las funciones sustantivas de la universidad. Con esa intención, proyectamos relevar periódicamente el funcionamiento de los talleres y de las narraciones que los niños/as y los talleristas hacen acerca de cada uno de los espacios en relación al impacto que pudiera tener en sus vidas cotidianas. En articulación con el Departamento de Investigaciones de la Facultad de Psicología y en el marco de Proyectos de Investigación que los estudiantes realizan a nivel curricular, se harán, por ejemplo, entrevistas a niños/as y coordinadores de los talleres a fin de indagar lo que implica para ellos su participación en el Centro Cultural de la UNR. Docentes, adscriptos, auxiliares y estudiantes de la Facultad de Psicología aportarán a nivel técnico en la sistematicidad de la construcción de datos relevantes para las actividades realizadas en el Centro Cultural. Asimismo, en colaboración con los talleristas y personal de gestión del Centro, podrían difundirse los datos construidos a través de presentaciones en jornadas científicas analizando sistemáticamente y articulando a nivel teórico la producción realizada. En este punto, se articularían actividades de investigación y docencia con la extensión universitaria.

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

(Tommasino y Cano, 2016, p.15)

Creemos necesario promover la participación directa de adultos del barrio. Es decir, no sólo en su condición de acompañante de los niños/as a su cargo sino como protagonistas. La intención es generar, junto a ellos/as, espacios destinados a vecinos del barrio. Poder construir los dispositivos en dinámicas participativas en las que, desde el inicio, participen los adultos/as pensando y definiendo qué hacer, para qué, cómo

hacerlo, con quiénes y con qué recursos y medios. El horizonte de esto es la búsqueda de una organización autogestionada.

Se trata, como dijimos al principio de este capítulo, de uno de los objetivos primordiales del Centro Cultural de la UNR: fortalecer la vinculación con los vecinos del Barrio República de la Sexta. Es necesario, por ende, afianzar la articulación con las organizaciones del territorio a fin de generar los mecanismos de derivación y acompañamiento de las problemáticas del barrio que se presentan como demandas en la institución pero que nos exceden en tanto centro cultural.

Es en esta articulación –dada en reuniones a la que asistimos como institución del barrio junto al Centro de Salud y ONGs– y en las entrevistas con madres y talleristas del Centro Cultural, que surge la imperiosa necesidad de generar propuestas para la participación y contención de adolescentes del barrio. *“Yo creo que hay chicos que necesitarían apoyo, más que nada en la adolescencia, de los 12 años a los 18. Te doy un ejemplo, dan la copa de leche de los 2 años en adelante pero después de los 12 no hay tanta ayuda. En el equipo de fútbol también, a partir de esa edad quedan afuera. Y yo creo que es a esa gente a la que se tendría que rescatar porque ahí empiezan a agarrar una mala vida, ahí empiezan a sostener cosas malas de las que después no salís más (...) A la mayoría les gusta el fútbol y a las chicas les gusta bailar, se prenden a esa edad. Por ejemplo, yo antes de tener a mi hijo bailé en una comparsa y éramos todas las del barrio y todas estábamos prendidas y después la comparsa desapareció y ahí algunas seguimos con nuestras familias, para lograr salir de la que estábamos, algunas lograron salir y otras quedaron ahí. Ese es el tema complicado”,* explica una mamá.

En consonancia con este relato, una de las coordinadoras del Taller de Arte manifiesta que *“Ya P no viene. Los otros son chiquitos y absorben todo el tiempo. Entonces habría que tener otro horario para los adolescentes (...) La música es un buen enganche para los adolescentes porque tienen que leer la letra y quizá también las notas, las partituras.”*

El tránsito por instancias simbólicas, la construcción subjetiva y social, la valoración de la propia singularidad, el sentido de pertenencia, la libertad de experimentar, de soñar, de fantasear y tejer nuevas ilusiones, de palpar ante lo nuevo; todo esto constituyen logros y efectos relevantes que permiten postular al espacio del arte como bisagra entre la educación y la salud, lo que fundamenta el hecho de que la universidad apueste al sostenimiento y fortalecimiento de los talleres. A través de las palabras de quienes coordinan el espacio de juego, es que estas afirmaciones pueden entrelazarse con la experiencia: *“Algo que es interesante es buscar formas de expresar, uno busca en el interior, en el cuerpo y con los otros. Partimos de que no hay una sola. Si los niños en algún momento logran usar esto que aprenden, de a poco, en el afuera es buenísimo, se arma una rueda, lo que van aprendiendo acá, en este espacio, por más que sea un día a la semana, una hora, están conociendo otras formas de estar”.*

Bibliografía

- Bang, C., & Wajnerman, C. (2010). "Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias". En *Revista Argentina de Psicología*, 48(1), 89-103.
- Birollo, L. (2003). "El espacio de arte en la institución: un trazo posible de salud". En *Novedades educativas*, 156(1), 20-22.
- Brinnitzer, E. (2005). "Reflexiones sobre el cuerpo en la escuela". En *Novedades educativas*, 175(1), 54-56.
- Carballeda, A. (2012) *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Torre, L., & Nanni, V. (sin fecha) *Una experiencia desde el territorio: enredados en el barrio República de la Sexta, Rosario*. Extraído de página web el día 20 de abril de 2017, disponible en <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/redes/completo/una-experiencia-desde-el-ter.pdf>
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Fernández Mouján, I. (2011). Intervención pedagógica desde un marco ético-crítico. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-8.
- Freire, P. (1986) *Hacia una Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones Aurora.
- Guzzo, M. (2003). "El hecho artístico como generador de aprendizajes escolares". En *Novedades educativas*, 156(1), 4-6.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultural y hegemonía*. México: Ediciones G. Gili.
- Medina, J.M.; Aseguinolaza, B.; Toni, M.; García-Giménez, P. (2015). "Universidad, organizaciones sociales e integración con el territorio". En J. Castro, & F. Oyarbide (Comp.). *Los caminos de la extensión en la universidad argentina* (pp.73-83). La Pampa: EdUNLPam.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Moreno González, A. (2010). "La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9.

Sosa Velásquez, M. (2012) *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: CaraParens.

Tommasino, H., & Cano, A. (2016). "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias". En *Universidades*, 67(1), 7-24.

Winnicott, D.W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Una semana que construimos todo el año

Autores: Aragona Vila, Pilar; Desio, Daniela; Medina, Juan Manuel

Palabras claves: Extensión crítica, integralidad, territorio, semana

Resumen

El presente trabajo sistematiza la experiencia del Consejo Asesor de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), tomando como eje la Semana de la Extensión Universitaria. A través de los años, tanto el Consejo como la Semana de la Extensión, han ido tomando diferentes significados y se han dado cambios de paradigmas. La Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la UNR actualmente asume una extensión crítica, en búsqueda de la integralidad. Sin embargo, se observa que esta política no es la misma en todas las Unidades Académicas que componen el Consejo Asesor de Extensión Universitaria. Al mismo tiempo, esta propuesta de visibilización de las prácticas extensionistas en la universidad nos permitió interpelar la propia praxis, generando así nuevas políticas de extensión que se suscriben al proceso de Extensión crítica.

Introducción

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”¹.

Paulo Freire

“El poder interpretar en forma crítica la experiencia práctica, permite reordenarla lógicamente y tomar distancia ante ella, para convertirla en objeto de estudio e interpretación teórica y, a la vez, en objeto de transformación” (Jara, 1994:25)

Con este artículo se busca hacer una reflexión crítica de las Semanas de Extensión realizadas desde el año 2012 –primer año en que la gestión que comenzó en agosto de 2011 llevó a cabo esta actividad– hasta el 2015; como así también retransmitir la experiencia y producir efectos de contagio en la comunidad universitaria que no esté llevando a cabo funciones de extensión. Asimismo, consideramos que la sistematización permitirá a los actores realizar un análisis sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron, cuáles fueron los resultados, y para qué y a quiénes sirvieron los mismos; provocará procesos de aprendizaje, permitiendo a aquellos que organizaron la Semana de la Extensión mejorar su práctica en el futuro; y hará que otras personas puedan apoyarse en esta experiencia para planificar y ejecutar sus propios proyectos.

Realizamos un trabajo producto de la interpretación crítica de la información, utilizando como técnica la recolección de datos y reconstrucción de la línea histórica. Se recopiló material bibliográfico de las actas de las reuniones del Consejo Asesor, de artículos periodísticos de las páginas web de la Secretaría de Extensión Universitaria² y de la Universidad Nacional de Rosario³. También se entrevistó a diferentes Secretarios de Extensión que conforman el Consejo Asesor, a autoridades de la UNR y a referentes de Organizaciones Sociales. A fin de orientar las entrevistas, se elaboró un formulario con cinco preguntas idénticas y en el mismo orden para cada uno de los entrevistados, permitiendo de esta manera al equipo una limitada libertad para formular preguntas independientes generadas por la interacción personal.

1. Biblioteca solidaria (1 de marzo de 2017). Disponible en <http://bibliotecasolidaria.blogspot.com.ar/2009/09/la-educacion-como-practica-de-la.html>
2. Secretaría de Extensión Universitaria UNR (Junio 2016). Disponible en <http://extensionUNRedu.ar/>
3. Universidad Nacional de Rosario (Junio 2016). Disponible en <http://www.UNRedu.ar/>

Semana de la Extensión. Consejo Asesor de Extensión Universitaria



OBJETIVO:

Dar a conocer/Potenciar la Extensión en cada una de las Unidades Académicas

ACTORES PARTICIPANTES:

Internos UNR: Áreas SEU y Secretarías de Extensión de las Facultades U.N.R., docentes, estudiantes

Externos UNR: Municipios y comunas de la zona, comunidad Toba de Rosario, comunidad en general

Cierre en el Espacio Cultural Universitario (ECU) de la UNR

OBJETIVO:

INTEGRALIDAD

ACTORES PARTICIPANTES:

Internos UNR: SEU (importante participación de las áreas), Consejo Asesor de Extensión (Facultades), docentes, estudiantes

Externos UNR: Programa de inclusión de Pueblos Originarios, Biblioteca Popular Pocho Lepratti, organizaciones sociales, escuela primaria de Zavalla, Centro Cultural Esperanza Unida, comunidad

ACTORES PARTICIPANTES:

Internos UNR: SEU, Consejo Asesor de Extensión (participan Escuelas Medias), docentes, estudiantes, CeAC, Centro de Salud 7 de Abril

Externos UNR: Biblioteca Popular Pocho Lepratti, Abuelas de Plaza de Mayo, comunidad

Evaluación presencial de la 7ª convocatoria de Proyectos de Extensión en distintas sedes (primera vez que hay evaluación dentro de la Semana de la Extensión)

ACTORES PARTICIPANTES:

Internos UNR: SEU, Consejo Asesor de Extensión, docentes, estudiantes, Foro de Jóvenes por una Latinoamérica Integrada

Externos UNR: Biblioteca Popular Pocho Lepratti, Cooperativa de Trabajo Vía Honda, comunidad



UNR
Secretaría de Extensión Universitaria



SEMANA DE LA EXTENSIÓN

Cierre: Feria Social y Cultural en el Parque Irigoyen (espacio público)

¿Y si nos institucionalizamos?

Nos centraremos en la experiencia del Consejo Asesor de Extensión Universitaria de la UNR, tomando como eje la Semana de la Extensión Universitaria, producto del trabajo de este Consejo y su experiencia de intervención en una realidad social. El Consejo Asesor es un órgano consultor cuya función es asesorar, expresar inquietudes y plantear propuestas sobre la planificación y orientación de las políticas y acciones extensionistas, vinculadas a las políticas universitarias en relación con la comunidad que la Secretaría de Extensión Universitaria ponga a su consideración. Está compuesto por la Secretaría de Extensión Universitaria y las Secretarías de Extensión de las doce Unidades Académicas (Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura; Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales; Facultad de Ciencias Médicas; Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas; Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño; Facultad de Derecho; Facultad de Odontología; Facultad de Ciencias Agrarias; Facultad de Ciencias Veterinarias; Facultad de Ciencias Económicas y Estadística; Facultad de Psicología; Facultad de Humanidades y Artes) y de las tres Escuelas Medias dependientes de la UNR (Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín”; Escuela Agrotécnica “Libertador Gral. San Martín” y Escuela Superior de Comercio “Libertador Gral. San Martín”).

Si bien este órgano venía funcionando informalmente fue en agosto de 2012, bajo la resolución Nº 3368/2012⁴, que se conforma como cuerpo orgánico, considerando que “el Estatuto de la UNR establece en su capítulo 3 “De la Extensión Universitaria y Función Social”, artículos 84 y 85, que la Universidad jerarquizará la función de Extensión Universitaria y promoverá la participación de los alumnos, docentes, no docentes y graduados de la comunidad universitaria en actividades de extensión y que es necesario institucionalizar, jerarquizar y potenciar las actividades conjuntas, llevadas a cabo por las Secretarías de Extensión de las doce (12) Unidades Académicas de la UNR y la Secretaría de Extensión Universitaria de esta Casa de Altos Estudios”⁵. Asimismo, se busca institucionalizar un espacio que era informal entre los distintos Secretarios de Extensión de las Facultades. En abril del año 2013 se incorporaron, bajo la resolución Nº 1011/2013⁶, las tres escuelas medias dependientes de la UNR, conformando así el cuerpo del Consejo Asesor de Extensión Universitaria que funciona hasta la actualidad.

Este organismo de gestión universitaria se reúne mensualmente el primer jueves de cada mes con sede rotatoria en dependencias de la UNR, como son las diversas Unidades Académicas, o la Sede de Gobierno, donde se encuentra la oficina de la Secretaría de Extensión Universitaria.

El Consejo posibilita que cada Secretaría de Extensión de cada Facultad o Escuela Media de la UNR pueda asumir su parte a través de un rol activo en temas comunes y/o particulares del ámbito de referencia; y se compartan intereses, problemáticas, nuevos retos y acciones; esta modalidad de gestión del Consejo busca favorecer el trabajo en red.

4. Resolución rectoral de la Universidad Nacional de Rosario Nº 3368/2012.

5. Nota: Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario. Artículos 84 y 85, página 15. .

6. Nota: Resolución rectoral de la Universidad Nacional de Rosario Nº 1011/2013.

En cuanto al desenvolvimiento y evolución del Consejo Asesor, éste ha ido creciendo respecto a la intensidad de trabajo como también en la densidad de la discusión; “las primeras reuniones eran especialmente informativas desde la Secretaría de Extensión Universitaria de rectorado, luego se fue convirtiendo en un espacio de encuentro democrático más fuerte entre las políticas extensionistas de la UNR a través de las distintas disciplinas. Se comenzaron a pensar actividades, acciones, programas en conjunto con todos los miembros, como lo es la Semana de la Extensión Universitaria, y se van descubriendo nuevas potencialidades”, comenta un integrante del Consejo Asesor.

Según lo expresado por los entrevistados⁷, “el Consejo tiene una solidez institucional más allá de las personas que lo componen, de los cambios de gestión que dan lugar a la renovación de algunas personas que conformaban el Consejo Asesor inicial”.

¿Y si jerarquizamos?

Con el objetivo de impulsar el acercamiento recíproco y la creación de vínculos de colaboración entre la Universidad y la sociedad, potenciado con la creación del Consejo Asesor, fue que se comenzó a proyectar la **Semana de Extensión Universitaria** como un espacio de encuentro de las políticas de extensión universitarias de la UNR y espacio de aprendizaje-vínculo, acercándonos así al concepto planteado por Pichon-Rivière (como se citó en Rittersetsein, 2008) que indica:

El aprendizaje está estrechamente vinculado con su noción de vínculo, ya que el proceso de aprender implica una acción y por lo tanto, una relación con un objeto. Toda conducta supone un vínculo humano ya que resulta de las distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado anteriormente el sujeto en su experiencia e interacción con el mundo. (p.2)

Asimismo, “la extensión universitaria puede ser considerada como función rectora en el vínculo entre la Universidad y sociedad, al ser el elemento integrador y dinamizador que facilita el flujo cultural continuo entre la Universidad y la sociedad que las enriquece mutuamente” (Alarcón, 1994; como se citó en Báez Padrón, 2010).

Este evento se realiza una vez al año, en fecha acordada entre los integrantes del Consejo Asesor de Extensión. Las distintas Secretarías de Extensión proponen actividades que generalmente realizan en sus respectivas Unidades Académicas y Escuelas Medias y en espacios públicos cercanos. La Semana finaliza con un cierre que posibilita el encuentro y la interacción del Consejo en un espacio distinto, que se contextualiza en un proceso de inscripción territorial, ya que el territorio ocupa un lugar central en lo referente a la reproducción social de los habitantes. Como afirma Merklen (como se citó en Medina, Aseguinolaza, Toni, García Giménez, 2015), “el proceso de desafiliación del mundo del trabajo asalariado encuentra precariamente su reemplazo a partir de la afiliación en el plano territorial. Si en otros períodos históricos la articulación con las clases populares tenía como centro el mundo del trabajo, desde hace algunas décadas se ha hecho

7. Nota: Entrevistas realizadas en el mes de noviembre de 2016 a Secretarios de Extensión de las Facultades de la UNR.

difusa la frontera entre las esferas de la producción y la reproducción social” (de Sousa Santos, 2002; como se citó en Medina et al., 2015), asumiendo el mundo de la vida una dimensión política que antes era invisibilizada. Por ello, es necesario llevar adelante una política de extensión universitaria que permita una relación orgánica con las organizaciones sociales, con un diálogo permanente y también con reflexión crítica en los procesos de construcción de demandas, como lo son las reuniones que se hacen mensualmente.

La Semana de la Extensión es también un espacio de apertura, inscripción territorial, intercambio con la sociedad civil, en el que se genera un encuentro que busca posibilitar procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Extensión Universitaria que permite encontrarnos en este espacio dista de la extensión tradicionalista de modelos norteamericanos o eurocéntricos, en gran parte también presente en las universidades latinoamericanas. La concepción “difusionista-transferencista” de la extensión, ligada fuertemente a la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica, es sostenida por los sectores más conservadores de la academia que “vacían” la significación de la extensión universitaria y la reducen a una mera acción de difusión y asistencia donde no se reconocen otros saberes, solamente el saber científico queda legitimado en la academia en correlación con el paradigma positivista impuesto en las Universidades, como así también carece de reflexiones críticas sobre la praxis extensionista. La figura del extensionista se reduce, según este modelo, a ser un “traductor” o “transmisor” de los adelantos del conocimiento científico para la sociedad (Tommasino y Cano, 2016). Para poder diferenciarnos de esa transferencia direccional que solo contempla una transferencia del conocimiento –que está lejos de interpelarse y poder transformar y dar participación concreta a muchos actores que nos sostienen– es necesario hablar de extensión crítica, objetivo motor de la Semana de la Extensión.

La extensión crítica está vinculada a la educación popular, a la investigación y acción participativa, también en el campo de la Epistemología del Sur a la investigación militante. Hay dos objetivos centrales relacionados con la formación de los universitarios: uno consiste en poder establecer procesos integrales con fuerte criterio de compromiso social en los graduados, contrarrestando la “producción” de profesionales técnicos alejados de coyunturas sociales transversales para la comunidad; el otro radica en la dimensión política de esta perspectiva de extensión que contribuye a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, aportando a la construcción de poder popular (Bonicatto, 2017); se busca participación real junto a las distintas organizaciones y distintos emergentes de los sectores sociales, sectores que la Universidad debe escuchar y apoyar con políticas extensionistas.

Si aceptamos la premisa de que la ciencia del pueblo común o folklore –es decir, el conocimiento práctico, vital, empírico, que le ha permitido sobrevivir, interpretar, crear, producir y trabajar por siglos con medios directos naturales– tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, conviene empezar por tratar de entender aquella racionalidad y esta estructura en lo que tienen de propio o específico. Gramsci (como se citó en Fals-Borda, 1981) señaló una ruta cuando sostuvo que:

En las clases trabajadoras existe una “filosofía espontánea” contenida en el lenguaje (como conjunto de conocimientos y conceptos), en el sentido común y en el sistema de creencias que, aunque incoherente y disperso a nivel general, tiene valor para articular la práctica diaria.

Es por ello que consideramos vital una relación orgánica con las organizaciones sociales, que deben ser actores protagónicos en espacios como los que se plantean en este texto.

Recorramos las Semanas de la Extensión desde el 2012 al 2015

Para el siguiente análisis, hemos realizado el diagrama de “espinas de pescado”, una representación gráfica que nos permite identificar distintas cuestiones a analizar.

A continuación, detallaremos las Semanas de la Extensión realizadas desde el año 2012 hasta el 2015.

Semana de la Extensión 2012

desde el 29 de octubre al 2 de noviembre de 2012		LUNES	MARTES
actividades	SALÓN SUR SEDE DE GOBIERNO U.N.R.	11:00 Hs. Acto Inaugural. - Sr. Rector Prof. Darío Maiorana, Mgter. Ma. Inés Peralta (UNC), Lic. Víctor Retacco (UNCOMA), Ing. Agr. Juan M. Medina (UNR) 17:00 Hs. Mesa de la Memoria y DD.HH. - Muestra de Pósters de Extensión.	10:30 Hs. Charla sobre Pasantías Educativas. Ley 26.427 Muestra de Pósters de Extensión.
	ARQUITECTURA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO	Exposición materia: “Work in progress. Introducción a la Extensión Universitaria. Su aplicación en arquitectura” 2012.	Exposición materia: “Work in progress. Introducción a la Extensión Universitaria. Su aplicación en arquitectura” 2012. Conferencia: 20:00 Hs “Experiencias en Extensión”
	CIENCIAS AGRARIAS	Muestra de Arte y Fotografía. Hall - Fac. de Cs. Agrarias	Charla: 10:30Hs. Orientación Vocacional. - Salón AIAM - Bv. Villarino 2165 (Zavalla) - 18:30 Hs. Charla debate: “Discapacidad y familia” - CEC San Martín 3117 (Zavalla) - Muestra de Arte y Fotografía. Hall - Fac. de Cs. Agrarias
	CIENCIAS BIOQUÍMICAS Y FARMACÉUTICAS	13Hs - Módulo I: El futuro de nuestros egresados. Programas de Inserción en el Sector Privado y Estatal. Módulo II: Servicios Asistenciales de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas - Aula 8. Suipacha 531	
	CIENCIAS EXACTAS, INGENIERÍA Y AGRIMENSURA		
	CIENCIAS MÉDICAS		
	CIENCIA POLÍTICA Y RR.II.		
	CIENCIAS VETERINARIAS		
	DERECHO	19:00 Hs. “Ciclo de Cine y Derecho”	
	ODONTOLOGÍA	10:00 Hs. Obra de teatro en Jardín de Infantes Comunal “Estación Feliz”. Soldini	8:30 Hs. Charla: “Educación para la Salud” Esc. Primaria N° 131 (Soldini) - 9:30 - 10:30 Hs. Charla: “Prevención de Maloclusiones” Facultad de Odontología
	CIENCIAS ECONÓMICAS Y ESTADÍSTICA		
	HUMANIDADES Y ARTES	Muestra Cultural en el Anexo de la U.N.R.	Muestra Cultural en el Anexo de la U.N.R.
	CINE ARTEÓN	Proyección Película: “El Estudiante” de Santiago Mitre 20:00 a 22:00 Hs. - Sarmiento 778	
	CENTRO CULTURAL DE LA U.N.R.	Clase abierta de Teatro. 17:00 Hs. Plaza de la Memoria (frente a Psicología) - CUR.	Clase abierta y show de Flamenco. 16:00 Hs. Clase abierta de Percusión. 18:00 - 20:00 Hs. Plaza de la Memoria (frente a Psicología) - CUR.
	ESPACIO CULTURAL UNIVERSITARIO (ECU)		

desde el 29 de octubre al 2 de noviembre de 2012		MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
actividades	SALÓN SUR SEDE DE GOBIERNO U.N.R.	Muestra de Pósters de Extensión.	Panel: 16:00 Hs. "Prácticas Sociales educativas" Lic. Gustavo Nieto (UNCUYO) - Muestra de Pósters de Extensión	
	ARQUITECTURA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO	Exposición materia: "Work in progress. Introducción a la Extensión Universitaria. Su aplicación en arquitectura" 2012.	Exposición materia: "Work in progress. Introducción a la Extensión Universitaria. Su aplicación en arquitectura" 2012.	Exposición materia: "Work in progress. Introducción a la Extensión Universitaria. Su aplicación en arquitectura" 2012.
	CIENCIAS AGRARIAS	Panel: 8:30 a 12:30 Hs. Los actores institucionales y los diferentes modelos en torno a los conflictos planteados por la Agro. Pehuén Aula 1-13 - Muestra de Arte y Fotografía. Hall - Fac. Cs. Agrarias	15:00 Hs.: Arquitecturas de bambú y desarrollos sustentables - 19:00 Hs.: Agricultura Pehuén. Proyectos para el Desarrollo Local. CIC San Martín 3117 (Zavalla) - Muestra de Arte y Fotografía. Hall - Fac. de Cs. Agrarias	Muestra de Arte y Fotografía. Hall - Fac. de Cs. Agrarias
	CIENCIAS BIOQUÍMICAS Y FARMACÉUTICAS			
	CIENCIAS EXACTAS, INGENIERÍA Y AGRIMENSURA	9:00 - 10:30 Hs. - Exposición de Proyectos de Extensión FCEIA - Exposición de Juegos Matemáticos - Muestra Fotográfica Hall Central FCEIA - 17:00 Hs. Ciclo de Charlas: Experiencia de Tiempos Recuperados: Experiencias de Estudiantes de Ingeniería en Asesoría de Empresas - Salón de Actos FCEIA		
	CIENCIAS MÉDICAS	Programa de Integración Universitaria de Pueblos Originarios. Taller: 8:30-11:30 Hs. - Vinculación Comunitaria, Salud e Interculturalidad. - Comunidad Toba de Rosario		
	CIENCIA POLÍTICA Y RRLII.	Conversatorio: 10:30Hs. ¿Qué hacemos cuando hacemos Extensión? Repensando nuestras intervenciones - Aula 201		
	CIENCIAS VETERINARIAS		Jornada de Reflexión y Socialización de la Extensión Universitaria - 12:00 Hs. Disertación: ¿Qué es la Extensión Universitaria? - Presentación Proyectos: Fac. Cs. Veterinarias y Esc. Agronómica - Salón Blanco, Esc. Agronómica	
	DERECHO		19:00 Hs. "Jornadas de Extensión Universitaria y Derecho" Panel 1: Experiencias de Extensión Universitaria desde las Fac. de Derecho Panel 2: Extensión Universitaria y Capacitación Laboral	
	ODONTOLOGÍA	8:30 Hs. Charla: "Educación para la Salud" Esc. Primaria N° 131. Soldini	17:00 - 18:00 Hs. Charla: "Prevención de Maloclusiones" Facultad de Odontología	
	CIENCIAS ECONÓMICAS Y ESTADÍSTICA		Taller de Capacitación Municipios y Comunidades 16:00 Hs: "Rol de la Facultad en la Transparencia de la Gestión"	
	HUMANIDADES Y ARTES	Muestra Cultural en el Anexo de la U.N.R.	Muestra Cultural en el Anexo de la U.N.R.	
	CINE ARTEÓN			
	CENTRO CULTURAL DE LA U.N.R.	Clase abierta de Percusión. 18:00 - 20:00 Hs. Plaza de la Memoria (frente a Psicología) - CUR.	Clase abierta y show de Flamenco. 15:00 Hs. Plaza de la Memoria (frente a Psicología) - CUR. Juegos de Expresión Corporal. 16:00 Hs. - Riobamba y Berutti	11:00Hs. - 16:00 Hs. Cierre de la Semana de Extensión. - Muestra de Pósters de Extensión - Espectáculos Culturales de la Escuela de Música de la U.N.R. - Muestra de Organizaciones Sociales
	ESPACIO CULTURAL UNIVERSITARIO (ECU)			

La **Semana de la Extensión 2012** se llevó a cabo del 29 de octubre al 2 de noviembre, y tuvo como objetivo dar a conocer y potenciar la extensión universitaria, enmarcada en el paradigma difusionista, transferencista y de divulgación científica. Si bien dicho paradigma está vinculado desde un principio con las estrategias de intervención en el medio rural, fue luego incorporado por la extensión universitaria. Es este el "modelo extensionista clásico", definido como:

Aquel que se deriva, relaciona y posee connotaciones similares a las estrategias de intervención implantadas por la mayoría de los gobiernos de América Latina a partir de las décadas del 40 y 50. Este modelo se asienta en el enfoque teórico de Rogers y fue transferido a América Latina con el apoyo de EE.UU. y organizaciones internacionales vinculadas a dicho país. (Tommasino, de Hagedus, 2006, p. 121).

En este marco, las actividades consistieron en exposiciones, charlas informativas, muestras de pósters y clases abiertas, asumiendo el lineamiento descrito anteriormente. Las mismas se desarrollaron en las distintas sedes de las Unidades Académicas como así también en instituciones y espacios públicos de nuestra ciudad.

Si bien la participación fue especialmente de actores internos a la Universidad, uno de los desafíos fue atraer la participación de actores externos, para esto se articularon y profundizaron lazos con organizaciones sociales a través de programas de integralidad con Pueblos Originarios, escuelas y comunas, permitiendo visualizar la comprensión y resolución de problemas en contextos de pobreza o vulnerabilidad social.

La Semana de la Extensión fue el marco elegido para la primera evaluación presencial de proyectos de extensión, financiados con fondos propios de la Universidad

Nacional de Rosario, hito que marca un antes y después, permitiendo tener un acercamiento con los procesos de extensión que se venían desarrollando en los proyectos e interactuar con los equipos extensionistas.

El cierre de la Semana se llevó a cabo en el Espacio Cultural Universitario (ECU) de la UNR el día viernes; las actividades se concentraron en muestras de posters, espectáculos culturales y muestra de organizaciones sociales.

Pongamos la Universidad en movimiento

A partir del año 2013, las **Semanas de la Extensión** tuvieron otro objetivo, que distó al del primer año, y es el que se mantiene hasta el día de hoy, el mismo radica en la integralidad.

La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. (Kaplún, 2012)

Debemos subrayar la importancia del proceso de curricularización de extensión, ya que necesariamente nos ubica en el camino de la integración entre la docencia, la investigación y la propia extensión. De alguna manera, se pone en juego el límite de las funciones, permitiendo una flexibilidad que debe estar reflejada, por ejemplo, en los programas de estudios. Esta integración de funciones interpela las prácticas pedagógicas actuales en la Universidad, desdibuja el acto educativo tradicional y provoca transformación en los educadores y educandos.

La curricularización de la extensión y también de la investigación puede colaborar a formar gente con mayor conocimiento de la realidad, más capacidad de afrontar creativamente problemas nuevos y compromiso social más profundo. Vincular enseñanza y extensión a la investigación multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, vivifica la creación de conocimientos al incorporar a ella a jóvenes con ideas frescas, conecta mejor la agenda de investigación con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación. Conectar enseñanza e investigación con la extensión la enriquece con el aporte del conjunto de las disciplinas, la expande con la mayor contribución de más universitarios, y además la fortalece al sustentarla mejor en el conocimiento avanzado. En la interacción entre diversos actores y saberes que constituye la extensión, los actores universitarios tienen entre sus cometidos específicos el de aportar los resultados de investigación de la mayor calidad a la construcción de soluciones a problemas de la comunidad. (Arocena, Tommasino, Rodríguez, Sutz, Álvarez Pedrosian y Romano, 2011. pp. 16 y 17)

Necesariamente este proceso de integración de funciones universitarias debe ser natural en el currículo, que conviva en el acto educativo, para así poder interpelar

la praxis universitaria y cogenerar conocimientos con saberes que aún hoy la academia no reconoce.

De esta manera, con las características antes expuestas de una extensión que conviva y sea natural en el acto educativo junto a la investigación, el desafío que se presenta es que en las distintas disciplinas la integralidad se haga presente en la acción del docente y en la transformación del estudiante desde su formación y conocimiento. Esto promueve una idea de extensión próxima al docente, al estudiante y en permanente diálogo con otras funciones universitarias.

La integralidad reivindica una extensión cotidiana en el proceso educativo que también promueva la relevancia de la investigación en los espacios formativos universitarios, ya que desde esta interacción se pueden generar nuevos aprendizajes que se contraponen a la propuesta tradicional. Para la integralidad, es vital poder interpelar los modelos pedagógicos de enseñanza universitaria, esto implica reconocer que el aula es un espacio cada vez más “estrecho” para los procesos de formación universitaria. Es necesario visualizar otros espacios alternativos de aprendizaje, como lo es el territorio y como desde él se cogeneran conocimientos muchos más amplios que los propuestos en recortes disciplinarios en las aulas. La perspectiva interdisciplinaria de la integralidad nos permite realizar intervenciones para el abordaje de los problemas y producir transformaciones junto a los actores sociales, que sea participativo también pone en jaque las relaciones docentes-estudiantes. Nos permite crecer como sujetos democráticos ya que nos dimensiona en un contexto coyuntural de realidades opuestas a las que generalmente se transmiten en las aulas, y promueve la formación humanizadora que posee intrínsecamente la extensión crítica en procesos integrales.

“La integralidad no debe entenderse únicamente con la integración y articulación de funciones, sino también como la articulación de actores sociales y universitarios” (Tommasino, Rodríguez, 2010, p.5). Desde el año 2013, es esto lo que se busca en la realización de las Semanas de la Extensión.

Semana de la Extensión 2013

LUNES 10 SEMANA DE LA EXTENSIÓN	
ARQUITECTURA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO	MUESTRA PERMANENTE de Posters referidos a los Proyectos de Extensión período 2011/2013 PROYECCIÓN VIDEO referido a los 90 años de la carrera de Arquitectura - Espacio Cultural Universitario
CIENCIAS AGRARIAS	MUESTRA PERMANENTE de Posters y Fotografías referidas a los Proyectos de Extensión - Hall Edificio Central CHARLA A LA COMUNIDAD EDUCATIVA , en el marco del Proyecto "Conservación, Parque J. F. Villarino, Biodiversidad, Educación, Recreación". En la Escuela N° 224. "Domingo F. Sarmiento" - Zavalla CHARLA sobre los logros de Proyectos de Extensión desarrollados en la Facultad - Edificio Javier Vitta (14.00hs)
CIENCIAS MÉDICAS	AMBIENTE SALUDABLE - Implementación de acciones pendientes a superar problemas socioambientales. Lugar: Anexo de Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Cs. Medicas (13.00hs) MOVERSE ES SALUD - Actividades vinculadas con el movimiento físico, prácticas de Tai Chi al aire libre. Plaza Las Heras, Rosario (16.00hs) PROGRAMA DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA - Tareas de inclusión desarrolladas en comunidades y escuelas de pueblos originarios. Anexo Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Cs. Medicas (16.00hs) TALLER: LENGUA DE SEÑAS - Actividad extracurricular. Aula 9, Facultad de Cs. Medicas (16.00hs)
CIENCIAS VETERINARIAS	CAMPAÑAS: Detección precoz de diabetes en caninos y felinos - Hospital Dr. Juan Carlos García, Facultad de Ciencias Veterinarias, Casilda (10.00 a 14.00hs) PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN , Exhibición de Posters. Aula SUM, Facultad de Cs. Veterinarias (14.00hs) CHARLA TÉCNICA: Comercialización a consumo interno de miel. Requisitos y parámetros a cumplir. Aula SUM, Facultad de Ciencias Veterinarias (15.15hs)
DERECHO	CHARLA: Inserción laboral para alumnos de la Carrera Abogacía. Aula 8 Postgrado, Facultad de Derecho (18.30hs)
CENTRO UNIVERSITARIO DE PASANTÍAS	PRESENTACIÓN DEL LIBRO "Convención sobre los Derechos del Niño y su aplicación en el ámbito educativo" Salón de los Espejos - Sede de Gobierno de la U.N.R. (17.30 hs)
CENTRO CULTURAL UNR	CLASES ABIERTA DE: YOGA (14.00 a 15.15hs) CANTO (14.00 a 15.00hs y 15.00 a 16.00hs) DIBUJO Y PINTURA (16.00 a 18.00hs) PERCUSIÓN (19.30 a 21.00hs) Todas las actividades se desarrollan en el Centro Cultural UNR, Riobamba 189bis



MARTES 11 SEMANA DE LA EXTENSIÓN	
ARQUITECTURA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO	MUESTRA PERMANENTE de Posters referidos a los Proyectos de Extensión período 2011/2013 PROYECCIÓN VIDEO referido a los 90 años de la carrera de Arquitectura - Espacio Cultural Universitario
CIENCIAS AGRARIAS	MUESTRA PERMANENTE de Posters y Fotografías referidas a los Proyectos de Extensión - Hall Edificio Central PANEL "Razones de la extensión en las Ciencias Agrarias" . Exposición de los integrantes de diferentes Proyectos de Extensión. Aula I-3, Edificio Central Facultad Cs. Agrarias (12.30hs)
CIENCIAS MÉDICAS	MOVERSE ES SALUD - Actividades vinculadas con el movimiento físico, prácticas de Tai Chi al aire libre Lugar: Plaza Independencia, Rosario (16.00hs) TALLER: FOTOGRAFÍA - Actividad extracurricular. Anexo Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Cs. Medicas (16.00hs) TALLER: NUTRICIÓN - Actividad extracurricular. Anexo Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Cs. Medicas (17.00hs)
CENTRO CULTURAL UNR	CLASES ABIERTAS DE: TEATRO (15.30hs) FLAMENCO (14.30hs) GUITARRA (19.30 a 21.00hs) Todas las actividades se desarrollan en el Centro Cultural UNR, Riobamba 189bis



MIÉRCOLES 12

SEMANA DE LA EXTENSIÓN

ARQUITECTURA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO	MUESTRA PERMANENTE de Posters referidos a los Proyectos de Extensión periodo 2011/2013 PROYECCIÓN VIDEO referido a los 90 años de la carrera de Arquitectura - Espacio Cultural Universitario
CIENCIAS AGRARIAS	MUESTRA PERMANENTE de Posters y Fotografías referidas a los Proyectos de Extensión - Hall Edificio Central
CIENCIA POLÍTICA Y RR. II.	JORNADA "Diálogos de Extensión" en la Facultad de Ciencia Política y RR.II (Programas, Proyectos, Voluntariados y Acciones) (De 9.30 hs a 18.30hs)
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ESTADÍSTICAS	CHARLA "Limitaciones a la potestad tributaria municipal. Principales tasas municipales" Aula SUM planta baja, Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas (De 17.30 hs a 20.30 hs)
CIENCIAS EXACTAS, INGENIERÍA Y AGRIMENSURA	STAND INFORMATIVO sobre funciones y actividades que lleva a cabo en la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica de la FCEIA. En el Hall de Entrada de la Facultad (de 10.00hs a 17.00hs) MUESTRA FOTOGRÁFICA de Talleres, Jornadas, Congresos y Proyectos de Extensión. En el Hall de Entrada de la Facultad (de 10.00hs a 17.00hs) EXPOSICIÓN de Proyectos de Extensión presentados en las distintas convocatorias de UNR. En el Hall de Entrada de la Facultad (de 10.00hs a 17.00hs) EXPOSICIÓN de proyectos de Institutos, Laboratorios y Grupos de trabajo invitados. En el Hall de Entrada de la Facultad (de 10.00hs a 17.00hs)
PSICOLOGÍA	CHARLA "Presentación del Encuentro de Usuarías y usuarios de Servicios de Salud Mental" Aula 1.9, Facultad de Psicología (15.00hs)
CENTRO UNIVERSITARIO DE PASANTÍAS	PANEL "Objetivos, beneficios y experiencias de las Pasantías Educativas". Salón Sur. Sede de Gobierno de la U.N.R. (10.30hs)
CENTRO CULTURAL UNR	CLASES ABIERTAS DE: YOGA (14.00 a 15.15hs) PERCUSIÓN (18.00 a 19.30hs) Todas las actividades se desarrollan en el Centro Cultural UNR, Riobamba 189bis



JUEVES 13

SEMANA DE LA EXTENSIÓN

ARQUITECTURA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO	MUESTRA PERMANENTE de Posters referidos a los Proyectos de Extensión periodo 2011/2013 PROYECCIÓN VIDEO referido a los 90 años de la carrera de Arquitectura - Espacio Cultural Universitario
CIENCIAS AGRARIAS	MUESTRA PERMANENTE de Posters y Fotografías referidas a los Proyectos de Extensión - Hall Edificio Central RECORRIDO EN EL PARQUE J. F. VILLARINO En el marco del proyecto "Conservación, Parque J. F. Villarino, Biodiversidad, Educación, Recreación" con docentes y alumnos de la Escuela N° 224. "Domingo F. Sarmiento"
CIENCIAS MÉDICAS	PROGRAMA ESCUELA SALUDABLE - Actividades implementadas en escuelas (Antropometría, Scrinning auditivo) Escuela Cacique Taigoyé (8.00 hs) PROGRAMA DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA - Tareas de inclusión desarrolladas en comunidades y escuelas de pueblos originarios. Escuela San Juan Diego, Barrio El Piso (16.00hs) MOVESE ES SALUD - Actividades vinculadas con el movimiento físico, prácticas de Tai Chi al aire libre Lugar: Parque Yrigoyen, Rosario (16.00hs) SOPORTE VITAL BÁSICO - Actividades de capacitación comunitaria en reanimación cardiopulmonar y desobstrucción de vías aéreas en adultos y lactantes. Anexo de Secretaría de Extensión, Facultad de Ciencias Médicas (18.00hs)
PSICOLOGÍA	TALLER VIVENCIAL: Cuerpos que hablan. Dirigido a niños mayores de 10 años, adolescentes y adultos hipoacúsicos. Aula de Consejo, Facultad de Psicología (10.00hs)
CENTRO CULTURAL UNR	CLASE ABIERTA DE ESCRITURA CREATIVA (17.00hs a 18.30hs)
PROYECTOS SOCIALES	PANEL "Medio Ambiente y Extensión" Experiencias de participación en Proyectos de Extensión. Salón Sur, Sede de Gobierno UNR (10.00hs)



VIERNES 14

SEMANA DE LA EXTENSIÓN

ARQUITECTURA,
PLANEAMIENTO Y DISEÑO**MUESTRA PERMANENTE** de Posters referidos a los Proyectos de Extensión periodo 2011/2013
PROYECCIÓN VIDEO referido a los 90 años de la carrera de Arquitectura - Espacio Cultural Universitario

CIENCIAS AGRARIAS

MUESTRA PERMANENTE de Posters y Fotografías referidas a los Proyectos de Extensión - Hall Edificio Central

CIENCIAS MÉDICAS

PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA, Anexo de Secretaría de Extensión, Facultad de Ciencias Médicas **(12.00 hs)**
MOVERSE ES SALUD - Actividades vinculadas con el movimiento físico, prácticas de Tai Chi al aire libre
Lugar: Parque Urquiza, Rosario **(16.00hs)**

DERECHO

CHARLA sobre empresas recuperadas. Aula Fierro de la Facultad de Derecho. **(17.30 hs)**ÁREA DE INTEGRACIÓN
E INCLUSIÓN DE PERSONAS
CON DISCAPACIDAD**JORNADA:** Universidad y Discapacidad "Abriendo caminos para la Inclusión"
Espacio Cultural Universitario **(10.00 hs)**

SÁBADO 15

SEMANA DE LA EXTENSIÓN

CIENCIA POLÍTICA
Y RR.II.**PARTICIPACIÓN DE ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL:**
Taller Ecologista y el CAP Santa Fe "Marcelo Vega" Consejo Asesor de Pacientes.

CIENCIAS MÉDICAS

EXPOSICIÓN de actividades y banners de diferentes programas.
Convocatoria a la participación de los actores comunitarios involucradosCIENCIAS ECONÓMICAS
Y ESTADÍSTICAS**CORO DE LA FCEyE "CORALIA DEL SOL" (16.00 hs)**
Participación de los integrantes del Programa Amartya Sen de la Facultad de Cs. Económicas

HUMANIDADES Y ARTES

CREACIÓN DEL MURAL en lienzo con stencil sobre la temática Derechos del Niño.
Con la participación de los chicos de la Vía HondaCENTRO DE ASISTENCIA
A LA COMUNIDAD (CeAC)**TALLER DE DANZA ÁRABE**
TALLER DE KARATE
TALLER DE LECTURA DE CUENTOS Y LEYENDAS
CURSO DE CAPACITACIÓN DE COCINABIBLIOTECA POPULAR
POCHO LEPRATTI**RADIO ABIERTA** "La Hormiga" de la Biblioteca Pochó Lepratti **(FM 104.3)**
EXPOSICIÓN DE PÓSTERS DEL TALLER DE APOYO ESCOLAR
TALLER DE CUENTO
CLASE ABIERTA DEL TALLER DE PLASTILINA

...y más!

EN LA GRAN FERIA SOCIAL Y CULTURAL
en PARQUE YRIGOYEN, Plaza Ingalinella
(Alem entre Virasoro y Rueda)

La **Semana de la Extensión 2013** se realizó del 10 al 15 de junio, haciendo coincidir el cierre de la Semana (15/06) con el día de la Reforma Universitaria; dado que la extensión universitaria es uno de los principios fundamentales de esta Reforma.

Consideramos que, a partir del año **2013**, el lineamiento político de la Secretaría comienza a transitar el cambio de paradigma, pasando del modelo “difusionista-transferencista” al de “extensión crítica”, “concebida como una relación de comunicación dialógica en la que ambos, educador y educando, resultan transformados por el proceso de la praxis” (Tommasino, Cano, 2016, p.15). Entendemos a la Extensión como un proceso dialógico y crítico, centrándonos en el vínculo que se logra con los diferentes sectores de la sociedad y que permite el aprendizaje; tratando de superar la visión de la extensión desde la mera perspectiva de salir a aportar algo a la sociedad desde el conocimiento, si no con la meta de constituir un saber en conjunto con las organizaciones comunitarias y los sectores sociales que demandan de un vínculo con la Universidad.

Este cambio de paradigma hace también que se entienda a la extensión como un escenario de aprendizaje que permita el encuentro con las organizaciones sociales en el propio terreno. Y es así que, desde hace seis años, la SEU viene desarrollando un proceso de acercamiento con algunos territorios de la ciudad, integrando la Universidad con el territorio, a partir de un trabajo de acompañamiento integral y de diálogo con organizaciones sociales (Medina et al. 2015). Una de estas experiencias es con la Biblioteca Popular Pocho Lepratti, **institución conformada como Asociación Civil Sin Fines de Lucro, inaugurada en el año 2002, y ubicada en el barrio Tablada (zona Sur) de la ciudad de Rosario. “Tablada es una zona que ha sido diezmada por la precarización y la desocupación; pero también es un barrio que guarda, en su memoria, la participación colectiva en la cultura popular”⁸.**

A partir del año 2013, el lugar de cierre de la Semana de la Extensión también cambió, siendo éste el que se mantiene hasta la actualidad: la plaza Dr. Juan Ingalinella, ubicada dentro del Parque Irigoyen, en zona sur de la ciudad de Rosario. Allí se viene realizando una gran feria social y cultural, organizada conjuntamente con la Biblioteca Pocho Lepratti que, particularmente en la Semana de la Extensión, participa, desde el año 2013, en el cierre de este evento con muestras y la radio abierta FM “La Hormiga” 104.3, su emisora radial.



Carlos Núñez, director de la Biblioteca Pocho Lepratti, y Juan Manuel Medina, Secretario de Extensión Universitaria de la UNR, en la radio abierta FM “La Hormiga” 104.3.

8. Biblioteca Popular Pocho Lepratti. Consultado el 21 de abril de 2017. Disponible en http://www.pocholepratti.org/page-47-BIBLIOTECA_POPULAR_.html.

En la entrevista realizada al Ps. Carlos Núñez⁹, director de la Biblioteca Pocho Lepratti, explicaba: “El Parque Irigoyen adquiere una importancia estratégica para nosotros por varias razones: es el lugar donde se expresa con más fuerza el espacio público en un barrio, que representa muchos aspectos de nuestra ciudadanía: ha sido golpeado fuertemente, pero no diezmado, nos deja ver la impronta de un pasado de progresos con las huellas del ferrocarril que ya no circula por esas vías, o la enorme y dolorosa experiencia de estar a solo dos cuadras de la más grande aventura de educación popular y cultural autogestionada que está intentando recuperarse luego de la usurpación y devastación realizada por la dictadura militar autora del genocidio a finales de los 70; es el emblemático lugar donde se rinde homenaje y se recuerda a quien hace ya muchas décadas atrás, sufriera la ‘desaparición’ por ideas políticas, el Dr. Juan Ingalinella –un universitario de nuestra ciudad–. Es también dicho Parque, el lugar donde se alza la Plaza del Che, homenajeando a Ernesto Guevara, otro fundamental hombre que supo atravesar los pasillos de nuestra Universidad argentina. En esos ámbitos, en esos espacios desde hace varios años, dialogan y se encuentran hombres y mujeres de la Universidad Nacional de Rosario con hombres, mujeres y niños de los movimientos sociales y organizaciones barriales de la ciudad y donde se produce el cierre de la Semana de la Extensión en esta ciudad de Rosario”.

La feria cultural y social fue pensada como un espacio colectivo donde apreciar la función de extensión y contemplar que la inclusión social es posible alcanzarla a través de las disciplinas relacionadas con el arte y la cultura y, que éstas, además, son generadoras de nuevos saberes populares; puesto el énfasis en la relación de diálogo e interacción con la comunidad, integrando de esta manera la docencia e investigación, donde el compromiso con la sociedad se constituye en el principal motor de esta relación.



Práctica de reanimación cardiopulmonar, coordinada por estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas UNR, en el cierre de la Semana de la Extensión.



Taller de pintura para niños, coordinado por la Facultad de Humanidades y Artes UNR, en el cierre de la Semana de la Extensión.

9. Entrevista realizada al Ps. Carlos Núñez, Director de la Biblioteca Popular Pocho Lepratti, el 20 de abril de 2017.



Participación de organizaciones sociales, actores universitarios y de la sociedad en general en la feria social y cultural realizada en la plaza Dr. Juan Ingalinella, Parque Irigoyen.



Clase abierta de percusión, coordinada por el Centro Cultural de la Secretaría de Extensión UNR, en el cierre de la Semana de la Extensión.

Núñez nos aporta: “Realizar la feria social y cultural ha significado la posibilidad de que la Biblioteca y la Universidad muestren juntos las experiencias comunitarias, sociales y que convoquen a los vecinos y vecinas de los barrios a participar activamente, facilitando el encuentro, el diálogo. Esta cercanía se facilita a través de músicos, artistas diversos y otras expresiones alternativas de emprendimientos. Ha sido muy importante en este proceso, desde el año 2013, el tema de organizar un cierre colectivamente, de planificar entre las organizaciones y los equipos universitarios intervinientes las actividades y la manera de comunicar lo que ha podido realizarse, de lograr que estas ‘Muestras’ sean posibles a partir de contar con diversas expresiones artísticas, radios, revistas o folletos barriales, donde a su vez cada uno le pone ‘voz’ a lo realizado a partir de contarlos en la radio abierta de un medio de comunicación comunitaria. (...) Creo que estos encuentros forman parte importante de la batalla cultural que damos en el actual contexto”.

En el acto de apertura del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, la II Jornada de Extensión de AUGM y las I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe, el Ing. Juan Manuel Medina (2015) expresó:

Entendemos también a la extensión como un escenario de aprendizaje que permite el encuentro con las organizaciones en el propio territorio. Poder romper el acto educativo para pensar en que la formación académica puede y debe ser más allá del aula, más allá de sus cuatro paredes; poder quebrar ese binomio educador-educando y comprender que las organizaciones, las instituciones, los gobiernos locales y lo cotidiano del día a día, también forman parte del acto educativo y contribuyen en nuestra formación como futuros profesionales. De esta manera vamos a generar, no solamente un graduado de la Universidad Pública, sino también un ciudadano comprometido. (pp. 15/16)

Semana de la Extensión 2014

LUNES 3

ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO

- **De 8 a 22hs - Hall de la Escuela Superior de Comercio (Balcarce 1240)**
Muestra de afiches de los programas de Extensión: *Público y privado en la Web* y *Taller de Resolución de Problemas: Descubriendo talentos matemáticos*.

ÁREA DE PROYECTOS SOCIALES

- **De 9 a 18hs**
Evaluación presencial de Proyectos Sociales presentados en la VII Convocatoria: *La Universidad y su compromiso con la Sociedad*.

ÁREA DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN INTERNA

- **17hs - Salón Sur de la Sede de Gobierno UNR**
Presentación del libro *ANTOLOGÍA 30 AÑOS DE DEMOCRACIA*
Difusión de la Campaña *NECESITO VERTE HOY*



MARTES 4

ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO

- **De 8 a 22hs - Hall de la Escuela Superior de Comercio (Balcarce 1240)**
Muestra de afiches de los programas de Extensión: *Público y privado en la Web* y *Taller de Resolución de Problemas: Descubriendo talentos matemáticos*.

- **De 12 a 13hs - Escuela Victor Mercante (Av. del Rosario 461)**
Jornada de cierre del Proyecto "Taller de Resolución de Problemas: Descubriendo talentos matemáticos"

PROYECTOS SOCIALES

- **De 9 a 18hs**
Evaluación presencial de Proyectos Sociales presentados en la VII Convocatoria: *La Universidad y su compromiso con la Sociedad*.

MEDICINA

- **De 9 a 12 hs - Facultad de Ciencias Médicas (Santa Fe 3102)**
Presentación del grupo: Territorios Sociales, trabajo interdisciplinar con la Escuela Secundario "El Gaucho".
- **De 10 a 12 hs - Facultad de Ciencias Médicas (Santa Fe 3102)**
Presentación del grupo: Compartir conocimientos para una vejez saludable.

AGRARIAS

- **De 8.30 a 12.30hs - Facultad de Cs. Agrarias, Parque Villarino (Zavalla)**
Panel: Razones de la Extensión en las Cs. Agrarias
- **De 13.30 a 16.30 hs - Facultad de Cs. Agrarias, Parque Villarino (Zavalla)**
La institucionalización del debate frente a la problemática ambiental. Creación de una comisión Ad-hoc en la Facultad de Cs. Agrarias de la UNR

CIENCIA POLÍTICA Y RR. II. - ARQUITECTURA

- **De 17 a 19hs - SUM Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño**
La Inclusión como proceso convergente + muestra colectiva de fotografías

DERECHO

- **De 18 a 19.30hs - Facultad de Derecho (Córdoba 2020)**
Reconocimiento a voluntarios y coordinadores de programas

DISCAPACIDAD

- **17hs - Salón Sur de la Sede de Gobierno UNR (Maipú 1065)**
Taller Accesibilidad en la Universidad y Acto de entrega de Equipamiento tecnológico para estudiantes de la UNR



MIÉRCOLES 5

ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO

- **De 8 a 22hs - Hall de la Escuela Superior de Comercio (Balcarce 1240)**
Muestra de afiches de los programas de Extensión: *Público y privado en la Web* y *Taller de Resolución de Problemas: Descubriendo talentos matemáticos*
- **De 9.30 a 11.30hs y de 15.30 a 17.30hs - Aula de Medios de comunicación**
Taller Público y privado en la Web, debate sobre las TIC con padres y educadores

ÁREA DE PROYECTOS SOCIALES

- **De 9 a 18hs**
Evaluación presencial de Proyectos Sociales presentados en la *VII Convocatoria: La Universidad y su compromiso con la Sociedad*

CENTRO UNIVERSITARIO DE PASANTÍA

- **10hs - Salón de los Espejos de la Sede de Gobierno UNR (Maipú 1065)**
Charla informativa para docentes guías

MEDICINA

- **De 17 a 19hs - Facultad de Ciencias Médicas (Santa Fe 3102)**
Realización del taller de Soporte Vital Básico.



JUEVES 6

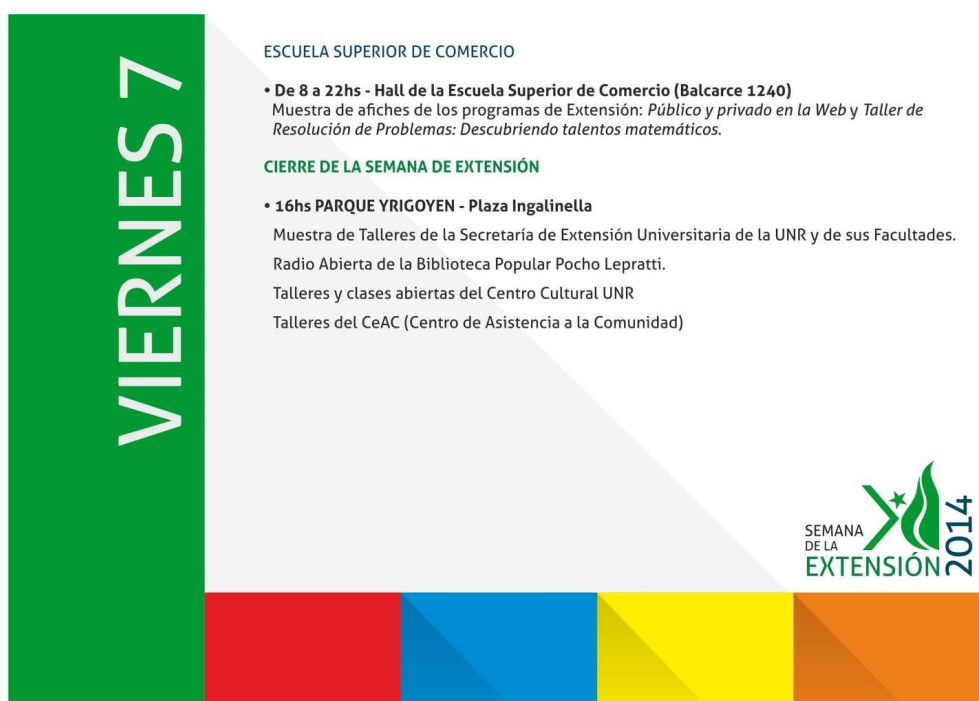
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO

- **De 8 a 22hs - Hall de la Escuela Superior de Comercio (Balcarce 1240)**
Muestra de afiches de los programas de Extensión: *Público y privado en la Web* y *Taller de Resolución de Problemas: Descubriendo talentos matemáticos*.

CIENCIAS EXACTAS

- **De 10.30 a 15.30hs - Hall central de la Facultad de Cs. Exactas, Ingeniería y Agrimensura (Pellegrini 250)**
La Extensión abierta en Ingeniería





VIERNES 7

ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO

- De 8 a 22hs - Hall de la Escuela Superior de Comercio (Balcarse 1240)
Muestra de afiches de los programas de Extensión: *Público y privado en la Web y Taller de Resolución de Problemas: Descubriendo talentos matemáticos.*

CIERRE DE LA SEMANA DE EXTENSIÓN

- 16hs PARQUE YRIGOYEN - Plaza Ingalinella
Muestra de Talleres de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR y de sus Facultades.
Radio Abierta de la Biblioteca Popular Pocho Lepratti.
Talleres y clases abiertas del Centro Cultural UNR
Talleres del CeAC (Centro de Asistencia a la Comunidad)

SEMANA DE LA EXTENSIÓN 2014

La **Semana de la Extensión 2014** se realizó del 3 al 7 de noviembre.

En septiembre del año 2014, la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR en conjunto con el Consejo Asesor de Extensión Universitaria, organizaron el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, la II Jornada de Extensión de AUGM y las I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe en la ciudad de Rosario. Fue éste un evento de alcance nacional y latinoamericano, que demandó muchos meses de organización, por lo que en algunas reuniones de Consejo Asesor se discutió sobre la realización o no de la misma en dicho año, ya que varios integrantes plantearon esta posibilidad. Sin embargo, la Secretaría de Extensión consideró que era necesario realizarla, dado que ya es una actividad instaurada para muchos. Creemos que este repensar, sobre su realización o no, nos permitió asumir la verdadera relevancia de la “semana” como una fuerza poderosa de la educación pública, asumir que este espacio enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Existe un fuerte compromiso en la tarea de “democratizar el conocimiento”, como así también pensar en la co-construcción de este conocimiento en espacios alternativos a los que ofrece la Universidad. Se consolida la estrategia de generar un espacio permanente todos los años de extensión universitaria en Rosario.

MARTES 27/10

AGRARIAS

- De 8.00 a 18.00hs - Hall de Entrada de la Facultad de Cs. Agrarias, Parque Villarino (Zavalla)
Muestra de Arte y Muestra de Pósters de Proyectos de Extensión.
- De 8.30 a 12.30 hs - Facultad de Cs. Agrarias, Parque Villarino (Zavalla)
Docencia, Investigación y Extensión: ¿pueden interrelacionarse en las acciones inherentes a la formación Universitaria?

SEU - CENTRO UNIVERSITARIO DE PASANTÍAS

- 9.00 hs - Salón de los Espejos de la Sede de Gobierno de la UNR
Reunión con Docentes Guías designados para Pasantías de la CUP
- 12.00 hs - Salón de los Espejos de la Sede de Gobierno de la UNR
Reunión con Pasantes que tienen docentes guías designados.

HUMANIDADES Y ARTES

- De 10.00 a 20.00hs - SALÓN DE ACTOS, Facultad de Humanidades y Artes (Entre Ríos 758)
Muestra de Proyectos

SEU - CENTRO CULTURAL UNR

- 11.00 hs - NAC - Núcleo de Acceso al Conocimiento (Riobamba 189 bis)
Proyección del Documental "Articulación del trabajo SEU-Vía Honda" y de la película "Esperando la carroza". Participan referentes y trabajadores de la Coop. de Trabajo Vía Honda. *Coorganiza: Asociación País Joven.*

PSICOLOGÍA

- De 8.00 a 20.00 hs - Facultad de Psicología (Riobamba 250)
Actividad de visibilización de las políticas de Extensión Universitaria de la Facultad, a través de la difusión de un boletín informativo virtual.

ARQUITECTURA

- De 10.00 a 20.00 hs - Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (Riobamba 220 bis)
Muestra de Paneles

SEU - DISCAPACIDAD

- De 16.00 a 18.00 hs - Salón Sur de la Sede de Gobierno UNR (Maipú 1065)
Segunda mesa de Intercambio: "Extensión, Inclusión y Discapacidad"

BIOQUÍMICA

- Exposición de Póster de los Proyectos de Extensión, en conjunto con la Secretaría de Cs. y Técnica de la Facultad.
- 14.00 hs - Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (Suipacha 531)
Charla: "Anticonceptivos y Enfermedades de Transmisión Sexual. Mito vs Ciencia"

CIENCIA POLÍTICA

- 17.00 hs - Aula 207, Facultad de Ciencia Política y RR.II. (Riobamba 250 bis)
- "Inscripciones en el cuerpo". Derechos sexuales y reproductivos: un enfoque transversal.
- Muestra de fotos: "Recorte(s), paisajes corporales para armar y desarmar" (Miguel Vila)
- Muestra de Fotos: "Potencia en movimiento" (María Laura y Miguel Corvalán)
- Charla debate: "Catolejo: Acortando distancias entre prácticas y derechos sexuales y reproductivos" (Nora Gancedo, Analía Aucía, Sandra Formía, Mariángeles Camusso)

DERECHO

- 18.00 hs - Microcine NAC de la Facultad de Derecho (Córdoba 2020)
"La justicia vista desde el lado de las víctimas – Salta 2141"



UNR
Secretaría de
Extensión Universitaria

SEMANA
DE LA
EXTENSIÓN 2015



MIÉRCOLES 28/10

AGRARIAS

- De 8.00 a 18.00hs - Hall de Entrada de la Facultad de Cs. Agrarias, Parque Villarino (Zavalla)
Muestra de Arte y Muestra de Pósters de Proyectos de Extensión.

PSICOLOGÍA

- De 8.00 a 20.00 hs - Facultad de Psicología (Riobamba 250)
Actividad de visibilización de las políticas de Extensión Universitaria de la Facultad, a través de la difusión de un boletín informativo virtual.

ARQUITECTURA

- De 10.00 a 20.00hs - Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (Riobamba 220 bis)
Muestra de Paneles

HUMANIDADES Y ARTES

- De 10.00 a 20.00hs - SALÓN DE ACTOS, Facultad de Humanidades y Artes (Entre Ríos 758)
Muestra de Proyectos

BIOQUÍMICA

- Exposición de Póster de los Proyectos de Extensión, en conjunto con la Secretaría de Cs. y Técnica de la Facultad.
- 14.00 hs - Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (Suipacha 531)
Charla: "La delgada línea entre el uso y el abuso". Medicalización de la vida. Neurobiología de las adicciones.

DERECHO

- De 16.00 a 18.00 hs - Microcine NAC de la Facultad de Derecho (Córdoba 2020)
Conferencia "Actitudes, crisis y derecho"
- 18.00 hs - Microcine NAC
Proyección de la película "El Clan"

ECONÓMICAS

- 20.00hs - SUM Planta Baja de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística (Oroño 1261)
Charla sobre desarrollo sustentable, "Valores compartidos": Nuevos desafíos para gestionar en el siglo XXI

SÁBADO 31 DE OCTUBRE
(15.00 a 19.00hs)

GRAN FERIA SOCIAL Y CULTURAL

PARQUE YRIGOYEN - PLAZA INGALINELLA
(Alem entre Virasoro y Rueda)



UNR
Secretaría de
Extensión Universitaria

SEMANA
DE LA

EXTENSIÓN



2015

JUEVES 29/10

AGRARIAS

- De 8.00 a 18.00hs - Hall de Entrada de la Facultad de Cs. Agrarias, Parque Villarino (Zavalla)
Muestra de Arte y Muestra de Pósters de Proyectos de Extensión.
- De 8.30 a 12.30 hs - Facultad de Cs. Agrarias, Parque Villarino (Zavalla)
Jornada "Contaminación de harinas de cereales y soja con micotoxinas y sus riesgos alimenticios".
Propuesta de estrategias integradas

INGENIERÍA

- De 10.30 a 15.30 hs - Hall de Entrada de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (Pellegrini 250)
"La Extensión abierta en Ingeniería"

VETERINARIA - ESCUELA AGROTÉCNICA

- De 8.00 a 20.00 hs - Facultad de Ciencias Veterinarias (Casilda)
Jornada de Disertación de Proyectos y Programas de Extensión. Desarrollo del Programa de Protenencia

PSICOLOGÍA

- De 8.00 a 20.00 hs - Facultad de Psicología (Riobamba 250)
Actividad de visibilización de las políticas de Extensión Universitaria de la Facultad, a través de la difusión de un boletín informativo virtual.
- Presentación de actividades artísticas de estudiantes de la carrera en las instalaciones de la Facultad. (Horario todo el día)

HUMANIDADES Y ARTES

- De 10.00 a 20.00hs - SALÓN DE ACTOS, Facultad de Humanidades y Artes (Entre Ríos 758)
Muestra de Proyectos

BIOQUÍMICA

- Exposición de Póster de los Proyectos de Extensión, en conjunto con la Secretaría de Cs. y Técnica de la Facultad.

DERECHO

- 14.00 hs
Exposición de Cuadros
- 18.30 hs - Escalinatas de la Facultad de Derecho
Bandas en vivo y stand programas de Extensión

SEU - PROYECTOS SOCIALES

- 18.00 hs - SALÓN NORTE de la Sede de Gobierno de la UNR (Maipú 1065)
Acto de oficialización de financiación de la 8° Convocatorias de Proyectos y 2° Convocatoria de Programas Integrando

ARQUITECTURA

- De 10.00 a 20.00hs - Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (Riobamba 220 bis)
Muestra de Paneles
- 19.00 hs - Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (Riobamba 220 bis)
Entrega de certificado a estudiantes y docentes:
Premio Arquicur Extensión 2012 a 2015 Concurso Latinoamericano de Ideas para estudiantes – DDHH.



UNR

Secretaría de
Extensión Universitaria

SEMANA
DE LA

EXTENSIÓN



2015

VIERNES 30/10

AGRARIAS

- De 8.00 a 18.00hs - HALL de la Facultad de Cs. Agrarias, Parque Villarino (Zavalla)
Muestra de Arte y Muestra de Pósters de Proyectos de Extensión.

PSICOLOGÍA

- De 8.00 a 20.00 hs - Facultad de Psicología (Riobamba 250)
Actividad de visibilización de las políticas de Extensión Universitaria de la Facultad, a través de la difusión de un boletín informativo virtual.
- Presentación de actividades artísticas de estudiantes de la carrera en las instalaciones de la Facultad. (Horario todo el día)

ARQUITECTURA

- Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (Riobamba 220 bis)
Muestra de Paneles

VETERINARIA - ESCUELA AGROTÉCNICA

- 9.00hs - Facultad de Ciencias Veterinarias (Casilda)
Jornada de Zoonosis. Co-organiza: Colegio de Médicos Veterinarios, 2º Circunscripción

BIOQUÍMICA

- Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (Suipacha 531)
Exposición de Póster de los Proyectos de Extensión, en conjunto con la Secretaría de Cs. Y Técnica de la Facultad.

SEU - PROGRAMAS COMUNITARIOS

- 10.00 a 14.00hs - Plaza 20 Amigos del Barrio Via Honda
Intervención/recuperación del espacio público

DERECHO

- 9.00 a 12.00hs - Peatonal Córdoba, esquina Córdoba y Paraguay
Consultorio Jurídico y reparto de revistas del nuevo Código Civil
- 14.00 hs
Exposición de Cuadros

HUMANIDADES Y ARTES

- De 10.00 a 20.00hs - SALÓN DE ACTOS, Facultad de Humanidades y Artes (Entre Ríos 758)
Muestra de Proyectos
- 19.00hs - SALÓN DE ACTOS, Facultad de Humanidades y Artes (Entre Ríos 758)
Inauguración de la muestra de Proyectos I y actuación de Agrupación Instrumentalia (a cargo de la Lic. Marisol Gentile)

SÁBADO 31 DE OCTUBRE
(15.00 a 19.00hs)

GRAN FERIA SOCIAL Y CULTURAL

PARQUE YRIGOYEN - PLAZA INGALINELLA
(Alem entre Virasoro y Rueda)



UNR

Secretaría de
Extensión Universitaria

SEMANA
DE LA

EXTENSIÓN



2015

SÁBADO 31 DE OCTUBRE
(15.00 a 19.00hs)

GRAN FERIA SOCIAL Y CULTURAL

PARQUE YRIGOYEN - PLAZA INGALINELLA
(Alem entre Virasoro y Rueda)

ACTIVIDADES:

RADIO ABIERTA DE LA BIBLIOTECA POPULAR POCHO LEPRATTI

Feria de Economía Social y Solidaria

Muestra de Proyectos de Extensión y talleres del Centro Cultural UNR

Feria de libros de la Editora UNR y Libreros Independientes

Eventos Culturales y artísticos



UNR
Secretaría de
Extensión Universitaria

SEMANA
DE LA

EXTENSIÓN



2015



Stand de la Universidad en el centro de Rosario.

La **Semana de la Extensión 2015** se llevó a cabo del 27 al 31 de octubre, en un marco de cambios de autoridades en la Universidad como así también en las Facultades. El desafío era, por un lado, profundizar la extensión crítica, mientras que por otro era solidificar ante las nuevas autoridades, sobre todo Consejo Asesor de Extensión Universitaria, la línea política de trabajo en la extensión universitaria en Rosario, planteando claramente los procesos de curricularización de extensión universitaria, integralidad, como así también el protagonismo de los estudiantes y ámbitos populares a través de sus organizaciones en el trabajo cotidiano. Si bien persiste la presentación de la “Semana” en formato más académico, es a partir de esta edición que las instancias de sectores populares toman aún mayor transcendencia que en las anteriores y además se priorizan espacios colectivos y de interunidades académicas en las expresiones públicas de las acciones extensionistas.

En cuanto al cierre de la Semana de Extensión, hay que mencionar que surge desde algunos integrantes del Consejo Asesor la crítica al espacio físico de cierre, ya que no permite la visibilidad que podría tener en otros lugares “céntricos” de la ciudad. Con lo cual se plantea de alguna manera un territorio segregado, en el cual “el céntrico” es más cercano y permeable a las propuestas universitarias, mientras que “el periférico” ubica a estas expresiones universitarias más lejanas, aunque este último es el que realmente permite desde la extensión crítica el encuentro orgánico entre Universidad y organizaciones sociales.

Esto también genera una discontinuidad en los procesos de extensión crítica en las propias Facultades y la ausencia de propuestas integrales en las acciones desarrolladas durante la Semana de Extensión, pero que son una muestra significativa del lugar que ocupa la extensión universitaria en la Universidad por un lado, pero también de la línea política para trabajar desde los procesos extensionistas. Resulta interesante visualizar el déficit de integralidad, de propuestas interdisciplinarias, y también del protagonismo de los estudiantes en diversas instancias que tiene el cotidiano en lo universitario, que no se suscribe solamente a extensión universitaria, sino que auspician una academia claustrada y con una gran deuda al proceso reformista.

Reflexión

A partir de esta reconstrucción histórica, desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR percibimos que las actividades, espacios de realización, participación y actividad de cierre han ido modificando y tomando otros significados a través del tiempo, como así también el Consejo Asesor de Extensión Universitaria.

Se ha dado un cambio de paradigma del año 2012 al 2013 para la Secretaría de Extensión, aunque en muchas Unidades Académicas persiste el paradigma anterior.

Consideramos que la Semana de la Extensión es una actividad ya instalada, las autoridades de Extensión Universitaria consultan en las reuniones de Consejo en qué fecha se realizará y demás características, ya que es claramente un espacio de encuentro y también “cierre” de actividades en el marco del calendario académico.

Según lo expresado por algunos Secretarios de Extensión que integran el Consejo Asesor de Extensión, el Consejo está reconocido como un órgano, en el sentido que las Secretarías de Extensión de las distintas Unidades Académicas se reconocen como parte del mismo, el Consejo instala un canal de comunicación constante y sobre todo la posibilidad de tener un espacio donde la instalación de agenda, de los temas, sea consensuado entre todos. Antes de la conformación de este espacio formal, había vínculo y comunicación entre las Secretarías, pero la conformación del Consejo Asesor como tal profundizó y dio la posibilidad de un encuentro permanente.

El trabajo del Consejo sigue una línea institucional de políticas extensionistas vinculadas a fortalecer el vínculo entre la Universidad y organizaciones sociales, teniendo al estudiante como protagonista en los procesos extensionistas. Consideramos importante fortalecer la participación de organizaciones sociales y de estudiantes, como así también la integración de la Universidad con el territorio, en busca de un aprendizaje, integral, reflexivo y crítico, contrapuesto al modelo difusionista de extensión universitaria que visualiza una relación unidireccional con la comunidad.

Lo elaborado en nuestro trabajo confirma la necesidad de producir documentos que nos permitan reflexionar en torno a las experiencias de Extensión para interperlar nuestras teorías (Desio, Davoli y Miller, 2015). Precisamos generar nuevos conocimientos partir de vincularnos con otros actores que participen de espacios similares, y convocar a nuevos participantes, generando una metodología dialogante. La extensión no debe ser un proceso fragmentario sino que tiene que atravesar transversalmente la formación del futuro profesional, para lo cual es ineludible una retroalimentación permanente.

En función del avance en la propuesta de extensión crítica, nos hemos planteado formatos institucionales que permitan consolidar la integralidad de las funciones, la interdisciplina en el abordaje de las problemáticas a trabajar entre Universidad y organizaciones, y el protagonismo que deben tener los estudiantes en la praxis extensionista. Por eso, se generaron dispositivos como el Programa Integrando y el Programa Académico Territorial, los cuales tienen el objetivo estratégico de fortalecer la institucionalidad de las prácticas territoriales universitarias para solidificar el vínculo con las comunidades, promoviendo una formación integral de los estudiantes mediante los procesos de curricularización y sobre todo integralidad de las funciones universitarias. Donde se permita un espacio de encuentro de cátedras con las prácticas en territorios, y a partir de ahí cogenerar conocimientos que muchas veces no aparecen en los recortes disciplinarios propuestos en los programas de estudios de las cátedras. Claramente, situaciones como las producidas en la Semana de la Extensión nos permiten interperlar y recrear las políticas extensionistas en la Universidad.

Instancias como la Semana de Extensión nos permiten encontrar las diferentes características del encuentro academia-popular y, de alguna manera, sustancia los procesos políticos de disputas ante la crisis de alternativas de la cual somos contemporáneos.

Bibliografía

- Arocena R., Tommasino H., Rodríguez N., Sutz J., Álvarez Pedrosian E. y Romano A. (2011). "Integralidad: tensiones y perspectivas". En *Cuadernos de Extensión N° 1*. Montevideo, Rep. Uruguay: Universidad de la República. CSEAM.
- Báez Padrón, G. (Enero-Junio 2010). "La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8 N° 1*. CINDE-Universidad de Manizales, Colombia.
- Bonicatto M. (2017). "De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la Extensión Universitaria". En *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (p.64). Córdoba, Argentina: Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.
- Davoli Y., Desio D., y Miller D. (2015). *Edificando la Extensión* (trabajo final de Tecnicatura Universitaria en Administración Pública). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Fals-Borda O. (1981). "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción". Memorias del Tercer Congreso Nacional de Sociología. Bogotá, Colombia. Lima: editorial Mosca Azul, 1981
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. 3º ed. Alforja. San José, Costa Rica.
- Kaplún, G. (2012). *La integralidad como movimiento instituyente en la universidad*. En: InterCambios, N° 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>. Consultado el 21 de abril de 2017.
- Medina, J.M. (2015). *Publicación del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. 1º ed. Rosario, Argentina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Medina, J.M., Aseguinolaza B., Toni M., García Giménez P. (2015). "Universidad, organizaciones e integración con el territorio". En Castro J. y Oyarbide F. (Compiladores). *Los caminos de la Extensión Universitaria Argentina* (pp. 73-83). Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Ritterssetein, P. (2008). *Aprendizaje y Vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichon Riviére y Paulo Freire*. Buenos Aires, Argentina.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias". En *Universidades*, N° 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.

- Tommasino, H. y De Hegedüs P. (2006). "Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural". En *Extensión Crítica: Los aportes de Paulo Freire*, cap. 7 p. 130. Montevideo, Uruguay: Editorial Universidad de la República - Facultad de Agronomía.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). *Los espacios de formación integral y sus aspectos instituyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la República*. Universidad de la República, Uruguay.

EL vínculo en la evaluación presencial

Autores: Cano, Silvia; Desio, Daniela; Gallesio, Marianela; García Giménez, Pablo; Monti Falicoff, Benjamín Andrés.

proyectosociales@unr.edu.ar

Palabras claves: extensión, evaluación presencial, vínculo, experiencia, encuentro entre equipos.

Resumen

El presente trabajo constituye una sistematización de las experiencias del Área de Proyectos Sociales de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario en torno a los cambios que se produjeron a lo largo de las convocatorias a proyectos sociales, y en particular en lo referente a los dispositivos y herramientas utilizadas en la evaluación de los mismos. El análisis crítico efectuado se basó en la realización de entrevistas con los actores involucrados en estos procesos, trabajando también en la construcción de un concepto de evaluación propio y fundamentando la interpretación de los espacios de encuentro y diálogo como vínculos necesarios para el aprendizaje y mejora del trabajo en territorio. Las conclusiones de esta sistematización, no entendidas como cierre sino como punto de partida, in-

volucran nuevos debates planteados en torno a la construcción de los vínculos y al proceso de acompañamiento de los proyectos, buscando que las acciones desarrolladas desde la gestión del Área alcancen aún mayor coherencia con la propuesta de extensión crítica.

“Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada.”

Paulo Freire

I. Introducción

El Área de Proyectos Sociales, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR, es la encargada de la ejecución de las convocatorias para el financiamiento de dichos proyectos, y sus acciones giran en torno a la comunicación de las convocatorias, sus bases y requisitos, recolección, evaluación y financiamiento.

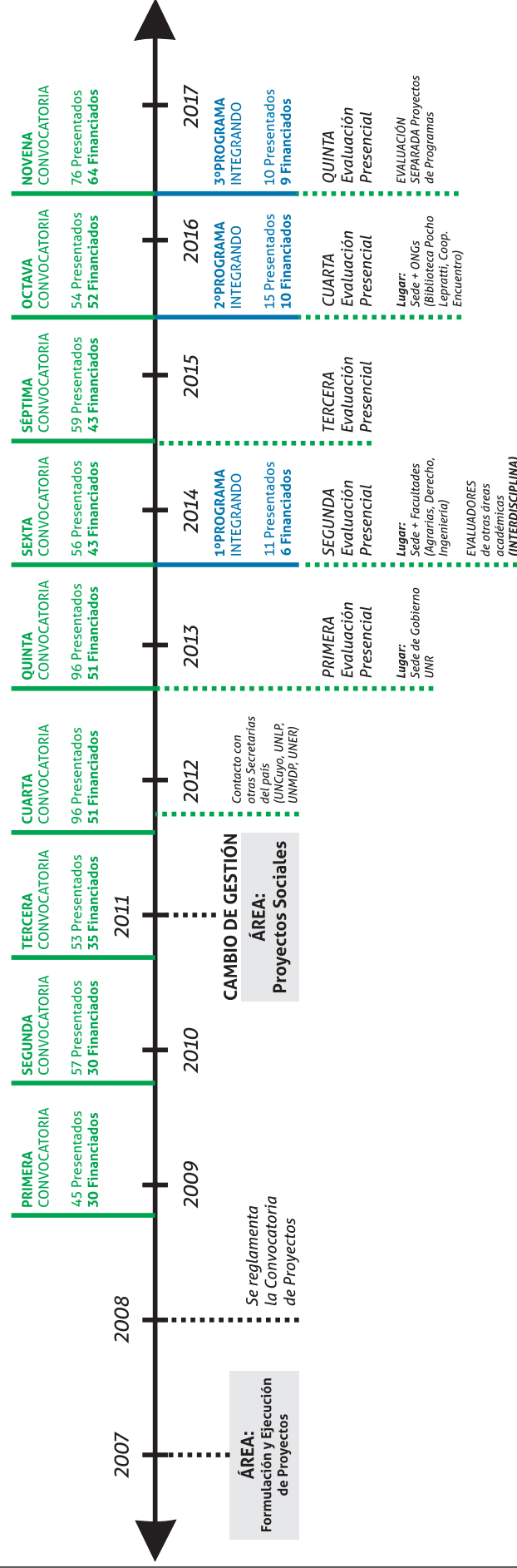
Con una mirada crítica, en la presente sistematización buscamos hacer un recorrido sobre la evolución de las convocatorias a proyectos sociales haciendo especial hincapié en la evaluación presencial como espacio de encuentro, diálogo y vinculación entre los diversos actores, y como proceso privilegiado de construcción y revisión de conocimientos.

Con esta finalidad se diseñaron y realizaron entrevistas a estudiantes, organizaciones sociales, evaluadores internos y externos, docentes y autoridades de la UNR. Se elaboró una guía semiestructurada que permitió a los entrevistados contar su experiencia o percepción respecto a su participación en las diferentes instancias de evaluación. También el equipo mantuvo reuniones con los anteriores coordinadores del área¹ para el armado de la línea de tiempo.

1. Encuentro con el Lic. Facundo Fabaz y el Ing. Agr. Eduardo Punschke.

"Construyendo aprendizajes en el encuentro"

Una mirada de las evaluaciones presenciales de Proyectos



UNR
Secretaría de
Extensión Universitaria

A partir de este recorrido, se evidenció que en el devenir del trabajo extensionista en la Secretaría de Extensión de la UNR y en particular desde el Área de Proyectos Sociales se fueron realizando modificaciones del proceso de evaluación de proyectos. Esto nos marcó la importancia de profundizar en la experiencia para entender cómo este proceso se viene construyendo y hacia dónde tenemos que ir para mejorar estos dispositivos.

Creemos necesario pensar y repensar cómo evaluamos las prácticas extensionistas, cómo podemos mejorar esta instancia de encuentro entre los equipos de gestión, los docentes, los estudiantes, las organizaciones sociales para lograr espacios de cambio que aporten al proceso de formación.

II. Un poco de historia

La Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario entiende el concepto de extensión universitaria como un proceso de sociabilización del conocimiento nuevo (científico, cultural, tecnológico, humanístico) generado en su interior que vincula críticamente el saber científico con los saberes populares, jerarquizando la función social de la Universidad².

En este marco se considera a los proyectos de Extensión como una estrategia de intervención en el territorio. Los mismos comprenden un conjunto de acciones planificadas destinadas a producir y desarrollar cambios de un aspecto, tema o área determinada. En los mismos participan docentes, graduados, estudiantes, no docentes, voluntarios, organizaciones de la sociedad, como así también la comunidad destinataria de los proyectos, tanto en el diseño como en la ejecución y evaluación de los mismos.

Pueden ser formulados a instancias de demandas concretas de la sociedad, privilegiando en las convocatorias a aquellos sujetos que estén en una posición desfavorecida en relación a otros sujetos o grupos similares, y también podrán surgir en relación a demandas potenciales o aún no explícitas, que permitan a la universidad cumplir con su función de anticipación teórica y su carácter innovador.

Los proyectos articulan con organizaciones sociales, gubernamentales y con la comunidad, buscando socializar el conocimiento generado en la institución y procurando concretar acciones transformadoras.

Por intermedio de la gestión de la Secretaría de Extensión Universitaria y la decisión del entonces Rector, a partir del año 2008, se incluyó en el Presupuesto Universitario un ítem de financiamiento para Proyectos de Extensión. Consecuentemente, se crea el Área de Formulación y Ejecución de Proyectos de Extensión³, hoy llamada Área

2. Definición de Extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario. Consultado el 14.04.2017. Disponible en <http://www.unr.edu.ar/secretaria/93/secretaria-de-extension-universitaria>

3. Resolución Rectoral 1759/2008 que crea, en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria, el Área de Formulación y Ejecución de Proyectos con funciones en todo lo referido a las convocatorias de proyectos.

de Proyectos Sociales, que organizó el primer llamado a presentación de proyectos en el mes de noviembre de dicho año. Al mismo se lo instituyó bajo el lema: **“La Universidad y su Compromiso con la Sociedad”**, basándose en cuatro ejes fundamentales: Desarrollo Productivo y Medioambiental, Desarrollo Socio Comunitario y Sanitario, Desarrollo Educativo y Cultural y Desarrollo Universidad de Gestión Pública e Infraestructura.

Antes del año 2008 sólo existían convocatorias de proyectos con financiamiento externo, como por ejemplo, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y de los gobiernos provinciales y locales.

Mediante el financiamiento de los Proyectos de Extensión, la Universidad Nacional de Rosario, en su calidad de institución pública y comprometida socialmente, buscó fomentar la realización y ejecución de los proyectos que desde sus distintas dependencias académicas se relacionan con la comunidad.

Los proyectos financiados han logrado, a través de diversos actores sociales, desarrollar acciones comunitarias de alto impacto social y fuerte inserción local.

La progresiva respuesta por parte de la comunidad universitaria ha sido acompañada por un mayor compromiso de la Universidad, en tanto ésta se ha dado a la tarea de mejorar las condiciones de financiamiento de los proyectos. Mientras que en el año 2008 se financiaron tres proyectos por Unidad Académica, en el año 2011 se financiaron cinco proyectos por cada una. Para lograr este financiamiento cada proyecto presentado debe pasar previamente por una etapa de evaluación.

Originalmente, los proyectos eran evaluados a distancia por Evaluadores Externos a la UNR, pertenecientes al Banco de Evaluadores de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) que forma parte del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Sin embargo, a partir del año 2012, con el objetivo de mejorar el proceso de evaluación, se implementó la modalidad de Evaluación Presencial. Las mismas consisten en encuentros entre el equipo evaluador –actores con experiencia en el campo de la Extensión, tanto de Universidades Nacionales como del propio seno de la UNR, seleccionados previamente por el Área de Proyectos Sociales–y cada uno de los equipos extensionistas que se postulan para cada convocatoria de Proyectos de Extensión.

Las primeras evaluaciones *no presenciales* de proyectos de extensión se realizaban sin un mínimo de criterios consensuados entre los evaluadores. Simplemente se entregaba el trabajo y se esperaba un resultado (aprobado/desaprobado), con una medición cuantitativa (de 0 a 100 puntos), y las sugerencias de modificación pertinentes. Esto producía devoluciones muy disímiles y ameritó el armado de una grilla a fin de definir un mínimo de criterios de ponderación.

Una vez consolidadas las convocatorias a proyectos de Extensión en la UNR, se propuso desde la Secretaría un instrumento que buscara más estabilidad en el tiempo y que asegurara dos cosas: un mínimo de interdisciplinariedad en los equipos y una

mayor participación de los estudiantes. La mayoría de los proyectos antes de esta experiencia eran presentados desde la individualidad de una cátedra y, a veces, con poca participación estudiantil. Un dispositivo de mayor duración, con más financiamiento, era necesario para estos equipos que ya estaban consolidados en el tiempo en la relación con las organizaciones sociales.

Así surge la propuesta integral impulsada desde la SEU que, compuesta por líneas de trabajo ejecutadas por los diversos equipos en las facultades, derivó en la constitución de proyectos bianuales, independientes de los demás e incluso de aquellos que pertenecían al mismo eje temático, lográndose instalar a partir del año 2013 el financiamiento del “Programa Integrando” de la UNR.

Entre los objetivos que plantea este programa se encuentra la interdisciplinariedad de la propuesta, que contempla la inserción y asociatividad de la Universidad con organizaciones de la comunidad. La idea fue realizar un fuerte trabajo en terreno, con desarrollo local de las áreas poblacionales más vulnerables, fomentando iniciativas claras y sistemáticas, con intervenciones continuas en el tiempo bajo procesos de enseñanza-aprendizaje, con la participación de estudiantes guiados por los docentes y la formación a partir de la práctica e incorporación de conocimientos compartidos en el medio.

Desde la convocatoria 2012 y hasta la 2016 (último año tomado para esta sistematización), se realizan anualmente convocatorias a proyectos de extensión bajo la evaluación de *carácter presencial*.

Este proceso de evaluación consiste en una entrevista entre los evaluadores y el equipo de trabajo de las diversas propuestas (director/a, codirector/a, docentes, estudiantes, miembros de las organizaciones sociales, entre otros), ofreciendo este mecanismo un marco de mayor legitimidad y transparencia; generando una aproximación real y concreta entre evaluados y evaluadores y permitiendo que éstos últimos puedan acceder a un conocimiento más acabado de los proyectos y de los actores que impulsan los mismos.

Creemos que, con esta metodología, la comunidad universitaria propicia el vínculo a través de trabajos extensionistas con saberes de la comunidad, favoreciendo de esta manera que se pueda dar eso que llamamos nuevo acto educativo.

III. ¿A qué nos referimos con EVALUACIÓN?

Para poder avanzar con el análisis crítico de lo que llamamos evaluación presencial de los proyectos de extensión, intentaremos delinear una definición de *evaluación* para la Secretaría de Extensión de la UNR y, desde allí, profundizar sobre los alcances de esta metodología.

Existen diferentes conceptos de evaluación, uno que está ligado a la idea de calificación, como procedimiento donde se valora la calidad desde una mirada numérica o jerárquica, basada en ciertos criterios no siempre definidos y consensuados entre los que califican. Este tipo de calificación, creemos, no propicia el intercambio, lejos

de esto genera posiciones marcadas de poder, donde el evaluador se encuentra en un lugar de dominación, de “saber” por encima de los evaluados.

En nuestro caso pensamos en un concepto más ligado a la evaluación de los aprendizajes, como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza. En este sentido, es una evaluación orientada a una situación de interacción.

En un proyecto de extensión universitaria, la evaluación constituye una función que excede su aparente función de auxiliar de quienes ejercen la dirección del proyecto o de las autoridades, que la suelen emplear como fundamento de las decisiones de mayor o menor alcance que la aprobación y la marcha del proyecto exigen. Sus funciones son múltiples y no se limitan a producir un juicio de valor final sobre los alcances y virtudes del proyecto sino que sirven de recurso para enriquecerlo, dar voz a todos los participantes, replantear sus objetivos y ampliar el significado de las acciones que se emprenden (Camilloni, 2016, p.25).

En esta línea, lo que se busca plantear con este tipo de metodologías es no reducir la evaluación a la calificación o a la estructuración de los saberes. Consideramos a la evaluación como un proceso de diálogo, como una herramienta de conocimiento válido que permite retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Definido el lugar desde donde pensamos el concepto *evaluación* podemos hablar de evaluación ex ante y ex post.

La evaluación ex ante, la que se realiza previamente, es donde se decide la aprobación y el financiamiento de los proyectos presentados. En nuestro caso, se analiza la pertinencia, la vinculación con el medio, el impacto, la interdisciplina, el equipo executor, la participación estudiantil, la participación de las organizaciones sociales, la coherencia global del proyecto, sus objetivos, el cronograma y los rubros de financiamiento propuestos, entre otros ítems.

La evaluación ex post es la que se realiza durante la ejecución del proyecto. Cohen y Franco (2009) –como se citó en Almada, Carignano, Romero y Tomatis (2017) – sostienen que “permite corregir tanto el modelo causal como la implementación del proyecto para reorientarla en función de los objetivos perseguidos” (p.75). Esta instancia, en nuestro caso, se realiza con el proceso de “acompañamiento”⁴. Por último, también consideramos dentro de la evaluación ex post, el Informe Final Académico

4. Bases y condiciones “La instancia de Acompañamiento aporta un apoyo institucional con el objetivo de acompañar reflexivamente a los equipos de trabajo abocados a la ejecución de los proyectos. Además de afianzar las relaciones con los equipos, generando estrechos lazos de intercambio y crecimiento conjunto, se buscará facilitar los procesos de rendición de cuentas y elaboración de informes académicos. El Acompañamiento será llevado a cabo por los integrantes de la Secretaría de Extensión Universitaria en los tiempos y las formas que se disponga para cada convocatoria.”

(IFA) que presentan los equipos una vez finalizado el proyecto como autoevaluación, con el que se permite evaluar los impactos que resultan de la ejecución del proyecto en cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados.

Regresando a la experiencia de evaluación ex ante, el proceso técnico de la misma se encuentra sostenido por equipos de docentes extensionistas, integrantes de un banco de evaluadores que confeccionan un dictamen y que pasa a conformar un orden de mérito general. Ahora bien, como manifiesta Bonicatto(2017):

Este puntaje total es el insumo central del modelo evaluativo, ya que es el elemento que permite comparar y seleccionar “la alternativa óptima” en clave de evaluación de proyectos. Sin embargo, el procedimiento mediante el cual se realiza la confección de dictámenes atenta contra el sentido mismo del momento de la comparación y la selección: las comisiones evaluadoras sólo reciben un conjunto de proyectos. (p.93)

Esto requiere la generación de espacios apropiados y dispositivos democráticos y democratizantes que hagan de la evaluación un instrumento de transformación de la Extensión y de la misma universidad.

a. Evaluaciones no presenciales

La gestión de la Secretaría de Extensión Universitaria, iniciada en 2008, a través de su área de Formulación y Ejecución de Proyectos, concretó lo establecido por el Estatuto de esta Casa de Altos Estudios, jerarquizar la relación entre la comunidad y la universidad con “la participación de los alumnos, graduados y demás miembros de la comunidad universitaria en actividades de Extensión, tanto sea mediante el desarrollo académico de una cátedra específica, como por programas o proyectos generados en otros organismos y dependencias universitarias”⁵, comenzando el camino en pos del crecimiento de las áreas y actividades que le son pertinentes a ésta, contando con la posibilidad histórica de tener un financiamiento propio para Proyectos de Extensión.

Como se mencionó anteriormente, en el año 2008 se llevó adelante la primera convocatoria para proyectos de Extensión Universitaria denominada: “La Universidad y su Compromiso con la Sociedad”.

Durante el período 2008-2011, las convocatorias de proyectos se sustentaron en cuatro pilares:

- *Desarrollo Productivo y Medioambiental*

La temática de este eje apuntó a fortalecer la participación activa de la Universidad junto a los procesos productivos, acompañando y promoviendo los lazos para mejorar la calidad y eficacia de los sectores de la economía regional sustentados en el ejercicio de buenas prácticas medioambientales.

5. Nota: Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario, Art. 85, 1998, p.15. (17.04.2017)
Recuperado: http://www.unr.edu.ar/files/estatuto_unr.pdf

- *Desarrollo Socio Comunitario y Sanitario*

Este eje buscó promover la autogestión, la asociatividad, la sostenibilidad y los lazos solidarios en acciones orientadas a enriquecer el tejido social, recuperando capacidades de la comunidad y brindando mejoras relacionadas al cuidado y bienestar comunitario.

- *Desarrollo Educativo y Cultural*

Fue el eje que buscó consolidar la labor educativa y cultural de la Universidad con el medio, compensando desigualdades educativas y garantizando el desarrollo cultural de valores sociales centrados en la solidaridad, respeto y responsabilidad social inclusiva.

- *Desarrollo Universidad de Gestión Pública e Infraestructura*

Proponía colaborar en el posicionamiento de la UNR como formadora de profesionales comprometidos con valores sociales, respondiendo creativamente al proyecto de país. Actualizar los vínculos dentro y fuera de la Universidad como proceso continuo de reflexión destinado a identificar, estudiar y generar propuestas a la problemática concreta de la extensión⁶.

Asimismo, se llevó a cabo un procedimiento administrativo necesario para concretar cada convocatoria. El Área de Proyectos Sociales redactó un reglamento que fue aprobado por Consejo Superior mediante resolución N° 282/08, donde se creó el mecanismo de recepción, control, evaluación, comunicación y difusión de los proyectos. Se determinó el perfil de los evaluadores a convocar, se creó una grilla de evaluación y modos de promover y difundir esta actividad.

En un primer momento se financió el máximo posible de hasta doce proyectos. La selección de los mismos se hizo promoviendo la representatividad de cada Unidad Académica. En esta instancia, y hasta la 5ª Convocatoria del año 2012, no participaron las escuelas medias dependientes de la UNR.

Los proyectos fueron evaluados y aprobados para su financiamiento por docentes que conformaban el Banco de Evaluadores Externos de la Secretaría de Extensión Universitaria y el listado nacional de la REXUNI. Los mismos fueron seleccionados por su especialización, experiencia y reconocimiento profesional y académico. Los evaluadores eran de la misma disciplina que el equipo evaluado.

La metodología utilizada para evaluar, hasta el año 2011, no contemplaba la oportunidad de establecer un contacto directo con los actores que participaban en las mismas. La SEU-UNR seleccionaba los evaluadores de una lista poco actualizada, que por pares evaluaban según una grilla. Los trabajos se enviaban por correo postal.

6. Bases y condiciones de la 1ª convocatoria de proyectos de Extensión Universitaria UNR, 2008.

Con un plazo determinado, los evaluadores enviaban por escrito sus recomendaciones. Si el puntaje de un mismo proyecto era discordante se solicitaba la intervención de un tercer evaluador para definir el dictamen. Así, por una serie de tablas y porcentajes se determinaba el orden de mérito que, si bien se ajustaba a la reglamentación, en algunos casos no ofrecía la transparencia que demandaba el procedimiento ni tampoco permitía un espacio de diálogo entre los diferentes actores. En palabras del Lic. Jorge Castro⁷ “(...) desde mi casa o en mi oficina de la Universidad de La Plata, evaluaba proyectos sin conocer a la gente, el lugar, las experiencias (...)”.

b. Las evaluaciones presenciales

En la búsqueda de una metodología que permitiera el diálogo de todos los actores, la SEU-UNR consideró las experiencias que venían siendo implementadas por otras Universidades Nacionales. Como el caso de la práctica de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) quienes implementaron la evaluación presencial de proyectos en su convocatoria a Proyectos “Prof. Mauricio López” en el año 2011. En estas prácticas participaron integrantes del equipo de gestión de la SEU-UNR quienes replicaron la experiencia en las convocatorias de la UNR.

Al mismo tiempo, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) contaba con una reglamentación⁸ que organizaba el sistema de evaluación para los Proyectos y Programas de Extensión en donde se establecía la modalidad de evaluaciones presenciales.

Asimismo, el Acuerdo Plenario de la Comisión de Extensión del CIN, del 29 de septiembre de 2009, proponía como uno de los objetivos orientadores el de “Propiciar la jerarquización de la Extensión como función sustantiva universitaria y su reconocimiento académico en los distintos procesos de evaluación, acreditación y categorización”⁹.

Todas estas experiencias motivaron a la SEU-UNR a implementar una metodología de evaluación presencial centrada en la búsqueda de procesos pedagógicos con un doble propósito: generar un cambio en una realidad concreta e injusta en diálogo con los actores sociales involucrados y, a la vez, procurar modificarse a sí misma en el proceso.

Las evaluaciones llevadas a cabo bajo esta modalidad consisten en encuentros entre el equipo evaluador y cada uno de los equipos extensionistas que se postulan para cada convocatoria de Proyectos de Extensión.

Para realizar este encuentro se convocan a docentes evaluadores externos e internos de la UNR, quienes forman el equipo que participa del proceso de evaluación presencial.

7. Entrevista personal realizada al evaluador Lic. Jorge Castro, Universidad Nacional de Avellaneda, en el marco de la 9ª Convocatoria de Proyectos de Extensión de la UNR, año 2016.

8. Resolución de CS 388/2011. Art. 28. Universidad Nacional de Entre Ríos. Consultado el 04.04.2017. Disponible en <http://www.uncuyo.edu.ar/extension/proyectos-mauricio-lopez-en-pleno-proceso-de-evaluacion>

9. Nota: Acta N° 711/09 de la Comisión de Extensión del CIN del 29 de septiembre de 2009.



La evaluación en acción

Los “**evaluadores externos**” son parte del Banco de Evaluadores de Extensión de la REXUNI (Red Nacional de Extensión), docentes de Universidades que conforman la AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo) y docentes que participan de la ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria). Por otra parte, también se convoca a docentes de la UNR que integran el Banco Evaluador de Extensión de la propia Universidad en calidad de “**evaluadores internos**”, quienes son designados por resolución de los Consejos Directivos de las respectivas Unidades Académicas y se homologan por resolución rectoral.

El mencionado mecanismo de designación y selección de evaluadores internos contribuye a institucionalizar, democratizar y jerarquizar la función de Extensión dentro de la Universidad Nacional de Rosario. En el mismo sentido, la aplicación de este formato de evaluación presencial ofrece un marco de mayor legitimidad y transparencia, generando una aproximación real y concreta entre evaluados y evaluadores. Asimismo, se les permite a éstos últimos acceder a un conocimiento más profundo de los proyectos y de los actores que impulsan los mismos.



Diferentes momentos de encuentro

En cuanto a lo disciplinar de los evaluadores, en el año 2012, el equipo de gestión de la SEU-UNR convocaba a dos docentes evaluadores de carácter externo de la misma disciplina a la que pertenecía el equipo extensionista. En aquel momento se creía que esto era un requisito fundamental para la evaluación correcta de los proyectos.

Sin embargo, la implementación de las evaluaciones presenciales se realizó en sintonía con la propuesta de interdisciplina que se venía fomentando desde las convocatorias a proyectos. Al momento de la implementación de las evaluaciones presenciales se comenzó a convocar docentes con diferentes experiencias interdisciplinarias y multiprofesionales de abordaje en un tema o problema para conformar los equipos evaluadores.

Creemos que contar con un equipo interdisciplinario a la hora de evaluar nos

permitió encontrarnos frente a frente con la realidad y centrar las evaluaciones no en lo disciplinar sino en la función de extensión.

En el mismo sentido, el cambio en la composición interdisciplinar también fue compartido tanto por los docentes que participaron con el rol de evaluadores en las posteriores convocatorias de la UNR como por los estudiantes que integraban los equipos extensionistas. Los mismos se manifestaron muy conformes con la práctica. Daniel De Michele¹⁰ nos aporta en la entrevista “(...) evaluar proyectos de extensión no es evaluar una actividad disciplinar. El otro no tiene que ser necesariamente un experto igual a vos. La extensión no es una disciplina, la extensión es una función (...) en extensión se evalúan métodos de trabajo, se arma un enfoque de cómo se va a trabajar, pero no se evalúa física o química (...) el docente comete un error al creer que si ellos son docentes de física, tienen que ir al territorio a trabajar únicamente con la física. Normalmente se cree eso y no trabajan en Extensión porque no saben qué hacer.”



Dialogando en la evaluación

En la misma línea, argumenta Juan Pablo Itoiz¹¹: “Trato de no estructurarme de acuerdo a lo que pienso o a la formación disciplinar que tengo. La evaluación la hago basándome en cuestiones que tienen que ver con las formas metodológicas y con el ‘esqueleto’ del proyecto, más allá de la disciplina de la cual provenga el mismo (...) me resulta atractivo la evaluación interdisciplinar porque no solo te permite conocer ciertos temas o cuestiones que por formación no las tenés, sino que permite también adquirir otras perspectivas y visiones (...) una de las grandes fortalezas que tienen los proyectos de extensión, y que se destaca en la mayoría de las Universidades, tiene que ver con la interdisciplina de los equipos extensionistas. Cómo ven las cosas un licenciado en Ciencia Política, en mi carrera, o un Arquitecto o un Médico, es totalmente diferente. Esto fortalece el proyecto”.

Por otra parte, estos encuentros buscan generar aprendizajes cruzados entre los diferentes participantes, entre los mismos evaluadores, entre los integrantes de cada equipo y entre todos los que se encuentran en la instancia, incluidos los equipos de gestión que participan coordinando la actividad. En palabras de uno de los evaluadores externos, Jorge Castro: “Aprende el evaluador, aprenden los equipos, aprende la gestión. Esto es beneficioso para todos: todos aprendemos haciendo”.

10. Entrevista personal al evaluador Dr. Daniel De Michele, de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en marco de la 9na Convocatoria de Proyectos de Extensión UNR, año 2016.

11. Entrevista personal al evaluador Lic. Juan Pablo Itoiz, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la 9na Convocatoria de Proyectos de Extensión UNR, año 2016

Con esta metodología pretendemos demostrar que la comunidad universitaria puede vincularse a través de trabajos extensionistas con saberes de la comunidad y lograr de esta manera que se pueda favorecer el acto educativo; generando un nuevo espacio de diálogo y encuentro. Esto es coincidente con lo propuesto por Paulo Freire(2005) cuando manifiesta que:

El diálogo es una exigencia existencial y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.(p.71)

Las evaluaciones presenciales principalmente se basan en los criterios definidos con anterioridad por el equipo de gestión de la Secretaría de Extensión de la UNR y tienden a proponer un análisis que permita una mirada crítica en cuanto a interdisciplina, impacto, vinculación con el territorio, formación de los equipos entre otros ejes.

A continuación se agregan a modo descriptivo las categorías con las cuales se realizan los informes de evaluación presencial¹².

Eje pertinencia:

- Adecuación a las áreas temáticas y tema abordado de la convocatoria.
- Adecuación a las problemáticas predominantes en el medio, teniendo en consideración las necesidades comunitarias.
- Adecuación a los objetivos propios de las funciones de Extensión.
- Adecuación instrumental del proyecto: metodología a implementar que resulte coherente entre los objetivos seleccionados, las actividades planteadas y los distintos instrumentos, procedimientos y recursos económicos empleados para su ejecución.

Eje vinculación con el medio:

- Interacción a través de las actividades planteadas con instituciones y sectores del medio para articular recursos y estrategias en torno a la problemática a abordar por el proyecto.

Eje impacto:

- Estimación de los resultados esperados a la finalización del proyecto, de acuerdo a los propósitos del mismo.
- Valoración del impacto en términos de pertinencia y cantidad de beneficiarios.

12. Bases y condiciones de la 8° Convocatoria a proyectos de extensión "La Universidad y su compromiso con la sociedad", UNR, año 2015.

Eje interdisciplina:

- Integración de los distintos campos del conocimiento abordados en el proyecto.

Eje equipo ejecutor:

- Participación estudiantil en la ejecución del proyecto.
- Participación de docentes, no docentes, organizaciones sociales.

Estos criterios (y el puntaje relativo que se les asigna para la obtención del resultado final) fueron modificándose en base a la experiencia adquirida y la opinión de los miembros participantes y evaluadores que intervinieron durante los sucesivos años de las convocatorias. En palabras de Jorge Castro¹³: "Cada evaluación bien hecha lo que te deja es una foto del estado de situación de la Extensión en ese momento en la Universidad, pero también lo que te permite, según los indicadores que vos le pongas, es evaluar a la docencia y a la investigación(...)"

Durante las evaluaciones presenciales, llevadas a cabo desde 2012 y hasta el año 2016, se evaluaron 366 proyectos y se aprobaron 287. En solo una oportunidad un equipo extensionista recusó el resultado de su evaluación. Luego de seguir el procedimiento administrativo pertinente diseñado para estos casos, la Asesoría Jurídica de la UNR ratificó el dictamen del tribunal evaluador. Esto fortalece la idea de que este tipo de evaluaciones resultan legítimas y aportan claridad al proceso evaluativo y suman una estrategia de evaluación más orientada al proceso de aprendizaje.

IV. Desafíos

La institucionalización de las relaciones con la sociedad supone un proceso de construcción progresiva en el que todos aprenden, ensayan, proponen, argumentan y, en particular, escuchan. No hay medición exacta para un buen número de los indicadores; en algunos se observarán logros parciales, en otros será preciso remontar, a veces, fracasos anteriores y habrá, igualmente, programas en los que se obtengan éxitos importantes. La evaluación, en su sentido más amplio, permitirá hallar éxitos y vacíos y servirá como base de un semillero de ideas que en el espíritu de la institución universitaria encontrarán la raíz de la asociación efectiva de la universidad con la sociedad. (Camilloni, 2016, P. 34)

En este sentido, nos surge la pregunta: ¿Estamos en condiciones, en base a las experiencias de los últimos años, de incorporar a los actores sociales del territorio para que también participen activamente en los procesos de evaluación de los proyectos de extensión?

13. Entrevista personal realizada al evaluador Lic. Jorge Castro, Universidad Nacional de Avellaneda, en el marco de la 9ª Convocatoria de Proyectos de Extensión de la UNR, año 2016.

Consideramos que es de suma importancia trabajar en ampliar la participación de evaluadores a círculos cada vez más grandes de otros actores sociales. Propiciar la salida del marco áulico y profundizar la inclusión de organizaciones en estos tribunales, más allá de aportar la sede física para las mismas.

La extensión de alguna manera introduce en el acto educativo a un nuevo actor, además del docente y el estudiante, que es el actor social con el que trabajamos. Y lo que hace es romper la dicotomía docente-estudiante, educador-educando que generalmente se establece en el ámbito áulico. Entonces esta forma lo que genera es una redistribución del poder en cuanto a que maneja y distribuye información de otra manera. (Tommasino, 2013, s/d)

Como creemos que “vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar y el hacer, los cuales están interrelacionados y se dan simultáneamente” (Pichon-Rivière, 2003, p.47) y basándonos en la recuperación de la experiencia; nos cuestionamos si: ¿Podemos hablar de vínculo al encuentro de 45 minutos/ 1 hora por año entre evaluadores y evaluados? ¿El vínculo real se establece para con la SEU, quedando la evaluación presencial reducida a una instancia dentro de esa “relación”? ¿El vínculo del que hablamos, favorece el acto educativo? De existir el vínculo ¿se profundiza?

Lejos de pretender concluir este análisis, lo expuesto en este trabajo permite visualizar el camino recorrido en torno a las evaluaciones de las convocatorias de proyectos sociales en la Universidad Nacional de Rosario, con la mirada crítica de algunos de los actores que formaron parte del proceso. Hacia el seno de la gestión de la SEU se han generado, no obstante, nuevas y más profundas preguntas para pensar y construir caminos que nos permitan establecer una mayor coherencia entre las propuestas teórico-metodológicas de la Extensión crítica y las acciones que luego son efectivamente desarrolladas.

Freire y Faundez (como se cito en Tommasino H. y Hegedüs P., 2006) afirman:

Aquí debe haber un permanente escuchar y obrar de acuerdo con la gente, debiendo inventar múltiples espacios, múltiples canales de comunicación a través de los cuales se acepte permanentemente la crítica popular y se esté permanentemente sintiendo cómo la gente siente y comprende el momento histórico en que se encuentra. (p. 124)

En consecuencia, tenemos un doble desafío. Por un lado, continuar debatiendo en torno a estos interrogantes para el fortalecimiento del espacio de evaluaciones presenciales, buscando que éstas se conviertan en una instancia de aprendizaje más significativa y el enriquecimiento de las propuestas tanto para los equipos extensionistas como para los equipos de gestión, evaluadores y organizaciones sociales.

Por el otro lado, debemos profundizar el espacio que llamamos *acompañamiento*, trabajando en el diseño de metodologías que nos permitan identificar fortalezas y debilidades del trabajo en territorio, generando espacios de acción-reflexión para trabajar con los equipos en la evaluación de los procesos extensionistas. En este sentido, existen algunas experiencias en marcha como la de la matriz de monitoreo de la Universidad de la República (Santos C.; Stevanazzi F.; Moratti Serricho F.; Tommasino H.

y otros, 2017), que buscan organizar diferentes indicadores para proponer trabajos de reflexión crítica de evaluación de actividades.

El desafío es grande, pero estamos convencidos de que podremos lograr concretarlo con el compromiso y la construcción diaria de todos los actores involucrados. Que la Universidad proponga y jerarquice este tipo de actividades depende de la participación de los docentes, no docentes, graduados y principalmente del movimiento estudiantil sosteniendo la idea firme de que estos procesos extensionistas son parte integral e irrenunciable de la formación académica y humana que brinda la universidad pública para acompañar las transformaciones sociales que creemos, son necesarias.

Bibliografía

- Almada J., Carignano M., Romero F. y Tomatis K. (2017) "Posibilidades y límites en la evaluación por objetivos en las prácticas de extensión". En *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (p.75). Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonicatto M. (2017) "De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la extensión Universitaria". En *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (p.89). Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.
- Camilloni, A. (2016) La Evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *Revista +E* Volumen Nº 6. Consultado el 19.04.17. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6310/9276>
- Freire P. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. Capítulo III (P.71). 2da Edición México: Editorial Siglo XXI
- Pichon Rivière, E (2003) *Teoría del vínculo*. P. 47. Nueva Edición. Buenos Aires
- Santos, C.; Stevenazzi, F.; Romero, F.; Moratti Serrichio, F.; Tommasino, H. y otros (2017). "Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República". En *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba
- Tommasino H.(2013). "La Universidad en el diseño, implementación y evaluación de Políticas Públicas". En Bonicatto, M. (coord.). *I Jornadas Nacionales de Políticas Públicas y Universidad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Tommasino H., Hegedüs P. (2006). "Extensión Crítica: Los aportes de Paulo Freire". Capítulo 7, p.130. En *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo, Uruguay: Editorial Universidad de la República - Facultad de Agronomía.

Cuando el territorio habla

Autores: Bracco, Pablo; Burki, Damián; Fernández, Florencia; Guedón, María Florencia; Mónaco, Juan Manuel; Piccioni, Arianna y Rodríguez, Fernando Francisco.

Palabras clave: Extensión universitaria, comunicación, estudiantes, comunicación institucional, educación, modelo procesual.

Resumen

El Área de Comunicación de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se orienta a fortalecer los vínculos entre las diversas áreas que la componen con el propósito de lograr un desarrollo conjunto, actuar como nexo, mejorar las vías internas de comunicación y difundir las actividades desarrolladas para otorgarles visibilidad en los estamentos que llevan a cabo la relación con la comunidad en sus contextos. Se aspira a lograr una universidad más plural y cercana a las necesidades de las comunidades en su radio de influencia, al tiempo que se pretende posicionarla en el medio regional, nacional e internacional jerarquizando la función de la Extensión Universitaria.

La actividad desarrollada es la de informar en general a través de nuevas tecnologías como redes sociales mediante soportes digitales, audiovisuales y gráficos. Al mismo tiempo, creemos que es de importancia poner en diálogo en la comunidad universitaria, así como en la sociedad toda, el propio concepto de Extensión y por ende su comprensión.

Como comunicar significa transmitir ideas y pensamientos con el objetivo de ponerlos “en común” con otro u otros creemos que en gran parte del imaginario social está presente como difusión de “información” a través de medios masivos. En este punto, y con el afán de mejorar el influjo informativo y la presencia cada vez más dinámica, tanto en el sistema universitario como en la comunidad, se conformó un grupo denominado “Comunicación SEU”, integrado por estudiantes de Comunicación Social surgidos de un proyecto de extensión. Este grupo de jóvenes llevan adelante trabajos comunicacionales y lo realizan en conjunto con el área en cuestión mediante becas universitarias. Las tareas tienen que ver con la pre-producción, producción y post-producción de materiales comunicacionales en diversos soportes como documentales y cortos audiovisuales, notas, crónicas y entrevistas publicadas por la página web; así como participación en el micro radial de la SEU.

La participación de estos estudiantes en los espacios en los cuales intervenimos con actividades concretas habilitan trayectos similares de características particulares en donde la comunicación introdujo conceptos de extensión, transformando su trabajo en una comunicación crítica alejada de los postulados de educación bancaria. Una nueva mirada comunicativa desde la óptica de los estudiantes, mediante una relación dialógica con los territorios en los que se entró en contacto y, alejada a los designios y tiempos institucionales, se puso en práctica y en jaque durante esta experiencia.

Consideramos que lo que se juega en torno a la Comunicación de la Extensión es la capacidad para generar y propiciar espacios que habiliten instancias de reflexión de la palabra y del conocimiento y la acción; que redunden en aprendizajes colectivos a la par que la mayor divulgación logre desarrollar el interés por la participación del sistema universitario en espacios de esta índole.

Introducción

En el presente trabajo de sistematización de experiencias presentamos una propuesta nacida en el marco del Congreso Nacional de Extensión Universitaria –en septiembre de 2014, organizado por la Universidad Nacional de Rosario– y que se fue consolidando a lo largo de la actual gestión de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU). En la misma analizamos cómo se pueden abrir espacios de comunicación institucional a través de la mirada del estudiante en territorio.

Esto surge cuando cuatro estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales con experiencia y participación en proyectos de extensión conformaron, junto a integrantes del Área de Comunicación y Difusión Interna de la SEU, un grupo de trabajo denominado SEU-Comunicación. Este grupo intentó, desde un primer momento, mostrar las problemáticas de las articulaciones que la Secretaría realizaba en territorios en los que se vinculaba el saber académico con el conocimiento popular y a las que denominamos experiencias de extensión crítica.

La intervención en estos espacios permitió que estos estudiantes atravesaran un trayecto similar de características particulares en donde la comunicación se vio penetrada por estos conceptos de extensión transformando su trabajo en una comunicación crítica alejada de postulados de educación bancaria.

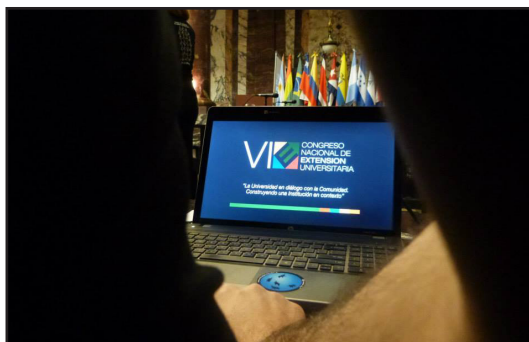


Imagen tomada en Acto de Apertura del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria en el Espacio Cultural Universitario (ECU) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Este trabajo intenta demostrar como los estudiantes interviniendo en un territorio lograron que éste se comunique con el resto de la comunidad universitaria, en primer lugar, y luego con la sociedad en general. Cuando diversos actores de estos espacios se apropiaron de ese material coproducido, para hacerlos definitivamente suyos, se fueron completando trayectos de una relación dialógica a la que apuntamos.

La sistematización intenta mostrar como el trabajo se convirtió en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual los estudiantes pasaron desde etapas de utilización de las herramientas a su disposición para intervenir en una situación dada a interpelar sus propios conocimientos, formas y formatos de producción a la luz de un acontecimiento a comunicar y de hacerlo a través de un estamento institucional como es un área determinada y específica de una Secretaría Universitaria.

Estado de situación: expansión en el horizonte

Desde el Área de Comunicación y Difusión Interna de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) orientamos nuestro trabajo a fortalecer los vínculos entre las diversas áreas que la componen –entre ésta y las distintas secretarías de extensión de cada una de las doce unidades académicas y tres escuelas medias que se encuentran bajo la órbita de la UNR– con el propósito de lograr un desarrollo conjunto, actuar como nexo, mejorar las vías internas de comunicación y difundir las actividades desarrolladas para otorgar visibilidad a las tareas que todos estos estamentos llevan a cabo en su relación con la comunidad en sus contextos. Aspiramos, de este modo, el acompañamiento para lograr una universidad más plural y cercana a las necesidades de las comunidades en su radio de influencia,

al tiempo que se pretende posicionarla en el medio regional, nacional e internacional, jerarquizando la función de la extensión universitaria.

Damos a conocer las actividades desarrolladas en la SEU por medio de nuevas tecnologías, como las redes sociales, a las que les otorgamos un papel importante al momento de utilizar diversos formatos, sean estos audiovisuales, fotográficos o escritos. Estas metodologías no son las únicas con las que planteamos un imaginario puente comunicacional, ya que el área posee un amplio grupo de contactos periodísticos en medios masivos de comunicación.

Por dicha vía, mediante gacetillas informativas, damos a conocer también las actividades desarrolladas en el contexto de la sociedad civil. De esta manera creemos que se conoce la articulación entre la producción de conocimientos académicos y su uso social.

La comunicación institucional, de la Secretaría de Extensión con sus públicos, es un proceso de intercambio de mensajes que se produce tanto a lo interno como a lo externo, en este caso de la Universidad, entre personas que tienen diversos roles, conformando una red orgánica funcional. Esta red ha de entenderse de una manera integral, reconociendo cómo está presente en todas las acciones de la Secretaría de Extensión, marcando un estilo propio en la forma de proyectarse al exterior, sin descuidar los lineamientos generales de la UNR.

Tal como lo revelan las estadísticas de la fan page de Facebook de la SEU¹, el crecimiento de esta vía comunicacional fue en franco ascenso ya que en enero de 2014 se contaba con 1574 “Me gusta”, en tanto que al 31 de diciembre de 2014 esta cifra trepó a 6081 (un incremento del 386 %); a finales de 2015 ha marcado un registro de 6926 seguidores; en noviembre de 2016 reunía 8640 personas que elegían comunicarse con nuestras redes para conocer más acerca de extensión universitaria, de los cuales el 78 % pertenece al rango etario ubicado entre los 18 y 35 años. Analizando estas estadísticas vemos como causales de este aumento a las diversas actividades extensionistas desarrolladas, entre las que es importante mencionar el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, las II Jornadas de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y las I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe en septiembre de 2014, que ha puesto de relieve la actividad extensionista llevadas a cabo por la SEU en el contexto de la UNR.

Caso similar ocurrió con nuestra página web, que durante el año 2014 se convirtió en el segundo sitio más buscado en Google cuando se apuntaba la palabra “extensión universitaria”, informe que fue relevado por la Universidad Nacional de Entre Ríos en la última reunión plenaria de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) del mismo año, llevada a cabo en la Universidad Nacional de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. En ese mismo período, el sitio oficial de la SEU-UNR arrojó la siguiente estadística: en el año 2014 se produjeron un total de 43.459 visitas, en tanto que para el

1. Facebook de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR: www.facebook.com/extensionunr

primer trimestre de 2015 este número ya había trepado a los 27.206 visitantes y para diciembre de ese año los números alcanzaron las 60.264 entradas, un aumento anual de 138 %.

Estos indicadores que se emparentan con políticas comunicacionales con una raíz metodológica difusionista acompañan la marcha de políticas y acciones extensionistas que desean redefinir la meta central de la extensión universitaria en la UNR: la democratización y la apropiación social de los conocimientos, ambos aspectos claves que contribuyen a la transformación y al cambio social, vinculando saberes científicos y populares gracias al desarrollo de programas, proyectos y actividades en un constante diálogo con la comunidad en la cual se encuentra inserta.

Por esto creemos que al mismo tiempo que llevamos a cabo estas tareas específicas de difundir, es de suma importancia poner en debate, en la comunidad universitaria así como en la sociedad, el propio concepto de extensión y por ende la comprensión de su alcance. Siguiendo al Profesor José Gregorio Rodríguez de la Universidad Nacional de Colombia, entendemos a la Extensión como “un momento dinámico de la acción universitaria frente al conocimiento, en el cual se tome a la sociedad como fuente de saber y como interlocutor válido, permitiendo interpelar el conocimiento científico y ponerlo en diálogo con los saberes locales”, y “logrando una mutua imbricación y un mutuo aprendizaje que enriquece tanto a las ciencias como a las comunidades”(Rodríguez, 2002) .

Dicho en palabras de Paulo Freire (1969):

“La tarea del educador no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto cognoscible para, después hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados. La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados. (p. 77)”

Consideramos relevantes las instancias de capacitación respecto de estas tareas extensionistas y sus conceptualizaciones, así como también pensamos determinante el reconocimiento académico de este tipo de actividades, jerarquizando de esta manera a la extensión como función intrínseca del universitario, plasmado en un reconocimiento institucional y no como mera bandera discursiva. Además de esto, vemos vital la intervención de un espacio de comunicación que permita una vía nueva y alternativa de legitimación social que garantice instalar en agenda su importancia, tanto en el ámbito universitario como en el entramado colectivo de la sociedad. Es en este punto en el que consideramos apropiado sumar a la comunicación institucional otra mirada que traiga consigo conceptos como intervención y problematización.

Cuando de comunicación hablamos

Cuando nos referimos al concepto *comunicación*, debemos realizar la mención de su origen etimológico. Aquí encontramos que esta palabra proviene del latín *comunis* que significa común. De esto se desprende, en la mayoría de los casos, la idea de

que comunicar significa transmitir ideas y pensamientos con el objeto de ponerlos en común con otro u otros.

La comunicación en gran parte del imaginario social está presente como difusión de información a través de medios masivos de comunicación. Es aquí cuando encontramos una relación muy próxima entre el término difusión (del que abrevan varias teorías de la comunicación) con el de transferencia, muy presentes en la concepción bancaria de la educación, como lo establece Paulo Freire. Retomando a dicho autor, Mario Kaplún (1998) dice:

A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación (...) Así como existe una educación "bancaria", existe una comunicación "bancaria". El emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. O es el comunicador que "sabe" emitiendo su mensaje (su artículo periodístico, su programa de radio, su impreso, su vídeo, etc.) desde su propia visión, con sus propios contenidos, a un lector (u oyente o espectador) que "no sabe" y al que no se le reconoce otro papel que el de receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el monólogo. (p. 25)

Esta noción, creemos, se emparenta con la de *difundir* que se ha legitimado, producto de una construcción, de prácticas conscientes y de una manera de implementar el desarrollo de la comunicación en las sociedades penetradas por los *mass media*. Aquí difundir es invadir. El poder de esta comunicación se traduce en la representación de meros reflejos de las ideas de las clases oprimidas, en relación a lo que Freire habla sobre sociedades dicotomizadas en dos clases antagónicas, con sociedades alienadas en donde el punto de decisión política, económica y cultural se encuentra fuera de ellas, en lo que califica como "sociedad metropolitana" (Tommasino, González Márquez, Guedes y Prieto. 2006)

Desde nuestra disciplina interpelamos el propio concepto de comunicación institucional con la intención de contribuir a que el rol de los estudiantes en los procesos de extensión sea cada vez mayor. Humberto Tommasino (2014) lo expresó de la siguiente manera:

Es jerarquizando el trabajo extensionista al que intentamos abordar desde su naturalización, entendida como el propósito de que, hacer extensión en la Universidad, conlleve la conceptualización de ser tan natural y esperable como hacer docencia e investigación. Sumado a esto, la renovación de la enseñanza, que traiga consigo una mejora tanto cuantitativa como cualitativa, apuntando a que más estudiantes culminen ciclos de formación más atrayentes y formativos de manera más integral e interdisciplinaria².

De aquí es que pensamos en una forma alternativa para que los hechos sean dados a conocer al sistema universitario.

2. Panel "Avances y desafío de la Extensión Universitaria en el Cono Sur". VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Rosario, 2014.



Reuniones de producción

Comunicación Institucional: otra mirada

Como expresamos anteriormente, la actividad desarrollada por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR se comunica a la sociedad en general a través de nuevas tecnologías de la información, como son el sitio web oficial de la UNR (www.unr.edu.ar), sitio web de la SEU (www.extensionunr.edu.ar), sitio web de la UNR Editora (www.unreditora.unr.edu.ar), redes sociales como Facebook, Twitter y YouTube (en todos los casos denominados *extensionunr*). Mediante estos espacios virtuales, la comunidad tiene la posibilidad de conocer las actividades y de interactuar con responsables del área ante cualquier pedido, sugerencias o inquietudes que luego son derivadas puntualmente al sector que deberá abordarlas o analizarlas.

Con el afán de mejorar el influjo informativo y la presencia cada vez más dinámica, tanto en el sistema universitario como en la comunidad, se conformó un grupo denominado “SEU - Comunicación”. El mismo está conformado por los integrantes del Área de Comunicación y por estudiantes de la carrera de Comunicación Social, estos últimos surgidos del Proyecto de Extensión Nuevos Públicos en Construcción I y II, que fuera una propuesta extensionista aprobada y financiada por la SEU a través del Área de Proyectos Sociales en sus convocatorias 5º y 6º. El mismo estuvo dirigido por el docente Mg. Orlando Verna, de la mencionada carrera que se dicta en la Facultad de Ciencia Política y RR.II.

Este grupo de jóvenes —integrado por Pablo Bracco, Juan Manuel Mónaco, y Arianna Piccioni— fueron seleccionados oportunamente debido al trabajo realizado en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria organizado tanto por la SEU y el Consejo Asesor de Extensión Universitaria de la UNR. En esa oportunidad diez estudiantes de la carrera de Comunicación Social y pertenecientes al mencionado proyecto fueron invitados a intervenir en pre y post producciones periodísticas por la licenciada en Comunicación Social Lara Pellegrini, integrante de la citada propuesta extensionista y de la SEU como co-coordinadora del Centro Cultural de la UNR. A ellos se les sumó Florencia Fernández, también estudiante del último año de la licenciatura, que llevaba a cabo tareas de comunicación en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti, institución con la cual la Secretaría articula propuestas extensionistas y tiene una vinculación de trabajos comunes desde 2012.

Actualmente en vigencia, este grupo realiza tareas en común junto a los integrantes del área en la preproducción, producción y postproducción de materiales comunicacionales en actividades puntuales que demandan una mayor presencia e intervención comunicativa y en diversos soportes tanto documentales y cortos audiovisuales, notas, crónicas periodísticas y entrevistas publicadas por el sitio web de la Secretaría, como reportajes y participación en el micro radial que la SEU-UNR posee semanalmente en Radio Universidad, FM 103.3.

Puntualmente este grupo de “SEU-Comunicación” intervino con su trabajo en las siguientes actividades:

2014

Septiembre: VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de AUGM y I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe.

Noviembre: Semana de la Extensión Universitaria de la UNR.

2015

Abril: Escuela de Extensión de Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

Julio-Octubre: Documental de las trabajadoras de la Cooperativa de Trabajo Vía Honda con la cual la SEU realiza un trabajo de anclaje territorial.

Septiembre: Documental Taller de Arte para chicos que se lleva adelante en el Centro Cultural de la UNR en el barrio República de la Sexta otro de los lugares con los cuales la Secretaría realiza vinculaciones para desarrollar un trabajo comunitario y de intercambio de saberes con el medio.

Octubre: Semana de la Extensión Universitaria de la UNR.

2016

Noviembre: Semana de la Extensión Universitaria de la UNR.

"Cuando el Territorio habla"



ARTÍCULO PERIODÍSTICO
www.extensionunr.edu.ar



MATERIAL AUDIOVISUAL
youtube.com.ar/extensionunr



REDES SOCIALES
facebook.com.ar/extensionunr



REGISTRO FOTOGRAFICO

2014 | 2015

DOCUMENTAL
COOP. DE TRABAJO
VIA HONDA

SEMANA DE LA
EXTENSIÓN 2015

CONGRESO NACIONAL DE EXTENSIÓN UNIV.

APERTURA

Entrevista a Felipe Pigna



CONFERENCIA: Avances y desafíos de la Extensión

Entrevista a Humberto Tommasino



CONFERENCIA: Misión social de la Universidad

Entrevista a Eduardo Balan



JÓVENES EXTENSIONISTAS

Entrevistas a participantes



SEMANA DE LA EXTENSIÓN 2014

PRESENTACIÓN LIBRO Antología de cuentos

Entrevista a Juan Manuel Medina



CAMPAÑA: Necesito verte HOY

Entrevista a Abuelas de Plaza de Mayo



COMISIÓN UNIVERSITARIA DE DISCAPACIDAD

Entrevista a Natalia Pieroni



MUESTRA: Proyectos Extensión FCEIA

Entrevistas a participantes



CIERRE PARQUE IRIGOYEN



ESCUELA DE EXTENSIÓN AUGM

APERTURA

Entrevista a Humberto Tommasino



SEMINARIO: Conversando la Extensión

Entrevista a Gustavo Nieto



Entrevista a Marcelo Pérez



CONFERENCIA: Formulación de Proyectos y Programas de Extensión

Entrevista a Jorge Castro



SEMINARIO: Curricularización de la Extensión



CIERRE BIBLIOTECA POPULAR POCHO LEPRATTI

Entrevistas a participantes y docentes



¿qué es la Extensión en una palabra?



RESUMEN AUDIOVISUAL



RECORRIDO: UNR + País Joven

Entrevista a Javier González



RECORRIDO Y CLASE Via Honda + Informática

Entrevista a Graciela (Secretaria de la Coop.)



Entrevista a Pili Servin



PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTAL

Entrevista a Juan Ignacio Rucci



Entrevista a Maximiliano Toni



Entrevistas a participantes de Coop. Via Honda



DOCUMENTAL TALLER DE ARTE CCULTURAL



CLASE DEL TALLER

Entrevista a Lara Pellegrini



Entrevista a Mabel Burel



ENCUESTA EN EL COMEDOR UNR

Entrevista a Jéssica Magallán (mama)



Entrevista a Aida Palomeque



ACTO: OFICIALIZACIÓN DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN



MUESTRA: Proyectos Extensión FCEIA

Entrevista a Maria Teresa Garibay (Decana de FCEIA)



MUESTRA: Proyectos Extensión FCPolit

Entrevista a Mariangeles Camusso



CHARLA: Ciencia vs. Mito



ACTIVIDAD: Derecho en la calle



UNR

Secretaría de Extensión Universitaria

ENTREVISTAS:
Arianna Piccioni
Pablo Bracco
Florencia Fernández
Juan Manuel Mónaco

Libertad y trabajo en equipo: comunicación colectiva

La experiencia del grupo SEU-Comunicación se fue tornando interesante debido a la acumulación progresiva de experiencias diversas y singulares. Todas ellas se fueron organizando en torno al Área de Comunicación de la SEU y a su peculiar forma de entender el poder que de esta se desprende, imaginando una comunicación que, parafraseando a Freire, intente “reinventar el poder” de la comunicación institucional en la SEU.

Para ir construyendo nuestras ideas en este texto, incorporamos el aporte fundamental de entrevistas, tanto individuales como grupales, que se realizaron con cada uno de los integrantes del grupo, verdaderos protagonistas de esta propuesta. Esto se suma a otros actores universitarios de la SEU, responsables de llevar a cabo acciones específicas en diversos territorios en los cuales el grupo SEU-Comunicación intervino.

Cuando nos ocupamos de analizar las entrevistas, como fortalezas surgieron dos condiciones primordiales para llevar adelante la propuesta. Por un lado, la libertad que tuvieron los estudiantes para poder recorrer el trayecto en cada una de las actividades planteadas y, por otro, el trabajo en equipo que se supo consolidar. Cabe destacar como método de interrelación laboral, el concepto de horizontalidad por sobre lo vertical, que posibilitó uno de los aspectos que remarcamos de esta experiencia: la construcción colectiva de una comunicación institucional. Florencia Fernández, integrante del grupo, expresó al respecto:

Fue todo siempre conversado con una organización establecida, producción previa y con pares a disposición cooperando. Me llevo una experiencia solidaria junto a compañeros con predisposición al trabajo colectivo. Hubo verdaderos diálogos permanentes con espacios que se nos ofrecieron para poder proponer actividades o cubrir situaciones. No existieron las bajadas de líneas desde las coordinaciones de gestión universitaria. Siempre tuvimos libertades, dentro de cronogramas y actividades definidas, pero con posibilidades para actuar sobre ellas.

En este sentido, pensamos que el trabajo llevado adelante por este grupo debía compartir varios objetivos. Por un lado, poder dar cuenta de las experiencias y proyectos que se llevaban a cabo en los distintos territorios, por otro, y, atendiendo nuestra concepción de Extensión Crítica (por lo tanto Educación Crítica y más aún Comunicación Crítica), creímos necesario que el proceso debía ser meramente participativo. Como lo dice Kaplún (1998) “no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que se busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento (p. 43).

En el mismo texto el autor señala (1998): “se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. (...) Sólo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos” (p.43).

La libertad dentro del marco conceptual de la extensión y del disciplinar específico, no fue un problema para este grupo. Esta es una cuestión que más adelante veremos mejor expuesta con un año más de experiencias compartidas durante la Semana de la Extensión 2016.

El licenciado en Comunicación Social y coordinador del área, Fernando Rodríguez, manifestó en relación a lo mencionado:

Creo que un punto de inflexión en este sentido fue un trabajo puntual realizado durante la Escuela de Extensión de AUGM organizada por la UNR en abril de 2015, cuando al llegar a una actividad en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti los estudiantes de comunicación estaban realizando una actividad que no había sido pautada con anterioridad en reuniones de producción, la misma consistía en formular entrevistas audiovisuales a los diferentes integrantes de este curso de capacitación; logrando un producto comunicacional que no solo fue un compendio significativo de la actividad en su conjunto sino que en su producción fue llevado a cabo un proceso de encuentro de saberes para la conformación de uno nuevo, gestado allí entre unos y otros. Entre la disciplina comunicación y el poder conceptual de la extensión que en esos espacios se estaba discutiendo. De esta manera surgió un video protagonizado por todos estos integrantes de la Escuela en donde poder contar “qué era la extensión universitaria en una sola palabra”. Esta intervención libre de los estudiantes que tomaron la decisión nos alertó de que transitábamos por el camino correcto.



Imagen de una actividad el marco de la Escuela de Verano de Extensión de AUGM ideada, producida y proyectada por los estudiantes de Comunicación Social.

Este concepto de horizontalidad que se desprendió de estas charlas grupales con los estudiantes fue material de análisis dentro del área de Comunicación. ¿Esta forma de encarar la labor es constitutiva de la condición misma de la disciplina y de quienes la llevan adelante o es producto de la experiencia del trabajo y el reconocer que ese otro, con el que nos vamos vinculando, aporta conocimiento distinto, nuevo y para tales fines comunicativos más desarrollados? Indudablemente, fue un poco de todas estas cuestiones y no por cuestiones aleatorias. El concepto de apertura estuvo presente desde el inicio de la construcción del espacio y fue acrecentando su importancia con el correr de la experiencia y el intercambio personal y disciplinar que se fue gestando en la misma. Desde esta perspectiva creemos que este es otro de los mojonnes con los que la extensión crítica introdujo sus visiones en el seno de la experiencia.

Otra de las cuestiones mencionadas fue la conformación de un equipo de trabajo como distintivo. Todos los integrantes del grupo estuvieron abocados, de manera comprometida, en la realización de una o varias actividades con objetivos específicos, en algunos casos siendo estos grupos temporales y otras veces permanentes. La idea fue siempre poner más capacidades, inteligencias, ideas y destrezas al servicio de una tarea o actividad de modo tal que, por el mismo hecho de compartirla, los resultados se dieran de manera más sólida pero con un sentido de unidad por un interés común. En relación a esto, Pablo Bracco apuntó que:

Cada uno especializado en alguna tarea en particular pero con habilidades en todos los ámbitos de la comunicación, creando un ambiente propicio para un excelente trabajo en equipo donde el aporte individual fue muy significativo. Las coberturas realizadas se plantearon en torno a tres tipos de producciones: artículos escritos en formato de crónica periodística, artículos de opinión o entrevistas; producciones audiovisuales a través de videos institucionales o informes periodísticos y coberturas fotográficas. Estando abierta la oportunidad de innovar y producir nuevos contenidos o formas de conseguirlos.

En el trabajo colaborativo, sin duda, el impacto más significativo de un equipo está en el hecho de alcanzar más cosas juntos que de manera individual. Con este formato se promueven estructuras más flexibles y con menos jerarquía en la que los miembros tienen la confianza necesaria para la toma de decisiones en conjunto impulsando el trabajo multidisciplinario. Arianna Piccioni, dice en torno a esto:

Creo que transitar por esta experiencia fue muy positivo y fructífero ya que desarrollamos prácticas preprofesionales mientras nos formamos en la comunicación. Las tareas de trabajo periodístico, la vinculación con organizaciones sociales y con miembros muy destacados de la comunidad académica de todo el continente, son las experiencias más reconfortantes a la hora de trabajar con este equipo y la motivación sobre todo por la conformación del grupo humano. Estas cosas fueron cumpliendo las expectativas que me había formado muy favorablemente, dejándome siempre con ganas de hacer más y más cosas.

A lo que Juan Manuel Mónaco agrega: “no hubo sentimientos de jerarquías. Siempre sentí formar parte de un proceso”.

Mario Kaplún (1998), en la misma línea de Paulo Freire, expresa que “el grupo es la célula educativa básica” y agrega que “no es una educación individual, sino siempre grupal, comunitaria: *nadie se educa solo*, sino a través de la experiencia compartida, de la interrelación con los demás” (p. 43).

Un espacio procesual como modelo de una educación transformadora

Creemos que no podemos pensar el trabajo de extensión sin la idea de proceso. A través de una mirada crítica sobre la extensión universitaria, deseamos contribuir a la resolución de problemas sociales como uno de los lugares centrales en donde ésta

opera e intentamos fomentar nuevos modos de formación a partir de un diálogo con otro. El área de comunicación, que está dentro de una política más general, en donde no hay una presión por la inmediatez³, permite o habilita que se lleve adelante un espacio procesual.

Como expresamos, la comunicación de los diversos trabajos del grupo fue llevada a cabo a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. La elección que realizamos de estos medios no fue antojadiza sino consecuencia de las transformaciones y las evoluciones producidas en el seno de nuestra sociedad, que transita hacia una globalidad cada vez más informatizada. Actualmente, habitamos la “sociedad de la información”, que es aquella en la cual las tecnologías facilitan la creación, distribución y manipulación de la información, jugando un papel esencial en las actividades sociales, culturales y económicas de las relaciones humanas. Se caracteriza por un modo de ser comunicacional que atraviesa todas las actividades, tales como industria, entretenimiento, educación, organización, servicios, comercio.

Esto quiere decir que la técnica es un modo de relación con las cosas que determina formas de sensibilidad, modos de pensar, de ver y modos de habitar el mundo. Entonces, a partir de la tecnología y la comunicación, se logra compartir una significación: se plantean ideas, se escuchan reflexiones y se comparten para construir conjuntamente un mensaje.

Sin lugar a dudas, en los últimos tiempos, los grandes procesos de transformación en nuestra sociedad han permitido visualizar nuevos fenómenos y modos de interacción social. Entre ellos, la comunicación juega un papel muy importante, y en cuanto a las instituciones esta función ha tomado relevancia en sus distintos medios. El caso de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU), tomó estas actividades de comunicación como vitales con la incorporación de nuevas tecnologías que en nuestro caso tienen como finalidad modificar procesos comunicativos institucionales.

Como hemos dicho, la comunicación de a poco se ha convertido en un elemento importante de las estrategias de cualquier institución, entendida como un proceso en el que se otorga sentido a la realidad y comprendida como un espacio de construcción de las instituciones en pos de una transformación sociocultural. Esta experiencia del grupo SEU-Comunicación se inscribe en estas necesidades de cambios para ampliar miradas.

Sabemos que esta forma de pensar la comunicación no es la hegemónica. Por el contrario, creemos que es una propuesta alternativa. En palabras del antropólogo social Carlos Maximiliano Toni⁴:

Determinadas tendencias contemporáneas sitúan al lugar del comunicador en lugares centrales de todas las gestiones lo cual no quiere decir que sea positivo o nega-

3. Como ocurre con los medios de comunicación de masas en donde sí o sí se está obligado a publicar la información en forma rápida y en el momento en que sucede el hecho o actividad.

4. Entrevista realizada en el marco de esta sistematización.

tivo. El tipo de sociedad actual hace que lo que no se comunica pareciera que no existe, tiene muy poca relevancia o se invisibiliza y, en ese sentido, la centralidad que ocupan las áreas de comunicación –con el comunicador al lado del “soberano” o de la autoridad máxima de cada sector– hace que estos espacios quizás tengan una velocidad que hacen difícil la planificación a estar siempre en cuestiones de coyuntura, porque comunicar algo implica un proceso de producción de sentido que no tiene que ser solo individual.

Toni, además, es uno de los encargados de la articulación del trabajo extensionista de la SEU en el Barrio Vía Honda y con el cual el grupo SEU-Comunicación entró en contacto para realizar algunos de los trabajos. Describe la actividad como “interesante”, ya que tiene “objetivos muy claros desde el punto de vista prescriptivo, esto del deber ser y hacia dónde ir”, y sobre todo “porque si bien se plantean esos desafíos contemporáneos de estar permanentemente con la agenda de toda la Secretaría teniendo que comunicar lo más rápido posible lo que se hace, por otro lado fue ganando posibilidades de reflexión y de problematización con los equipos”.

En el caso particular del trabajo territorial en Vía Honda, en donde se realizó un video, contando la experiencia de las trabajadoras de la Cooperativa de Trabajo de dicho barrio, es un ejemplo de ello. Esta tarea pudo llevarse a cabo gracias a la intervención en el territorio de referentes de la SEU, a partir del acompañamiento y el diálogo con las organizaciones sociales de dicha comunidad, y desarrollando trabajos integrales continuos con una base que se ha ampliado a partir de la participación de docentes, estudiantes, graduados y no docentes. Todo esto se dio a través de proyectos o programas de extensión y de actividades particulares en donde la SEU logró lazos de integración con ese territorio. En el libro *Los caminos de la extensión en la universidad argentina (2015)* se definen estos procesos como una “madeja de nudos problemáticos” que “se entranan en el territorio”.

La formación de recursos humanos constituidos por los estudiantes de Comunicación Social, que fueron actores centrales en ese proceso formativo, conformó la propuesta de trabajo. Ponerse en diálogo con otros actores y poder formar parte de discusiones de cómo comunicar determinadas cuestiones fue relevante. Quizás, algo propio de lo contemporáneo es que hay ciertos modos jerárquicos de comunicación en procesos de hegemonización, aquello que planteamos como *sociedades invadidas*. Entonces, fue un desafío del área de comunicación tratar de darle una impronta en la que los modos en que se comunica sean coherentes con lo que se comunica. Carlos Toni lo expresa así:

Hay un montón de cosas que hacen a la comunicación, por un lado está la profesionalización personal pero por otro también está la capacidad de articular con equipos interdisciplinarios y en el caso de lo territorial siempre hemos tratado de tener mucho cuidado de cómo se comunican determinadas cuestiones porque –quizás en ámbitos institucionales más vinculados a lo intrauniversitario– la “foto” es algo que en general está muy bien vista pero en el caso de organizaciones territoriales –en donde la foto adquiere un lugar totalmente diferente– la cuestión cambia sustancialmente,

y entonces digo que allí fuimos aprendiendo juntos la manera de cómo se daba a conocer. La experiencia comunicacional siempre estuvo muy cuidada, más allá de que se plantearon imperativos institucionales. El área de comunicación fue creciendo en articulación con la Secretaría pudiendo discutir cuestiones del cómo publicar.



Tomas de vídeo en el Taller de Computación de la Cooperativa Vía Honda.

Comunicación dialógica. El trabajo del otro en otros lugares

Como universidad pública interpretamos a la extensión en su sentido más amplio, involucrándola en los más diversos aspectos de vinculación con la sociedad y el medio, no desde un sentido transferencial, sino fundamentalmente escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre el contenido de los mensajes que se aportan y se reciben. Pensamos que no es suficiente abrir las puertas de la universidad pública al medio con la finalidad de romper con el acto educativo tradicional, no alcanza con ofrecer nuestro saber, ni con hacer lo que nos demandan. Hoy la universidad debe salir, conectarse y formar parte. El desafío es escuchar, integrar a la universidad con la sociedad e involucrarse para elaborar una respuesta útil y comprometida, al tiempo que completa la formación del universitario, no solo en su profesión sino como ciudadano.

Desde este enfoque, podemos relacionar la visión de Paulo Freire (2014) cuando en su libro *Hacia una pedagogía de la pregunta* se refiere al rol de la educación como un proceso constante de liberación del hombre, en donde éste ha de relacionarse de forma dialéctica con su entorno, en un mundo que está en constante cambio, transformación y *re-creación*, tomando como preocupación principal la profundización de la conciencia en la praxis y una constante confrontación con la realidad. Entonces, de sus palabras, interpretamos que la comunicación constituye una interacción basada en la dialogicidad, en un encuentro entre partes en un mismo nivel, en donde el conocimiento no se transmite de uno a otro, sino que se construye conjuntamente y de esta manera se considera a los interlocutores como poseedores de unos saberes y significados propios y que, como tales, deben comprender y crear una estructura de intercambio y construcción recíproca.

En palabras del mismo autor, entendemos que “la educación es comunicación, es diálogo” y, en esta comunicación, que se hace por medio de palabras, no puede

romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad. Kaplún (1998) continúa con esta lógica diciendo:

La comunicación educativa rechaza tanto la idea de diferenciación jerárquica entre educadores y educandos —los primeros dueños de una verdad que llevan a los segundos— como la de un educador pasivo que por un malentendido respeto se desresponsabiliza de la finalidad del proceso educativo y se inhibe de hacer su aporte (p. 45).

Las experiencias que se llevan a cabo en la práctica extensionista, van dejando en cada uno de los integrantes del grupo SEU-Comunicación, diversos puntos de anclaje con lo antes descrito. Juan Manuel Mónaco manifestó al respecto:

El contacto con la Secretaría de Extensión hizo que conociera y valorara en profundidad la práctica extensionista. Me ha convencido de que es una tarea indispensable y un deber que tenemos los que transitamos por la universidad para con el resto de la sociedad. Porque en mi caso puntual si bien mis expectativas iniciales eran poner en práctica conocimientos de la carrera de Comunicación Social, ya sea a través de notas periodísticas como realizaciones audiovisuales; el trabajo no solo me permitió realizar esas actividades, sino que produjo en mí enormes transformaciones. El trabajo en terreno, el sumergirme en diferentes realidades y el acercarme a una variedad de actores sociales me brindó conocimiento nuevo y una resignificación de muchos conceptos y valores, me humanizó. Me aportó ciudadanía.

Estas palabras recrean una situación de “proceso educativo en donde todos podemos enseñar, tanto los universitarios como los actores sociales y populares con los cuales nos relacionamos. Aquí es donde se generan espacios democráticos de mutua interpelación, en donde no aceptamos acríticamente los saberes que conviven en eso que Boaventura de Sousa Santos llama *ecología de saberes*. Los saberes populares nos desafían y nos interpelan en cada parte del proceso en el cual transitamos” (Tommasino, 2015, p.43).

La relación con el medio, pasa a ser central. Arianna Piccioni lo describe:

Vincularse al medio y poder ver las realidades sociales que atraviesan a los distintos actores de la comunidad todos los días, ayuda de gran manera para poder enfocar de otra forma los pasos a seguir en nuestra formación como profesionales. El trabajo de campo activo y con colaboración de personas con gran experiencia en la temática extensionista así como con otras visiones acerca de los problemas por sentirlos propios, me permitió también aprender mucho de sus saberes y de sus propias experiencias tanto en la extensión como en otros ámbitos de la vida.

Incentivar nuevos modos de formación a partir de un diálogo con otro es parte de nuestro horizonte extensionista. Por tal motivo, el trabajo del grupo SEU-Comunicación en la barriada de Vía Honda tuvo características de este tipo de educación a la que Kaplún llama *educación problematizadora*.

Con respecto a esta experiencia en particular Carlos Maximiliano Toni considera:

Existen muchas personas que estudian en la universidad y que nunca estuvieron en una villa. Puntualmente en el caso de comunicadores sociales que se gradúan y no conocen estas realidades desde la proximidad, hay muchos de ellos que creen que si la conocen y ese es un conflicto del periodismo actual. Hoy todo el mundo se volvió experto de lo que pasa en una villa considerada como una totalidad aislada y me parece que ahí reside el inconveniente. En este caso, me parece que la gente no interactúa con personas de un asentamiento que están en una situación de pobreza persistente pero dicen saberlo todo y en eso de creer que se sabe todo se reproducen una serie de cuestiones fuertemente conceptuales además de prejuiciosas. Es decir, esto de suponer que todo lo que pase en una villa es por las capacidades e incapacidades de las personas tanto para bien como para mal. Por eso creo relevante el trabajo del grupo SEU-Comunicación al momento de realizar el video de la Cooperativa de Trabajo Vía Honda, porque ellos podrían haber mostrado un paseo turístico por la villa y realizado un informe de lo que pasa bajo discursos dominantes o hegemónicos, en el sentido de invisibilizar o subalternizar un montón de otras cosas que pasan en el territorio de pobreza persistente. Pero se focalizó en los trabajos cooperativos, en donde la dimensión cooperativa no puede escapar a la historia de un asentamiento con fuertes vínculos de reciprocidad y ayuda mutua vecinal que es lo que permite estabilizar la desafiliación total del trabajo asalariado.

Aquí es en donde la experiencia grupo SEU-Comunicación puso en juego el concepto kapluniano de *pre-alimentación* o *feed-forward*. El mismo describe una metodología de construcción de estrategias de educación y comunicación del proceso cognitivo que incita a un estudio previo de necesidades y aspiraciones del destinatario como punto de partida del proceso edu-comunicativo que postula Mario Kaplún.



Entrevista a participantes de talleres del Centro Cultural de Extensión de la UNR.

Este concepto es esencialmente una instancia dialógica del proceso. “Si se desea comenzar un real proceso de comunicación, el primer paso deberá consistir en poner al destinatario, no solo al final del esquema, sino también al principio, originando los mensajes, inspirándolos, como fuente de pre-alimentación” (Alejandro Barranquero sobre Kaplún, 1998 p.6). El comunicador debe basar su labor en el respeto y la toma de

conciencia del otro, en tanto sujeto pleno de diálogo. Lo explica Alejandro Barranquero⁵ (1998), en sus apuntes *Comunicación participativa y educación en medios. Implicaciones del concepto de prealimentación (feed-forward)*, de Mario Kaplún:

Sintonizar con otro no entraña únicamente entender sus características personales o sus lenguajes y códigos, sino, sobre todo profundizar en las condiciones y contextos históricos en los que se da su interlocución; o lo que es lo mismo, la dimensión de la cultura dinámica y de las estructuras estáticas –saberes y prácticas previas– en las que se enmarcan sus lecturas o interpretaciones del mundo (...) en este sentido tanto el comunicador como el comunicando entran a formar parte de un juego dialógico y dialéctico del que emanan puntos de encuentro y de influencia mutua de donde derivan re-conceptualizaciones y nuevos horizontes de significación que ayudan a problematizar críticamente el mundo (p.6).

Retomando el trabajo del grupo SEU-Comunicación en la Vía Honda, se puede hacer foco en la metodología aplicada a la hora de comunicar las experiencias extensionistas tan potentes. Se puso el acento en cómo las personas sobreviven en un contexto de pobreza persistente, extrema y estructural pero enfocado desde otra perspectiva: no ir al barrio a mostrar un búnker de drogas o alguna otra cosa similar y estereotipada; sino poder tener con los estudiantes algún tipo de práctica en donde entablen relaciones con actores del territorio y con las actividades que ellos desarrollan. Como lo dice Carlos Toni:

Creo que en la formación uno pueda ver otra cosa; porque si uno lo quiere ir a ver desde el amarillismo lo encuentra y no descubre otra cosa. Entonces me parece que las personas que tenemos un trabajo territorial debemos acompañar y orientar a que se puedan visualizar otras cuestiones sin negar todas esas situaciones de precariedad o violencia como podrían ser en el imaginario social de este caso en particular.

En este sentido, la experiencia, si bien reprodujo instancias de metodologías de prealimentación creemos que pudieron ser aún más enriquecedoras. Estas cuestiones se vieron mediatizadas por actores universitarios con gran arraigo en el lugar como referentes de la universidad en el territorio con los que se entró en permanente diálogo y consenso para desarrollar las diversas estrategias comunicacionales. Esto sí ocurrió en las realizaciones audiovisuales del Centro Cultural de la UNR en las que el grupo SEU-Comunicación tuvo espacios para estas prácticas de *feed-forward* tanto con integrantes de los talleres como docentes del espacio.

Ya fue dicho: es impensable el trabajo de extensión sin la idea de proceso. El funcionamiento de estrategias extensionistas depende de la articulación entre el conocimiento acumulado en la universidad y las distintas necesidades y conocimientos de la sociedad. El proceso no tiene una visión unidireccional, todo lo contrario, nuestro ideal lo concebimos con base intrínsecamente bidireccional en el cual *universidad pública y comunidad* entran en una relación dialógica y dialoguista.

5. Profesor e investigador de la Universidad Carlos III de Madrid.

Desde la perspectiva de los estudiantes existen aportes para desarrollar sus conocimientos académicos e incorporar nuevos y transformadores, tal como es el caso de Arianna Piccioni:

Puedo ver claramente cómo las prácticas profesionales, desde el punto de vista de la producción, puesta en práctica en el trabajo del grupo SEU-Comunicación, complementan la parte que no vemos en la carrera muy enfocada desde el ángulo académico, ya que si bien estudiamos en teoría muchas de las cosas que llevamos a cabo; dentro de la Facultad misma, no hay tanto trabajo en territorio ni de campo con los actores como sí lo tuvimos en la experiencia propuesta desde la Secretaría de Extensión. En este aspecto, creo firmemente que es una gran herramienta que nos permite acoplar los conocimientos de aula con los que son los trabajos fuera de ellas, logrando una formación más profunda y comprometida como universitarios y futuros profesionales de la comunicación logrando una conciencia más amplia al conocer lo que sucede fuera del ámbito académico, y poder trabajar sobre las problemáticas que allí se presenten de forma fluida una vez concluidos nuestros estudios.



Imagen de producción del Documental sobre
Trabajadoras de la Cooperativa de Vía Honda, Rosario

La extensión como práctica de lo real. Lo real en el centro de la comunicación

Lo real es un concepto que juega mucho en la comunicación. Diversos autores plantean la construcción mediática de lo *real*, tanto verdadero como subjetivo. En el primero de los casos, se concibe a la *verdad* y la *realidad* como un lugar absoluto de objetividad proporcionada por los medios y por los líderes de opinión. Por otra parte, Humberto Maturana (1992) propone analizar esa construcción objetiva y *ponerla entre paréntesis*: esto quiere decir, asumir la existencia de los objetos que se nos presentan pero al mismo tiempo poder “conferir al sujeto la posibilidad de conocerlos sin prescindir de su subjetividad” y por lo tanto, entenderlos como una construcción de diversas subjetividades.

En ocasiones desde ámbitos académicos se plantea un aprendizaje meramente teórico en el cual lo *real* se enmarca en experiencias recibidas pero no vivenciales. Por esto “hacer lo que más nos gusta, hacer comunicación y llevarlo a la práctica fuera de la facultad, en un ámbito académico pero real” dice Pablo Bracco, “es una de las con-

secuencias más inmediatas y tangibles de la experiencia SEU-Comunicación”. A lo que agrega para complementar esta idea:

Ganar experiencia y práctica en lo referido a la comunicación, realización de entrevistas y producción de contenidos escritos y audiovisuales fueron tareas sumamente enriquecedoras, pero vivir la extensión al acompañar los recorridos y las actividades, al escuchar muchas voces y palabras distintas, al entrevistar a cada profesor, estudiante, compatriota, vecino, nos permitió discutir hacia dónde vamos y hacia dónde queremos ir como universitarios, como futuros profesionales y como personas.

Creemos que trabajar con integrantes de una Cooperativa de la Vía Honda fue poner el eje en el tema del trabajo y no en el de la pobreza. Esto es lo que efectivamente pudimos dialogar y encontrar plasmado en un video en donde las personas cuentan sus historias como modo de registrar determinados procesos en el territorio, no solo el proceso del vínculo de la SEU con la Cooperativa, sino el de ésta con su realidad ya que luego la institución tomó ese material como propio para mostrárselo a otros. Toni comenta al respecto:

En esta experiencia me parece que hubo otra dimensión más a lo de ver lo real. Porque ir a una villa, filmar y después poner una música de Víctor Heredia⁶ y pasarlo en un canal de televisión sin siquiera saber a qué niño se filmó y que por lo general lo que se muestra es pobreza, es una de las formas de objetualización de una mirada en la que es propicio considerar a estos territorios como violentos, zonas liberadas y sin regulación. Pero en esta propuesta la idea era desarmar esa forma de objetualizar y creo que el cierre de la experiencia en donde se mostró el video y en donde se volvieron a encontrar entrevistados con entrevistadores y recibir las críticas favorables o no, forma parte de nuestra idea de proceso de diálogo de saberes que se homologa con esta propuesta de experiencia documentada.



Producción de actividad del Taller de Arte para niños del Centro Cultural de Extensión de la UNR. Entrevistas en el Comedor Universitario.

En esta práctica se efectivizó lo que Mario Kaplún llama *evaluación colectiva*. En ésta, el diagnóstico no solo se hace por quienes realizaron el material comunicativo sino que fue puesto a consideración de la mirada del otro como protagonista. Buscamos lo que el autor llama la *retroalimentación*⁷. Intentamos plasmar una realización colectiva.

6. Cantante y compositor argentino.

7. Kaplún plantea una retroalimentación con respecto al destinatario. Esto quiere decir, que puedan contestar a los mensajes emitidos.

Jaquear el acto educativo

La práctica extensionista supone el compromiso social, pretende aportar a la construcción de una sociedad más justa al tiempo que intenta romper con el acto educativo tradicional del aula. Estas cuestiones, al momento de darlas a conocer, requieren de distintas alternativas brindadas por diferentes soportes comunicacionales. Ante todo, quien comunica debe plantearse esa manera de comunicar y para esto es fundamental realizarse algunas preguntas que son primordiales para poder hacerlo: ¿qué quiero comunicar?, ¿cuáles son los objetivos de la comunicación?, ¿a quién le voy a comunicar?, ¿cómo lo voy a comunicar?, ¿para qué voy a comunicar? A través de la experiencia y durante este proceso de sistematización, estos mismos interrogantes creemos que aparecerán ante futuras propuestas en nuestro rol de comunicador. Florencia Fernández relata:

En las actividades realizadas en el grupo SEU-Comunicación, la teoría de los libros se encontró presente. Las clases dictadas en el aula con el objeto de pensar la praxis periodística, tales como la mejor redacción a la hora de escribir una nota, crónica o entrevista; la buena planificación de un material audiovisual para lograr cumplir con los objetivos propuestos sirvieron de base en el momento de llevar a cabo alguna tarea asignada. Al igual que aquellas clases teóricas que escapan de técnicas y reflexionan acerca de lo social, la tarea de lo público y las demandas de los sectores de la sociedad excluidos. En varias oportunidades el escenario de las actividades del equipo nos enfrentó con realidades complejas y diversas, en esos encuentros la riqueza de la experiencia es absoluta, ya que se generó un intercambio de mundos diferentes aun habitando el mismo suelo, el diálogo de saberes que proclama la esencia de la extensión. Todo el camino en el recorrido de lo trabajado con el grupo fue una vivencia reveladora. Significó un quiebre en el transcurso de mi carrera. La extensión se me presentó como un antes y un después, todo un mundo desconocido que al ingresar en él deja marcas imborrables, las cuales no te permiten volver al estado anterior. El licenciado Néstor Cecchi⁸ en su disertación en el VI Congreso Nacional de Extensión organizado por la UNR durante su exposición dijo que “en el momento en que un docente conoce la extensión y empieza a practicarla, no concibe el mundo de la docencia sin la práctica extensionista en él”. Al estudiante le ocurre lo mismo. Siento que mi tarea como estudiante y comunicadora necesita del mundo extensionista.

Consideramos que lo que se juega en torno a la comunicación de la extensión universitaria, es la capacidad para generar y propiciar espacios que habiliten instancias de reflexión de la palabra, del conocimiento y de la acción que redunden en aprendizajes colectivos. A la par de la mayor divulgación de la función, logra desarrollar el interés por la participación del sistema universitario en espacios de esta índole. Este se constituye como otro de los factores determinantes para su crecimiento. A ello apuntamos con nuestra labor: dinamizar el protagonismo de los estudiantes como verdaderos impulsores del cambio o la transformación en la valorización de estas actividades, a su vez transformadoras del universitario como futuro profesional y de la comunidad en la cual

8. Ex Secretario de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

se produce la intervención de manera articulada, reflexiva y extendida, y no como mero ideario extractivista. Como bien supo expresar el Dr. Humberto Tommasino⁹ (2014):

La extensión vive en los estudiantes o poco servirá para transformar a la Universidad. La extensión vive con lo que hacen los estudiantes. Esta modalidad jaquea la pedagogía que se instaló en las universidades que son los espacios predominantes que hay en ella y jaquea el aprendizaje del acto educativo, no lo destruye pero si lo pone en discusión (...) no se puede formar nuevos profesionales al servicio de la transformación si no trabajamos con los sectores subalternos, con la emancipación de estos que es la inmensa mayoría de nuestro pueblo que sufre la explotación y la dominación.

Por tal motivo, y más allá de las tareas relacionadas a la difusión de las actividades y materiales que se producen en los diversos espacios de vinculación y articulación con el medio, ya sea desde la SEU como desde los diversos proyectos y programas de extensión, nuestro deseo es lograr la incorporación de nuevos actores de estos mismos estamentos universitarios, como también aquellos que no forman parte del sistema de educación superior. Así, Florencia Fernández habla al respecto:

En primer lugar, el estudiante debe conocer a través de un espacio curricular el concepto de Extensión, sus tareas, objetivos e importancia. Luego, por medio de proyectos o programas que involucren tareas relacionadas al campo de estudio, aquél se verá tentado a participar de dichos espacios de articulación.

Esto plantea, indefectiblemente, un concepto muy afín a la extensión desde una visión crítica: el concepto de curricularización. Su inclusión en los tradicionales dispositivos pedagógicos de la Universidad Nacional de Rosario, apunta a ofrecer a los estudiantes una formación integral, vinculándolos más estrechamente con la realidad indisciplinada y con el compromiso por mejorarla.

En este aspecto, el de incorporar a nuevos participantes en trabajos relacionados a extensión universitaria, un actor fundamental es el docente. Pablo Bracco cuenta su experiencia:

Para promover la participación de estudiantes de Comunicación Social en proyectos de extensión actualmente es fundamental el rol de algunos docentes. A partir de ellos los estudiantes nos enteramos de qué trata la extensión y nos invitan a participar de ideas y de proyectos. Sin embargo, no todos los estudiantes pasan por los mismos docentes y tranquilamente puede tocar un desarrollo de la carrera sin una sola idea de extensión. Creo fundamental que se invite a los estudiantes a participar de actividades extensionistas con métodos más masivos, de mayor alcance y con mayor información. Hay que incorporar la idea de extensión desde los primeros años para involucrarlos de a poco y así, a medida que van adquiriendo habilidades, conocimientos y herramientas en los años posteriores, surgirá el interés de participar en propuestas de extensión. También se debería dar pie a que los estudiantes participen con ideas en la formación de los proyectos, y no que solamente se sumen a algo ya armado por docentes.

9. Tommasino en Conferencia “Avances y desafíos de la Extensión Universitaria en el Cono Sur” del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, organizado por la Universidad Nacional de Rosario en septiembre de 2014.

Otra de las maneras es la difusión de lo que hacen quienes se ocupan de las tareas extensionistas. En este sentido, Arianna Piccioni puede relacionarlo así:

La viralización en internet de todas las actividades que fuimos desarrollando, permite también “contagiar” un poco a todas las personas que nos rodean más que nada en el ámbito de la facultad y que no tienen conocimiento o no están muy empapados en el tema de la extensión. También creo que gracias a los resultados obtenidos y que, se pueden ver materializados en los documentales y coberturas de los diferentes actividades, mucha más gente se vuelve parte del trabajo extensionista y toma conciencia de lo que sucede, de lo que aporta, de lo que transforma.

Aprendizaje mutuo, diálogo de saberes, confianza, nuevas tecnologías de la comunicación y trabajo en equipo, entre otros, fueron conceptos que aparecieron durante estos años de trabajo conjunto. Por tal motivo, cada uno de ellos dio lugar a la aparición reciente de un nuevo hito en la dinámica de trabajo del grupo SEU-Comunicación. A lo que en su momento fue la modificación de *modos de escritura periodística* ante las nuevas maneras de presentar una información por parte de los estudiantes (que reconoció el licenciado Fernando Rodríguez, coordinador del área), se sumaron los avances tecnológicos en la dinámica de las redes sociales que posibilitaron una mayor y mejor comunicación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), son espacios muy particulares en donde es muy importante poder compartir información, imágenes, fotografías, experiencias, saberes, reflexiones. Por otra parte son excelentes herramientas para dar a conocer noticias y actividades de la SEU. Además permiten comunicar con inmediatez un acontecimiento y se va actualizando permanentemente, lo cual facilita la tarea del periodista o comunicador a la hora de publicar. En este punto, los estudiantes resultan más idóneos para su manipulación. De esta manera fue que el Área de Comunicación vio conveniente y legítimo que los integrantes del grupo SEU-Comunicación sean acreedores de la confianza de poseer el estatus de administradores de sus redes sociales, tanto en Facebook como en Twitter para que puedan subir materiales con respecto al evento puntual de la Semana de la Extensión 2016, a partir del cual se les reconoció dicha función.



Producción de entrevista a Humberto Tommasino en la Escuela de Verano de Extensión de AUGM en Sede de Gobierno de la UNR.

Consideraciones finales: pensando algunos desafíos

Defender la presencia vital de la extensión en la formación académica de los estudiantes, se cimienta en la convicción del aprendizaje en contexto. Este modo de aprendizaje constituye un desafío al pensar diferentes modalidades de intervención, modos de establecer vínculos y formas de interpelación. En términos comunicacionales, defendemos la extensión como diálogo, entenderla de este modo es considerar su implicancia en la reciprocidad y la interacción mutua. Sostenemos la comunicación en términos dialógicos, ya que esto significa que los saberes que se ponen en juego en cada acción de extensión se deben desarrollar en un espacio social común donde interactúen todos los actores que participan de dicha relación y donde cada persona se constituye como sujeto del conocimiento.

Nos referimos a la extensión por sobre el producto comunicacional, como bien define Arianna Piccioni:

Empezamos el trabajo con el grupo SEU-Comunicación pensando que la comunicación atraviesa todo, pensando a la comunicación por sobre la extensión, y en el transcurrir vimos cómo terminó siendo al revés; la extensión por sobre el producto comunicacional. Esto fue algo muy significativo, empezar a participar del proyecto pensando en algo que era puramente periodístico para transformarlo en una actividad de extensión universitaria. Viendo en retrospectiva, después de los años de trabajo, creo que nos aportó esto de poder articular la extensión con la comunicación, para tener un perfil profesional extensionista, esto de poder pensarnos como extensionistas desde estudiantes pero que en el día de mañana al recibirnos también lo sigamos siendo. En mi caso particular, me dan ganas de hacer extensión y de que otros se involucren. Siento que me plantó la semillita de la extensión este trabajo que llevamos a cabo con la Secretaría y ayudó a darme cuenta que es algo que me gusta hacer, y si puede articularse con lo que uno eligió como vocación o como profesión es muy bueno. En ese sentido, nos llevamos más de lo que dejamos.

Y el paso de estudiante a docente extensionista, en palabras de Florencia Fernández:

Lo que le dio la originalidad fue poder ver cómo desde una disciplina puedes llevar las banderas de la extensión y a su vez incorporar, perspectivas, ideologías y principios extensionistas a la propia disciplina de la comunicación y trabajar en cuestiones específicas pero con la extensión siempre transversal. Se internaliza tanto en uno la extensión que es algo que compartimos los cuatro estudiantes en este grupo. En mi caso comencé a estudiar el profesorado pensándome como futura docente extensionista.

A todo esto, se le suma esta nueva percepción que se logró mediante el proceso de sistematización, anclada en esta nueva concepción en donde la extensión desborda y supera las expectativas. Juan Manuel Mónaco da testimonio de este proceso:

Comencé a formar parte del grupo casi desde la inseguridad y con expectativas de prácticas periodísticas; esto es ya sea para hacer coberturas como cubrir eventos

en cuestiones periodísticas. Pero a partir de conocer más la función, es como que la extensión me desbordó y terminé enganchándome mucho con todo lo que conlleva. Sumergirme en este ámbito me generó mucho más interés y conocer lo que se hace en extensión desde la universidad.

Para finalizar, Pablo Bracco hace hincapié en los aspectos enriquecedores que deja la experiencia extensionista:

Ninguno de los cuatro estudiantes del grupo terminó siendo el mismo luego de esta experiencia, fue un proceso donde íbamos aprendiendo con cada paso dado y con cada puesta en común. Crecimos como estudiantes y -por qué no- como futuros profesionales extensionistas y también como personas. Muchas veces, mirando un horizonte utópico uno desea un mundo mejor, y como bien dice Eduardo Galeano uno camina y camina para alcanzar ese horizonte; quizás, no lo alcancemos nunca, pero en todo el camino recorrido hay muchísimas cosas que van cumpliendo ese ideal. Sin dudas, esta experiencia que nos dejó la extensión con el grupo SEU-Comunicación fue un camino recorrido que valió la pena y que nos guía hacia nuevos senderos que debemos ir descubriendo y profundizando en este aprendizaje continuo que es la extensión.

Indudablemente, repasando la experiencia, el trabajo del grupo SEU-Comunicación imprimió “momentos de *praxis socializante y transformadora*” (Oyarbide, 2016)¹⁰, permitió una modificación en parte de nuestro accionar comunicativo en diversos roles, al tiempo que favoreció cruces de saberes, puentes a un nuevo conocimiento desde distintas puntas de este tejido social imaginario que se fue creando entre la gestión universitaria, los estudiantes y las organizaciones sociales que vieron cómo sus decires, sus palabras y sus acciones traspasaron el límite de su cotidianeidad y produjeron transformaciones al interior, pero también en este *otro* con el cual entraron en contacto.

En este punto, es insoslayable pensar que estas experiencias pueden replicarse en otros espacios y con otros contextos ya sean experienciales territorialmente como en otras circunstancias de formato institucional. Es indispensable que cada vez más estudiantes dedicados a la comunicación puedan participar de estos trayectos extensionistas y que sean atravesados por los procesos de enseñanza-aprendizaje que implica vivenciar un territorio.

Por tal motivo, entendemos necesario la apertura de una convocatoria de estudiantes de Comunicación Social dentro de los futuros proyectos y programas financiados por la SEU desde el área de Proyectos Sociales. En este sentido, sería interesante que estos estudiantes puedan incorporarse a los distintos espacios para poder trabajar la interdisciplina, compartiendo sus visiones con otros saberes al tiempo que estos se enriquezcan con la aparición de la comunicación en el seno de sus propuestas.

10. Comentario realizado por el biólogo Fabricio Oyarbide, referente extensionista de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en una foto subida a la página de Facebook de la SEU y en la que se evidenciaba una actividad del grupo SEU-Comunicación.

En un horizonte cercano nuestro deseo es que en cada proyecto o programa de extensión exista un grupo de comunicación encargado de intervenir en estos trabajos en territorio con la impronta de una comunicación crítica y de esta manera posibilitar nuevos espacios de participación estudiantil junto con organizaciones sociales.

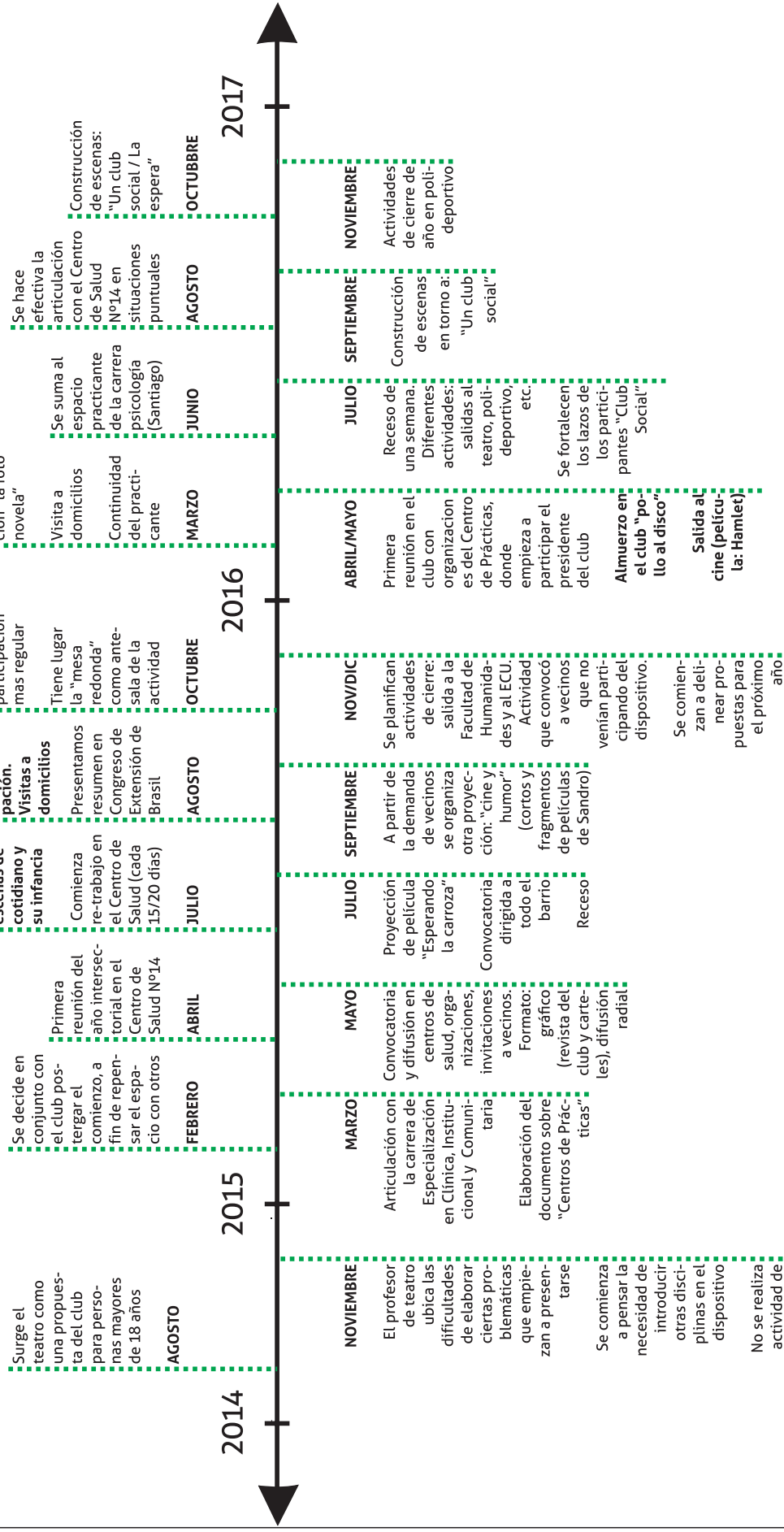
Pero también alentamos la participación y el rol del docente en este tipo de experiencias procurando que no sean éstas solo en el marco de una convocatoria desde la SEU, sino también que estas prácticas puedan formar parte de espacios curriculares de cátedras que tomen a la extensión como posible nuevo acto educativo. La curricularización de estos espacios dentro de las asignaturas hará posible una universidad en transformación con estas prácticas cotidianizándose.

El camino por recorrer es largo, sabemos que no es el más cómodo y es en constante lucha con otra forma hegemónica de considerar la formación, eso es lo único claro que tenemos. Pero, al mismo tiempo, las experiencias sistematizadas nos dan la pauta que es un trayecto diferente, enriquecedor y transformador en la vida universitaria de un estudiante, tanto en su formación como profesional y como ciudadano.



Reunión de post-producción del equipo
SEU-Comunicación

"Dispositivo de Teatro"



UNR

Secretaría de
Extensión Universitaria

Bibliografía

- Faundez, A. y Freire, P. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Río de Janeiro. Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Maturana, H. (1992). "La objetividad entre paréntesis" (entrevista.) En *Página 12*. .
- Medina, J.M. (2015). "¿Qué Extensión Universitaria pretendemos construir?". En *Congreso Nacional de Extensión Universitaria Rosario*. Rosario. Editorial UNR.
- Tommasino H., González M. N., Guedes E. y Prieto M. (2006). "Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire". En: Tommasino, H., y de Hegedus, P. *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (p.121-136). Montevideo, Uruguay: Facultad de Agronomía. Universidad de la República del Uruguay.
- Oyarbide F. & Castro J. (2015). *Los caminos de la Extensión Universitaria Argentina*. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa.
- Alejandro Barranquero (1998) *Comunicación participativa y educación en medios. Implicaciones del concepto de prealimentación (feed-forward) de Mario Kaplún*. Universidad Carlos III de Madrid.

Institucionalizar la discapacidad, ¿garantiza la accesibilidad en la Universidad Nacional de Rosario?

Autores: Baravalle, Emiliano; Cano, Silvia; García Giménez, Pablo; Murias, Matías; Pieroni, Natalia; Pighin, Pamela. Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Rosario

Palabras claves: accesibilidad, discapacidad, diseño universal, universidad inclusiva.

Resumen

En el presente trabajo, desarrollaremos el proceso que ha seguido la institucionalización de la accesibilidad y la discapacidad en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) durante el periodo de 2009 a 2016.

En un primer recorrido explicaremos y construiremos el concepto de Institucionalización en cuanto a la Accesibilidad y Discapacidad, es decir, intentaremos responder al interrogante: ¿qué se entiende por institucionalizar un espacio referido a la accesibilidad y discapacidad dentro de la UNR? Luego avanzaremos en la descripción de los sucesos acontecidos y enmarcados en el período antes indicado, utilizando una línea de tiempo construida en el marco de este proceso. El corte temporal que le otorgamos a esta sistematización coincide con la fecha de aprobación, por parte del Consejo Superior, de la Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD), coordinada por el Área de Discapacidad y dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU-UNR). En la línea temporal distinguiremos espacios institucionales, académicos y de acción donde el proceso de institucionalización tomó protagonismo.

En esta instancia también enunciaremos lo gestado en los espacios institucionales tales como la CUD, del Área de Accesibilidad para Personas con Discapacidad dependiente de la SEU-UNR y de la materia electiva “Discapacidad y Derechos Humanos”.

En un segundo momento, abordaremos la modalidad de gestión y el cambio de paradigma de la misma, entendiendo por paradigma la definición de Thomas Kuhn¹.

Para finalizar, en un tercer momento evaluaremos el desarrollo alcanzado en la institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad en la UNR, efectuando reflexiones críticas del proceso y las proyecciones del Área de Accesibilidad y Discapacidad, haciendo énfasis tanto en las prácticas sociales como hacia el interior de las unidades académicas.

El hecho es que hay que escuchar con respeto a cualquiera,
sin por ello eximirnos de pronunciar juicios de valor... Pero
aquel episodio me ha enseñado que si se quiere investigar no hay
que despreciar ninguna fuente, y esto por principio. Esto es lo
que yo llamo humildad científica (Umberto Eco)

1. Metodología

Para desarrollar el recorrido del proceso de institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad en la Universidad se utilizó el método basado en la observación de un fenómeno, la problematización del mismo y el intento de lograr aportes superadores, indagando críticamente nuestro corpus de análisis.

La fundamentación de la metodología utilizada parte del propósito de la sistematización, el cual es contribuir a propiciar la observación, la visualización de la realidad de la experiencia que se recoge y ordenarla. Esto posibilita el análisis crítico del propio proceso respecto de la cultura incluyente que se va gestando, abriendo espacios para que tenga lugar una cultura permanente de curiosidad intelectual, de cuestionamiento y recreación constante de la realidad (Ardón, M., 2000).

La primera tarea de observación del fenómeno de la “discapacidad”, en su relación con la institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad, se obtuvo de una instancia de elaboración previa consistente en la confección de preguntas seleccionadas para ser utilizadas en entrevistas a gestores y/o partícipes responsables de su institucionalización. Estas fueron realizadas a Darío Maiorana, Enrique Barés, Liliana Conforti, Viviana Marchetti y Gustavo Muñoz; ya que adherimos a la idea de que una sistematización debe basarse en las experiencias de los actores de los procesos históricos y socioculturales de las instituciones —ya de por sí complejos y dinámicos— para avanzar en una institucionalización que perdure más allá de las gestiones políticas, en pos de un futuro inclusivo en el acceso de las personas con “discapacidad” en la UNR. Asimismo, se integraron a nuestro universo de análisis documentos y manuales

1. Entendemos por el concepto de paradigma a todas aquellas experiencias, creencias, vivencias y valores que repercuten y condicionan el modo en que una persona ve la realidad y actúa en función de ello. Un paradigma sería la forma en que se entiende el mundo.

con experiencias de sistematización llevadas a cabo en diversos espacios, tales como: el “Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de México”, elaborado por la ANUIES² en el año 2002³; el “Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas: profundización y avances en su implementación”, elaborado por la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CID-DDHH) en el año 2011; el documento elaborado por la CUD coordinada por la SEU-UNR titulado “Educación Superior Inclusiva: Orientaciones para la Comunidad Universitaria”⁴ y el “Manual de Accesibilidad”, elaborado por la Municipalidad de Rosario⁵. También se consideró como pilar y andamiaje legal del proceso a la legislación vigente tanto a nivel local como internacional, normativa reglamentaria y estatutaria de nuestra universidad y recomendaciones de organismos internacionales aplicables a la materia en cuestión.

Para la sistematización integrativa de experiencias, fundamentalmente de las vivencias de los actores involucrados en los procesos desde sus contradicciones y complejidades subjetivas, es que se utilizan como herramientas de análisis la matriz de datos construida para tal fin y la reflexión crítica de los procesos llevados a cabo, a fin de reconstruir paradigmas de gestión, tal como lo señalan Tommasino, H. y de Hegedus, P. (2006):

Los círculos de investigación pesquisa donde se procesan las investigaciones temáticas tendrán continuidad por intermedio de los círculos de cultura, en los cuales temas generadores serán sometidos a un proceso educativo problemático. Su comprensión cada vez más crítica, determinará acciones capaces de modificar la realidad comprendida. (p. 126)

1.1. ¿Qué entendemos por institucionalización?

Dentro de la SEU-UNR entendemos a la institucionalización como el proceso mediante el cual un espacio se consolida y es reconocido por otros, siendo acorde con el marco legal vigente que responde a un fenómeno social y que permanece en funcionamiento, independientemente de los cambios de gestión.

Según lo expresado por el Prof. Darío Maiorana⁶, rector de la UNR durante el período 2007-2014:

Institucionalizar implica reconocer y generar un espacio. Todo proceso de institucionalización implica un reconocimiento formal y una práctica institucional, es decir, que haya actores o agentes que se involucren y generen acciones respecto un tema. La institucionalización puede llegar antes o después de esto. Muchas veces se crea el

2. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México.

3. Disponible en: http://sid.usal.es/ids/F8/FDO9062/manual_integracion_educacion_superior.pdf

4. Disponible en: http://extensionunr.edu.ar/blog/wp-content/uploads/2016/12/Documento-Accessible_Orientaciones-para-la-comunidad-universi.pdf

5. Disponible en: <http://www.rosario.gov.ar/sitio/verArchivo?id=1252&tipo=objetoMultimedia>

6. Entrevista realizada al Prof. Darío Maiorana el 16/12/16, en el marco del proceso de sistematización.

espacio y luego se da la acción; muchas veces se formaliza lo que ya existe. En general la institucionalización se da cuando la institución se traduce en normas o, en su lenguaje de pragmática institucional, un espacio, un programa que lo reconoce. La fuente formal de esto puede ser un acto positivo del órgano competente o por la costumbre. Por eso la institucionalización requiere de actos formales pero también de prácticas, de involucramiento de agentes y de disponer de recursos institucionales que no necesariamente son fondos.

Según lo manifestado por el Ps. Enrique Barés⁷, secretario académico de la UNR durante el período 2007-2014:

La institucionalización es el proceso que se da cuando la comunidad, en este caso puntual la comunidad universitaria, se hace cargo de una problemática a través de un dispositivo y toma la decisión de instituir un dispositivo. Este tiene una función estratégica, tiene propósitos precisos y tiene recursos. Tiene también expresión material y la misma implica la toma de decisiones políticas.

En un plano más específico, entendemos la temática de la accesibilidad y discapacidad en la UNR como parte del fenómeno de la institucionalización, como proceso de gestión integral y transversal, tanto dentro de la vida universitaria como en la comunidad en general, y que trabaja a través de diversos dispositivos y acciones gestionadas por los distintos actores sociales involucrados: docentes, no docentes, estudiantes, graduados, vecinos, organizaciones, gobiernos, etc.

1.2. Andamiaje legal

El marco normativo del proceso de institucionalización de la accesibilidad y la discapacidad se sustenta en derechos y garantías reconocidas por el estado argentino mediante las normas positivizadas en la legislación vigente, las cuales se corresponden con principios y garantías de raigambre constitucional. Estos se han formalizado integrándose en nuestra Carta Magna mediante la reforma del año 1994, en los Tratados de Derechos Humanos ratificados por nuestro país. Con la entrada en vigor del nuevo Código Civil y Comercial (CCyC) de la República Argentina en el año 2015, se plasman y adquieren plena vigencia los principios humanistas vertidos tanto a nivel doméstico como internacional, como por ejemplo el reconocimiento de la autonomía individual y la plena capacidad de las personas con discapacidad para tomar sus propias decisiones, la participación e inclusión efectiva en la sociedad, el respeto por la diversidad humana y la igualdad de oportunidades. Se suplanta el concepto de “incapacidad” para las personas con discapacidad, otorgándoles un sistema de protección con personas de “apoyo” regulado en el art. 43 del Nuevo CCyC, el cual erige la autonomía personal, donde la sustitución de la voluntad es la excepción y no la regla, como en el viejo sistema tutelar.

Por tanto, en lo que respecta al proceso de institucionalización en nuestra universidad, formando ésta un sistema social, con una función social, debe primar una

7. Entrevista realizada al Ps. Enrique Bares el 12/12/16, en el marco del proceso de sistematización.

perspectiva de incorporación de las personas sin obstáculos, sean éstos por motivos jurídicos, materiales, simbólicos, físicos, ideológicos, entre otros. Cabe advertir que, en nuestra casa de altos estudios, la institucionalización en la accesibilidad de las personas con discapacidad resignifica su plena autonomía como sujetos de derechos plenos, efectivizando y dando concreción en las prácticas del Art. 14 de nuestra Constitución Nacional, el cual reza: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio (...) a enseñar y aprender”⁸. Es dando contenido al derecho reconocido, ofreciendo herramientas que posibiliten la participación activa y no “simbólica”, para que las personas con discapacidad accedan al ejercicio real y pleno de la ciudadanía –la cual reconoce diferencias y diversidades pero no desigualdades en el acceso a los derechos y sus correlativas obligaciones–, como se busca lograr una verdadera integración.

A continuación, realizaremos un breve recorrido por el marco legal vigente, el cual fue el andamiaje jurídico para construir el proceso de sistematización e institucionalización de la accesibilidad y la discapacidad en la UNR.

En el ámbito de la legislación internacional, un importante sostén para la construcción de las políticas públicas en las universidades nacionales (UUNN) es la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD)**⁹, aprobada por Argentina mediante la Ley N° 26.378 del año 2008 e incorporada al Art. 75 inc. 22 con raigambre constitucional mediante Ley N° 27.044 del año 2014; lo más destacable es haber logrado, dentro de la esfera de Naciones Unidas, la aprobación de una norma universal jurídicamente vinculante para asegurar que los derechos de las personas con discapacidad se garanticen en todo el mundo.

En lo que respecta a la Educación, en el Art. 24 de la CRPD, los estados parte reconocen a las personas con discapacidad el derecho a la educación. Asimismo, en el artículo citado, a fin de hacer efectivo el derecho sin discriminación y sobre base de la igualdad de oportunidades, compete a los estados asegurar un sistema de educación inclusivo para todos los niveles y modalidades de enseñanza, que comprenda y concrete tal derecho, tanto en el acceso, permanencia y egreso de la trayectoria educativa a lo largo de toda la vida de la persona con discapacidad. Esto se dirige a concretar una trilogía de fines; que la persona con discapacidad pueda desarrollar plenamente su potencial humano en el sentido de la dignidad y la autoestima, reforzar los derechos humanos y libertades fundamentales y el respeto por la diversidad humana, en pos de poder desarrollar al máximo su personalidad, talento, creatividad, así como sus aptitudes mentales y físicas y como corolario hacer posible que la persona con discapacidad participe activamente en la sociedad, es decir efectivizando el ejercicio pleno de la ciudadanía.

No menos importante es la obligación de los estados parte en asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, que los niños y niñas con discapacidad no resulten excluidos

8. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

9. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

de la enseñanza primaria, gratuita y en igualdad de condiciones que los demás dentro de la comunidad en que la viven. Los estados parte de la Convención deben realizar los ajustes razonables atendiendo las necesidades de cada persona con discapacidad; como también así prestar el apoyo necesario para facilitar su formación educativa efectiva. También deben fomentar al máximo el desarrollo académico y social con el objetivo de lograr una plena inclusión. Los mismos deben brindar a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo y como miembros de la comunidad. A este fin se les impone adoptar acciones y medidas pertinentes, entre ellas: a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos, se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, para contribuir a hacer efectivo el derecho a la educación en las prácticas, los estados parte de la Convención deben adoptar las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

En cuanto a la Educación Superior, los estados partes deben asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso general a la formación profesional y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.

En el ámbito regional, contamos con la **Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad**, incorporada al derecho interno por la Ley N° 25.280; siendo su objetivo la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.

En lo que hace al contexto universitario local, se destaca la creación de la **Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos**¹⁰ creada en el 2003 (aunque las actividades iniciales comienzan desde el año 1993), siendo reconocida ante el Consejo Interuniversitario Nacional en el año 2007. En este sentido, mediante Acuerdo Plenario N° 798/11 se avala el **“Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas”**, el cual es uno de los documentos que ha marcado una im-

10. Página web institucional de la CID y DDHH: www.discapacidad.edu.ar

pronta específica al interior de cada una de las universidades nacionales. Desde dicho documento se comienza a trabajar sobre la accesibilidad física, comunicacional y académica, derechos de las personas con discapacidad, espacios de participación y construcción social como ejes a desarrollar en las políticas públicas. Hemos considerado, para el proceso de sistematización sobre accesibilidad y discapacidad en la UNR, documentos ampliatorios sobre la accesibilidad física, comunicacional y académica, los cuales se mencionan en la bibliografía consultada.

En el ámbito de la legislación vigente en la materia a nivel doméstico-interno, integran nuestro andamiaje legal variadas leyes nacionales, de las cuales mencionaremos las más relevantes en el proceso de institucionalización de la accesibilidad de la discapacidad llevado a cabo en nuestra Universidad.

La Ley 24.521¹¹ de Educación Superior, año 1995, modificada por Ley 27.204 del año 2015 y previamente por Ley 25573¹² en el año 2002; reglamenta específicamente en cuanto a la educación superior de las personas con discapacidad, estableciendo la responsabilidad y el compromiso del estado argentino en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo y en la institución universitaria particularmente, como así también la incorporación de la problemática de la discapacidad en la producción universitaria en sus tres pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión.

En el particular, se reconoce como obligación y responsabilidad indelegable del Estado la prestación del Servicio de Educación Superior de carácter público. Reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. En el mismo sentido, deberán los estados garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad (esto se incorpora en el Art. 2de la Ley de Educación Superior).

Este artículo, que parece tan simple desde la enunciación de los derechos adquiridos y reconocidos por el Estado, resulta sumamente complejo al momento de su implementación, como por ejemplo en la formación y capacidad-capacitación de los docentes para poder hacer efectivos dichos derechos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Cotidianamente en las aulas los docentes, en su mayoría, no disponen de las herramientas pedagógicas, metodológicas y didácticas necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto obliga a generar desde la universidad los recursos, a través de las áreas específicas o bien mediante redes de articulación internas entre las diferentes instituciones, para lograr el efectivo acceso a la educación, la permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la trayectoria educativa, y que el proceso de enseñanza se aplique con calidad a fin de generar una vida digna y más justa.

La Ley 25.573 incorpora el inc. f) al art. 13 de la Ley 24.521 antes mencionada, el cual consagra, dentro de los derechos de los estudiantes de instituciones estatales

11. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

12. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>

de Educación Superior, que las personas con discapacidad durante las evaluaciones deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

***Ley Nacional N° 22.431** del año 1981 instaura el Sistema de Protección Integral de los Discapacitados, asegura a sus beneficiarios atención médica, educación, seguridad social, franquicias y estímulos “que permitan neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca” para desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales. Mientras que la Ley N° 24.901 del año 1997 de Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad, lo menciona como sistema de prestaciones básicas de atención integral, indicando una cobertura integral a las necesidades y requerimientos de la persona con discapacidad, ampliando en este sentido las obligaciones de los prestadores a dos áreas no incluidas en la ley anterior: prevención y promoción. La Ley Nacional N° 24.901 no deroga, sino amplía a la anterior conforme lo indicamos.*

Conforme el Estatuto de la UNR, aprobado por Asamblea Universitaria en el mes de junio de 1998, en lo que vincula al área de Extensión y, dentro de ella la de Accesibilidad, siguiendo los principios constitutivos de la UNR, se garantiza mediante la incorporación del Art. 1 inc. e) la integración e interrelación con instituciones afines, gubernamentales y no gubernamentales, locales, nacionales e internacionales que comparten y coinciden con sus fines y objetivos; inc. g), el respeto irrestricto por los derechos humanos, lo cual debe reflejarse cumplimentado en lo que hace a la accesibilidad de las personas con discapacidad, en todos los ámbitos, actividades, funciones y dependencias que componen la comunidad universitaria. En igual sentido, en lo que corresponde hacer a la Universidad, se establece en el Art. 2 inc. g) “mantener una alta eficacia en los procesos de democratización de las oportunidades y posibilidades ofrecidas a los alumnos para que concluyan exitosamente sus estudios”.

Para finalizar el marco legal, en lo que respecta al proceso de sistematización e institucionalización de la accesibilidad y la discapacidad para las tres escuelas de enseñanza media y técnica dependientes de la UNR, se ha puesto énfasis en el cumplimiento de la **Convención sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes** aprobada por Asamblea General de Naciones Unidas como Tratado Internacional de Derechos Humanos en el año 1989¹³. Tal Convención fue ratificada por Argentina mediante Ley Nacional N° 23.849 del año 1990, incorporándose al texto Constitucional con la reforma de 1994. En lo que respecta al sistema educativo en general, dicha Convención contribuye estableciendo que mediante la educación se desarrolle el respeto por los derechos humanos, la personalidad, aptitudes y capacidad física y mental hasta su máximo potencial.

En el punto 3 del presente documento abordaremos, desde una perspectiva crítica conforme a la línea metodológica utilizada, relevamientos de las prácticas reales en su consideración de pesquisas observatorias cualitativas. Investigaremos si se co-

13. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

roboran y verifican los mandatos legales con acciones efectivas de accesibilidad de las personas con discapacidad en las Unidades Académicas o no, y en especial si se han generado las vinculaciones institucionales, prácticas académicas, pedagógicas y didácticas, si se han construido verdaderas intervenciones que permitan la integración plena de la persona con discapacidad. Tal reflexión crítica del proceso fáctico de institucionalización de la discapacidad en la UNR, se llevará a cabo conforme lo señalan Tommasino y De Hegedus (2006) “al visibilizar logros y mostrar también las dudas y carencias del camino transcurrido, las fortalece aún más” (p, 14).

1.3. Gestión y acción transversal

Atento al recorte temporal analizado en el presente trabajo, el cual abarca desde el año 2009, consideramos importante señalar la creación en nuestra Universidad, en el año 2004, de la Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos, en tanto la misma nació como resultado de la acción efectuada por los propios estudiantes y la creación del Área de Accesibilidad para personas con discapacidad, lugar que facilitó la acción y participación de múltiples actores además de la producción de material accesible, entre otras actividades.

Nos valdremos de la línea de tiempo confeccionada para esta sistematización, donde describiremos la **gestión institucional** y **las acciones** más relevantes que se fueron suscitando en el período de tiempo ya establecido.

El recurso metodológico de la línea de tiempo (2009 a 2016), facilita establecer un orden cronológico de los diferentes acontecimientos que iremos desarrollando. En el mismo sentido, vale aclarar que si bien no es materia de análisis la gestión institucional realizada en el año 2007, debemos destacar la creación del Área de Integración e Inclusión de personas con Discapacidad dependiente de la SEU.

En el año 2009, la CUD propicia el concurso para crear el isologo de la misma. En ese mismo año, el Área comienza a participar en la CID-DDHH¹⁴; la cual está integrada por los representantes de todas las Universidades Nacionales de Argentina. Esta se conforma con un Comité Ejecutivo conformado por seis universidades y una universidad que coordina, elegidas cada dos años. La UNR participó conformando este Comité Ejecutivo durante el período 2011-2012 y 2016-2018.

Por intermedio de la **gestión** del Área Integración e Inclusión de personas con Discapacidad, se inicia el dictado de la **materia electiva: “Discapacidad y Derechos Humanos”**, proponiendo que la misma sea incorporada a la currícula como materia electiva de cada una de las unidades académicas, a través de la aprobación de los Consejos Directivos respectivos. Un hecho significativo en el año 2015, fue que los Consejos Directivos de la Facultad de Ciencias Agrarias¹⁵ y de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas¹⁶ aprueban esta propuesta.

14. Resolución Rector 1850/2009.

15. Resolución CD 216/2015.

16. Resolución CD 133/2015.

En base a lo planteado, en el primer cuatrimestre del 2015 se instrumentó en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño¹⁷ el dictado de la materia electiva “Discapacidad y Derechos Humanos” y, en el año 2016 en su primer cuatrimestre, se dicta en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño y en el segundo en la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas.

Fortaleciendo el esfuerzo dentro de la accesibilidad académica, se incorporó en el año 2015, un módulo con la temática en Discapacidad para capacitar a los Tutores de Vida Universitaria—tutorías que se enmarca en el Sistema Coordinado de Tutorías Universitarias¹⁸— brindándole ciertos conceptos necesarios para su desempeño, y cuyo dictado estuvo a cargo de representantes de la CUD.

Otra acción relevante fue la incorporación de la solapa DISCAPACIDAD en los formularios de inscripción del sistema SIU-GUARANÍ¹⁹, el cual ha permitido obtener anualmente los datos de los estudiantes en situación de regularidad.

El Área incentivó junto a la Universidad Nacional del Nordeste la creación del **Grupo de trabajo “Discapacidad y Accesibilidad”** actualmente dependiente de la Comisión Permanente de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), con la finalidad de conocer, debatir y fortalecer las políticas universitarias de accesibilidad y de inclusión orientadas a personas en situación de discapacidad en la comunidad universitaria.



Creación de grupo de trabajo
“discapacidad y accesibilidad” cpe

En cuanto a las **acciones** más relevantes, entendiendo a ellas como un producto del monitoreo de la accesibilidad en la Universidad para las personas con discapacidad, podemos mencionar cronológicamente las siguientes:

En el año 2009, se elevó desde la Secretaría de Acción Social y Gremial de la UNR un pedido de colocación de rampas en todo el ámbito universitario y, también en ese año se llevó adelante un Programa de Voluntariado Universitario “Material de Lectura Accesible”.

17. Resolución CD 319/2014.

18. <http://www.unr.edu.ar/noticia/740/normativa-vigente-click-aqui>

19. SIU-Guaraní es un sistema de gestión de alumnos que registra y administra todas las actividades académicas de la universidad, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma. Fue concebido con la finalidad de obtener información consistente para los niveles operativos y directivos.

Se articuló, desde el año 2010 hasta la actualidad, con la ONG “Centro de Integración Libre y Solidario de Argentina” (CILSA) el otorgamiento de becas —ayuda económica— para estudiantes con discapacidad de la UNR.

Desde la Dirección de Bienestar Universitario de la Secretaría de Relaciones Estudiantiles de la UNR, en el año 2011, se otorgó notebooks a las facultades para que sean utilizadas por los alumnos que la necesitaran. En articulación con la mencionada Secretaría se realizaron “Talleres de Orientación Vocacional Inclusiva”.



Becas discapacidad UNR

La CUD, ante la necesidad de relevar las necesidades de los estudiantes con discapacidad de la comunidad, en el año 2012 elaboró una encuesta, la cual fue suministrada a los estudiantes con discapacidad que se acercaban al Área de Discapacidad o a los representantes de las Facultades ante la CUD. En tal investigación se concluyó que:

El análisis de dichas encuestas arrojó la conclusión de que la mayoría de los estudiantes universitarios con discapacidad tienen mayor dificultad en desarrollar su carrera universitaria en el acceso al material de estudio que en la accesibilidad física. Tanto el análisis cuantitativo como cualitativo de datos presenta un mayor porcentaje de alumnos que encuentran mayores dificultades en el acceso al material de estudio y desciende el porcentaje en relación a la accesibilidad física”²⁰.

En el mismo año, desde el Área se concretó el primer encuentro de estudiantes con discapacidad. Y en el año 2014, junto al representante de la Facultad de Humanidades y Artes ante la CUD, se hizo la primera capacitación para el personal No Docente de dicha Facultad.

En 2015 y en el marco de un Programa de Bienestar Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación²¹, se entregaron equipamientos tecnológicos, notebooks, con sus respectivos periféricos para los estudiantes con discapacidad.

En ese mismo año, se comenzó a trabajar en el marco del Programa de Municipios y Comunas, articulando con las municipalidades de Carcarañá, Granadero Bai-

20. Trabajo de la Cátedra de Investigación Educativa y Sociocomunitaria de la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. No publicado.

21. <http://portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/presentacion-de-podes-en-tecnopolis/>

gorria, Totoras y la comuna de Ibarlucea; localidades aledañas a la ciudad de Rosario.



Programa de fortalecimientos con
municipios y comunas 1

En 2015, también se presenta el *Proyecto de Accesibilidad Académica* ante la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. La propuesta se denomina “Proyecto de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de necesidades de personas con discapacidad en el ámbito de la enseñanza universitaria” el cual prevé diferentes momentos de ejecución, así como públicos y destinatarios.

Otra acción concreta fue la presentación desde la CUD del documento *Educación Superior Inclusiva: orientaciones para la comunidad universitaria* a finales del 2016.

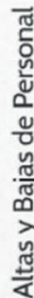
Durante el año 2016 se realizaron talleres de Lengua de Señas en las Facultad de Ciencias Veterinarias y de Ciencias Agrarias.



Talleres de lengua de señas

Por otro lado, desde la transversalidad se fortaleció el vínculo con la Secretaría Académica de Grado, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Tecnología Educativa y de Gestión, en la elaboración de un proyecto de voluntariado universitario denominado “Derecho a la Educación” con el objetivo de la producción de textos accesibles y la carga al Repositorio Virtual

1.4 Reflexión crítica



La creación de la Comisión Universitaria de Discapacidad, constituyó el primer hito de institucionalización de la temática de la discapacidad. La misma surge en el marco y espacio institucional de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR para dar respuestas a la creciente demanda de estudiantes que, en su recorrido universitario, detectaban y reclamaban una accesibilidad física, académica y comunicacional en la UNR.

La Comisión se propuso, desde la gestión 2009-2011, canalizar la necesidad generada por distintos actores y producir dentro de la Universidad un ámbito propio, integrado por los cuatro estamentos de la comunidad universitaria que propició su visibilización y su acción, ya que antes éstas no obtenían una pronta respuesta de dicho sistema.

Paralelamente, el *cambio de paradigma* generado a partir de la CRPD, en la cual se sostiene un modelo social y toma de conciencia de los interesados para reclamar la igualdad de oportunidades, cambia el perfil del estudiante con discapacidad, dejando de ser este un objeto de conmiseración o ayuda solidaria y convirtiéndose en gestor de su tránsito universitario.

En las acciones resulta importante la articulación generada por la renombrada Área de Accesibilidad²². Esto permitió no solo establecer medidas concretas como la difusión, encuentros, folletería, la firma de convenios, entre otras; sino también por ejemplo, el trabajo mancomunado con la Secretaría responsable para la gestión de las *Becas de Discapacidad*.

En cuanto al procedimiento para su obtención y concesión, consiste en la inscripción de los estudiantes con discapacidad en la página institucional de BECAS UNR. Posteriormente se realizan entrevistas personalizadas detectando el tipo de necesidad del solicitante, esto ha permitido su acompañamiento y un mayor compromiso de los representantes ante la CUD de las diferentes unidades académicas y secretarías que le competen. Mediante la evaluación permanente se favorece la atención oportuna de las demandas brindando los instrumentos para garantizar la inclusión en el trayecto académico.

El equipo de gestión del Área de Accesibilidad-UNR hizo énfasis al planificar las actividades en la consecución y desarrollo de una gestión transversal entre las secretarías pertinentes, con el objetivo de garantizar la *Accesibilidad Académica* planteada por la formación profesional, el uso de recurso tecnológicos y las tutorías de accesibilidad.

Siguiendo los postulados de gestión transversal e integral, se han creado espacios destinados a la producción de textos accesibles, producto del esfuerzo y el recorrido, generado desde las Tutorías de Accesibilidad dependiente de la Secretaría Académica y, en articulación con la Coordinación del Área de Accesibilidad, se ha institucionalizado dicho espacio. Esto se realizó con un importante acompañamiento de la ONG Movimiento de Unidad de Ciegos y Ambliopes de Rosario (MUCAR) a finales del 2016.

22. En el 2016 el Área de Inclusión e Integración para personas con discapacidad pasó a denominarse Área de Accesibilidad para personas con discapacidad.



Proyecto de accesibilidad académica

Todas estas acciones permitieron sumar a la UNR a la iniciativa generada desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (SPU), por medio del *Programa PODES*, para que por ejemplo, se otorgue el equipamiento tecnológico con sus respectivos periféricos a los estudiantes con discapacidad que se registraron en una plataforma online.

Dando respuesta al Eje de Accesibilidad Académica, la SPU lanza la Convocatoria para el *Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad* con el propósito de generar un dispositivo que fortalezca las capacidades institucionales para el abordaje de alumnos con discapacidad y contribuya a garantizar el derecho de igualdad y acceso a la educación superior. Se promueve la concientización y la formación de los distintos actores involucrados en la enseñanza universitaria y la generación de adecuaciones académicas, a fin de contribuir a la implementación de estrategias orientadas a generar condiciones óptimas para que los estudiantes con discapacidad puedan avanzar en igualdad de condiciones en sus estudios universitarios. Respondiendo a este eje la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR elaboró el Proyecto de Accesibilidad Académica, cuyas actividades se desarrollarán en el transcurso del 2017.

Los objetivos específicos planteados son: informar y concientizar a la comunidad universitaria sobre los derechos de las personas con discapacidad y pautas básicas para facilitar su socialización; formar a los miembros de la comunidad universitaria para desarrollar competencias que permitan detectar, evaluar y solucionar las diferentes necesidades de los alumnos con discapacidad; capacitar al estudiantado y promover el desarrollo de proyectos académicos vinculados a la temática de la discapacidad; conocer la situación actual respecto a la disponibilidad y uso de recursos informáticos por parte de los estudiantes con discapacidad como medios de integración académica; apoyar la implementación de apoyos y ajustes razonables y la generación de objetos de aprendizaje que tengan como objetivo ofrecer igualdad de oportunidades de aprender a las personas con discapacidad.

La planificación determinó estas actividades :talleres de información y concientización para estudiantes, docentes y no docentes de la UNR; diseño de un Programa de Comunicación Institucional; curso introductorio de capacitación a docentes, personal de apoyo técnico y administrativo; curso de capacitación a docentes (profundización del abordaje de la temática); curso avanzado de capacitación docente; curso de capacitación para estudiantes; relevamiento de disponibilidad y uso de tecnologías de la

información y la comunicación (TIC's); experiencia piloto del proyecto "Soluciones de pares"; adecuación de espacios institucionales para personas con hipoacusia.

Con respecto a la accesibilidad física, la Secretaría de Infraestructura Universitaria en el año 2011 desarrolló un relevamiento de los edificios de la UNR para determinar el grado de accesibilidad de los mismos; puntualizando los espacios posibles para adaptar, según lo contemplado en las normas vigentes²³.



Accesibilidad física en la UNR

El primer avance en pos de garantizar la accesibilidad física en los edificios de las Universidades nacionales, con el compromiso del Área de Infraestructura de la SPU, quien abrió una convocatoria específica para la presentación de proyectos institucionales dando respuesta a la resolución de barreras físicas. En el año 2010 fueron 31 Universidades las que firmaron convenios con la SPU, en el marco del cumplimiento del eje de Accesibilidad Física que plantea el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas²⁴.

Un hecho relevante fue la concreción durante el año 2016 de la primera *Jornada de capacitación en Accesibilidad y Diseño Universal* organizada conjuntamente entre la Secretaría de Extensión Universitaria y la Secretaría de Infraestructura junto a la articulación con la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Nacional del Litoral.

En lo que respecta a la CUD, a la fecha se mantienen las reuniones mensuales. A finales de 2016, la misma presenta el documento: *Educación Superior Inclusiva: orientaciones para la comunidad universitaria*²⁵; cuya redacción, corrección y edición fue un intenso trabajo articulado entre los integrantes de dicha comisión. Este es un material ágil, de fácil lectura, conciso y concreto para determinar pautas a tener en cuenta para desenvolverse ante cada persona con discapacidad. Este esfuerzo e importante logro de la CUD, tiene la intención de proporcionar las herramientas para facilitar el acceso, la permanencia y egreso de la personas con discapacidad en la Universidad. Como actores de esta comunidad universitaria, aportamos estas orientaciones para abordar la

23. Manual de accesibilidad. Municipalidad de Rosario. Disponible en <http://www.rosario.gov.ar/sitio/verArchivo?id=1252&tipo=objetoMultimedia>

24. Informe gestión 2015-2017 CID-DDHH.

25. http://extensionunr.edu.ar/blog/wp-content/uploads/2016/12/Documento-Accesible_Orientaciones-para-la-comunidad-universi.pdf

problemática de la inclusión, comprender las características y necesidades asociadas a cada tipo de discapacidad y sus potenciales estrategias de apoyo académico, de comunicación cotidiana y de accesibilidad a documentos y materiales.



Materia electiva discapacidad y derechos humanos

Desde una producción de los integrantes de la CUD-UNR, y, que en forma conjunta con el Área, aspiran a la jerarquización de la temática de la integración de las personas con discapacidad, se conformó un equipo docente que ha tenido la responsabilidad del dictado de la materia electiva “Discapacidad y Derechos Humanos” producto de la propuesta generada por la CUD a mediados del año 2011. Esta materia contempla una duración de 30 horas cátedras, con 15 clases teórico-prácticas, basadas en 4 módulos de trabajo que giran en torno a la construcción social de la discapacidad, con un abordaje del marco legal de los derechos de las personas con discapacidad y prácticas para la inclusión social.

Los docentes a cargo manifestaron la satisfacción que les brindó su dictado, no sólo por el interés manifiesto de los inscriptos en sus diferentes cuatrimestres, con una importante diversidad de estudiantes de diferentes carreras, sino por su compromiso al desarrollar las actividades, a conocer otros espacios, a la calidad de su producción académica. También valoraron el carácter interdisciplinario, cuyos distintos aportes suman y son movilizantes para los estudiantes.

En lo que respecta a las relaciones con las organizaciones sociales, se establecieron lazos que evidencian el compromiso de la SEU en pos de la integración de las personas con discapacidad, articulando con los usuarios de la Casa del Paraná e instituciones que integran la Fundación Estar “Eduardo Schwank”; a través del Voluntariado Universitario “Produciendo Arte” desarrollado desde el Área y la Cátedra de la Facultad de Humanidades y Artes. Los integrantes involucrados a través del voluntariado, manifestaron que estos talleres les permitieron un enriquecedor diálogo entre ellos, los adolescentes y adultos con discapacidad. Estos encuentros lograron satisfacer las demandas solicitadas desde Casa del Paraná que luego se extendieron a otras instituciones, quienes destacaron la importancia de salvar las carencias observadas en la enseñanza, especialmente en la disciplina artística. Esto les brindó herramientas y técnicas a los interesados, que les facilitan un modo distintos de expresarse, que fortalecerá el desarrollo integral de este colectivo y un posicionamiento diferente de cada institución.



Campaña la "UNR habla de autismo" 2

En lo que respecta a los datos estadísticos, detallaremos lo obtenido desde la Dirección General de Estadística de la UNR en relación a los alumnos que se encontraban activos al año 2016.

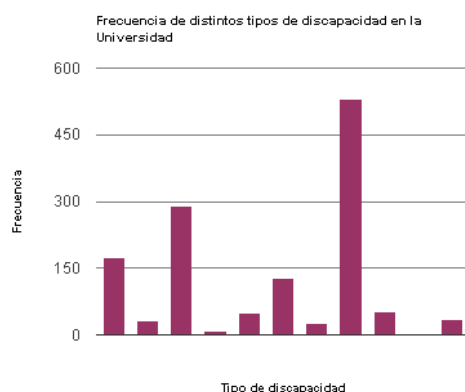
Frecuencia total de tipos de Discapacidades en los 1297 alumnos con discapacidad de carrera de grado y pregrado según la Unidad Académica en el año 2016.

Unidad Académica	Tipo de discapacidad											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO			1			3		3			1	8
FACULTAD DE ARQUITECTURA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO			3			3		11	1			18
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES	16	1	14	1	2	12	2	28	5			81
FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS	11	1	4		2	5	1	29	3		2	58
FACULTAD DE CIENCIAS BIOQUÍMICAS Y FARMACÉUTICAS	15	6	8		5	8	6	42	6			96
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ESTADÍSTICAS			134			27		32			24	217
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS, INGENIERÍA Y AGRIMENSURA	5	3	7		2	3		33	1			54
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS	53	11	43		20	21	9	126	15		4	302
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS	9	2	5	1	3	6		30	1			57
FACULTAD DE DERECHO	33	6	27	2	7	21	2	81	4		2	185
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES	13	1	18		2	7	1	51	7		1	101
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA			3			3		5	2			13
FACULTAD DE PSICOLOGÍA	18		23	4	7	9	4	58	6		1	130
TOTAL UNR	173	31	290	8	50	128	25	529	51	0	35	1320

Fuente: Base de datos de los sistemas de alumnos SIU-Guaraní y Diu.

Referencia	
1	Neurológica
2	Psicológica
3	Motora
4	Renal
5	Respiratoria
6	Auditiva
7	Cardíaca
8	Visual
9	Metabólica
10	Trastornos de lenguaje
11	Otros

En la Universidad hay 1297 alumnos con discapacidad y, de ese total, 23 alumnos poseen más de un tipo de discapacidad.



El tipo de discapacidad más frecuente en alumnos de carreras de grado y pregrado de la Universidad en el año 2016, es la discapacidad visual, siguiendo luego la discapacidad motora.

2. La búsqueda del paradigma de la accesibilidad en la UNR

A mérito de un abordaje sistémico y crítico conforme la perspectiva metodológica utilizada, realizaremos una enunciación descriptiva de los diversos paradigmas y modelos desde los que se abordó la discapacidad, a fin de establecer y justificar la adscripción al paradigma desde donde se abordó la institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad en el Área de Accesibilidad de la SEU de la UNR.

Siguiendo a Rossito (2012), podemos establecer tres modelos filosóficos de conceptualización de la discapacidad: uno de la “prescindencia”, otro “médico rehabilitador” y por último uno “social”, al cual adherimos.

El primer modelo de la “prescindencia” se caracteriza por un origen religioso de la discapacidad, el cual conlleva a la prescindir de las personas con discapacidad, mediante políticas de eliminación, como por ejemplo el infanticidio; o por omisiones devenidas por falta de interés y recursos. El segundo modelo es el del “médico-rehabilitador”. Aquí, las causas de discapacidad se ubican en los parámetros científicos de la normalidad, estandarizada por estereotipos culturales dominantes. Este paradigma fue aplicado durante la vigencia del viejo Código Civil de Argentina, suplantando al sujeto de derecho por un sistema tutelar; la persona discapacitada simplemente no contaba con las características requeridas para ser “normal”; primando el encierro, la interdicción y la tutela/curatela ejercida sobre la persona con discapacidad. Por último, entrando el siglo XX, con el desarrollo de los derechos humanos se genera un cambio de paradigma hacia un modelo “social”, entendiéndose las discapacidades como de origen social, una construcción social de opresión. Desde ésta perspectiva se aspira a potenciar el respeto por la dignidad, la igualdad, libertad, participación e inclusión en prácticas efectivas en la sociedad; transversalidad de políticas (p. 1-2).

Consideramos que en la UNR existe una coexistencia de los tres paradigmas para abordar la discapacidad, en tanto algunas actividades pueden identificarse con el paradigma tradicional (por ejemplo, la demanda de asistencia económica por parte de los estudiantes con discapacidad hacia la institución educativa), mientras que para el desarrollo de otras acciones aplicamos otros paradigmas (como por ejemplo, el paradigma médico cuando establecemos la obligatoriedad de presentar un certificado de discapacidad para poder acceder a ciertos derechos). Por último, el paradigma social es visible al momento en que trabajamos por tener edificios más accesibles, ya que entendemos que también somos responsables de la permanencia de esas personas en la institución.

Uno de los propósitos de este artículo es poner en conocimiento y, al mismo tiempo, generar una instancia evaluativa crítica del proceso de la accesibilidad de las personas con discapacidad en esta universidad. Explicaremos el análisis y evaluación desde una metodología de la extensión crítica, que si bien se trató en el capítulo metodológico, en el presente se especificará en el marco del cambio de paradigma en el Área Accesibilidad de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR.

Analizando la línea de tiempo, se manifiesta que en cuanto a la accesibilidad en la UNR, desde los diferentes espacios institucionales se problematiza el tema, como por ejemplo haciendo visible la existencia de edificios inaccesibles para el ingreso de personas con discapacidad motriz. Muchas veces se dificulta la modificación de los mismos por ser edificios de patrimonio histórico y/o que se volverían laberintos muy complejos de convertirlos en accesibles, no solamente para los usuarios de sillas de ruedas sino muchas veces para cualquier persona. Los carteles de agrupaciones estudiantiles ocupan los ingresos sin tener en cuenta que circulan personas ciegas o que

ocasionalmente utilizan muletas, generando muchísimos obstáculos. No necesariamente hay que tener una discapacidad para quedar expulsado del edificio. La ausencia de señalética accesible hace aún más complejo la circulación en el mismo.



Tutores de vida universitaria

Sabemos que más allá de lo técnico, en lo que respecta a medidas reglamentarias, es necesaria la empatía que nos impone ponerse en el lugar del otro y planificar desde el diseño universal. Por “diseño universal” se entenderá:

*El diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.*²⁶

Otra gran área que debemos profundizar es la accesibilidad académica, entendiendo que:

*La accesibilidad académica integra, entonces, el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera) atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso requiere que las Casas de Estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, con anclaje en estos principios*²⁷

Es en este punto de accesibilidad universal a la vida universitaria donde los responsables de las diferentes Facultades de la UNR debemos problematizar las situaciones y prácticas para re-pensar las estrategias de acción. Esto tiene que involucrar sin dudas a todos los actores de la comunidad universitaria, en tanto es un problema que la involucra por entero, que conlleve a instrumentar las estrategias para poder resolverlo junto a las Secretarías Académicas de todas las Facultades de la UNR. Por ejemplo, hemos observado altos índices de deserción en los estudiantes con discapacidad,

26. V. artículo 2, ley 26378 (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ONU).

27. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas Profundización y avances en su implementación. Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. 2011

lo cual se debería problematizar en conjunto con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles para dar una respuesta a esta situación compleja.

Es por las circunstancias enunciadas que aún como Universidad no hemos logrado brindar soluciones transversales al fenómeno problematizado. En este sentido, consideramos que no se necesitan solamente recursos económicos. Hay muchos actores universitarios, que por pertinencia y competencia en los sectores donde se encuentran desempeñando sus funciones, tienen la responsabilidad de estar capacitados y formados en qué y cómo hacer para abordar una problemática en particular que presenta una persona con discapacidad, pero se desconoce.

En este sentido desde la CUD a finales de 2016 se presentaron formalmente las **“Orientaciones de la comunidad universitaria. Educación Superior Inclusiva”** con la finalidad de proporcionar algunas herramientas para facilitar el acceso, la permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la Universidad.²⁸



Documento educación superior inclusiva

Profundizando el análisis de la línea de tiempo que hemos realizado anteriormente sobre la temática de la accesibilidad en la universidad, podemos advertir que en allí se genera un cambio e irrupción de un nuevo paradigma en el año 2014, en la acción concreta de implementación de la materia electiva en algunas Unidades Académicas de nuestra Casa de Altos Estudios. Con esto podemos atrevernos a decir que hemos comenzado a ofrecer algunas soluciones este fenómeno problematizado tal como lo mencionamos en el punto anterior.

Entendemos que la temática de la accesibilidad es “transversal”, que no solamente involucra a los estudiantes con discapacidad que forman parte de la comunidad universitaria, sino también a los docentes y no docentes, quienes tienen el derecho de permanecer en la institución educativa en igualdad de condiciones que el resto de las personas. Es aquí en donde nos debemos un análisis crítico de las situaciones. Por ejemplo: los estudiantes con discapacidad visual necesitan sus textos accesibles para poder estudiar. Sabemos que es un derecho del estudiante poder disponer de ese ma-

28. <http://extensionunr.edu.ar/blog/documento-orientaciones-para-la-comunidad-universitaria/>. Consultado el 28 de marzo de 2017.

terial en tiempo y forma. Actualmente en la UNR, este servicio se desarrolla dentro de las Tutorías de Accesibilidad, en la cual por el momento no contamos con las personas necesarias que trabajen para producir estos materiales accesibles que necesitan los alumnos de nuestra universidad.

Con respecto a este problema que presentamos, creemos pertinente que más allá de generar un Repositorio Virtual²⁹, en donde el estudiante pueda descargar los textos ya disponibles por este espacio, planteamos generar la necesidad en cada unidad académica en donde los propios docentes puedan entregarle el material accesible a sus estudiantes y luego, a través del servicio, se pueda trabajar en que ese material sea accesible. Este proceso no es válido sin el compromiso de los responsables de las secretarías pertinentes de cada una de las facultades. Por ello, reafirmamos la postura permanente para la implementación de la transversalidad de la temática.

3. Reflexiones críticas sobre la evaluación del desarrollo

En este apartado, primeramente realizaremos algunas reflexiones críticas respecto a la realidad actual del proceso de institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad en la UNR, referenciando el marco legal y los diversos motivos y razones fácticas de la no concreción de los derechos positivizados y reconocidos descritos anteriormente. Luego formularemos las proyecciones del Área de Accesibilidad, tanto en la práctica social, haciendo énfasis en la previsión de posibles obstáculos hacia el interior de las Unidades Académicas, como en el proceso de enseñanza e investigación como en las actividades de extensión.

En cuanto al proceso de institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad en la UNR, consideramos que en el **proceso de enseñanza- aprendizaje** no se ha logrado la efectivización de los derechos reconocidos mediante las Convenciones, Constitución Nacional, leyes reglamentarias y Estatuto de nuestra Universidad, vale decir, la “hinchazón” de derechos humanos no ha sido acompañado por ejercicio de los mismos en las prácticas institucionales, tanto en el acceso, como en la permanencia y egreso de las personas con discapacidad en nuestra Universidad, como tampoco se concreta la sanción coercitiva que imponen las leyes por su no cumplimiento. A modo de ejemplo, se constata mediante el relato vivencial de alumnos con discapacidad visual que asisten a la UNR, que las facultades no cuentan con la totalidad del material de estudio accesible. En el caso de los alumnos con discapacidad física o motriz, no cuentan con rampas de acceso o no se diseña la planificación institucional y pedagógica-metodológica acorde a las necesidades de cada estudiante con esa discapacidad para que las clases sean dictadas en aulas que se encuentran en planta baja y no en el último piso de la unidad Académica. Cualquier espacio de la Universidad debería contar con elevadores o ascensores con dimensiones físicas amplias en donde pueda caber una silla de ruedas. Respecto a los alumnos con discapacidad auditiva, los docentes de la Universidad no cuentan con un equipo de profesionales expertos que puedan asesorarlos en el proceso pedagógico, metodológico y didáctico; y, por último,

29. <http://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/login/index.php>

los alumnos con discapacidad neurológica o mental, prácticamente no acceden a la Universidad.

Fundamentalmente, no hay concreción en las prácticas de enseñanza en relación a la legislación vigente respecto del proceso de evaluación, en tanto es lo que dará la acreditación de los conocimientos para la obtención del título profesional, mientras que la Ley 25.573, incorpora el inc. f) al art. 13 de la ley 24.521; el cual consagra dentro de los derechos de los estudiantes de instituciones estatales de educación superior, que las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes. Empero en las Facultades existen estándares de acreditación de conocimientos que excluyen a la mayoría de las personas con discapacidad.

Siguiendo los imperativos legales de la Ley de Educación Superior, y lo hasta aquí reflexionado, podemos indicar una situación de inclusión-exclusión para los estudiantes con discapacidad en nuestra institución universitaria, en lo que respecta a sus trayectorias educativas, si bien tienen derecho a la inclusión, en las prácticas se los excluye y discrimina, a pesar de los avances legislativos.

Las estrategias didácticas se encuentran escasamente planificadas conforme a las necesidades cognitivas, físicas, culturales y particulares de cada estudiante con discapacidad. Esto nos conecta con el concepto de “inclusión”. Consideramos al respecto que aún estamos en deuda, si por “inclusión” entendemos la eliminación de barreras físicas, culturales, sociales a fin que se posibilite una vida digna. Si se excluye a un sector, o a muchos, la inclusión e integración no se cumple.

La Universidad, como actor social que incide en la construcción de valores y prácticas sociales, no debería limitar el desempeño de las personas con discapacidad e impedir el acceso —maquillado en pequeñas acciones inclusivas—, que niega la igualdad de oportunidades a los beneficios sociales, entre ellos el de la educación. Debemos adoptar acciones y medidas eficaces dirigidas hacia la inclusión real, promover las transformaciones arquitectónicas y urbanísticas, curriculares, legislativas, etc., que correspondan según los ámbitos de aplicación, para posibilitar, en los hechos, que ese derecho se efectivice con igualdad de oportunidades.

En el ambicioso horizonte generado por derechos reconocidos, las UUNN no están preparadas para la “diversidad”, para recibir y atender diversas situaciones. Pensando desde el diseño universal, si pretendemos que los docentes produzcan sus materiales en un formato accesible, tenemos que rever críticamente, por ejemplo, los estándares de escritura, en donde las “notas al pie” no son un formato accesible para los sistemas de lectores de pantalla. Incluir estas “notas al pie” en el cuerpo mismo del texto como una oración entre paréntesis ¿sería natural para los videntes? ¿Sería accesible para los no videntes?

En cuanto a lo trabajado desde extensión, se articuló con municipios y comunas, se realizaron actividades tales como jornadas, charlas, relevamiento de la población

con discapacidad en las localidades de Carcarañá y Totoras, entre otras. Una crítica que hacemos con respecto a este tema es que no se ha afianzado totalmente el vínculo de confianza entre la UNR y estas localidades.



Programa de fortalecimientos con
municipios y comunas 3

Muchos estudiantes que fueron alumnos de la materia electiva de discapacidad y derechos humanos resultaron luego integrantes de proyectos de extensión, en los cuales se observó la formación y concienciación del tema para la planificación de las actividades. Se puede afirmar que se ha logrado una conciencia colectiva desde la cátedra.

Por último, otro de los aspectos en donde falta profundizar es el conocimiento de la selección de la temática de la accesibilidad y discapacidad como objeto de investigación de los proyectos de la UNR y ,dentro de los presentados, indagar sobre qué aspectos se trabajan.

4. Conclusiones y propuestas a futuro

En cuanto a las proyecciones del Área de Accesibilidad dependiente de la SEU-UNR, teniendo en consideración el paradigma social de la discapacidad al cual adherimos, se pueden establecer tres ejes de trabajo:

- a) previsión de posibles obstáculos hacia el interior de las Unidades Académicas.
- b) profundización de las actividades de extensión.
- c) generación de actividades de investigación en la temática.

Estos ejes se establecen en el marco de la concreción del principio de igualdad de oportunidades; efectivizar una educación inclusiva, con ajustes razonables, adaptaciones metodológicas y promoción de acciones positivas para favorecer su inclusión.

Debemos señalar, primordialmente en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, la existencia de barreras metodológicas, pedagógicas y didácticas. Como mencionamos anteriormente, las planificaciones de trayectorias educativas y clases de manera inclusiva son aún escasas, es decir, un proceso de aprendizaje en el

cual todos los estudiantes puedan construir conocimientos significativos y se concrete el derecho a la educación, pensando en un colectivo alumno y no una planificación diferente para los alumnos con o sin discapacidad. Esto se vincula con la “formación de formadores”, con los formadores que llevan a cabo la capacitación pedagógica de los futuros docentes advirtiéndolo, desde el análisis cualitativo realizado en el presente trabajo, que las carreras de formación docente no cuentan en su *currículum* con contenidos que signifiquen llevar a cabo la accesibilidad de las personas con discapacidad en los trayectos de educación vigentes.

Es decir, debemos pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje profesional con pedagogías, metodologías y didácticas con adecuaciones y adaptaciones que tiendan a la ampliación hacia lo universal, y no desde segmentaciones que reproduzcan desigualdades en los bienes culturales que transmitimos en la operación pedagógica.

A mérito de lo expuesto, consideramos propicio fomentar una planificación transversal de accesibilidad y discapacidad que recorra todo el trayecto educativo en las carreras que ofrece la Universidad y no necesariamente una materia específica donde se aborde la temática.

Tanto para el eje de extensión como el de investigación y, considerando que el conocimiento que se genera en las unidades académicas se relaciona con la sociedad donde la Universidad se enclava, creemos necesaria la planificación de acciones problematizando la discapacidad desde las mismas convocatorias para la presentación de los proyectos.

La transmisión cultural se realiza mediante la interacción social, con ideologías, dialécticas y estereotipos que construimos desde paradigmas que muchas veces excluyen a quienes no responden a cánones o estándares de un determinado contexto sociocultural. Por ello, el proceso de institucionalización de la discapacidad y accesibilidad en la Universidad debería configurar una transmisión cultural que no implique una mera reproducción acrítica de relaciones interpersonales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, en base al recorrido histórico realizado del devenir del proceso de institucionalización de la discapacidad e inclusión en la UNR, podemos reconocer que hasta el momento ese camino pudo derivar en la creación y funcionamiento del Área de Accesibilidad para personas con discapacidad en el seno de la SEU-UNR. Esto no significa que el desarrollo de la temática sea una responsabilidad exclusiva de dicha área para todo el ámbito de nuestra institución. El desafío real es que las áreas y Secretarías de la UNR puedan pensar sus competencias y funciones adheridas al paradigma de los derechos humanos, es decir, considerando la inclusión como un requisito a tener en cuenta en el diseño, planificación y ejecución de todas sus actividades.

El desafío último es que las personas con discapacidad no se tengan que adaptar a las instituciones, sino que sean éstas las se adapten a un criterio de inclusión verdaderamente universal.

Bibliografía

- Ardón, M. (2000). *Guía Metodológica para la Sistematización Participativa de Experiencias en Agricultura Sostenible*. Tegucigalpa. Honduras.
- Ausubel, D. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En S. Elam (Comp.), *La educación y la estructura del conocimiento* (p. 211-239). Buenos Aires. El Ateneo.
- Dussel, I. (2007). "La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela". En Dossier Revista *Propuesta Educativa*, año 14, p. 19-27. Flacso Argentina. Consultado el 09.05.2017 en http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/11.pdf
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica. México. Consultado el 09.05.2017 en http://epistemologiadelascienciasociales.sociales.uba.ar/files/2014/10/Kuhn_-_La_Estructura_de_las_revoluciones_Científicas.
- Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. "Profundización y avances en su implementación". Documento elaborado en Reunión Extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos el 6 de septiembre de 2011, con sede en la Universidad Nacional de Tucumán. Avalado en Acuerdo Plenario, Nº 798/11 del Consejo Interuniversitario Nacional.
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- Rossito, S. (2012). "Estado de la Educación Superior en Argentina a tres años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". En *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 59/1 – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata. Madrid.
- Terigi, F. (2010) "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Jornada de Apertura ciclo lectivo 2010. Conferencia llevada a cabo en la Jornada del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa. Consultado el 10.05.2017 en http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía". En G. Frigerio y G. Diker, (Comps.), *Educación: saberes alterados* (p. 99-110). Buenos Aires. Del Estante.

Tommasino, H.; Cano, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Revista Dossier - Universidades - UDUAL México N° 67, p. 15.

Tommasino, H. y De Hegedüs, P. (2006) *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Editorial Facultad de Agronomía. Universidad de la República Oriental del Uruguay, p. 14.

Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Crítica-Grijalbo.

Recursos web

Educación superior inclusiva: orientaciones para la comunidad universitaria. Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR. Disponible en http://extensionunr.edu.ar/blog/wp-content/uploads/2016/12/Documento-Accesible_Orientaciones-para-la-comunidad-universi.pdf

Manual de accesibilidad. Municipalidad de Rosario. Disponible en <http://www.rosario.gov.ar/sitio/verArchivo?id=1252&tipo=objetoMultimedia>

Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México D.F.: ANUIES, 2002. Disponible en Biblioteca Digital del SID http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9062/manual_integracion_educacion_superior.pdf

Naciones Unidas. División Política Social y Desarrollo Discapacidad. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Servicio Infoleg. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

ANEXO

CUESTIONARIO realizado a los entrevistados

1. ¿Qué significa la institucionalización para usted?
2. ¿Qué entiende por institucionalizar la temática de la discapacidad en la Universidad?
3. En su periodo de gestión, ¿qué pudo concretar en este sentido?

-
4. El área de Accesibilidad depende de la Secretaría de Extensión Universitaria. ¿Conoce los temas que se están trabajando actualmente?
 5. ¿Qué aportes o sugerencia realizaría?
 6. ¿Conoce la composición y la función de la Comisión Universitaria de Discapacidad? ¿Qué aportes o sugerencia realizaría?
 7. ¿Conoce el proceso de creación de la asignatura electiva “Discapacidad y Derechos Humanos”? ¿Qué opinión le merece?
 8. Actualmente la asignatura de Discapacidad y Derechos Humanos se dicta como Materia Electiva; según su conocimiento dentro sistema universitario ¿qué formato sugeriría para una futura implementación?
 9. ¿Cree que con institucionalizar el tema discapacidad es suficiente? ¿Qué más podría hacer el área?
 10. ¿Designaría un porcentaje del presupuesto de la Universidad o de la Secretaría para el desarrollo del área (cargos docentes, accesibilidad física, académica)?

Pasantías educativas en la Universidad Nacional de Rosario

Autores: Batres, María Fabiana; Gallesio, Marianela Melisa; García Giménez, Pablo; Tesser, María Eugenia.

Palabras claves: pasantías educativas, educación superior, formación integral, mercado laboral, compromiso social.

Resumen

El presente trabajo se propone explorar algunos aspectos de la relación entre el mundo laboral y la educación superior así como el rol de las universidades en el marco de los procesos de globalización económica y social. En particular, estudiaremos la opinión de los estudiantes acerca de las pasantías educativas en la Universidad Nacional de Rosario, basándonos en datos estadísticos de una encuesta que el Centro Universitario de Pasantías realizó a 2194 estudiantes que tuvieron alguna práctica de pasantía entre los años 2011-2015. Las respuestas obtenidas (un 19,92%) fueron analizadas con métodos cuantitativos y cualitativos, descriptivos e inferenciales. El trabajo concluye con una reflexión acerca del equilibrio necesario que debe tener la Universidad entre la formación integral de ciudadanos socialmente comprometidos y la inserción laboral de sus egresados.

1. Introducción

La presente investigación se llevó a cabo por el Centro Universitario de Pasantías, área dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) cuya función es vincular al estudiante con el medio social, productivo e institucional para el cual ha sido formado, al tiempo que fomenta las relaciones entre la Universidad y los organismos públicos y privados.

Nuestro principal objetivo radica no solo en brindar la posibilidad de que los alumnos de la UNR adquieran experiencia a fin de insertarse en el ámbito laboral sino que las mismas modifiquen su modo de ver el mundo y los formen como profesionales calificados y comprometidos socialmente al mismo tiempo.

En el presente trabajo nos proponemos explorar la importancia de las Pasantías Educativas como política de formación fuera del ámbito áulico en el nivel universitario y, a su vez, como estrategia de adquisición de experiencia laboral e inserción en el mercado de trabajo profesional, basándonos en datos estadísticos que corresponden al período 2011-2015. Se resume la información recabada a través de una encuesta a estudiantes y graduados de las diferentes carreras de la UNR que han pasado por experiencias de pasantías en el Centro Universitario de Pasantías.

La presente investigación se estructuró en seis capítulos, incluyendo este primero. En el capítulo 2 se menciona la vinculación entre la educación superior y el mundo del trabajo, la regulación y características de las pasantías educativas en la República Argentina y en la Universidad Nacional de Rosario; en el capítulo 3 se describen los instrumentos metodológicos utilizados para la realización de la encuesta y su posterior análisis; en el capítulo 4 se precisan los alcances de los resultados obtenidos en la encuesta así como algunas discusiones surgidas en el equipo de trabajo. En el capítulo 5 cerramos la presente investigación con conclusiones finales.

2. Sistema de pasantías educativas: un “puente al mundo laboral”

2.1. Vinculación entre la educación superior y el mundo laboral

La relación que se establece entre las instituciones de educación superior, en general, y las universidades, en particular, con el mundo del trabajo, ha ido variando a lo largo de los años según la vigencia de ciertos paradigmas en cuanto a la preponderancia o no del mercado en la configuración de las relaciones sociales, la formación humanística o la formación por competencias, entre otros.

Actualmente, el mundo del trabajo está marcado por un fuerte sesgo mercantilista, lo que sumado al fenómeno de la globalización e internacionalización de las economías, ejerce una mayor presión reclamando de los sistemas educativos una adaptación de las propuestas curriculares que ofrecen a las nuevas y cambiantes necesidades productivas.

Sin embargo, consideramos que la función de las universidades, especialmente las públicas, no se agota con la formación de profesionales para la inserción en el mercado laboral sino que debe formar en valores, principios con mirada crítica y un fuerte compromiso social. Este planteo está en sintonía con la opinión de De Sousa Santos, (1998) en donde refiere que:

Frente a las incertidumbres del mercado de trabajo y de la volatilidad de las formaciones profesionales que él reclama, se considera que es cada vez más importante suministrar a los estudiantes una formación cultural sólida y amplia, marcos teóricos y analíticos generales, una visión global del mundo y de las transformaciones, de tal manera que se pueda desarrollar en ellos el espíritu crítico, la creatividad, la disponibilidad para la innovación, la ambición personal, la actitud positiva frente al trabajo arduo y en equipo, y la capacidad de negociación que los prepare para enfrentar con éxito las exigencias, cada vez más sofisticadas, del proceso productivo.(p.239)

En las últimas décadas, como consecuencia de lo mencionado, se han producido importantes transformaciones en la educación superior europea que generaron cambios en las universidades a fin de enfrentar la nueva realidad socioeconómica y cultural. Así, en el año 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia¹, acuerdo firmado por los Ministros de Educación de diversos países de Europa, se inició un proceso con el objetivo de facilitar la movilidad de estudiantes entre las diferentes universidades parte y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, especialmente de corte mercantilista, tales como eficiencia, calidad, competitividad, etc.

El Proceso de Bolonia básicamente apoya la “modernización” de los sistemas de educación y formación con el fin de lograr que se ajusten a las necesidades de los cambios en el mercado laboral.

Algunos de los cambios más sustanciales que se introdujeron fueron:

- Introducir un sistema de tres ciclos (grado-máster-doctorado).
- Consolidar la garantía de calidad: consiste en dar a los estudiantes los conocimientos, aptitudes y competencias transferibles básicas que necesitan para trabajar al acabar sus estudios.
- Facilitar el reconocimiento de cualificaciones y de periodos de estudios a nivel internacional.
- Reducir el porcentaje de financiación pública: ya que se pretende que sean las propias Universidades y no el Estado las que se encarguen, cada vez más, de su propia financiación.

Sin embargo, este proceso ha recibido diferentes críticas, como la falta de financiación para implementar la reforma, las diferencias entre los distintos sistemas universitarios o, la más importante, centrada en la creciente mercantilización de las

1. Declaración de Bolonia, Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza, Bolonia, 19 de junio de 1999. En: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>, recuperado el 28.04.2017.

universidades públicas y la orientación de estas últimas a diseñar programas de estudio basados exclusivamente en las competencias que solicitará el futuro mundo laboral a los egresados. Quienes sostienen estas líneas críticas dicen que esta reforma universitaria es, fundamentalmente, una reforma económica que pone a la universidad al servicio de la empresa privada. En tal sentido, Pardo, J. L. (2008), de la Universidad Complutense de Madrid, plantea que:

Lo que las autoridades políticas no dicen –y, seguramente, tampoco la opinión pública se muere por saberlo– es que bajo ese nombre pomposo se desarrolla (...) una operación a la vez más simple y más compleja de reconversión cultural destinada a reducir drásticamente el tamaño de las universidades –y ello no por razones científicas, lo que acaso estuviera plenamente justificado, sino únicamente por motivos contables– y a someter enteramente su régimen de funcionamiento a las necesidades del mercado y a las exigencias de las empresas, futuras empleadoras de sus titulados; una operación que, por lo demás, se encuadra en el contexto generalizado de descomposición de las instituciones características del Estado social de derecho y que concuerda con otros ejemplos financieramente sangrantes de subordinación de las arcas públicas al beneficio privado a que estamos asistiendo últimamente.

Si bien este proceso se inició y consolidó en países europeos, tiene sus adherentes en Latinoamérica. En esta investigación indagaremos sobre la relación de la educación superior y el inicio de la etapa laboral de los jóvenes universitarios en Argentina y en particular en la ciudad de Rosario. Específicamente nos enfocaremos en uno de los mecanismos de transición universidad-trabajo: “las pasantías educativas”. Estas prácticas constituyen un nexo con el mercado de trabajo y permiten que los estudiantes puedan transitar situaciones concretas del mundo laboral, aunque enfocados en seguir complementando su formación profesional.

2.2. Pasantía Educativa. Definición, objetivo y características

El Art. 2º de la Ley 26.427² define a la Pasantía Educativa como el “conjunto de actividades formativas que realicen los estudiantes en empresas y organismos públicos o empresas privadas con personería jurídica, sustantivamente relacionada con la propuesta curricular de los estudios cursados en unidades educativas, que se reconoce como experiencia de alto valor pedagógico, sin carácter obligatorio”.

Concretamente, podemos decir que el objetivo general de las pasantías educativas es brindar una experiencia de aprendizaje por fuera del ámbito áulico, que permita a los estudiantes adquirir conocimientos que contribuyan a mejorar sus posibilidades de inserción en el ámbito laboral, facilitando el proceso de transición de la vida universitaria.

Las características particulares y requisitos de las pasantías educativas (que también están reguladas en la mencionada ley), tratan en profundidad algunos aspectos

2. Ley 26.427: “Sistema de Pasantías Educativas en el marco del sistema educativo nacional”. Sancionada 26.11.2008, promulgada 23.12.2008. En <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/145000-149999/148599/norma.htm>. Consultado el 17.04.2017.

vinculados al plazo y carga horaria de la misma; asignación estímulo; licencias y beneficios; edad mínima y mecanismos de seguimiento de las mismas, entre otros.

2.3. Regulación en la Argentina y en la Universidad Nacional de Rosario

En nuestro país, los mecanismos de transición universidad-trabajo se pueden materializar a través de las **prácticas profesionalizantes**, reguladas por la Ley 26.058³, y por las **pasantías educativas**, reguladas a nivel nacional por la Ley de Pasantías Educativas N° 26.427 y por las resoluciones conjuntas N° 825/2009 y N° 338/2009 del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y del Ministerio de Educación. En el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario existe el Programa Pedagógico de Pasantías, aprobado por Consejo Superior en el año 2011⁴.

En las regulaciones anteriores a las mencionadas no existía la exigencia del control pedagógico de las prácticas. En consecuencia, los pasantes no siempre realizaban tareas que estuvieran relacionadas con sus estudios y, en algunos casos, los mismos eran obligados a trabajar durante jornadas de hasta 10 y 12 hs. En cuanto a los plazos de duración, se establecía que eran por cuatro años. En la práctica esto no se controlaba y las relaciones eran indefinidas en el tiempo, constituyendo, en muchos casos, fraude laboral.

La Ley Nacional de Pasantías Educativas, como se manifestó anteriormente, crea el Sistema de Pasantías Educativas en el marco del Sistema Educativo Nacional y regula la figura del **Docente Guía** como una modalidad de monitoreo para lograr que se cumplan los objetivos pedagógicos de la pasantía.

La reglamentación de dicha ley plantea que cada Universidad, en el marco de su autonomía y autarquía, instrumentará, en caso de considerarlo necesario, las acciones pertinentes para la capacitación de sus docentes guías y el control del cumplimiento de los objetivos pedagógicos de las prácticas.

Con esta finalidad y para lograr una correcta implementación del sistema de pasantías educativas, en el mes de octubre de 2011 el Consejo Superior de la UNR aprobó mediante resolución N° 278/11, el Programa Pedagógico Integral de Pasantías Educativas, cumplimentando con la exigencia del Art. 5 de la Ley Nacional. Si bien este Programa aclaró algunos puntos en cuanto a los profesores guías, fue necesario que la Universidad definiera formalmente los requisitos que se deben cumplir para que una persona pudiera desempeñarse como tal: capacitaciones, tareas a desarrollar, derechos y obligaciones inherentes a esta función, selección y certificación de la actividad, entre otros.

Por lo mencionado anteriormente, en el año 2015 el Centro Universitario de Pasantías redacta la reglamentación de la figura del Docente Guía, que cuenta con el aval

3. :Ley 26.058: "Ley de Educación Técnico Profesional". Sancionada el 07.09.2005, promulgada 08.09.2005. En <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109525/norma.htm>. Consultado el 17.04.2017

4. "Programa Pedagógico de Pasantías Educativas de la UNR" aprobado por Consejo Superior mediante Resolución CS N° 278/11.

del Consejo Asesor de Extensión Universitaria de la UNR y que actualmente se encuentra a la espera de su aprobación. En dicho reglamento se crea el Banco de Docentes Guías de la Universidad Nacional de Rosario, que estará conformado por docentes que revistan cargo de profesores, jefes de trabajos prácticos y auxiliares de primer grado que posean título de grado y deseen formar parte del mismo.

Según este documento, el Centro Universitario de Pasantías designará formalmente a un Docente Guía previo al inicio de cada práctica, a pedido de cada unidad académica y para las pasantías que de él dependen. Asimismo, al momento de la selección del Docente Guía, se exigirá que éste sea de la misma carrera que el alumno pasante y que no ocupe un cargo rentado en la empresa u organismo donde desarrollará su función.

Las principales funciones del Docente Guía son la supervisión y evaluación de las actividades de los alumnos pasantes en relación con los objetivos pedagógicos de las pasantías. Asimismo deberán actuar como nexo académico entre la Universidad Nacional de Rosario, los alumnos pasantes y las empresas u organismos.

Por otro lado, éstos tienen una serie de obligaciones que se dividen en tres etapas:

- 1.- *Previo al inicio de la pasantía* deben coordinar una o varias entrevistas con el tutor designado por la contraparte (empresa u organismo público) con el fin de elaborar un plan de trabajo para alcanzar los objetivos pedagógicos.
- 2.- *Durante el desarrollo de la pasantía* deberán realizar un seguimiento de los estudiantes, elaborar informes parciales o mediar entre la organización y el pasante (cuando fuera necesario), entre otras actividades.
- 3.- *Finalizada la pasantía* deberán recibir la autoevaluación de los pasantes y elaborar un informe final con la evaluación del desempeño de los mismos.

Estos cuerpos normativos brindan beneficios y protecciones al pasante, haciendo especial hincapié en respetar la propuesta curricular y en cumplir los objetivos pedagógicos de la pasantía. La Universidad Nacional de Rosario avala la participación de estudiantes en el sistema y, en consecuencia, asume también una gran responsabilidad: evitar que se utilice al mismo como una forma de precarización laboral y garantizarle al pasante el contenido formativo de su experiencia. Así, en los últimos años, si bien se ha avanzado notablemente en el aspecto normativo (Programa Pedagógico aprobado por Consejo Superior de la Universidad y reglamentación a la figura del docente guía, en trámite), aún el seguimiento de las pasantías no se está realizando completamente bajo las modalidades establecidas, lo que constituye un tema en el cual debemos seguir trabajando.

3. Metodología. Características de la encuesta realizada

3.1. Los datos

La población observada fueron todos los estudiantes y/o actuales graduados que participaron del sistema de pasantías educativas gestionadas por el Centro Univer-

sitario de Pasantías del período comprendido entre los años 2011 y 2015. Los mismos se tratan, en su mayoría, de pasantes que realizaron prácticas en organismos públicos del Estado, como por ejemplo diferentes Secretarías de la Municipalidad de la ciudad de Rosario y/o Ministerios de la Provincia de Santa Fe.

3.2. Aplicación del trabajo de campo

La encuesta fue realizada entre los meses de octubre y noviembre de 2016 mediante el envío de correos electrónicos, conforme registros del Centro de Pasantías. La misma fue confeccionada, enviada y analizada con la colaboración de la Dirección de Estadística de la UNR. En el cuerpo del mensaje se les informaba a los estudiantes y/o graduados el objetivo de la encuesta y se les otorgaba un link de acceso a la plataforma, con un usuario y contraseña determinados, para poder ingresar al sistema SIU-Kolla⁵ y así responder la encuesta.

Los formularios se enviaron por correo electrónico a toda la población (2420 individuos), de los cuales 226 mensajes fueron rechazados debido a que el pasante había dado de baja a esa cuenta, por algún error en la escritura o por otros motivos. En consecuencia, se entregaron efectivamente 2194 encuestas y sobre esa base, se obtuvieron 437 respuestas, es decir, un 19,92% del total.

3.3. Cuestionario e instrumentos

La encuesta está formada por tres módulos: I) características de la participación de los estudiantes; II) funcionamiento y ejecución de las pasantías y; III) consideraciones de los estudiantes acerca de la experiencia. Las preguntas fueron confeccionadas por el equipo autor de la presente investigación y puede verse completa en el Anexo I.

En una primera instancia se realizó un análisis descriptivo para tener una visión general de los datos y luego un análisis inferencial donde se puede concluir ciertas relaciones que ocurren entre las categorías de las preguntas realizadas en la encuesta.

3.4. Trabajo en grupos focales

En base a los resultados del análisis inferencial, se realizó un grupo focal a fin de recopilar mayor información sobre la percepción que los propios estudiantes tenían acerca de su experiencia de pasantías. En el mismo participaron estudiantes de las carreras de Ingeniería Agronómica, Licenciatura en Comunicación Social, Contador Público y Arquitectura. Romo y Castillo, (como se citó en Cortés Gómez, C. F, 2008) manifiestan que con esta técnica:

Se estimula la creatividad de los participantes, a la vez que se crea un sentimiento de co-participación por parte de los entrevistados, quienes en su propio lenguaje, desde su propia estructura y empleando sus propios conceptos, y son animados para seguir sus prioridades en términos propios (p. 36,37).

5. Módulo de gestión de encuestas del Sistema de Información Universitaria (SIU).

4. Resultados y discusiones

4.1. Características generales y dinámica de las pasantías educativas.

Análisis descriptivo

El resultado de las encuestas brindó información relevante respecto al funcionamiento de las pasantías educativas desarrolladas entre 2011 y 2015 en el ámbito del Centro Universitario de Pasantías.

En este punto presentaremos las principales características de los estudiantes participantes, de los espacios donde se realizaron las prácticas formativas –públicos y privados -, y de las experiencias mismas.

4.1.1. Distribución de edad (agrupada en tramos) de los estudiantes que realizaron pasantías según sexo.

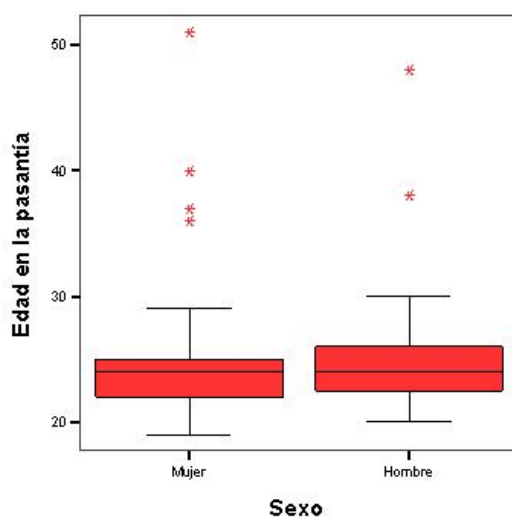


Figura I: Distribución de edad según sexo

En la Figura I se puede observar que la media tanto para mujeres como para hombres se presenta a los 24 años de edad.

La edad al momento de realizar la pasantía entre hombres y mujeres muestra una diferencia pequeña de variabilidad de las distribuciones, por encima y por debajo de los valores centrales, de manera que se puede interpretar que las mujeres realizan la pasantía a menor edad.

Los asteriscos que se pueden observar indican valores atípicos.

4.1.2. Situación actual del pasante

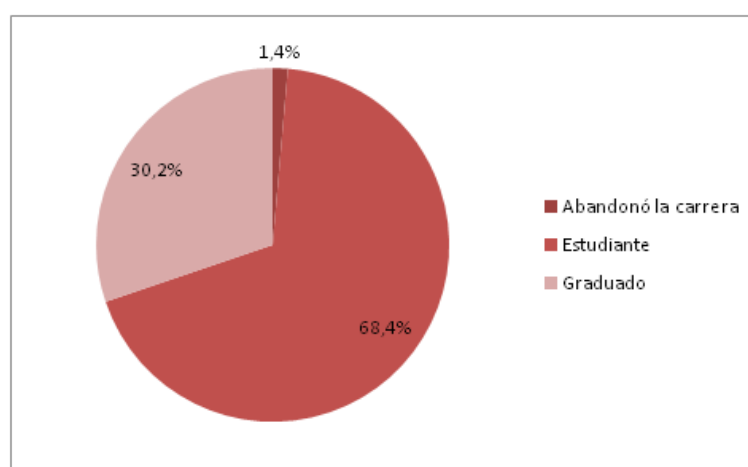


Figura II: Situación actual del pasante

Se puede observar que el 68,4% de los encuestados, a la fecha de elaboración de esta investigación, continúan siendo estudiantes; el 30,2% son graduados y el 1,4% abandonó la carrera que realizaba.

4.1.3. Lugar donde el pasante desarrolló la pasantía, según la unidad académica

Tabla 1: Distribución en frecuencia porcentual del lugar donde se desarrolló la pasantía según la Unidad Académica

Unidad Académica	Lugar de pasantía		
	Empresa privada	Org. Público	Total general
Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño	8,00	92,00	100,00
Arquitectura	8,00	92,00	100,00
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales	6,92	93,08	100,00
Licenciatura en Ciencia Política	3,23	96,77	100,00
Licenciatura en Comunicación Social	11,94	88,06	100,00
Licenciatura en Relaciones Internacionales	0,00	100,00	100,00
Licenciatura en Trabajo Social	0,00	100,00	100,00
Facultad de Ciencias Agrarias	16,67	83,33	100,00

Ingeniería Agronómica	16,67	83,33	100,00
Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas	6,38	93,62	100,00
Bioquímica	0,00	100,00	100,00
Farmacia	2,33	97,67	100,00
Licenciatura en Biotecnología	100,00	0,00	100,00
Licenciatura en Química	100,00	0,00	100,00
Facultad de Ciencias Económicas y Estadística	7,41	92,59	100,00
Contador público	8,62	91,38	100,00
Licenciatura en Administración	15,00	85,00	100,00
Licenciatura en Economía	0,00	100,00	100,00
Licenciatura en Estadística	0,00	100,00	100,00
Facultad de Derecho	0,00	100,00	100,00
Abogacía	0,00	100,00	100,00
Facultad de Humanidades y Artes	0,00	100,00	100,00
Antropología	0,00	100,00	100,00
Bellas artes	0,00	100,00	100,00
Historia	0,00	100,00	100,00
Licenciatura en Antropología	0,00	100,00	100,00
Licenciatura en Bellas Artes	0,00	100,00	100,00
Licenciatura en Letras	0,00	100,00	100,00
Profesorado en Antropología	0,00	100,00	100,00
Instituto Politécnico Superior	0,00	100,00	100,00
Analista Universitario en Sistemas	0,00	100,00	100,00
Técnico Universitario en Química	0,00	100,00	100,00

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura	50,00	50,00	100,00
Agrimensura	0,00	100,00	100,00
Ingeniería Civil	0,00	100,00	100,00
Ingeniería Eléctrica	100,00	0,00	100,00
Ingeniería Electrónica	0,00	100,00	100,00
Ingeniería Industrial	87,50	12,50	100,00
Ingeniería Mecánica	100,00	0,00	100,00
Licenciatura en Física	0,00	100,00	100,00
Facultad de Ciencias Médicas	33,33	66,67	100,00
Licenciatura en Fonoaudiología	0,00	100,00	100,00
Medicina	36,36	63,64	100,00
Facultad de Ciencias Veterinarias	0,00	100,00	100,00
Medicina Veterinaria	0,00	100,00	100,00
Facultad de Psicología	0,00	100,00	100,00
Psicología	0,00	100,00	100,00
Total general	9,18	90,82	100,00
23 observaciones sin datos			

Como se puede observar en la Tabla 1, la mayoría de los estudiantes realizó su pasantía en un organismo público, con excepción de los alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, quienes participaron en igual proporción tanto en organismos públicos como en empresas privadas. Por el contrario, los alumnos provenientes de la Facultad de Humanidades y Artes; Facultad de Derecho; Instituto Politécnico Superior; Facultad de Ciencias Veterinarias y Facultad de Psicología, realizaron pasantías únicamente en organismos públicos.

4.1.4. Realización de pasantías previas

Tabla 2: Frecuencia porcentual de la pregunta ¿Realizaste pasantías previas?

¿Realizaste pasantías previas?	Frecuencia (%)
No	84,21
Si	15,79
Total general	100,00

Según la Tabla 2, podemos observar que el 15,79% de los estudiantes que respondieron a la encuesta, realizó más de una pasantía educativa.

4.2. Funcionamiento y ejecución de las pasantías

En este apartado indagamos sobre el funcionamiento y desarrollo de las prácticas, la cantidad y calidad de información de la empresa/organismo recibida por los estudiantes antes de iniciar la experiencia, del trato recibido de los superiores y dificultades en desarrollo de la misma.

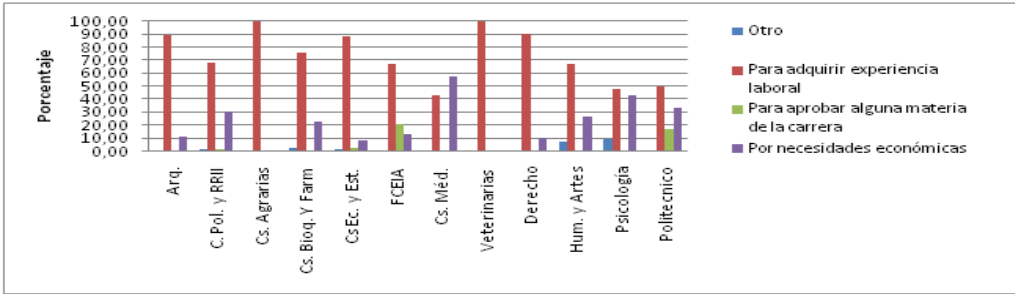


Figura III: Motivo por el cual el pasante se inscribió según la Unidad Académica

4.2.1. Motivo por el cual el estudiante se inscribió en una pasantía educativa.

Se observa que la mayoría de los pasantes se inscribió a la pasantía para poder adquirir experiencia laboral, excepto los alumnos de la facultad de Ciencias Médicas, quienes se inscribieron en mayor medida por necesidades económicas.

4.2.2. Información brindada por la empresa u organismo antes de comenzar la pasantía

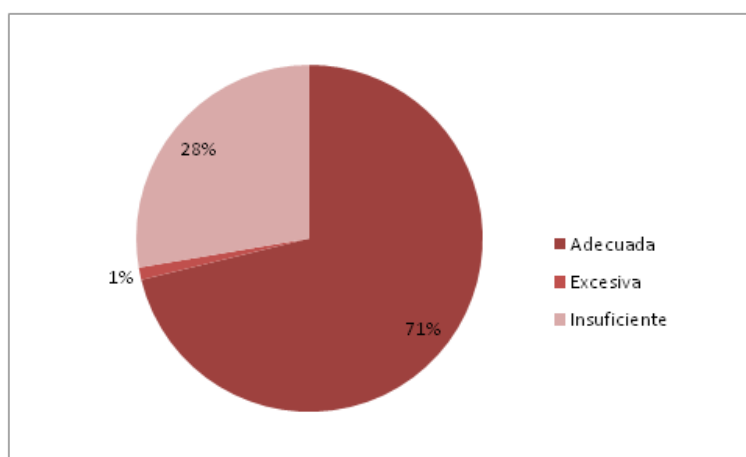


Figura IV: ¿Cómo consideras que fue la información que te brindó la empresa u organismo antes de comenzar la pasantía?

El 71% de los estudiantes dijo que la información brindada por la empresa u organismo antes de comenzar la pasantía fue adecuada; el 28% insuficiente y el 1% excesiva.

4.2.3. Relación de las tareas realizadas con los objetivos de la currícula del pasante

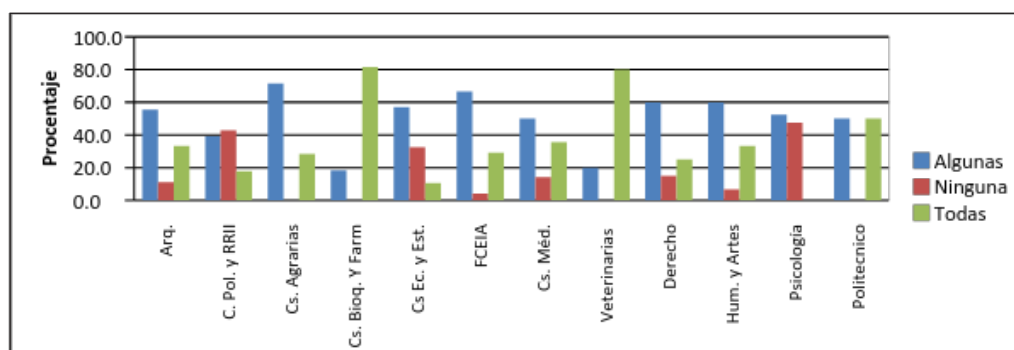


Figura V: ¿Las actividades estaban relacionadas a tu carrera? Respuestas según Unidad Académica

Como se puede observar, el 80% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas y de la Facultad de Ciencias Veterinarias contestaron que las actividades que realizaron en la pasantía estaban relacionadas con su carrera. En contraposición, más del 40% de los estudiantes de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y de la Facultad de Psicología, respondieron que ninguna actividad estaba relacionada.

4.2.4. Dificultad para desarrollar la tarea.

Tabla 3: Frecuencia porcentual de la pregunta ¿Tuviste alguna dificultad para desarrollar las tareas solicitadas durante la pasantía?

¿Tuviste alguna dificultad para desarrollar las tareas solicitadas durante la pasantía?	Frecuencia (%)
No	81,92
Sí	18,08
Total general	100,00

El 18% de los pasantes contestó que tuvieron alguna dificultad en desarrollar tareas solicitadas durante la pasantía.

Tabla 4: Frecuencia porcentual de la pregunta en caso afirmativo, ¿recibiste ayuda?

En caso afirmativo, ¿recibiste ayuda?	Frecuencia (%)
No	25,97
Sí	74,03
Total general	100,00

2 observaciones sin datos

El 74% de los encuestados que manifestaron haber tenido alguna dificultad en el desarrollo de las tareas solicitadas, recibieron ayuda.

4.2.5. Propuesta de sugerencias o innovaciones a la empresa u organismo y la recepción de las mismas

Tabla 5: Frecuencia porcentual sobre la pregunta ¿Propusiste sugerencias o innovaciones a la empresa u organismo?

¿Propusiste sugerencias o innovaciones a la empresa u organismo?	Frecuencia (%)
No	31,35
Sí	68,65
Total general	100,00

El 68,65% de los encuestados propusieron sugerencias o innovaciones durante la pasantía.

Tabla 6: Frecuencia porcentual sobre la pregunta ¿Fue tenido en cuenta?

¿Fue tenido en cuenta?	Frecuencia	%
No	104	35,14
Sí	192	64,86
Total general	300	100,00

4 observaciones sin datos

De los pasantes que propusieron sugerencias o innovaciones, el 64,86% fue tenido en cuenta.

4.2.6. Trato recibido por superiores de la empresa u organismo

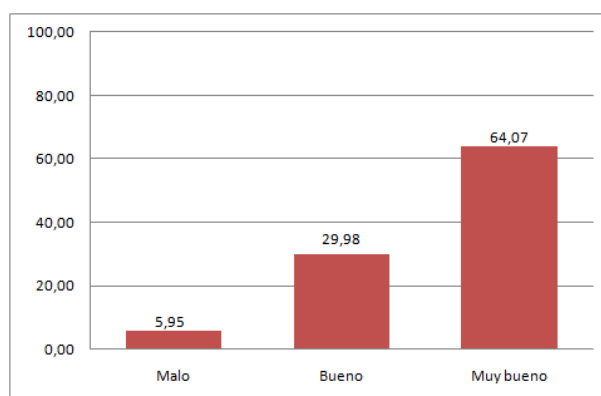


Figura VI: ¿Cómo consideras que fue el trato que recibiste de tus superiores en la empresa u organismo?

El 64,07% de los encuestados dijo que el trato con sus superiores fue muy bueno, mientras que el 29,98% contestó que fue bueno y el 5,95%, malo.

4.2.7. Respeto a las condiciones contractuales. Respuesta del Centro Universitario de Pasantías

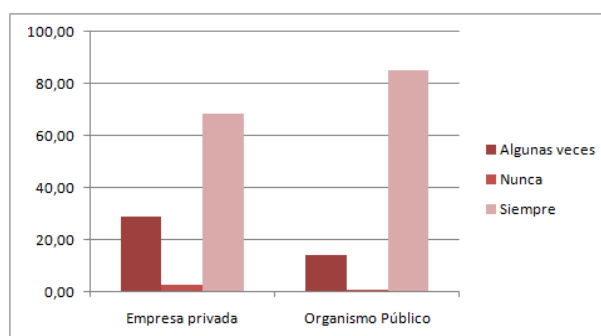


Figura VII: ¿Se respetaron los días y las horas del acuerdo individual? según el lugar donde desarrolló la pasantía.

Se puede observar que, según los encuestados, en la empresa privada se respetaron en menor medida los días y horarios acordados inicialmente, en comparación con los organismos públicos.

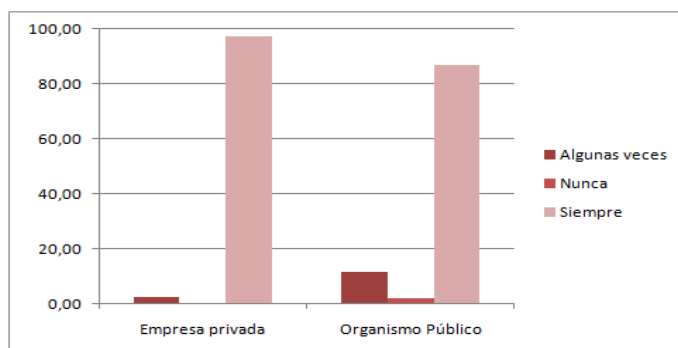


Figura VIII: ¿Se respetó el lugar de desarrollo de la pasantía conforme lo acordado en el acuerdo individual? según el tipo de organismo.

Como se puede observar, a los encuestados que realizaron las pasantías en los organismos públicos se les respetó en menor medida el lugar de desarrollo de la misma, en comparación con la empresa privada.

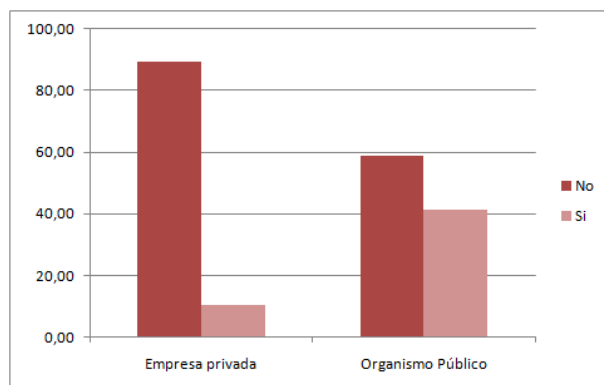


Figura IX. ¿Tuviste algún inconveniente en el desarrollo de la pasantía (obtención de licencias, fecha de pagos, etc.)? Según el tipo de organismo

Se puede observar que el 40% de los pasantes que realizó una pasantía en un organismo público, tuvo inconvenientes en el desarrollo de la misma, en contraposición a un 10% de quienes la realizaron en alguna empresa privada.

Tabla 7. Frecuencia porcentual de la pregunta en caso afirmativo, ¿cómo fue el acompañamiento y respuesta por parte del Centro Universitario de Pasantías en ese inconveniente?

En caso afirmativo, ¿cómo fue el acompañamiento y respuesta por parte del Centro Universitario de Pasantías en ese inconveniente?	Frecuencia (%)
Malo	49,39
Bueno	39,02
Muy bueno	11,59
Total general	100,00

5 observaciones sin datos

El 49,39% de los pasantes que tuvieron algún inconveniente en el desarrollo de la pasantía, contestó que el acompañamiento y respuesta recibidos de parte del Centro Universitario de Pasantías fue malo; en el 39,02% de los casos fue bueno y en el 11,59% de las respuestas, muy bueno.

4.3. Consideraciones de los estudiantes acerca de la experiencia

4.3.1. Trabajo en equipo

Tabla 8. Frecuencia porcentual del aprendizaje si los pasantes aprendieron a trabajar en equipo

¿Aprendiste a trabajar en equipo?	Frecuencia (%)
No	12,36
Sí	87,64
Total general	100,00

El 87,64% de los pasantes contestó que aprendieron a trabajar en equipo.

4.3.2. Rendimiento académico durante el período de la pasantía.

Tabla 9: Frecuencia porcentual sobre si la participación de la pasantía perjudicó el rendimiento académico en la facultad

Tu participación en la pasantía, ¿perjudicó tu rendimiento académico en la facultad?	Frecuencia (%)
No	81,01
Sí	18,99
Total general	100,00

Sólo el 18,99% de los pasantes encuestados contestó que la participación en la pasantía perjudicó su rendimiento académico.

4.3.3. La pasantía y su relación con la reafirmación de la elección de la carrera

Tabla 10: Frecuencia porcentual sobre la pregunta ¿La experiencia de la pasantía contribuyó a reforzar la elección de tu carrera? según la pregunta ¿Las actividades estaban relacionadas a tu carrera? y según la Unidad Académica

Unidad Académica	¿La experiencia de la pasantía contribuyó a reforzar la elección de tu carrera?		
	No	Sí	Total general
Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño	48,15	51,85	100,00
Ninguna	66,67	33,33	100,00
Algunas	53,33	46,67	100,00
Todas	33,33	66,67	100,00
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales	55,56	44,44	100,00
Ninguna	79,31	20,69	100,00
Algunas	50,94	49,06	100,00
Todas	8,33	91,67	100,00
Facultad de Ciencias Agrarias	0,00	100,00	100,00
Ninguna	0,00	0,00	0,00
Algunas	0,00	100,00	100,00
Todas	0,00	100,00	100,00
Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas	4,08	95,92	100,00
Ninguna	0,00	0,00	0,00
Algunas	22,22	77,78	100,00
Todas	0,00	100,00	100,00
Facultad de Ciencias Económicas y Estadística	53,51	46,49	100,00
Ninguna	75,68	24,32	100,00
Algunas	50,77	49,23	100,00
Todas	0,00	100,00	100,00
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura	20,83	79,17	100,00
Ninguna	100,00	0,00	100,00
Algunas	25,00	75,00	100,00
Todas	0,00	100,00	100,00
Facultad de Ciencias Médicas	28,57	71,43	100,00
Ninguna	50,00	50,00	100,00
Algunas	28,57	71,43	100,00
Todas	20,00	80,00	100,00
Facultad de Ciencias Veterinarias	0,00	100,00	100,00
Ninguna	0,00	0,00	0,00
Algunas	0,00	100,00	100,00
Todas	0,00	100,00	100,00
Facultad de Derecho	30,00	70,00	100,00
Ninguna	66,67	33,33	100,00
Algunas	33,33	66,67	100,00
Todas	0,00	100,00	100,00

Facultad de Humanidades y Artes	40,00	60,00	100,00
Ninguna	100,00	0,00	100,00
Algunas	44,44	55,56	100,00
Todas	20,00	80,00	100,00
Facultad de Psicología	71,43	28,57	100,00
Ninguna	90,00	10,00	100,00
Algunas	54,55	45,45	100,00
Todas	0,00	0,00	0,00
Instituto Politécnico Superior	16,67	83,33	100,00
Ninguna	0,00	0,00	0,00
Algunas	33,33	66,67	100,00
Todas	0,00	100,00	100,00
Total general	43,02	56,98	100,00

En las Facultades de Ciencia Política y Relaciones Internacionales; Ciencias Económicas y Estadística y Psicología, hay un mayor porcentaje de estudiantes que respondieron que la experiencia de la pasantía no contribuyó en reforzar la elección de la carrera, en contraposición con los estudiantes de las demás carreras que contestaron que esto sí había contribuido.

Asimismo, se puede inferir que estos resultados están relacionados con aquellos estudiantes que han respondido que sus actividades en las pasantías no estaban relacionadas con su carrera.

4.3.4. Situación actual de quienes pasaron por la experiencia de la pasantía

Tabla 11. Frecuencia porcentual sobre la pregunta ¿Estás trabajando actualmente?

¿Estás trabajando actualmente?	Frecuencia (%)
No	27,69
Sí	72,31
Total general	100,00

El 72,31% de los pasantes encuestados contestó que actualmente está trabajando en relación de dependencia.

Tabla 12. Frecuencia porcentual sobre dónde trabajan los pasantes

En caso afirmativo, ¿en dónde?	Frecuencia (%)
En la misma empresa u organismo de la pasantía.	32,06
En otro lugar, pero relacionado con la carrera.	44,13
Otros	23,81
Total general	100,00

El 32,06% de los pasantes contestó que trabaja actualmente en el mismo lugar donde realizaron la pasantía; el 44,13% trabaja en otro lugar, pero relacionado a la carrera que estudian, mientras que el 23,81% restante manifestó trabajar en otros lugares.

4.3.5. Percepción respecto a la experiencia de pasantía y la búsqueda de empleo

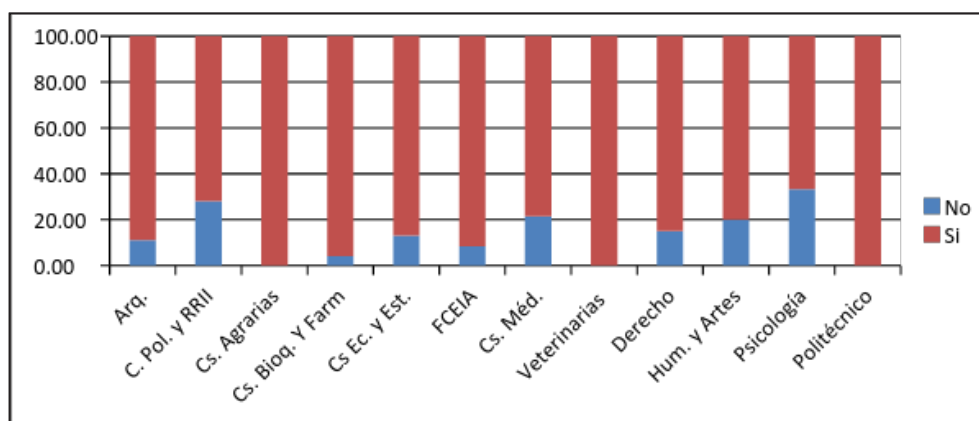


Figura X: ¿Considerás que la experiencia obtenida en la pasantía te benefició (o puede beneficiarte) al momento de conseguir un empleo o para el ejercicio de la profesión?

Como se puede observar en la figura, más de un 60% de los pasantes de todas las facultades ha contestado que la experiencia obtenida en la pasantía los benefició, o los beneficiará, al momento de conseguir un empleo/para el ejercicio de la profesión.

Análisis inferencial

Con el fin de obtener una óptima interpretación de los datos, se utilizó el análisis de correspondencia múltiple. Dicha técnica estadística se utiliza para analizar, desde un punto de vista gráfico, las relaciones existentes de un conjunto de variables categóricas a partir de los datos de una tabla de contingencia.

En una primera instancia, se estudiaron cuáles variables están asociadas, y qué conjunto de variables representan un alto porcentaje de inercia total. El primer conjunto de variables analizado está formado por:

- Facultad
- ¿Las actividades que realizaste en la pasantía estaban relacionadas con tu carrera?
- ¿La experiencia de la pasantía contribuyó a reforzar la elección de tu carrera?
- ¿Considerás que la experiencia obtenida en la pasantía te benefició (o puede beneficiarte) al momento de conseguir un empleo o para el ejercicio de la profesión?

En este caso se explica el 89,9% de inercia total, es decir, que se explica el 89,9% de la dependencia entre categorías.

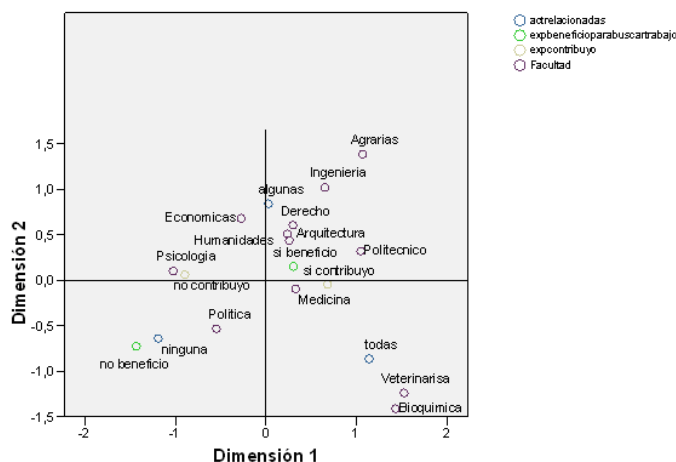


Figura XI. Gráfico de diagrama de puntos de categorías

Observando la figura XI se puede decir que hay una tendencia de asociación entre los alumnos de las Facultades de Ciencias Agrarias; Humanidades y Artes; Derecho; Arquitectura, Planeamiento y Diseño; Ciencias Médicas y del Instituto Politécnico, con las respuestas de que algunas de las actividades realizadas en la pasantía estaban relacionadas con su carrera; y con aquellas contestaciones donde la experiencia en la pasantía contribuyó en la reelección de sus carrera; y que también benefició o beneficiará al momento de conseguir empleo.

Además, se puede concluir que los alumnos de las Facultades de Ciencias Veterinarias y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, están asociados con aquellas respuestas de que todas las actividades realizadas en la pasantía estaban relacionadas con su carrera.

Por otro lado, los alumnos las Facultades de Ciencia Política y Relaciones Internacionales; de Ciencias Económicas y Estadística y de Psicología, están asociados con las respuestas de que ninguna actividad realizada en la pasantía estaba relacionada con su carrera; y con las contestaciones de que la experiencia en la pasantía no contribuyó en la reelección de sus carrera y que tampoco benefició o beneficiará al momento de conseguir empleo.

El segundo conjunto de variables analizado está formado por:

- ¿Cómo consideras que fue la información que te brindó la empresa u organismo antes de comenzar la pasantía?
- ¿Cómo consideras que fue el trato que recibiste de tus superiores en la empresa u organismo?
- ¿Aprendiste a trabajar en equipo?

En este caso se explica el 92,4% de inercia total.



Figura XII: Gráfico de diagrama de puntos de categorías

En la figura XII se puede observar que hay asociación entre: las respuestas donde la información brindada antes de ingresar a la pasantía, por la empresa o el organismo público fue adecuada; con las contestaciones donde el trato con el superior fue bueno; y con aquellos estudiantes que aprendieron a trabajar en equipo.

En otro sentido, se puede concluir que hay una tendencia de asociación entre: las respuestas donde el trato con los superiores fue malo; con las contestaciones en que la información brindada antes de ingresar a la pasantía por la empresa o el organismo fue insuficiente; y con aquellos alumnos que manifiestan no haber aprendido a trabajar en equipo.

5. Conclusiones

En la actualidad, el mundo del trabajo exige una mano de obra capacitada en determinadas competencias. Sin embargo, al mismo tiempo, rechaza sistemáticamente por supuesta “falta de experiencia” a quienes están en la búsqueda de su primer empleo. Considerando lo antedicho y los resultados de la encuesta realizada, entendemos al sistema de pasantías como una posible forma institucionalizada de primera inserción laboral.

En el mismo sentido, a partir de los resultados del grupo focal podemos deducir que los estudiantes consideran que si las prácticas realizadas están vinculadas con la

propuesta curricular que siguen, tienen mayores posibilidades de insertarse formalmente en el mundo laboral.

No obstante, esto debería ser analizado con una mirada más crítica, ya que si el único indicador que se utiliza para medir la “empleabilidad” de un egresado es que éste haya realizado prácticas vinculadas estrechamente a un campo disciplinar en particular, estaríamos aceptando implícitamente los postulados del proceso de Bolonia, en donde el mundo laboral (entiéndase, el mercado), es el que marca los contenidos que deben ser integrados en los planes de estudio. Al mismo tiempo, si las actividades a desarrollar sólo se relacionan con la carrera del pasante, se niega la posibilidad de ofrecer una formación interdisciplinar.

En la Universidad Nacional de Rosario, la falta de un acompañamiento más cercano a través de la figura de los docentes guías, dificulta el cumplimiento acabado de los objetivos del sistema de pasantías por parte de nuestra institución educativa. Ello se evidencia en las respuestas brindadas por los estudiantes, cuando al ser consultados sobre si tuvieron algún inconveniente en el desarrollo de la pasantía (obtención de licencias, fecha de pagos, etc.) el 40% de los pasantes de organismos públicos respondió que sí (Figura IX). Asimismo, estos fueron preguntados por el tipo de acompañamiento y respuesta obtenida desde el Centro Universitario de Pasantías. El 49,39% de los pasantes que tuvieron algún inconveniente consideró que fue malo, el 50,61% fue bueno o muy bueno. Creemos que estos inconvenientes podrían resolverse una vez que se implemente la figura del docente guía que acompañe al estudiante en el desarrollo de la pasantía ante los diferentes problemas que pudieran surgirle y lo guíe a fin de que la misma sea una experiencia provechosa, no sólo con la finalidad de conseguir un empleo sino para el crecimiento personal de los mismos.

De los resultados de la encuesta llevada a cabo es importante resaltar que el 81,01% de los estudiantes consultados respondieron que participar en el sistema de pasantías no perjudicó su rendimiento académico, es decir, que pese a sus falencias, las pasantías permiten que los estudiantes complementen su formación académica con experiencia laboral sin tener que relegar forzosamente tiempo de estudio para ello.

Para finalizar consideramos que si bien existen tendencias que buscan “modernizar” la educación superior, hay que ser conscientes del riesgo de la “mercantilización” que algunas de estas prácticas pueden tener en el ámbito universitario. La formación de profesionales debe ser adecuada tanto para el futuro desempeño laboral de los graduados como para el desarrollo y crecimiento personal de los mismos. En palabras de Veglia y Pérez, “se deja de lado la formación académica inherente a una educación superior. No podemos perder de vista que la misión de la Universidad no es solamente formar a los jóvenes para un empleo, sino también cultivar valores y principios” (2011, p. 12-13). Las Universidades, entonces, debieran adecuar sus misiones y objetivos para formar ciudadanos críticos, no sólo en lo referente a la capacitación profesional de aquellos que transitan sus aulas, sino con la mira puesta en la sociedad, buscando la constitución de una nueva comunidad con ciudadanos con un fuerte compromiso social.

Bibliografía

- Cortés Gómez, C. F. (2008). *La técnica del Focus Group para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios*. Disponible en <http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/384/8/978-607-02-0768-6.pdf> .Consultado el 11.04.2017
- De Sousa Santos, B. (1998). "De la idea de la Universidad a la Universidad de ideas. De la mano de Alicia". En *Lo social y lo político en la postmodernidad*, capítulo 8. Colombia: Editorial Uniandes.
- _____ (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia. Plural Editores.
- Filmus, D. (1994). "El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico tecnológicas". Volumen II, Módulo V del Curso de Formación de Administradores de la Educación, publicado en Buenos Aires por el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), del libro *Para qué sirve la escuela*. Tesis. Grupo editorial Norma. Buenos Aires. Disponible en <http://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/cuad1a06.htm> . Consultado el 03.03.2017
- Pardo, J.L. (2008, 10 de noviembre). "La descomposición de la Universidad". *El País*. Disponible en http://elpais.com/diario/2008/11/10/opinion/1226271612_850215.html Consultado el 17.04.2017
- Passarini, J. (2013). *La formación de los veterinarios y su relación con el mundo del trabajo: un estudio de seguimiento de graduados*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. CEPES/Universidad de La Habana.
- Rueda Rodríguez, A.E (2014). *Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada*. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870467014706669> Consultado el 28.06.17
- San Martín, M.E. *El sistema de pasantías en la educación superior ¿Práctica profesional o trabajo en negro?* Disponible en www.ag.org.ar/3congreso/Ponencias/San_martin.doc Consultado el 05.05.17
- Tommasino H. y Hegedüs P. (2006) "Extensión Crítica: Los aportes de Paulo Freire". En *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Capítulo 7, p.130 Montevideo, Uruguay: Editorial Universidad de la República - Facultad de Agronomía.
- Veglia, D. y Pérez, V. (2011). "El proceso de Bolonia y su incidencia en el Mercosur". Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana, Santa Fe, Argentina. Disponible en <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/redilaeje12.pdf> Consultado el 25.04.2017

Propuesta de política universitaria. En búsqueda de prácticas integrales e integradas

Autores: Aseguinolaza, Blas; Dearma, Santiago; Lázzari, Julieta; Rucci, Juan Ignacio; Toni, Maximiliano.

Resumen

El Programa Académico Territorial es una propuesta innovadora del Equipo de Gestión de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario que busca generar nuevos espacios para la integralidad brindando un Programa Plataforma en el cual se encuentren el territorio y la comunidad universitaria, para repensar la forma de enseñar y aprender. Sus ejes fundamentales de trabajo son: 1) Integralidad y curricularización de las prácticas; 2) Trabajo permanente en territorio; 3) Aprendizaje por problemas; 4) Ecología de saberes; 5) Trabajo en red ; 6) Gestión participativa y 7) Sistematización de experiencias. Se definen tres territorios de trabajo a partir de los antecedentes que tiene la universidad. Éstos son: el barrio Vía Honda y barrio República la Sexta, ambos de la ciudad de Rosario y luego, la zona de influencia de las Facultades de Ciencias Agrarias y Veterinarias y la Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín. A través de la construcción de demanda, el equipo territorial de la Universidad Nacional de Rosario articulará entre las diferentes cátedras y miembros de la comunidad universitaria para, en conjunto con la comunidad, buscar la resolución a las problemáticas de los territorios mencionados, generando el espacio para que los estudiantes y docentes puedan enseñar y aprender en contexto. Es por esto que la práctica territorial como instancia de formación profesional, sumada a experiencias de abordaje de

dichas problemáticas desde una práctica integral e integrada, no sólo puede aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, sino también propiciar procesos de aprendizaje de gran impacto en el estudiante de grado y/o posgrado y también en los docentes, generando profesionales comprometidos con la realidad social.

Palabras Claves: integralidad, curricularización, territorio, participación.

“Decir que los hombres son personas y como personas
son libres y no hacer nada para lograr concretamente
que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”

Paulo Freire

En términos generales, la universidad ha tenido una presencia histórica en territorios cuyos habitantes se encuentran en situación de vulnerabilidad social y, en tal sentido, se destaca la centralidad que ha asumido el movimiento estudiantil en la motorización de un compromiso tanto del propio claustro como de los diferentes espacios de la comunidad universitaria. Estas iniciativas, en muchos casos con poca institucionalidad, marcaron en la agenda universitaria el tema del compromiso con movimientos y actores sociales de zonas vulnerables. No obstante, estas intervenciones mayormente se caracterizaron por el bajo nivel de reconocimiento institucional y por la poca continuidad en el tiempo. Por otra parte, también se ha producido un acercamiento a estos territorios a partir de diversas prácticas pre-profesionales de carácter curricular o extracurricular. En gran medida, estos modos de intervención están identificados en el territorio como procesos esporádicos, de corto plazo y sin instancias para la reflexión y el diálogo con los actores comunitarios sobre los problemas abordados.

Desde la práctica extensionista de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), se identifican diferentes modos de intervención en territorio:

- a) A través de las convocatorias de Proyectos Sociales de la SEU, a los cuales la gestión acompaña en su ejecución, que actualmente lleva 10 llamados realizados con más de 500 proyectos aprobados, y que fue superando año a año tanto en la cantidad de unidades académicas involucradas, como en cantidad de docentes y estudiantes.
- b) A través de las convocatorias del Programa Integrando de la SEU, con su tercera edición en curso. Esta propuesta logra involucrar, en un mismo proyecto, diferentes unidades académicas para darle una mirada interdisciplinaria a los trabajos extensionistas.
- c) A través de instituciones territoriales universitarias (Centro de Asistencia a la Comunidad –CeAC– y Centro Cultural de la UNR), con un trabajo prolongado en el tiempo, sistemático y continuo.
- d) A través del trabajo que se construye y acompaña con organizaciones de base territorial, que se piensan más allá de proyectos particulares y en períodos de tiempo acotados, por ejemplo, cooperativas de trabajo, asociaciones de productores, movimientos sociales y organizaciones.

Sin embargo, estos marcos de institucionalidad (*i.e.* proyectos y programas de extensión acreditados por el Consejo Superior de la UNR en los dos primeros casos, espacios territoriales propios de la universidad en el tercero, y convenios de trabajo realizados con organizaciones sociales en el cuarto), aún hoy son deficientes a la hora de garantizar una articulación real y participativa de las cátedras y estudiantes que junto a las organizaciones contrapartes puedan asegurar la continuidad y sistematicidad a los efectos de mejorar la calidad de las intervenciones.

Es por lo expuesto que se propone la creación del **Programa Académico Territorial** para abordar los problemas planteados.

El Programa Académico Territorial es una propuesta innovadora del Equipo de Gestión de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario que busca generar nuevos espacios para la integralidad brindando un Programa Plataforma en el cual se encuentren en territorio los diferentes actores, tanto sean de la comunidad en general como la universitaria en particular, para repensar la forma de enseñar y aprender. Sus ejes fundamentales de trabajo son:

- *Integralidad y curricularización de las prácticas*: La función de este Programa es la de implementar una política de integralidad y articulación de las funciones universitarias (docencia, extensión e investigación) que sirva como marco de acompañamiento para las metodologías de intervención aplicadas en el territorio. Este Programa se plantea como una estructura organizativa que brindará soporte a los procesos integrales en territorio, para que estos puedan ser realizados en el marco de un reconocimiento institucional, curricular y académico. En otras palabras, las prácticas que realicen los estudiantes deben ser incluidas dentro del programa de las materias y deben tener reconocimiento académico por parte del docente, para que sea parte del acto educativo.

- *Trabajo permanente en territorio*: Uno de los ejes principales es pensar desde el territorio, lo cual implica construir una institucionalidad que enmarque el compromiso de la universidad con los problemas contemporáneos en un formato sistemático y permanente, logrando de esta manera un diálogo continuo con los actores sociales involucrados.

- *Aprendizaje por problemas*: A diferencia del espacio áulico, el trabajo a partir de problemáticas sociales concretas permite una apropiación del acto educativo de parte del sujeto del aprendizaje (Tommasino, 2010). En tal sentido, el Programa buscará la solución a problemas reales interpelando las divisiones disciplinares y obligando a una apertura en la relación jerárquica docente-estudiante, convocando a otros actores sociales. Esto implicará mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de enfoques pedagógicos situados.

- *Ecología de saberes*: La diversidad social y cultural supone una diversidad epistemológica, es decir, una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico (Sousa Santos, 2010). Esto no significa renegar de la pertinencia del conocimiento

científico o académico, sino incluir a otros saberes en los procesos de construcción de conocimientos socialmente significativos. La dimensión dialógica es un elemento fundamental en los procesos de construcción de nuevos conocimientos que puedan dar respuesta a los nuevos desafíos del presente, y es por ello que se incluye como eje en el Programa.

- *Gestión participativa*: Se trata de ubicar a la gestión (administración, organización, diseño de procesos de trabajo y de producción de instituciones y organizaciones, evaluación, etc.) como herramienta para el abordaje de problemas construidos colectivamente. La participación debe poner en consideración los puntos de vista de los diferentes actores y sus decisiones en el proceso de construcción de demanda¹, en los diseños de abordajes, en los modos de financiamiento, en las evaluaciones, etc. La gestión participativa tiene como eje el abordaje por problemas con metodologías de planificación, evaluación y pensamiento colectivo.

- *Trabajo en red*: El abordaje a través de procesos de comunicación dialógicos implica reconocer la multicausalidad y multideterminación de los problemas, por lo cual no existen sectores del conocimiento, o sectores institucionales u organizacionales que solos puedan abordarlos. Las redes son formas de organización multicéntrica que reconocen que en ese entrecruzamiento se produce un nuevo saber, una nueva información. Se trata de reconocer a las organizaciones, instituciones del territorio así como de las unidades académicas con las que es posible y necesario ir articulando en el abordaje por problemas. El trabajo en red implica también y principalmente reconocer a las redes de sociabilidad en el territorio como recursos estratégicos de articulación y encuentro, a la vez que reconoce que el vínculo es siempre entre personas. Es preciso entonces construir modos de vinculación que reconozcan a lo intersubjetivo como espacio central para la coproducción de conocimiento y construcción de alternativas colectivas.

- *Sistematización de la experiencia*: La praxis, de la que se habla en un inicio, no es sólo la articulación de la teoría con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad, por eso la sistematización constituye un proceso imprescindible para la praxis transformadora. La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Se definen tres territorios de trabajo a partir de los antecedentes que tiene la Universidad. Estos son: el barrio Vía Honda y barrio República la Sexta, ambos del distrito Rosario y luego, la zona de influencia de las Facultades de Ciencias Agrarias y

1. Bagnatto, M, J.; Giménez, L.; Marotta, C.; Rodríguez, A. y Netto, C. (2001) "De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria". En *Revista de Psicología*, Vol. X, núm. 2, p. 101-109. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Veterinarias (distrito Zavalla) y la Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín (distrito Casilda). A continuación, se describen los territorios mencionados:

Distrito Rosario

Definición y descripción territorial

Dentro del distrito Rosario se localizan doce de las quince Unidades Académicas de UNR, donde la mayoría de las prácticas en territorio se realizan en las áreas de influencia, por lo tanto es de prioridad para el Programa seguir trabajando en dicha zona.

En las últimas décadas, en la ciudad de Rosario y la región, se advierte el crecimiento de zonas vulnerables con poblaciones que se encuentran en situación de pobreza extrema. En tal sentido, es notorio el contraste entre los avances en el plano normativo con legislaciones que garantizan o protegen derechos (Ley de Salud Mental, Ley de Niñez, reformas de los códigos procesales penales, leyes vinculadas a los territorios) y las serias dificultades que muchos ciudadanos tienen para ejercer los mismos. El ensanchamiento de esta brecha, entre la esfera prescriptiva y descriptiva, torna problemática la posibilidad de vivir juntos en una comunidad política.

Durante las décadas neoliberales “el barrio” se convirtió en base para la acción colectiva para asegurar el acceso a recursos básicos para el sostén cotidiano, a los que gran parte de la población no accedía en el mercado de trabajo achicado, flexibilizado y precarizado, ni en el ámbito de la política social focalizada. El trabajo y la política social aportaban trayectorias extremadamente precarias. En este contexto, la red de socialización primaria, de relaciones que se tejen en el territorio y la organización colectiva (politicidad de los sectores populares) han sido centrales en la década del ‘90 y persisten como lugar de construcción de identidad, de construcción subjetiva, generando modos particulares de resolución colectivas de las necesidades. Se trata de una construcción institucional cuyo eje nodal es el acceso a derechos (Echevarría, 2014).

Como universitarios pensar la realidad desde el territorio implica reconocer a esos actores comunitarios en su trayectoria y saberes con su experiencia de construcción colectiva, e implica también comprender los modos de violencia territorial contemporáneos que conviven con esa red de solidaridades y construcción colectiva.

Actualmente, el Programa se piensa para desarrollar, en principio, en dos lugares en donde existe un trabajo de la SEU-UNR sostenido en el tiempo con equipos propios de gestión: los barrios de Vía Honda y República de la Sexta².

- Barrio “La Sexta”: Este es un territorio en el cual nuestra universidad presenta un importante desarrollo institucional así como una continuidad prolongada en el tiempo. Tal es así, que en ese barrio se encuentra el Centro Universitario Rosario que

2. Si bien estos barrios presentan límites demarcatorios definidos, desde el Programa se entiende que los mismos no son estáticos sino que son subvertidos por flujos dinámicos y redes que se expanden o contraen continuamente.

comprende a las Facultades de Psicología, a la Escuela de Música, a la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño y a una parte de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. También se encuentran diferentes áreas de gestión de la universidad como la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y también de la propia Secretaría de Extensión Universitaria. En la intersección de las calles Riobamba y Berutti pasan a diario miles de estudiantes que se entrecruzan con la realidad barrial, pero que al mismo tiempo no se reconocen como parte de ella. En este contexto, el trabajo desde el Programa se concentrará en mejorar la articulación entre los diferentes espacios y equipos de trabajo ya existentes de la SEU-UNR- (Centro de Asistencia a la Comunidad -CeAC-, Centro Cultural y de Extensión, Espacio Digital -NAC-, Centro de Pasantías Universitarias) con las demás Unidades Académicas y Áreas de Gestión. Por otra parte, se procurará ampliar y fortalecer la articulación con organizaciones sociales e instituciones de los diferentes niveles del Estado con el propósito de mejorar la calidad de las intervenciones de una manera sistemática y continua, garantizando el trabajo en red, la participación y cogestión.

- Barrio “Vía Honda”: En esta zona la SEU-UNR tiene una presencia territorial a partir de equipos propios y un vínculo continuado con tres organizaciones de base territorial. El trabajo desde el Programa se focalizará en consolidar institucionalmente el vínculo con las mismas, así también como promover la articulación con espacios académicos.

Desde la SEU, a partir del 2012, se inició un proceso de acompañamiento con diferentes organizaciones de base territorial en la zona de Vía Honda. La Vía Honda es un asentamiento que rodea las vías del Ferrocarril General Belgrano y que se encuentra situado entre los distritos oeste y sudoeste, según la división distrital del municipio. Los límites del asentamiento son, el Boulevard Seguí al norte (vereda sur), las vías del Ferrocarril Mitre al sur (lado norte), la calle Felipe Moré al oeste (vereda este) y la calle Avellaneda al este (vereda oeste). La presencia de la universidad ha dado lugar a un continuo proceso de construcción de demanda junto a la población y sus organizaciones. A partir de este diálogo, se ha logrado la materialización de un conjunto de acciones y dispositivos para dar respuesta a problemáticas territoriales diversas. Como ejemplo de lo expuesto, podemos destacar el apoyo y participación del Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores, el Dispositivo de Salud Mental en torno al Teatro, que funciona en el Club “20 amigos”, los Talleres de Alfabetización Digital y el acompañamiento a la cooperativa de trabajo “Vía Honda” que funcionan en el centro comunitario “Esperanza Unida”. Al ser actividades curricularizadas, el vínculo entre actores universitarios y de la comunidad ha logrado una relativa continuidad y ha dado lugar a nuevas demandas que interpela a la universidad como institución.

La propia experiencia en el trabajo territorial exige concebir los procesos de capacitación desde una perspectiva crítica a la “tallerización de la pobreza”, es decir, a la sobreoferta de espacios de capacitación totalmente escindidos de una problematización colectiva sobre los condicionantes (subjettivos y estructurales) que dificultan el acceso al empleo. La complejidad y sobredeterminación de las problemáticas a abordar exigen perspectivas y prácticas interdisciplinarias e intersectoriales.

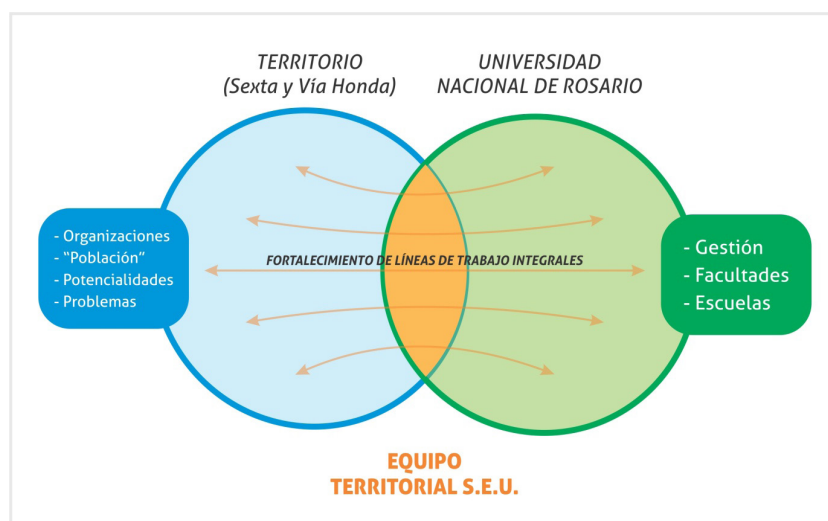


Figura 1. Diseño conceptual de la dinámica del Programa en los barrios "La Sexta" y "Vía Honda".

Distritos Casilda y Zavalla

Definición y descripción territorial

Es de interés del Programa Académico Territorial trabajar en los distritos de Casilda y Zavalla, por ser los lugares donde se encuentran, por un lado, la Escuela Agro-técnica Libertador General San Martín y la Facultad de Ciencias Veterinarias en Casilda y, por el otro, la Facultad de Ciencias Agrarias en Zavalla. Cabe aclarar, que si bien se definen estos dos distritos para darle comienzo al programa, se tendrá en cuenta la influencia de otros distritos en sus múltiples dimensiones que también influyen en la dinámica de los territorios en estudio, debido a que el mismo se concibe como un espacio geográfico caracterizado por:

- la existencia de una base de recursos naturales específica;
- una identidad particular (entendida como historia y cultura locales);
- relaciones sociales, instituciones y formas de organización propias, conformando un tejido o entramado socio-institucional característico de ese lugar (resultado de las diversas interacciones entre los actores e instituciones);
- y determinadas formas de producción, intercambio y distribución del ingreso. Todas estas características imprimen al territorio una identidad, como una huella digital, que lo hace único, poniendo de relieve que el territorio no es un mero soporte geográfico de recursos y actividades económicas sino una construcción social producto de las interrelaciones y decisiones de los actores locales en torno a un proyecto de desarrollo concertado entre todos ellos. (INTA, 2007, p.3)

Ambos distritos siempre estuvieron caracterizados por la actividad agropecuaria, pero en los últimos años hubo un fuerte incremento de la agricultura basada en cultivos anuales como soja, maíz y trigo, producto de los avances de desarrollos tecno-

lógicos de insumos, maquinarias y el mercado internacional. En paralelo, hubo un gran desplazamiento de pequeños y medianos productores, sobre todo de la agricultura familiar, producto de no poder acceder a dicha tecnología. Al respecto, el INTA (como se citó en Sarandón y Flores, 2014) ha reconocido que el gran desarrollo tecnológico producido en las últimas décadas ha estado centrado principalmente en tecnología de insumos y capital intensiva, lo que desplazó al sector de pequeños productores. Asimismo, ha señalado que la tecnología generada no siempre ha satisfecho la demanda del sector de la agricultura familiar. Cabe aclarar, que el sector de agricultores/as familiares es el más numeroso en la Argentina representando cerca del 70% de los agricultores/as, variando entre 66% (Obschatko, 2007) y 87% (FAO, 2012). Esto ha provocado concentración de tenencia de la tierra, éxodo a zonas urbanas, pérdida de producciones alternativas y sistemas mixtos entre otras.

El Programa hará hincapié en trabajar desde las instituciones universitarias — junto a productores, productoras, familias rurales, asociaciones, cooperativas e instituciones— temáticas como: agricultura familiar, producciones mixtas en pequeña y mediana escala, producciones alternativas, conflictos ambientales, desarrollo territorial, agroecología, agregado de valor, sustentabilidad, revalorización de prácticas productivas culturales, entre otras.

A través de la construcción de demanda, el equipo territorial de la Universidad Nacional de Rosario articulará entre las diferentes cátedras y miembros de la comunidad universitaria para, en conjunto con la comunidad, buscar la resolución a las problemáticas de los territorios mencionados, generando el espacio para que los estudiantes y docentes puedan enseñar y aprender en contexto. Es por esto que la práctica territorial como instancia de formación profesional, sumada a experiencias de abordaje de dichas problemáticas desde una práctica integral e integrada, no sólo puede aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, sino también propiciar procesos de aprendizaje de gran impacto en el estudiante de grado y/o posgrado y también en los docentes, generando profesionales comprometidos con la realidad social.

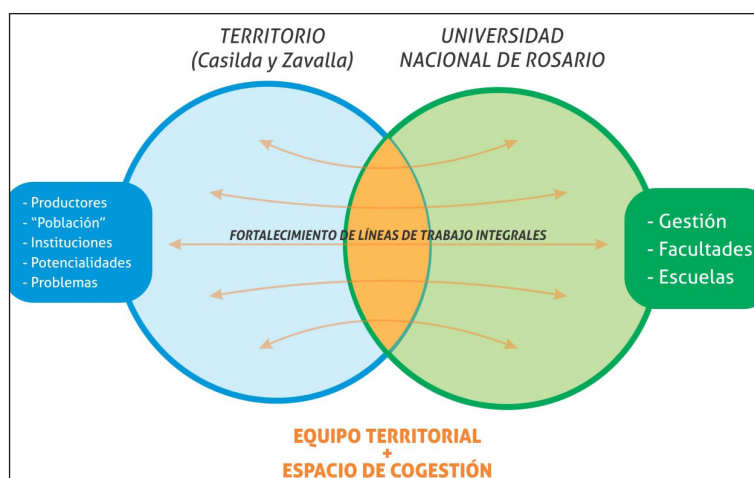


Figura 2. Diseño conceptual de la dinámica del Programa en los distritos Zavalla, Casilda y/o zonas de influencia.

El Programa tiene como objetivo fortalecer la articulación entre el territorio y el ámbito universitario. A través del mismo se busca fortalecer la institucionalidad de las prácticas territoriales universitarias a fin de consolidar el vínculo con las comunidades además de construir de manera participativa alternativas de solución a problemáticas contemporáneas en conjunto con las organizaciones y la población. Al mismo tiempo, se propende la formación integral en contexto de los estudiantes mediante procesos de curricularización e integración de las funciones universitarias generando procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los ejes centrales de este programa.

El desafío de trascender los modos estandarizados de enseñanza, sin reproducir los modos tradicionales de habitar los territorios, nos enfrenta a una tensión entre dos lógicas que atentan contra una formación integral. La primera, definida a partir del aislamiento áulico intramuros, sin diálogo con actores sociales y de espaldas a problemáticas relevantes. La segunda, en la insularidad territorial, descomprometida de los marcos institucionales a partir de los cuales se producen conocimientos relevantes.

Sin dudas que trascender ambas lógicas requiere reordenamientos institucionales y una gestión preparada para motorizar procesos sistemáticos y sostenibles en el tiempo. Para ello, los equipos territoriales deberán estar formados para poder oficiar de puente entre la comunidad académica y las comunidades con las cuales se construya el diálogo. En tal sentido, los seis años de continuidad en la gestión han logrado dotar a su equipo de trabajo de una perspectiva consecuente con los desafíos mencionados. Por otra parte, será central institucionalizar y dotar de rigurosidad nuestros vínculos con actores e instituciones del territorio, alterando paulatinamente los imaginarios sociales que conciben al vínculo universitario como efímero y discontinuo. La misión social de la universidad, a cien años de la Reforma Universitaria, debe ser valorada y replanteada a partir de los desafíos contemporáneos, con el espíritu de construir una universidad comprometida con la sociedad de la que forma parte.

Bibliografía

- Castagna, A., Raposo, I., y Woelfin, M. (2010). "Evolución de los asentamientos irregulares en Rosario. Análisis de una problemática compleja de revertir en el ámbito local". En *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación?* México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI.
- Medina, J., Aseguinolaza, B., y García Giménez, P. (2015). "Universidad, organizaciones sociales e integración con el territorio". En Castro, J., y Oyarbide, F. (Comp.) *Los caminos de la Extensión Universitaria Argentina* (pp. 73-83). Santa Rosa, Argentina. Universidad Nacional de La Pampa.

- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Argentina. Gorla.
- Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. UNAM. México.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay. Ediciones Trilce.
- Tommasino H., González M. N., Guedes E. y Prieto M. (2006). "Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire". En: Tommasino, H., y de Hegedus, P. *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp.121-136). Montevideo, Uruguay: Facultad de Agronomía. Universidad de la República del Uruguay.
- Tommasino, H. (2008). "Programas Integrales: un camino hacia la construcción de la segunda reforma universitaria". En *De formaciones in-disciplinadas*. Programa Integral Metropolitano. UDELAR.
- Tommasino, H. (2013). "Tres tesis básicas sobre Extensión y Prácticas Integrales en la Universidad de la República. Bases y Fundamentos". En Lischetti, M. (comp.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires Ediciones de Filosofía y Letras.
- Trinchero, H. y Petz, I. (2013). "El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la universidad pública y los desafíos que presenta". En Lischetti, M. (comp.), *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones de Filosofía y Letras.
- Universidad Nacional de Rosario. (1998). "De la Extensión Universitaria y su Función Social". En *Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario*, cap. 3. Rosario, Argentina. UNR Editora.
- INTA. (2007) "Enfoque de desarrollo territorial". *Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios* (documento de trabajo nº 1), p. 3.
- Sarandón, J. y Flores C. (2014) *Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables*. Disponible en <http://file:///C:/Documents%20and%20Settings/mlauria/Mis%20documentos/Downloads/Sarand%C3%B3n%20Final%20Definitivo%2027%20junio%202014.pdf>

**EXTENSIÓN CRÍTICA: CONSTRUCCIÓN DE UNA
UNIVERSIDAD EN CONTEXTO**

Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la
Universidad Nacional de Rosario

Procesado gráfico integral

UNR EDITORA

Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

Secretaría de Extensión Universitaria

Urquiza 2050 (S2000AOB) Rosario - Santa Fe - República Argentina

