

MARCELA OYHANDY - CARLA MAROSCIA
(compiladoras)

La extensión universitaria en clave metodológica

Debates contemporáneos y perspectivas en diálogo



Edulp

Educación

**La extensión universitaria
en clave metodológica**

**Debates contemporáneos
y perspectivas en diálogo**

**La extensión universitaria
en clave metodológica
Debates contemporáneos
y perspectivas en diálogo**

**MARCELA OYHANDY
CARLA MAROSCIA
(compiladoras)**



La extensión universitaria en clave metodológica: debates contemporáneos y perspectivas en diálogo / Marcela Oyhandy ... [et al.]; Compilación de Marcela Oyhandy; Carla Maroscia. - 1a ed. - La Plata: EDULP, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6568-58-8

1. Universidades. I. Oyhandy, Marcela II. Oyhandy, Marcela, comp. III. Maroscia, Carla, comp.

CDD 378.001

La extensión universitaria en clave metodológica Debates contemporáneos y perspectivas en diálogo

MARCELA OYHANDY - CARLA MAROSCIA
(compiladoras)



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)
48 N° 551-599 4º Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 44-7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-631-6568-58-8

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2025 - Edulp

Impreso en Argentina

Agradecimientos

Este libro es producto de un trabajo colectivo, inter-disciplinario e inter-actoral. El mismo repone las inquietudes e interrogantes que en forma fraterna compartimos con estudiantes, graduados, graduadas, docentes y referentes sociales que forman parte de la Especialización en Extensión Universitaria.

En segundo lugar, agradecemos a la Universidad Nacional de la Plata, institución pública y nacional que nos acompaña y posibilita seguir apostando en la construcción de propuestas de formación que fortalecen la jerarquización de la extensión universitaria.

Índice

PRÓLOGO	11
Un debate necesario sobre la extensión universitaria: para llegar más y mejor a la comunidad	
<i>Por Martín López Armengol</i>	
PRÓLOGO	15
<i>Por Andrea Varela</i>	
APORTES AL DEBATE SOBRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CLAVE METODOLÓGICA.....	19
<i>Marcela Oyhandy y Carla Maroscia</i>	
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO POPULAR SITUADO	41
Propuestas desde comunicación/educación y sistematización de experiencias	
<i>Oscar Jara Holliday y Darío Gastón Artiguenave</i>	
SOBERANÍA Y UNIVERSIDAD. REFLEXIONES DESDE EL SABER SITUADO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.....	59
El caso de los SURES (Sistemas Universitarios Regionales de Salud)	
<i>Sebastián Palma</i>	
APORTES PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	73
Los diagnósticos sobre condiciones de vida en barrios pobres como insumos para la docencia, la investigación y la extensión	
<i>María Eugenia Rausky, Pilar Pi Puig y Nicolás Aliano</i>	
DISPOSITIVOS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL.....	89
Los proyectos de extensión	
<i>Francisco Marenzi</i>	
Los autores y autoras	109

PRÓLOGO

Un debate necesario sobre la extensión universitaria: para llegar más y mejor a la comunidad

Por Martín López Armengol

La extensión universitaria es una de las funciones esenciales de la Universidad Nacional de La Plata en su propósito de trabajar por el bienestar social. Un proceso educativo integrador, con profunda vocación solidaria e impulsor del desarrollo social y la identidad cultural de la sociedad. No se trata únicamente de una función complementaria a la docencia y la investigación, sino un pilar fundamental para democratizar el conocimiento, contribuir al acceso de la comunidad a sus derechos sociales esenciales y fundamentalmente, enriquecer la formación de nuestros estudiantes mediante su participación en el territorio.

Quiero agradecer especialmente a quienes hicieron posible esta publicación cuyo contenido sin dudas será una referencia fructífera para la discusión y la formación en extensión universitaria. Autores, compiladoras, docentes, graduados y referentes del campo extensinista nucleados en torno a la Especialización en Extensión Universitaria de nuestra Universidad.

Este libro reúne reflexiones teórico-metodológicas y experiencias concretas que permiten analizar la extensión universitaria en su complejidad, y abordar sus fundamentos teóricos y los desafíos actuales que enfrenta en el contexto social y político de nuestro país y particularmente de nuestra ciudad. Cada capítulo ofrece distintas claves para repensar las estrategias de intervención, las relaciones con la comunidad en los diversos territorios y la integralidad de la función extensionista con la docencia y la investigación.

Esta compilación de textos constituye un valioso aporte para jerarquizar la formación y la práctica extensionista. Porque la producción de conocimiento sobre extensión universitaria, con distintas miradas y recorridos, es una forma de reforzar nuestro compromiso y nuestra acción con la sociedad a la que nos debemos.

En la Universidad Nacional de La Plata la extensión asume un carácter estratégico y un eje central de nuestra política institucional. La Escuela Universitaria de Oficios, los proyectos de extensión de cada unidad académica, los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, el Consejo Social, los SURES, los medios de comunicación universitarios, por citar algunos ejemplos, funcionan como dispositivos que vinculan a la universidad y sus distintos campos del saber con la sociedad de manera comprometida y sostenida.

El pensamiento académico sobre la extensión universitaria cobra aún más relevancia en el complejo contexto social y económico que atraviesa la Argentina. La universidad pública debe asumir su responsabilidad en la generación de respuestas ante el deterioro del tejido social como lo ha hecho en otros momentos históricos, y también en la construcción de alternativas para el desarrollo humano y productivo del país. En esa línea, la extensión permite conocer las necesidades de la comunidad para atenderlas mediante la siempre beneficiosa articulación de esfuerzos con distintos actores del Estado y de la sociedad civil.

La tradición extensionista de la UNLP tiene raíces profundas que comienzan con nuestro fundador, Joaquín V. González, quien insti-

tucionalizó la extensión para profundizar la incidencia social de la universidad. La Reforma Universitaria de 1918 consolidó el principio de la extensión como una función sustantiva de la universidad, promoviendo la vinculación con el pueblo. Ambos hitos han dejado una huella indeleble en nuestra institución y continúan guiando nuestras acciones en el presente.

Las siguientes páginas son una invitación a seguir profundizando el debate sobre la extensión universitaria y su importante papel en la transformación social. Que nos sirva como estímulo para seguir potenciando las experiencias extensionistas, fortalecer nuestro rol social y renovar el compromiso de la UNLP con una educación pública de calidad, inclusiva y orientada a la construcción de una sociedad con más derechos y oportunidades.

PRÓLOGO

Por Andrea Varela

El libro “Reflexiones teórico-metodológicas y desafíos contemporáneos en extensión universitaria” se presenta como una propuesta significativa para repensar y abordar los complejos retos y oportunidades que enfrenta la extensión universitaria en nuestros tiempos. En este contexto, las autoras y autores que participan en esta obra se convierten en voces clave para repensar el papel de la universidad en la producción de conocimiento y en la vinculación directa con otras comunidades, territorios y las políticas públicas.

La extensión universitaria ha sido históricamente un campo que trasciende las fronteras del aula y de la investigación académica, desafiando a las instituciones de educación superior a involucrarse de manera activa en los procesos de transformación social. En este sentido, el libro subraya la necesidad urgente de que las universidades no se limiten a la producción de conocimiento abstracto, sino que asuman un compromiso real con la comunidad, involucrándose en la creación y la circulación de saberes que respondan a las problemáticas y necesidades de otros territorios.

Desde la reflexión metodológica, el primer capítulo, escrito por la profesora Carla Maroscia y la profesora Marcela Oyhandy, introduce los elementos clave para debatir sobre la extensión universitaria en su dimensión más profunda. Aquí, se destacan los principios y enfoques que permiten transformar la extensión en un espacio de aprendizaje mutuo, entre la universidad y la sociedad, desde un enfoque metodológico riguroso y comprometido. El conocimiento generado desde y para la comunidad se presenta como un principio esencial para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y diversa.

En el segundo capítulo, los sociólogos Oscar Jara Holliday y Darío Gastón Artiguenave abordan la importancia de la sistematización de las experiencias en la construcción del conocimiento popular situado. Esta perspectiva tiene una relevancia fundamental en el contexto latinoamericano, donde la extensión universitaria se ve como una herramienta para la movilización y organización social, haciendo posible que los saberes locales sean reconocidos, legitimados y transformados en recursos de desarrollo social.

El tercer capítulo, escrito por el especialista Sebastián Palma, establece un vínculo directo entre la extensión universitaria, la universidad pública y la soberanía. El análisis del caso del Programa SURES (Sistemas Universitarios Regionales de Salud - UNLP) se convierte en una experiencia ejemplar de cómo las universidades públicas pueden, a través de la extensión, contribuir a la soberanía del pueblo, no solo desde el acceso al conocimiento, sino también a la participación activa en los procesos de toma de decisiones políticas, sociales y de salud pública.

Por otro lado, en el cuarto capítulo, las profesoras María Eugenia Rausky, Pilar Pi Puig y Nicolás Aliano abordan la importancia de la integración de las prácticas de diagnóstico en comunidades de sectores vulnerables, como insumos fundamentales tanto para la docencia como para la investigación y la extensión misma. Este enfoque pone de manifiesto la necesidad de que la universidad se acerque a los territorios más necesitados, no solo a través de la teoría, sino a través

de un trabajo conjunto, transformador y de profundo impacto en las condiciones de vida de las personas.

Finalmente, el profesor Francisco Marensi, en el quinto capítulo, nos invita a reflexionar sobre las “notas necesarias” para la construcción de programas y proyectos de extensión que realmente tengan un impacto positivo y duradero en las comunidades. En su análisis, se propone un enfoque práctico, pero no menos comprometido, que busca sensibilizar a los agentes extensionistas sobre la relevancia de sus roles como catalizadores de cambios sociales.

A lo largo de este libro, queda claro que la extensión universitaria constituye una dimensión esencial en la construcción de conocimiento que sea relevante y pertinente para las realidades sociales. La vinculación de la universidad con otros territorios, con las políticas públicas y con las realidades cotidianas de los pueblos, refuerza la idea de que el conocimiento debe ser construido y desarrollado desde las necesidades de la comunidad, transformando las universidades en verdaderos actores participes del cambio y transformación social.

Este libro, en conjunto con los valiosos aportes de los académicos que lo componen, se constituye como una herramienta fundamental para los extensionistas, docentes, estudiantes y cualquier persona interesada en repensar y fortalecer el papel transformador de la extensión universitaria en un mundo cada vez más interconectado, pero también más desigual. La invitación es clara: seguir construyendo un conocimiento que no solo sea académico, sino profundamente humano, solidario, organizado y comprometido con las realidades que nos rodean.

APORTES AL DEBATE SOBRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CLAVE METODOLÓGICA

Marcela Oyhandy y Carla Maroscia

Introducción

El presente capítulo se propone reponer algunas claves de análisis para pensar, diseñar, desarrollar y evaluar estrategias metodológicas en las prácticas de extensión universitaria. Por lo general cuando se hace referencia a “metodología” se refiere al conjunto de procedimientos y técnicas articuladas y sistemáticas desplegadas en un proceso de trabajo científico y/o académico. Pero resulta pertinente en este punto señalar que existen otros componentes indispensables a considerar.

Desde esta perspectiva es necesario revisar el debate acerca de la cuestión metodológica. Es decir, pensar en las técnicas y los procedimientos no sólo como herramientas, sino ubicando el papel pedagógico y político que cumplen en un proceso de formación crítico e integral.

Se trabajará a su vez con algunos hitos recientes sobre la historia de la extensión en nuestro país en general y nuestra Universidad en particular, y algunas precisiones conceptuales para contextualizar y problematizar el tema en cuestión. Se visualiza que hoy conviven

distintas concepciones acerca del conocimiento, la formación, la sociedad, la ciencia y del rol del “saber” en ella. Esta polisemia de sentidos posibilita abordar al territorio universitario como cualquier otro territorio, como un escenario de disputa permanente. En esta dirección analítica, se inscribe la necesidad de avanzar hacia un modelo de Universidad democrática, pero también democratizadora, con una institucionalidad comprometida con el acceso a derechos, las políticas de cuidados y la perspectiva de igualdad de géneros y diversidad. En este territorio de tensiones y de disputa permanente es donde se producen, reproducen y distribuyen las diversas prácticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellas: el saber-hacer extensiónista. Estos procesos no tienen sólo una dimensión política, son en sí mismo un hecho político. Por esta naturaleza deben ser siempre, ejercicios de poder emancipadores y de construcción de capacidades transformadoras.

En definitiva, la relación dialógica (el diálogo), el encuentro de saberes y de prácticas se concibe no como una técnica a incorporar, sino como constitutiva, como espíritu del proceso de enseñar, aprender, investigar y hacer extensión. Situación que obliga e invita a repensar y recrear todos los poros de la vida universitaria; alejarse de la discusión instrumental de las políticas universitarias para otorgar volumen y profundidad epistemológica, metodológica y política a la idea de “funciones”.

Pensar entonces en la docencia, la investigación y la extensión como dimensiones a desplegar en toda su magnitud e interrelación posible, resulta un desafío ineludible. Autores como Jara (2019) ofrecen el marco conceptual para dejar de ver a la extensión como un “apéndice”. Este cambio paradigmático supone pensar en un “motor” que permite bombar la energía necesaria para producir, compartir y aplicar de manera transformadora los conocimientos; como ese vínculo con los dilemas concretos de la sociedad desde donde surjan los temas de investigación y desde donde se alimenten los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, concebir a la extensión universitaria no como un área, una estructura o una función burocrática, sino como una dimensión de compromiso con la transformación social articulada intrínsecamente con las dimensiones investigativa y docente, en un solo y único ejercicio de formación profesional y humana.

La extensión promueve y posibilita diferentes enseñanzas que genera la experiencia, ahora bien, estas enseñanzas hay que convertirlas en aprendizajes y para esto se vuelve imprescindible el acervo categorial, las reflexiones ético políticas y las consideraciones metodológicas. En este camino es posible plantear que existe un importante consenso alrededor de algunos lineamientos estratégicos en consecuencia de los cuales avanzar con acciones concretas. Estos pueden identificarse de la siguiente manera: la integralidad de las dimensiones, la curricularización de las prácticas de extensión, la sistematización de las experiencias y la producción de conocimiento; y la formación en todos los niveles educativos en los cuales se despliega la extensión (pregrado, grado y posgrado).

Por otro lado, a la agenda del campo extensionista es necesario sumar las coordenadas de análisis inexorables para países como el nuestro. Es decir, se hace alusión a los procesos de desigualdad persistente y cómo estos se expresan en cada territorialidad. La pandemia de escala global que sufrió el siglo XXI profundiza los procesos de vulnerabilidad socio-territorial. En estos escenarios societales se asistió a esfuerzos e iniciativas sociales por sostener “pisos” de accesibilidad a derechos en contextos desfavorables. En esta estatalidad territorializada es posible preguntarse: qué lugares ocupó y ocupa la Universidad pública y nacional (convenios, articulaciones, etc.) y sus dispositivos territoriales propios.

En la actualidad se asiste a un escenario en el cual la extensión está siendo protagonista de una multiplicidad de debates conceptuales, metodológicos, histórico-sociales, etc. Se escribe y discute sobre su orígenes, desarrollos y modelos. Es así como se han identificado diversas tradiciones a lo largo de estos procesos, algunos vigentes y

en tensión hasta nuestros días. Desde este punto de partida, es posible plantear que se han desarrollado diversas genealogías acerca de la institucionalización de las prácticas de extensión en cada universidad. Lo interesante de estudiar y analizar las diferentes tradiciones es la posibilidad de hacer visible su persistencia. Estas tradiciones se vuelven operativas y efectivas en nuestras instituciones y cristalizan prácticas y discursos. En este repertorio, la reflexión sobre la cuestión metodológica es de vital importancia y adquiere centralidad estratégica. Emerge entonces como horizonte, la necesidad de repensar o de hacer surgir nuevas epistemias desde donde construir nuevas prácticas universitarias integrales, con calidad académica y con compromiso social.

Breves notas sobre la historia de la extensión en nuestra Universidad y precisiones conceptuales

Diversos autores (Barbosa Illescas, 2009; León, 2013; Serna Alcántara, 2004) coinciden en que se comienza a hablar de extensión universitaria como la acción educativa de la Universidad en sectores de la sociedad que no podían acceder a ella. Por nombrar los primeros hallazgos, en 1862 en Estados Unidos, mediante el Acta Morrill se crearon los Land Grant Colleges (Universidad de Concesión de tierras) que transmitían a los campesinos los adelantos técnicos para el mejor cultivo de los campos y el cuidado de los animales de granja. En 1867 en la Universidad de Cambridge se estableció el primer programa de Extensión y en la Universidad de Oxford, en el llamado Salón Toynbee se ponderaba reconocer la responsabilidad de las universidades hacia los diversos sectores sociales, y en 1900 la Universidad de Chicago, establece una facultad de extensión (Serna Alcántara, 2004).

Tal como plantea Cano Menoni (2017) el ideario y la experiencia de la extensión universitaria y las universidades populares europeas (originadas a partir del *university extension movement* de Cambridge y Oxford de la década de 1870) tuvieron amplia difusión en los medios estudiantiles latinoamericanos.

Si bien la extensión universitaria ha sido uno de los ejes centrales de las universidades públicas desde sus comienzos, es indudable que el movimiento de la Reforma Universitaria que se extendió en América Latina en la primera mitad del siglo XX, catapultó la extensión universitaria, que tuvo su hito clave en Córdoba en 1918. Fue con la Reforma de 1918, donde se manifiesta a partir de la extensión universitaria la misión social de la universidad y encuentra en ella un espacio de debate de los temas de interés social. Tal como plantea Barbosa Illescas (2009), se puede constatar cómo se reflejaba en sus postulados la necesidad de vincular la universidad al pueblo, lo que inspiraba la tarea extramuros o de extensión universitaria de las instalaciones de estudios superiores como un deber social. El Manifiesto Liminar exigía: “Extensión Universitaria. Fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales” (Tunnerman Bernheim, 2008, p. 8).

En otros términos, en Latinoamérica el movimiento de la reforma universitaria impulsó un nuevo modelo de Universidad: democratizadora del saber y de reforma social a través de la investigación, docencia y extensión (Castro Martínez y Jurado, 2009). Algunos estudios reconocen otros hitos claves que marcaron la historia de la extensión universitaria en América Latina luego de la reforma. Uno de ellos es la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, convocada por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) llevada adelante en Santiago de Chile en 1957. Donde se define:

La extensión universitaria debe ser conceptualizada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la exten-

sión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la Universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo (Tünnermann Bernheim, 2000, pp. 5).

En la década del '70 comenzaron a surgir una serie de discusiones sobre el concepto de extensión impregnadas por la corriente *freireana*, en donde no es la Universidad la que ilumina, sino que hay una relación de doble vía entre quienes enseñan y quienes aprenden que son a la vez los primeros y los segundos: los universitarios y la comunidad (León, 2013). Freire (1973) en “¿Extensión o Comunicación?” reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, donde plantea que solo aprende el que se apropiá de lo aprendido, aquel que es “llenado” por otro de contenidos, no aprende. Y concluye que “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" (Freire, 1973, p. 77). En febrero de 1972, en la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultura llevada a cabo en ciudad de México, se da un re significado del concepto: "La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad". (Tünnermann, 2000, p. 7). Allí se observa como la corriente freireana impregna la nueva definición de extensión.

Y, por último, otro momento importante fue la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) realizada en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior, cuando en su Art. 6 plantea la orientación a largo plazo fundada en la pertinencia y expone que:

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (Declaración de la Unesco, 1998: 9).

Sin embargo, en la mayoría de los países fue recién a partir de la recuperación de la democracia, donde se vuelve a generar un nuevo impulso a los procesos de interacción con el medio y la extensión universitaria. Y es partir de ese momento que nuevamente comienzan a surgir diversas acepciones al término. Como plantean Tommasino y Cano (2016) existen Universidades que a partir de elementos de la crítica freiriana han sustituido "extensión" por el término "vinculación" o "articulación", entre otros. Los mismos hacen hincapié en la cooperación de esfuerzos y saberes entre Universidad y sociedad. Au-

tores como Vallaeys (2007) se refieren también a la “responsabilidad social universitaria”. Mientras que otros han ubicado a la extensión en el marco más amplio de la noción de “compromiso social de la universidad” (Pérez, et al., 2009), Tommasino et al. (2006) hablan de “extensión crítica” y De Sousa Santos (2006) ha formulado la idea de una “ecología de saberes”.

Sea como fuere su denominación, y manteniéndose hasta hoy como una de las funciones básicas de la Universidad, su conceptualización es heterogénea. Siendo un término polisémico, su definición va desde la concepción amplia inclusiva de la vinculación, cooperación, articulación de esfuerzos entre la Universidad y el medio, pasando por la concepción de compromiso social de la Universidad, hasta resignificar el sentido dialógico horizontal y crítico entre la universidad y la sociedad. En ese sentido y tal como plantea Tommasino y Cano (2016) es posible plantear en términos generales dos modelos:

- **Difusionista-transferencista:** concepción extensionista ligada a la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica. En este modelo, por un lado, la extensión equivale a la aplicación del conocimiento en el ciclo investigación-innovación- aplicación, y por otro se expresa en otros ámbitos como asistencia en campañas de ayuda y sanitarias. Ambas facetas forman parte de esta concepción en que la Universidad difunde y transfiere saberes, con el objetivo de generar cambios en la sociedad en relación a actividades productivas, procedimientos o hábitos.
- **Extensión crítica:** concepción que se vincula en América Latina a los movimientos sociales, estudiantiles, reivindicatorios de la educación popular, de la segunda mitad del siglo XX. Reconoce dos objetivos: uno que apunta a incorporar procesos formativos integrales orientados a incorporar los valores de la solidaridad y el compromiso social, rompiendo con la formación exclusivamente profesionalista y técnica de la Universidad y otro pro-

poniéndole contribuir a procesos de empoderamiento de los sectores populares con los que los universitarios dialogan.

Diversos autores como Tomatis (2017) definen a su vez la extensión como un proceso educativo dialógico donde el saber universitario circula en conjunto con otros saberes, contribuyendo a la solución de las problemáticas sociales, involucrando a diversos actores universitarios y no universitarios, desde una participación activa, articulando con docencia e investigación y desde intervenciones interdisciplinarias.

En la UNLP, en particular, desde sus inicios en el año 1905 la extensión formó parte, junto a la docencia y la investigación, de sus tres pilares fundantes. Sin embargo, se consolida en 1907 cuando el Consejo Superior, ordenó la realización de una serie de Conferencias de extensión universitaria. Castiñeiras (1985) plantea que en el discurso inaugural de las Conferencias el 12 de mayo de 1907, J. V. González sentó las bases del sistema platense de extensión. Estas eran cuatro:

- “a) Enseñanza o instrucción recíproca entre profesores y alumnos de la universidad, comprendiendo la coparticipación de los grados inferiores en los superiores, la reciprocidad entre las facultades y la coparticipación de las ciencias.
- b) Extensión propiamente dicha, o sea, la incorporación del público en sus diversas clases, gremios, corporaciones y jerarquías en la obra docente de la universidad.
- c) Conferencias, lecturas y sesiones públicas, para incorporar a la cultura científica del país los progresos, métodos o perfeccionamientos de los grandes maestros del mundo civilizado.
- d) Difusión en vasta escala de las fuentes del saber antiguo y de lenguas extrañas, relativos a la propia ciencia e historia y a las universidades” (Castiñeiras, 1985, p.35-36).

Como se viene planteando, el movimiento reformista significó un cambio de perspectiva importante en torno al rol social de la Universidad y sus relaciones con la comunidad, pero fue recién 90 años después, a partir de la Reforma del Estatuto del año 2008, que comienza un proceso de jerarquización de la extensión universitaria. En el artículo 17º del Capítulo III del actual estatuto se establece que:

La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo con intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. (Estatuto UNLP, 2009, p. 9)

Se busca propiciar que la extensión universitaria no se transforme en un mero acto de pragmatismo, voluntarismo o asistencialismo, sino oriente su quehacer hacia un proceso crítico y dialógico de construcción de conocimientos (Tommasino y Cano, 2016), y este es el camino que se viene recorriendo la Universidad Nacional de La Plata. En ese camino a través de los años se fueron desarrollando diversos dispositivos como el Consejo Social, los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, la Escuela Universitaria de Oficio y los Programas y Proyectos de Extensión Universitaria, el Programa SURES (Sistemas Universitarios Regionales de Salud), la creación de la Especialización en extensión Universitaria, entre otros.

¿Qué tiene de particular lo metodológico en la extensión universitaria?

Desde esta perspectiva que se viene desplegando, se entiende que la extensión universitaria como toda intervención social requiere el

diseño consciente de una estrategia metodológica. La metodología entonces no puede reducirse al uso de una técnica o la discusión de procedimientos, requiere de la reflexión y la toma de decisión consciente y deliberada sobre: los procedimientos a desplegar; las técnicas a emplear en cada momento del proceso y las modalidades de registrar, sistematizar y evaluar coherentes con las otras dimensiones señaladas.

En esta dirección analítica, la construcción del diseño metodológico puede desagregarse en tres elementos o componentes centrales que siguiendo a Retamozo (2015) pueden identificarse en: la concepción metodológica, el método y las técnicas y los procedimientos.

En definitiva, el diseño de la estrategia metodológica está profundamente relacionada con el marco teórico y la delimitación del problema-tema, y en especial el marco ético político que orienta nuestra intervención. Este último se relaciona con el sentido del proyecto o programa y parafraseando a Renato Dagnino (2007), la estrategia metodológica es en definitiva el conjunto de definiciones acerca de nuestra “*intención*”: *cómo vamos a hacer, lo que queremos hacer*. Las prácticas de extensión universitaria tienen la particularidad, en primer lugar, de concebirse y desarrollarse en torno a la idea de integralidad de las funciones universitarias; la articulación entre dimensiones-disciplinas (interdisciplina) y de claustros. Y, en segundo lugar, por la voluntad de contribuir a una determinada transformación social de diversa escala.

¿Cuál es el punto de partida?

En primer lugar, resulta pertinente reconsiderar la delimitación y construcción del denominado “problema-tema de intervención”. Con esto se hace alusión a la identificación de una situación particular y concreta. En otras palabras, es una construcción teórico- metodológica (distinta al problema social). El problema social permite comprender y aprehender la complejidad. El problema social contextualiza al problema de intervención.

Para la construcción del “problema-tema de intervención”, existen diversas herramientas, un ejemplo ampliamente utilizado en el campo de la extensión universitaria es el denominado “árbol de problemas”. El mismo favorece una comprensión compleja de la problemática, visualizando causas y efectos, así como otros problemas relacionados. A su vez, aporta una representación de las problemáticas que condicionan la situación existente de partida del proyecto, permitiendo jerarquizar problemas y adoptar decisiones metodológicas.

¿Metodología para quién? ¿Con quién?

Estos interrogantes nos posibilitan reflexionar y ofician como guía para la construcción de la estrategia de intervención. Es decir, es ineludible preguntarse con quiénes se trabaja y desde qué lugar. Entonces se torna indispensable contar con mediaciones conceptuales y actualizar caracterizaciones sobre las institucionalidades territorializadas, los movimientos, organizaciones y colectivos sociales con los cuales es posible entrelazarse. Estos diversos actores sociales movilizan demandas en la agenda público-estatal de diversa envergadura.

Este debate, ubica, además, esta reflexión en un marco de referencia histórico y no meramente conceptual, por lo que define estas relaciones como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes.

Se parte de concebir que toda demanda siempre remite a una necesidad, resulte ésta explicitada o no. En este punto, se debe diferenciar el concepto de demanda como aquello que un actor/es enuncian. Estas han de ser pensadas en torno a demandas sociales contextualizadas históricamente y concebidas en relaciones entre estructura, orden social y acción que se aparten de visiones homogeneizantes y/o unidireccionales. La necesidad puede ser visualizada y/o “detectada” por el grupo/organización/institución, y a partir de ello, se moviliza

una vinculación con la Universidad (cátedra, equipos extensionistas, gestión, etc.). La necesidad puede ser “detectada” por el grupo/organización/institución, pero el pedido es realizado por un tercero al equipo del proyecto; o la necesidad es detectada por el equipo universitario y éste realiza una “oferta” de trabajo al grupo, organización o institución u otros. Todas estas formas identificadas por Retamozo (2015), son el inicio posible de un proyecto-programa o actividad de extensión.

Todo proceso de intervención social requiere alguna instancia de validación, reajuste, constatación o modificación de la demanda/s que validan el proyecto o programa, el cual puede hacerse mediante técnicas diversas (talleres, rondas, entrevistas, círculos de conversación, etc.) La centralidad la tienen los sujetos individuales o colectivos con los cuales se trabaja. La advertencia en este punto radica en no obturar el proceso en esta foto o imagen inicial, por el contrario, se considera oportuno recomendar herramientas conceptuales y metodológicas que profundicen el proceso de construcción colectiva. El mismo profundiza la “necesidad” detectada o enunciada, la complejiza en un proceso de trabajo participativo y popular. Desde el inicio de la intervención, se pregunta por las necesidades sociales, estas son entendidas como sociales-colectivas, diferente a preferencias individuales- humanas-objetivas, dado que tienen existencia material por fuera de la percepción individual/grupal. Y en especial, estas cristalizan derechos conquistados o por conquistar.

El diseño teórico metodológico entonces no es sólo la formulación de un plan de acción, es también la propuesta de inicio de un proceso social complejo, contingente e indeterminado. En el caso de la extensión este aspecto es especialmente relevante en tanto implica una práctica reflexiva y dialógica. En esta dirección, se recupera la concepción metodológica basada en la teoría materialista histórica del conocimiento ¿Esto qué significa? Significa que, para el análisis social, se debe comenzar por la producción de la vida material -real/concreta- como condición de la historia humana. Este proceso de

producción de la vida social es relacional, material y cambiante (histórico). Para esta perspectiva los hombres -colectivamente- establecen relaciones de producción entre sí y con la naturaleza que hacen posible la vida social. Es decir, sólo se puede capturar este movimiento con un enfoque metodológico antipositivista.

En función de lo expuesto, desde una perspectiva generalizada entre las experiencias latinoamericanas de educación popular, los criterios y principios metodológicos se sustentan en una concepción metodológica dialéctica como una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla. Entiende la realidad:

- **Como proceso histórico:** Como una creación de los seres humanos que, con nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, transforman el mundo de la naturaleza y construye la historia otorgándole un sentido.
- **Como totalidad:** un todo integrado, en el que las partes (lo económico, lo social, lo político, lo cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, lo subjetivo, etc.) no se pueden entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto.
- **En permanente movimiento:** una realidad histórica siempre cambiante, nunca estática ni uniforme, debido a la tensión que ejercen incesantemente las contradicciones e interrelaciones de sus elementos.

¿Y cómo comenzar a pensar la estrategia metodológica?

Esta pregunta podría ser respondida por uno de los autores clásicos de metodologías en educación Vargas y Bustillo (1990), de quienes se recupera los siguientes elementos que se recomienda tener presentes:

1. **Partir desde la práctica**, es decir, de lo que la gente sabe, vive y siente; las diferentes situaciones y problemas que enfrentan en su vida.
2. **Desarrollar un proceso de teorización sobre esa práctica**, no como un salto a lo “teórico” sino como un proceso sistemático,

ordenado, progresivo y al ritmo de los participantes, que permite ir descubriendo los elementos teóricos e ir profundizando de acuerdo al nivel de avance del grupo.

3. **Regresar a la práctica para transformarla, mejorarla y resolverla**, es decir, regresar con nuevos elementos que permitan que el conocimiento inicial, la situación, el sentir del cual se parte, ahora se explique y entienda, integral y científicamente.

En esta instancia, se debe retomar lo expresado anteriormente sobre la diferencia entre método, técnica y procedimiento. Porque allí radicarán nuestras decisiones sobre la mejor estrategia metodológica para el tema-problema de intervención.

Cuadro N° 1: Método, técnica y procedimiento

Fuente: Elaboración propia en función de Jara (s/f)

Método	Manera de organizar los procesos específicos de trabajo popular, en función de situaciones concretas y objetivos particulares a lograr. Así, puede haber métodos para divulgar, para educar, para discutir, para investigar, evaluar, planificar o sistematizar.	Taller, seminario, curso; proceso de diagnóstico comunitario; secuencia organizada de pasos para elaborar un plan o para evaluar sus resultados, etc.
Técnica	Instrumentos y herramientas que permitirán hacer viable cada paso del proceso. Recursos que se pueden utilizar para tratar un tema, motivar una discusión, arribar a conclusiones luego de un debate, comunicar el resultado de una discusión o investigación, etc.	Dinámica grupal, sociodrama, proyección audiovisual, entrevista colectiva, mesa redonda, conferencia o el uso de un rotafolio con láminas ilustrativas, etc.

Procedimiento	Las técnicas pueden ser utilizadas de formas muy diferentes dependiendo de las características de cada grupo de participantes, el espacio o ambiente físico en el que se trabaja y del objetivo específico para el que se va a utilizar cada técnica en particular.	Motivar al grupo con una pregunta antes de proyectar un audiovisual, hacer la proyección y luego dividir a las personas en pequeños grupos para responder esa pregunta y anotarla para partir de ellos, conducir una discusión.
----------------------	---	---

Es decir, se hace fundamental pensar en los siguientes criterios para la selección de las técnicas que se utilicen para lograr el objetivo planteado: que estén en función de un tema específico; que tengan un objetivo concreto a lograr y que estén pensadas de acuerdo a las características de los participantes. Algunas de ellas se encuentran mencionadas en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 2: Tipos de técnicas más utilizadas

Fuente: Elaboración propia

Técnicas Vivenciales	
Actuación	Auditivas y audiovisuales
Juegos de roles, cuentos dramatizados. Teatro (teatro popular, títeres, sociodrama, teatro progresivo, teatro imagen, teatro invisible, sombras chinas)	Radio Foro, radio teatro, radio revisita, cassette foro, cassette testimonio, canciones, poemas, diaporamas (fotomontaje de diapositivas sonorizado), cine, video.
Técnicas Visuales	
Escritas	Gráficas
Rotafolio, papelógrafo, franelógrafo, tarjetógrafo, textos, volantes, etc.	Afiche, fotografías, pinturas, murales colectivos, historietas, etc.

¿Qué implica pensar las estrategias metodológicas participativas?

El quehacer extensionista debe ser pensando en todo su proceso de manera participativa. Entendiendo que las estrategias metodológicas participativas:

- Favorecen el desarrollo de un proceso colectivo de discusión y reflexión
- Propician socializar el conocimiento
- Permiten desarrollar una experiencia de reflexión socioeducativa común

Y las técnicas son sólo herramientas que están en función de un proceso de formación y organización. Por lo cual, la centralidad debe estar puesto en:

- El intercambio y la interacción social
- El encuentro de prácticas y saberes
- La participación y el protagonismo popular

En definitiva, la metodología desde esta perspectiva se piensa no como etapas o pasos rígidos, sino como el momento de una estrategia más amplia y abarcativa. Estrategia entendida como el diseño de una hoja de ruta que nos invita a caminar (menos como un manual de procedimientos). La metodología entonces sería como el “GPS” de la estrategia teórica, ética y política que nos va sugiriendo rutas y caminos.

Consideraciones finales

Si se parte de la concepción que lo social es histórico, contingente, indeterminado, contradictorio, cambiante y está en constante movimiento, el hacer extensionista requiere:

- De un arsenal categorial teórico que posibilite la desnaturalización de los procesos estudiados y las propias categorías de pensamiento.
- El despliegue de un diseño metodológico riguroso pero flexible que organice las diversas técnicas seleccionadas y los diferentes momentos.

En definitiva, hacer extensión remite a:

- La construcción de vínculos. La extensión moviliza encuentros cara a cara. Potencia la generación de lazos entre sujetos singulares y colectivos y nos habilita un pensar y hacer situado (coordenadas histórico, sociales, institucionales, etc.).
- Transcurre en procesos que no es posible controlar (evitar la frustración desmedida) y potenciar los aportes que, en cada momento, son posibles y viables.
- Considera lo socio-territorial como trama compleja de múltiples institucionalidades públicas-estatales, diversos actores colectivos y organizaciones populares-demandas que expresan necesidades de distinto tipo con incorporación en la agenda de temas como los derechos de las personas no binarias, la diversidad sexual, el medio ambiente, entre otras como la existencia de una economía popular creciente que moviliza actores y demandas específicas.

La Universidad como escenario en constante transformación y tensiones implica disputas de modelos, de recursos, de sentidos. Hoy se asiste a una polisemia de sentidos acerca del uso, la producción y la distribución del conocimiento, como se viene desarrollando. Estos interrogantes nos conducen a reflexionar acerca de los diversos horizontes de intervención:

- Disputar activa y colectivamente sobre el sentido de lo público como bien colectivo.

- Aportar en los procesos de ampliación de derechos y la agenda de cuidados como perspectiva ético-política.

En particular: ¿Qué producimos los extensionistas? ¿cómo colaboramos en esa disputa? ¿cuáles son los productos de nuestras prácticas? Los desafíos de reconceptualización de la extensión y de revisión metodológica crítica abonan estos procesos de jerarquización.

Por último, consideramos que la extensión es la práctica universitaria que puede otorgar el “*oxígeno*” necesario parafraseando a Renato Dagnino que reactualice y renueve las relaciones de la Universidad con los sectores populares.

Referencias bibliográficas

- Barbosa Illescas F. (2009). *Monografía histórica: la extensión universitaria en Iberoamérica y en Andalucía (España)*. Atalaya proyecto. <http://www.observatorioatalaya.es/wp-content/uploads/2018/03/extension-universitaria-en-Iberoamerica-y-en-Andalucia.pdf>
- Cano Menoni, A. (2017). La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 6-23. file:///C:/Users/usuario/Downloads/652-28-PB.pdf
- Castiñeiras, J. (1985) *Historia de la Universidad de La Plata*. La Plata: Tomo II. Universidad Nacional de La Plata.
- Castro Martínez E., y Vega Jurado J. (2009), Las relaciones universidad-entorno socioeconómico en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, *Revista CTS*, Vol. 4 (12).
- Dagnino, R. (2007, septiembre). *Empezando por la extensión universitaria* [Ponencia]. Seminario CEVE, Córdoba, Argentina.
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.

- Freire, P. (1973) ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI.
- Jara Holliday, O. (2019). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. CEP.
- León, A. L. (2015). La extensión universitaria en América Latina desde sus orígenes hasta la actualidad. [memorias] *XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria*. La Habana, Cuba.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación superior y sociedad* 9 (2), 97-113. 171-Article Text-539-1-10-20190820.PDF
- Pérez, D., Lakonich J., Cecchi N. y Rotstein A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: entre el debate y la acción*. IEC-CONADU.
- Retamozo, M. (2015) Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales en Cuadernos de Formulación de proyectos de extensión universitaria (Uruguay: ULAR).
- Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(3), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4332324>
- Tommasino, H., González Márquez M., 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*. UDELAR.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- Tomatis, K. (2017). “Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur” (p. 15-27). En Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión. De Santos, Carlos y otros. Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

- Tünnermann Bernheim, C. (2008). El programa de la Reforma Universitaria. En *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109025434/09cap5.pdf>
- Tünnermann Bernheim, Carlos. (2000, 19 al 23 de noviembre). El nuevo concepto de extensión universitaria. [memorias] *V Congreso Iberoamericano de extensión*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México.
- Universidad Nacional de La Plata (2009). *Estatuto. La Plata (República Argentina) 2008*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37738>
- Vallaeys, F. (2007). *Responsabilidad social universitaria: Propuesta para una definición madura y eficiente*. Tecnológico de Monterrey.
- Vargas, L. y Bustillo, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular. Tomos I* Ed. Humanitas. CEDEPO.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO POPULAR SITUADO

Propuestas desde comunicación/educación y sistematización de experiencias

Oscar Jara Holliday y Darío Gastón Artiguenave

Introducción

Estas páginas intentan recuperar -de manera condensada- parte de los contenidos producidos en el seminario “La extensión y la producción de conocimiento. Perspectivas contemporáneas en comunicación y educación” que los autores brindaron en abril de 2023 en el marco de la Especialización en Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata.

Esta propuesta pone el eje en las prácticas extensionistas desde la mirada epistemológica desarrollada desde el campo de *comunicación/educación/cultura* (Huergo, 1998, 2013), las *matrices de comunicación/educación popular* (Artiguenave, 2019) y la *sistematización de experiencias* (Jara, 2011, 2015, 2018, 2020), como campo relacional interdisciplinario, complejo y con fronteras en constante redefinición, reconociendo siempre que desde un posicionamiento situado y desde una dimensión ético política plantea sus acciones en el marco de las disputas por lo hegemónico. Una perspectiva latinoamericana, desde epistemologías críticas y decolonializadoras, que reivin-

dica las luchas populares, que se construye desde el hacer con otros y que busca las interacciones de las prácticas de los sujetos sociales en sus contextos, articulando esa *praxis* mediando la interpretación y comprensión, la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, para la producción de conocimientos sociales. Con esa misma convicción, inscribir esas experiencias encarnadas dentro de las luchas por la liberación dentro de los procesos de organización, movilización y lucha popular en los distintos territorios y contextos de nuestra región.

Desde ese posicionamiento, nos proponemos aportar reflexiones y herramientas teórico-metodológicas que permitan sistematizar y comunicar para la producción de conocimientos con el horizonte de transformación social desde la *extensión crítica* (Tommasino, 2010, 2016) y la *pedagogía liberadora* (Freire). Motorizando proyectos que disputen las lógicas de poder, por la promoción y defensa de derechos, en oposición a los movimientos y reacciones conservadoras que permanentemente tratan de inmovilizar a los pueblos.

Modelos de educación, modelos de comunicación y modelos de extensión universitaria

En el marco de propiciar procesos de producción de conocimiento con los sujetos de las comunidades con las que nos relacionamos resulta interesante recuperar un marco reflexivo sobre las matrices a las que responden nuestras prácticas extensionistas.

En principio, recuperamos la propuesta del uruguayo Mario Kaplún (2002) quien en *Una Pedagogía de la Comunicación (el comunicador popular)* plantea que cada práctica educativa -con su correspondiente concepción educativa-, contiene a su vez una práctica de comunicación, con su propio marco teórico. Entre los cuales deberíamos intentar sostener cierta coherencia, algo que en la práctica no es tan habitual como se supone.

De este modo caracteriza tres grandes grupos, que nunca se manifiestan de manera pura, pero que nos permiten esquematizar las posiciones que se suelen representar:

- **Educación con énfasis en los contenidos**, donde el maestro es el que sabe y el estudiante es un ignorante al que hay que llenar de conocimiento. Lo que para Paulo Freire sería la “educación bancaria”. Y que en términos de comunicación correspondería a la teoría informacional (hipodérmica) que se suele representar por el esquema *Emisor-Mensaje-Receptor*, en un pasaje unilateral y unidireccional de datos. Lo que se presta para *una relación autoritaria donde se informa, pero no se forma*.
- **Educación con énfasis en los efectos**, donde lo que se busca es *influir en la conducta de los sujetos* para que se comporten de una manera prefijada. Comunicacionalmente corresponde con el esquema conductista, que es similar al anterior, pero se le suma el *feedback* o retroalimentación, para ajustar la eficacia del mensaje. Es decir, sigue siendo unilateral, y autoritario, pero en este caso, mediante la retroalimentación va desarrollando *ajustes para evitar conflictos y lograr el objetivo* de comunicación deseado.
- **Educación con énfasis en los procesos**, donde se busca desde una relación de mayor horizontalidad entre educando y educador, la interacción entre los sujetos pedagógicos para el desarrollo de sus capacidades críticas, tal lo propuesto en la “educación liberadora” de Freire, *formar para transformar*. En términos de comunicación se trata de una vinculación dialógica en la que el proceso debe permitir la toma de conciencia de los sujetos con respecto a su medio y al vínculo con el resto de los sujetos con los que se relaciona.

Estos tres puntos esquemáticos, también se pueden vincular con la propuesta que Paulo Freire hace en “¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural” (1984) donde pone en tensión el posicionamiento de las personas extensionistas:

- **Rol manipulador**, desde un punto de vista autoritario (banquero) el extensionista se cree dueño absoluto del saber y por ende aliena a los sujetos con los que se vincula.
- **Rol basista o espontaneista**, con una intención de mayor horizontalidad el extensionista intenta mimetizarse con sus sujetos, pero sigue considerándoles “atrasados” y busca el modo de “modernizar” sus saberes con aportes técnicos. Según Freire este modo asistencialista de intervenir obstaculiza aún más el proceso, por esta confusión del posicionamiento del extensionista.
- **Rol democrático**, en el que se comparten e intercambian saberes desde una perspectiva crítica para construir transformaciones que conduzcan a mejoras en las condiciones de vida de las personas, según sus propios criterios.

Los dos primeros modos de intervenir son los que Paulo Freire identifica como “extensión”, y el último es el que entiende como “comunicación”, en términos de procesos dialógicos entre las personas y el mundo con el que se vinculan, en el que accionan para su transformación.

En el marco de las caracterizaciones de los modelos de extensión universitaria un poco más acá en el tiempo, podemos acudir a la propuesta del uruguayo Humberto Tommasino *et al* (2010, 2016), quien plantea dos grandes modos de intervención:

- **Modelo difusiónista o transferencista**, en el que como en el caso del énfasis en los contenidos de Kaplún, se busca hacer conocer los avances de la ciencia a sectores sociales que no están en contacto con esos saberes, o como en el modelo con énfasis en los efectos, se intenta transferir esos “avances” a sectores que se consideran “atrasados”, quienes deben adoptar estas nuevas ideas, en un intento por tecnificar sus vidas. O del mismo modo, desde ciertas metáforas sanitarias se intenta “curar” o

“arreglar” a esos cuerpos o comunidades a las que se configura como “enfermas” o “rotas”. En estos casos el esquema se puede traducir en una progresión unidireccional: *ciencia* (producida en la universidad), *innovación* (técnica que traduce ese saber en acciones), y su posterior *aplicación* en la sociedad.

- **Modelo de extensión crítica**, similar al modo en que Freire entiende la comunicación, o al modelo con énfasis en los procesos de Kaplún, en este caso lo que se busca es el desarrollo integral, basado en el diálogo de saberes entre comunidad y universidad. Este modelo a su vez se sostiene sobre un movimiento tectónico de la clásica localización de la extensión como tercero suplementario de la educación y la investigación, para considerarlo desde la “integralidad de funciones” y el “diálogo de saberes” en parte central de los procesos de producción de conocimiento universitario en relación con el medio social en el que se desarrolla.

En este mismo sentido crítico de la extensión universitaria, en el marco del seminario que da lugar a este texto, Oscar Jara propone cambiar su ubicación estratégica dentro del trío investigación-docencia-extensión desde una metáfora anatómica: si siempre se ha pensando a la extensión como un “apéndice”, que se lo empiece a considerar como el “corazón” de la universidad. Para fortalecer los procesos, desde las dinámicas emergentes, en función de su rol vital, como motor de energía renovable, de creatividad que se distribuye por todo el cuerpo, y desde luego, también por su sentido como localización de lo amoroso/afectivo/pasional.

Aportes de la perspectiva de comunicación/educación/cultura

En esta dirección también, resulta interesante la propuesta de Jorge Huergo (2004) quien en *Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural* integra la perspectiva freireana para evitar la alienación de los sujetos sociales y considerar la *búsqueda del encuentro*. Lo que según indica, conlleva la necesidad de plantear un criterio de base: el del reconocimiento del mundo cultural del otro.

Desde el punto de vista comunicacional “necesito saber y reconocer, quién es el otro con el que voy a comunicarme, cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias” (Huergo, 2004, 3). Por ello, producir espacios de encuentro no significa solamente buscar información sobre los otros, sobre sus modos de vida, de sus formas de trabajo, las historias de su vida cotidiana y sus saberes, sino de algo mucho más complejo, “reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo, por así decirlo, sin necesidad de adoptar mi cultura para jugarlo. Se trata de reconocer su dignidad” (Huergo, 2004, 3).

Así dicha, la propuesta plantea la posibilidad de generar un espacio para habilitar la palabra y construir subjetividad. Hacer referencia al reconocimiento del mundo cultural del otro significa considerar que las prácticas socioculturales son desarrolladas por sujetos. En ellas, los sujetos sociales se encuentran inmersos en una cultura, en la que invierten permanentemente esfuerzo, creatividad y trabajo de producción, y, a pesar de los condicionamientos, conservan cierta capacidad para actuar por lo que podemos considerar en estos sujetos a los artífices de la transformación del mundo (entendido desde este contexto y caracterizado por su complejidad).

Del mismo modo implica reconocer que los espacios sociales son formadores de sujetos (Huergo, 2003), o mejor dicho que las personas en relación entre sí en un espacio social, siempre tendrán oportu-

tunidad de educarse, independientemente de que exista o no una voluntad pedagógica.

Con este convencimiento se construye el horizonte político de nuestras intervenciones, que desde esa intersección de los campos comunicación/educación/cultura, intentan contribuir a la transformación de las prácticas, saberes, relaciones, y modos de producción en un sentido liberador. Pero para ello es necesario que nuestros interlocutores reconozcan su mundo cultural como algo dinámico, pasible de ser transformado.

El interés de este campo por la cultura como objeto de atención, no es por la cultura en sí misma, sino por su articulación constitutiva con las relaciones de poder existentes. Tal como plantea Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* (2007) nuestra tarea nunca es neutral, siempre hay un posicionamiento, aunque no sea explícito o consciente. Nuestra tarea es siempre política y por ello se debe decidir a favor de quién y de qué estará y sobre todo contra qué o quiénes. Es decir, la construcción de una “acción creadora”, un pensamiento y un accionar situado, posicionado, no estático, que responda de manera vital a una búsqueda personal y colectiva.

Encontrando allí una propuesta política que resulta central como aporte a las ciencias sociales, de la mano de la mirada gramsciana, dando cuenta de los marcos de acción y relación de los sujetos. Reconociéndoles su capacidad de agencia, a partir de observar en la cultura tanto las estructuras de dominación, como las prácticas de resistencia y de construcción de nuevas posibilidades. Se trata del lugar donde puede intervenirse para la transformación del presente en busca del “inédito viable” (Freire, 2007).

Mirar a la cultura como proceso vital, observándola no como una abstracción, sino a través de la vida de los sujetos sociales, y en ese mismo movimiento darles protagonismo y entidad analítica a las experiencias de los sujetos de las clases populares. Para que dejen de ser entendidos como sujetos pasivos, meros alienados, o como representantes de un segmento económico que los determina, para ser reco-

nocidos como agentes activos de la cultura, a partir de su experiencia, en sus diversas prácticas de resistencia y de generación de propuestas y espacios solidarios alternativos.

Esta apuesta, como ya advertimos, no es solamente metodológica, sino fundamentalmente política, por intentar prestar atención al modo en que se producen las relaciones de poder para tratar de desanudarlas y modificarlas. En este punto es en el qué observar, y sobre todo tratar de comprender los procesos protagonizados por los sectores populares se vuelve relevante, dado que es en sus prácticas donde aparecen expresadas las relaciones de poder. Es en sus cuerpos donde residen las memorias de los procesos históricos, y donde se construyen los conocimientos situados, siendo éstos no solo sujetos del hacer sino sobre todo del saber.

La producción de saberes a partir de la sistematización de experiencias

Otro de los fundamentos centrales de nuestra propuesta es la *sistematización de experiencias* (Jara, 2011, 2018) como enfoque político-epistemológico y como metodología propicia para que las estrategias extensionistas se integren con la producción popular de saberes en el horizonte de la integralidad de funciones de la universidad.

La idea de reponer una serie de experiencias de trabajo concreta no puede ser espontánea, debe ser el resultado de una decisión. Implica el reconocimiento de que esos espacios y esas prácticas cargan con el suficiente valor para considerarlos como objetos de nuestra atención, a la vez que implica recuperar un modo particular de investigación social, al considerarlas fuentes de conocimientos. Se configura como una oportunidad para recuperar acciones, decisiones, y estrategias, para reflexionar críticamente sobre las experiencias, haciendo un recorrido intenso sobre ellas.

Requiere de una voluntad de trabajo colectivo, ya que nadie puede recuperarle a otro la propia experiencia. Lo que se puede es propiciar marcos de aproximación, se pueden compartir aportes metodológicos

cos, facilitar instancias de diálogo y reflexión para que la recuperación se produzca de la manera más compleja posible, pero el resto es potestad, es territorio, es cuerpo de cada sujeto.

La sistematización de experiencias relaciona los procesos inmediatos con su contexto histórico-político-social, y a la vez confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Se recuperan así nuevos conocimientos a partir de la experiencia concreta, y permite aportarle a la teoría explicaciones sobre el *cambio* en los procesos.

Según cuenta Oscar Jara (2011, 2018), la sistematización de experiencias es un modo de construcción de conocimiento que fue parido en el contexto de las múltiples disputas culturales, políticas y sociales de nuestro continente. Un marco común que es fruto de la historia, de la recuperación en sentido crítico de la experiencia continental, de los procesos revolucionarios en el camino de la autodeterminación. Del diálogo entre los diversos procesos sociales, políticos y culturales que no hubiesen sido posibles sin antes poner en crisis los modelos y marcos conceptuales hegemónicos impuestos por las academias de los países centrales. Experiencias emergentes que cuestionaron la episteme del momento, a tal punto que debieron inventarse métodos otros para la producción de conocimientos.

A partir de experiencias como la de la Revolución Cubana (1959), se ponía de manifiesto que en nuestro continente era posible imaginar y realizar proyectos de sociedad distintos a los impulsados por los países del norte. Proyectos en los que pudiésemos buscar nuestros propios caminos para encontrar la justicia social y la autodeterminación. Donde era posible construir marcos propios de interpretación y de producción teórica que surgieran de nuestras particularidades. La reacción hegemónica a ese momento histórico, propiciada principalmente por las acciones continentales de la “Alianza para el Progreso” no hicieron más que confirmar esta misma lectura, dado que proponían diversos proyectos para traer “modernización” o “cultura” -en sus términos- a los pueblos de América, en acciones estandarizadas,

al modo de recetas que se aplicaban indistintamente, sin importar los lugares, las culturas, costumbres, ideas, o necesidades de los pueblos en los que intervenían.

De manera similar durante los '70 y '80 se producen una serie de diálogos entre disciplinas y colectivos sociales en interacciones que producen una potente retroalimentación en torno a esta mirada latinoamericana. Se congregan y dinamizan así una serie de intercambios que potenciaron una multiplicidad de prácticas (también producciones bibliográficas) desde estas perspectivas políticas sobre la producción de conocimiento y las propuestas pedagógicas que se proyectaron sobre todo el continente: las producciones del grupo ECRO; "Hoy en el Trabajo Social" y "La práctica del Trabajo Social como fuente de teoría" de Leila Lima y Ana Quiroga; los manuscritos de la "Teoría de la dependencia" de Boaventura de Sousa Santos, Faletto, Gunder Frank, Furtado, Quijano y otros; "Ciencia propia y colonialismo intelectual" de Orlando Fals Borda (1986, 1991); "Teología de la liberación" de Gustavo Gutiérrez; "Las venas abiertas de América Latina" de Eduardo Galeano; "Ética de la liberación" de Enrique Dussel; "Teatro del oprimido" de Augusto Boal; "Educomunicación popular" de Mario Kaplún (1998), y "Pedagogía del oprimido" y otras obras de Paulo Freire, entre otros.

De este modo, la sistematización se vincula en la interacción con: el Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Comunicación Popular, el Teatro del Oprimido, la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa. A su vez, estas corrientes se estimulan, retroalimentan y convergen entre sí, al punto que muchas veces se entrecruzan y hasta confunden.

Por ello, al ser la sistematización de experiencias una propuesta enraizada tan profundamente en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco común y con todos sus desafíos a cuestas.

Orientaciones metodológicas para elaborar un plan de sistematización de experiencias

A continuación, compartiremos una guía breve para el desarrollo de un plan de sistematización de experiencias, el que puede ser visto en mayor detalle y con ejemplos en los capítulos 5, 6 y 7 de “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles” (Jara, 2018).

El primer momento en el marco de plan de sistematización es el más importante de todos: es justamente *vivir la experiencia*. En este sentido, es central que al menos parte del equipo sistematizador haya intervenido en la experiencia a sistematizar. Por ello nos plantearemos la primera pregunta nodal:

- ¿Quiénes van a sistematizar y por qué?

Será central en el marco de la vivencia tener la previsión de generar registros que darán soporte material a la sistematización. Estos pueden ser: bitácoras, diarios de campo, informe de trabajo, fotografías, videos, grabaciones de audio, mapas, cartografías, recortes de noticias, actas, correos electrónicos de proceso, publicaciones en redes sociales, chats de *Whatsapp/Telegram* de los grupos organizativos, memorias, relatorías de talleres, etc.

Un segundo momento será el de la *planificación de la sistematización*. Allí se establecerán de manera conjunta los objetivos del plan, que responden a la pregunta:

- ¿Para qué queremos sistematizar esta experiencia?

También delimitaremos el objeto a sistematizar, no para separarlo de la realidad, sino para poder enfocarnos en los aspectos pertinentes sobre los que nos preguntaremos para reconstruir la trama de la práctica extensionista. En este mismo sentido, definiremos ejes y dimensiones de abordaje. Algunas preguntas básicas que podemos hacerla a la experiencia:

- ¿Qué experiencia(s) nos parece importante sistematizar?
¿Cuándo ocurrió, dónde y quiénes participaron?
- ¿Por qué y para qué queremos sistematizarlas? (las motivaciones y los objetivos que queremos obtener de estas sistematizaciones: su utilidad y sentido).
- ¿Qué pregunta central queremos hacerle a la experiencia para aprender de ella?
- ¿Cómo vamos a hacer este proceso de sistematización?

En tercer lugar, nos ocuparemos de la *recuperación histórica del proceso*. Algunas técnicas en este sentido pueden ser: la identificación de los hitos principales, una matriz cronológica, preguntas para identificar la secuencia, línea de tiempo, gráficos del proceso, relatos de vida, narraciones, fichas de recuperación de aprendizajes (contexto de situación, relato de lo ocurrido, aprendizajes, recomendaciones). Aquí todo debe hacerse en clave de dejar hablar a la experiencia con todos sus detalles, y generar una visión lo más amplia y panorámica para ver todo lo que no necesariamente hayamos percibido en el momento de manera individual y que en la visión grupal pueda aflorar como emergente. En general es recomendable comenzar colectivamente por el trazado de una línea del tiempo, dado que ayuda a motorizar el diálogo y a abrir las puertas de la memoria.

En este momento también se ordenan y clasifican estratégicamente los registros que hayamos recuperado. Para esta organización es importante no olvidar los objetivos y las preguntas que nos planteamos en el plan de sistematización.

Algunas claves para la reconstrucción histórica pueden ser:

- Actividades realizadas y participantes
- Situaciones vividas o encontradas
- Momentos o acontecimientos de cambio
- Factores del contexto, sucesos que influenciaron
- Emociones: alegrías, temores, silencios...

Con todo ello empezar a identificar, como proceso integral, las continuidades y rupturas, los hallazgos, las ocurrencias, los descubrimientos, las innovaciones significativas, las tensiones y obstáculos.

Esto da paso al cuarto momento, que es el de la construcción de reflexiones, análisis, y síntesis para la *interpretación crítica*. Es la etapa en la que nos preguntaremos por las causas de lo sucedido en el proceso de gestión de nuestra experiencia. Este es el tiempo de confrontar teorías, paradigmas y puesta en práctica. Es cuando nos aventuraremos a producir afirmaciones teórico-prácticas que serán emergentes de la reflexión sobre la propia experiencia. Algunas orientaciones pueden ser:

- Preguntar por las causas de lo sucedido, identificando tensiones y contradicciones.
- Mirar lo particular y el conjunto, estudiar los caminos recorridos, las interrelaciones, para interrogar a la experiencia.
- Agrupar por componentes para analizar por separado y luego sintetizar.
- Explicitar las lógicas de acción y el sentido de las experiencias.
- Confrontar con otras experiencias y con aportes teóricos para formular aprendizajes y recomendaciones.
- Debatir e identificar hallazgos, continuidades y rupturas.

Con todo esto podemos repensar métodos y conceptos que operaron de manera individual y colectiva, y de paso construir otros que colaboren en el fortalecimiento de los saberes de los sujetos del territoriales y también de los saberes para la universidad. Con esto aportaremos a uno de los principales objetivos de la sistematización de experiencias que es el empoderamiento de la totalidad de los sujetos que fueron parte de las acciones analizadas.

El quinto momento es el conformado por las *conclusiones* y las *recomendaciones que emergen de la sistematización*. Aquí se explicarán las principales afirmaciones teórico-prácticas del proceso y los

debates que propiciaron dichas afirmaciones, tanto a nivel académico como político:

- ¿Por qué pasó así?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Qué volveríamos a hacer igual y que cambiaríamos?
- ¿Qué podemos recomendar desde la experiencia?

En este sentido, nuestro desafío será, como ya dijimos antes, pasar de lo descriptivo a lo interpretativo crítico desde la recuperación del proceso. La interpretación crítica en la sistematización no es una mera explicación de lo sucedido, para justificarlo. Es una comprensión de cómo se pusieron en juego los diferentes factores presentes en la experiencia, para poder enfrentarla ahora con una visión de transformación. De la misma manera, en nuestra interpretación deberían aparecer explicitadas las concepciones de extensión universitaria, de comunicación y de educación que se pusieron en juego, para decidir qué hacer en próximas ocasiones para potenciar nuestras acciones.

También aquí se identifican los aprendizajes que surgen de la práctica que servirán como principal insumo para la elaboración del producto comunicacional.

Lo que nos lleva al último punto del proceso: la elaboración de la *estrategia de comunicación*. Lo que produzcamos, más allá del formato y soporte elegido, debe tener como principal objetivo hacer comunicable los aprendizajes de la sistematización. Por tanto, requerirá de un diseño acorde a las comunidades que nos propongamos como destinatarias. Y más pertinente aún puede ser desarrollar diversos mensajes y productos, en diversos formatos, para poder atender a la diversidad de sectores poblacionales a los que queramos compartirles nuestros aprendizajes. En el marco de los procesos hacia el entorno universitario o académico puede ser más viable un documento-informe con un texto principal y anexos (fotos, cuadros, gráficos, etc.), ponencias para congresos, textos para cursos; y en el caso de las comunidades con las que trabajamos la experiencia diseñar textos in-

formativos, folletos, afiches o cartelerías, infografías, cartillas, materiales educativos para escuelas, formatos para redes sociales, *podcast* o videos, campañas informativas para medios masivos, etc.

Producción de saberes populares desde la sistematización de experiencias

En el caso de la extensión universitaria, se atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuentes de conocimiento de lo social para transformar la realidad en conjunto con los colectivos con los que se trabaja, tomando las situaciones singulares como fuente para fundamentar la intervención profesional desde la universidad. La sistematización se configurará, así como una posibilidad de superar la tan mentada separación entre teoría y práctica.

Algunos objetivos posibles para nuestro trabajo pueden ser:

- Comprender más profundamente nuestras experiencias y mejorarlas.
- Intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
- Contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos de nuestras experiencias.
- Incidir en políticas a partir de aprendizajes concretos que vienen de las experiencias.
- Fortalecer la identidad de un grupo, un equipo y una organización.

Para ello será de vital importancia dejar hablar a la experiencia con todos sus detalles. Esto solo es posible mediante el registro minucioso y si se generan instancias de participación amplia para todas las personas involucradas en el proceso de la experiencia. De modo de generar una visión de conjunto para recuperar y reconstruir las distintas etapas, con sus hitos principales, generando una visión dinámica y panorámica.

Se puede hacer por aproximaciones sucesivas, primero armando una línea de tiempo de sucesos que individualmente pueden aparecer como aislados, pero que en la construcción colectiva se pueden poner en correlación histórica con mayor detalle, tal como decía Oscar Jara en el seminario, reconstruir el proceso para “ir de la foto a la película”.

Con ello se podrá luego ahondar en lo descriptivo, pero teniendo en cuenta que ese no es el fin de nuestro trabajo. Nuestro desafío será pasar de lo narrativo a lo interpretativo crítico. Cuidando en paralelo todo lo propuesto antes, en cuanto al posicionamiento epistemológico, será central contar con la suficiente reflexividad crítica sobre nuestras concepciones de comunicación, educación, y extensión, como para no imponer nuestros marcos sobre los sujetos con los que estamos interactuando.

Nuestro trabajo desde la sistematización puede aportar a la construcción de:

- Pensamiento situado (parado en contexto histórico, contexto personal, contexto teórico).
- Pensamiento posicionado (no neutral).
- Pensamiento no estático (recuperando rupturas y saltos del proceso).
- Pensamiento deseante (que responda a las búsquedas personales y colectivas).

El objetivo debería ser salir de la mera explicación causal, para pasar a una comprensión -construida colectivamente por los sujetos de la experiencia- de los factores que se pusieron en juego para configurar lo ocurrido, de modo de poder enfrentarlo luego con una voluntad de transformación. Volviendo a la propuesta freireana, pensar qué extensión y qué transformación queremos, cómo lo hacemos, para qué objetivos, con quiénes desarrollarla y para quiénes propiciarla.

Para cerrar, recordar un mantra que repetimos durante el seminario y que es expresión cabal de cómo funciona esta propuesta polí-

tica, teórica y metodológica enraizada en el hacer: “A sistematizar se aprende sistematizando”.

Referencias bibliográficas

- Artiguenave, D. (2019) *Recuperación de memorias, imaginaciones poéticas, interacciones educativas y horizontes de emancipación. Una articulación entre prácticas de comunicación/educación y museología social latinoamericana en espacios museales*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74369>
- Fals Borda, O.; Anisur Raham, M. (1991) *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la Investigación Acción Participativa*. Bogotá. CINEP.
- Fals Borda, O.; Rodríguez Brandao C. (1986) *Investigación Participativa*. Montevideo. Ed. La Banda Oriental.
- Freire, P. (2007). Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo. Ed. Siglo XXI.
- Huergo, J. (2013). “Mapas y viajes por el campo comunicación/educación”. En *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura*. N° 75, mayo-junio de 2013. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, Pp 19-30. Disponible en <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/mapas-y-viajes-por-elcampo-de.html>
- Huergo, J. (2004) “Desafíos de la extensión desde la perspectiva cultural”. En *Dialoguemos N.º 8*. Buenos Aires, INTA.
- Huergo, J. (2003) “Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales”. En *Revista Nodos de comunicación/educación N° 2*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.
- Huergo, J. (1998), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata. Ediciones de Periodismo y Comunicación.

- Jara Holliday, O. (2020) *La educación popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Luján, EdUNLU Ed. El Colectivo.
- Jara Holliday, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Jara Holliday, O. (2015) “La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador” (Entrevista) Revista Docencia de Chile Año XX, número 55, mayo 2015.
- Jara Holliday, O. (2011) “La evaluación y la sistematización” en *Revisita internacional sobre Investigación en educación global y para el desarrollo*. Número Cero. Oct. 2011. Págs. 110-112.
- Kaplún, M. (2002): *Una Pedagogía de la Comunicación (el comunicador popular)*. La Habana. Caminos.
- Kaplún, M. (1998) “Procesos educativos y canales de comunicación”. En *Revista Comunicar*. España. Grupo Comunicar.
- Tommasino, H., Cano A. (2016): *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el Siglo XXI: tendencias y controversias*, en: Revista Universidades, ene-mar, N°67, pp. 7-24, México, UDUAL.
- Tommasino, H.; Cano, A.; Castro, D.; Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). “De la extensión a las prácticas integrales” en *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo, UDELAR.

SOBERANÍA Y UNIVERSIDAD. REFLEXIONES DESDE EL SABER SITUADO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

El caso de los SURES (Sistemas Universitarios Regionales de Salud)

Sebastián Palma

Introducción

Para comenzar esta presentación resulta pertinente reponer algunas concepciones teóricas que ofician como punto de partida. En esta dirección, se entiende que el desafío de repensar la extensión universitaria propone un ejercicio de deconstrucción fundamentalmente de concepciones tradicionales sobre esta *función/dimensión*. Desde una perspectiva socio-histórica en el campo de la educación popular, y desde aquello que en los últimos años se denominó *extensión crítica*, se pone de manifiesto la necesidad de construir y reconstruir las agendas de interés institucional desde la perspectiva del saber situado. Es decir, desde una concepción del conocimiento en diálogo e interacción permanente con otros saberes, con su entorno y su contexto.

A su vez, pensar en *soberanía*, hace referencia al ejercicio de poder de decisión, aparece como un horizonte, una búsqueda, un camino transitado, pero sobre el que resulta imprescindible profundizar. Como ya planteamos en Quiroga y Palma (s/f) “*en nuestro continente*

latinoamericano, distintos hechos históricos hacen evidente las pujas por el rol de la educación y de la universidad pública en particular. La reforma de 1918, el decreto de Juan Domingo Perón de gratuidad de la enseñanza de 1949, la noche de los bastones largos, el abrazo al Congreso de la Nación en 1994 en oposición a la sanción de la Ley de Educación Superior, entre otros hitos instituidos en el concepto Universidad, dan cuenta de la vigencia del conflicto sobre el sentido de la Universidad Pública en términos particulares, y en general sobre el concepto educación” (Quiroga y Palma, s/f, p. 116).

Estos posicionamientos y, por lo tanto, los discursos en torno a las funciones/dimensiones principales de la Universidad marcan el profundo carácter político que ellos/as tienen. Los debates mencionados, que conviven en la sociedad y en la comunidad educativa, constituyen las disputas respecto de qué es el conocimiento y para qué, para quiénes, con quiénes y de qué manera producirlo y distribuirlo. Y claramente, tiene su correlato en las prácticas que le dan forma, lo moldean, profundizan. Asumir a la extensión, o en un sentido más amplio, a la educación, como herramienta de transformación y emancipación, o de reproducción de las condiciones actuales, sintetiza o simplifica visiones sobre el mundo, un antagonismo vigente repleto de matices.

En definitiva, las tensiones que conviven en los distintos significados sobre qué es enseñanza, investigación y extensión, o sobre la educación, y/o el rol del Estado en la educación del pueblo, sitúa al significante soberanía en el centro de la escena. Al respecto: “...el derecho a la universidad no es sólo el derecho de las personas a estudiar, sino que es también el derecho de un pueblo a tener universidad. A gozarla, habitarla, cuestionarla, transformarla. A apropiarse de los conocimientos que allí se producen para mejorar sus vidas. A participar activamente de las decisiones sobre el tipo de saberes que se tienen que crear para el desarrollo, tanto material como simbólico de toda la nación” (Saintout, 2016).

En contextos de avasallamiento e incertidumbre como el presente, revisitar los interrogantes sobre el sentido y la dirección de la extensión universitaria en particular, y sobre la educación y lo público en general siguen siendo tópicos pertinentes para fortalecer políticas de acceso a derechos.

Debates conceptuales acerca de la extensión universitaria

La función/dimensión de la extensión aparece en las universidades latinoamericanas con fuerza a comienzos del Siglo XX. En la misma prevalece una visión positivista de la ciencia como lugar del saber experto que debía “iluminar” y “extender” el conocimiento. Esta es la manera de concebir la extensión, según palabras de Jorge Huergo (2005): trabaja sobre la base de una fuerte distinción entre la cultura de los expertos (los técnicos, los profesionales) y la cultura de los públicos. Sobre esa plataforma, la extensión tendría como propósito la transmisión de saberes o de informaciones a los sectores a los cuales se considera carentes de saberes.

Este tipo de enfoques operan sobre un supuesto desierto cultural. Su prejuicio sobre las culturas populares es el que Paulo Freire denomina «alienación de la ignorancia»: siempre el ignorante es el otro, el campesino, el aborigen, el trabajador rural, el pequeño productor, etc. En este significado hegemónico, se hace evidente que la extensión no está centrada en los destinatarios y sus prácticas culturales y productivas, sino en los extensionistas, sus programas y proyectos, sus saberes, las informaciones que tienen para transmitir, sus propósitos y sus formas de actuar. (Huergo, 2005, p. 9).

Retomando, desde la educación popular y más tarde desde la extensión crítica, se fueron resignificando los sentidos del concepto “extensión”. Alejándose de sus primeros componentes divulgacionistas, hasta los más transferencistas y/o paternalistas. En este proceso se fue constituyendo una versión actual más cercana al espacio de encuentro para la construcción del conocimiento y/o educativo no

formal de doble vía. La misma favorece la construcción participativa, inter-claustro, multidisciplinaria e inter actoral.

Extensión y soberanía: una relación necesaria

La Universidad Nacional de la Plata es efectivamente la primera en incorporar en su Estatuto a la extensión universitaria desde su creación en 1905. El recorrido de esta función/dimensión es complejo y dispar a las otras funciones/dimensiones de la vida universitaria. Algunos autores sitúan estas distancias en la cuestión presupuestaria, otros hacen énfasis en el reconocimiento y estatus académico.

En la actualidad y Reforma del Estatuto se concibe que “*la extensión universitaria será el principal medio para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural. Objetivo que se lleva adelante mediante múltiples políticas que gestionan y articulan diferentes herramientas*” (Estatuto UNLP, 2009, p. 2). En su artículo 17, se define a la Extensión universitaria “*como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social*” (Estatuto, UNLP, p. 9).

En otras palabras, la extensión universitaria puede comprenderse como la cooperación interactiva entre universitarios/as y otras/as que, en el encuentro de los diversos saberes, aprendiendo en la labor conjunta, pueden contribuir a la expansión de la cultura colectiva y múltiple y a la construcción/reconstrucción y uso socialmente valioso del conocimiento, priorizando la atención de los problemas de los sectores con derechos más vulnerados.

A su vez, otros documentos institucionales reciente como el denominado: “Pensar la Universidad: 2018-2022” sintetiza este espíri-

tu de la siguiente manera: “*La Extensión universitaria, desde nuestra universidad siempre autónoma, crítica y creativa, consolida la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad desde el conjunto de actividades que identifican los problemas y demandas de esa sociedad y su medio, coordinan las acciones necesarias a partir de esos diagnósticos y reorientan y recrean actividades de docencia e investigación a partir de la interacción con ese contexto*”. (Tauber, 2018:35).

En estas definiciones institucionales se puede evidenciar que subyace la relación extensión-soberanía. Es decir, se pone de manifiesto como punto de partida que ante los procesos de desigualdad persistente en Latinoamérica en general y en nuestro país en particular; la función/dimensión universitaria de la extensión puede aportar en un proceso de transformación, favoreciendo la accesibilidad a derechos, la organización popular, la construcción de una agenda de cuidados desde la perspectiva soberana. Siguiendo a Bolis (2015):

“¿Qué entendemos por soberanía?: 1) La soberanía es poder de decisión: no se trata de una potencialidad inmanente del sujeto ni un poder unívoco, sino de prácticas articulatorias en el campo de emergencia de la hegemonía; 2) La soberanía implica una decisión conflictual: por la utilización de la noción de decisión en nuestro léxico cotidiano podemos llegar a pensar que se trata de cualquier elección, confusión que nos puede llevar a errores colosales en lógica micropolítica al estilo “me saco la remera=soy soberano de mi cuerpo”, por el contrario es una decisión entre alternativas en conflicto; un momento articulatorio que se verifica a través de un enfrentamiento con prácticas articulatorias antagónicas; 3) El soberano es el sujeto de la decisión: una decisión es posible por la preexistencia de la subjetividad, a la vez que constituye al sujeto en el acto mismo de la decisión; es decir, no se trata de un sujeto in-

divisible que actúa por automotivación (claramente, tampoco será un individuo, sino un sujeto colectivo), sino de posiciones de sujeto parcialmente sujetadas a ciertas articulaciones discursivas que pueden subvertirse —posible por la contingencia y la dislocación— anulando la fijación o promoviendo nuevas articulaciones” (Bolis, 2015. p. 76).

En definitiva, se trata de reposicionar y visibilizar la dinámica del conflicto subyacente sobre la enseñanza, la investigación y la extensión, sobre el sentido de la Universidad pública y más amplio aún, sobre el lugar de la educación en la construcción de una nación, presente en América Latina al menos desde la constitución de los estados-nación, y sin duda sus períodos previos; de señalar la necesidad de identificarlo con precisión, de conocer y reconocer su historicidad, de contextualizar el campo cultural en el que se inscribe. Desde ese lugar, con esos y otros elementos, el proceso implica resituar en agenda la necesidad de construir o reconstruir un saber soberano que, anclado en el presente, siente las bases de realidades más justas.

Estos planteos teóricos no son nuevos, por el contrario, retornan el ideario de numerosos autores en clave decolonial, desde las epistemologías del sur y los más recientes estudios de género y disidencias latinoamericanas. De este modo, alejarse de visiones que generalizan y homogeneizan lo social, generar rupturas en el sentido común para desnaturalizar prácticas y categorías conceptuales, implica inscribirse en tramas de relaciones amplias, complejas y contradictorias que posibiliten abordajes de las problemáticas sociales críticos y democráticos.

En el campo de la extensión se torna indispensable robustecer políticas que motoricen prácticas emancipatorias en palabras de Dagnino (2015). En este sentido, Renato Dagnino, investigador y extensionista brasileño, realiza una afirmación que apunta directo a lo que considera una *ruptura necesaria*. Sostiene que la docencia universitaria se ejerce de manera repetitiva, que presenta una visión neu-

tral y determinista del conocimiento científico y tecnológico; que la investigación que hacemos es disciplinar, es decir orientada por disciplinas, no por problemas, y que los problemas además son multidisciplinares, pero que se persiste en la lógica compartimentada, autorreferencial: el investigador no le pregunta a nadie qué debe investigar. Se parte – en general, afirma – de que tenemos la capacidad de definir la agenda de investigación de manera autorreferencial y científica.

No debemos hacer extensión como hemos hecho hasta ahora, sino “intención”. “Intención” en el sentido de internalizar la agenda cognitiva de los movimientos sociales, como directriz de nuestra actividad. O sea, tenemos que actuar con la intención clara de conocer los problemas de la sociedad, contribuir para resolverlos y para que otros, participando de este proceso, puedan aprovechar el conocimiento generado. La universidad se orientaría, entonces, por una búsqueda, en la realidad que la circunda, de los problemas sociales que tienen que ser resueltos incorporando conocimiento. Intención significa tener intención de hacer algo y también internalizar, traer, para dentro de la universidad, aquella agenda. (Dagnino, 2015, p. 15).

La propuesta apunta, entonces, en dos direcciones. Por un lado, plantea la necesidad de “internalizar”, que en términos generales significa compartir las agendas y los saberes producto de esos procesos al interior de las universidades, de las instituciones; que interpelen, que sacudan, que propongan, que sean reaprendidos por otros y otras, que se discutan, que aporten a otros procesos y otras agendas. Y por otro, explica que es fundamental tener la “intención” de condicionar, con esas agendas y saberes, otras formas de desarrollo económico y social.

Dagnino explica que el “progreso tecnológico” se orientó para atender la demanda pujante de los ricos de los países ricos. No se

desarrolló conocimiento eficaz para lo que necesitan los pobres de los países pobres. Así, la tecnología relacionada con infraestructura y producción de bienes y servicios públicos acostumbra ser ineficiente y ambientalmente desastrosa. Desde esta perspectiva, el territorio se convierte constantemente en una sucesión de significaciones culturales con implicaciones históricas y sociales.

La construcción de una agenda por problemas, interdisciplinar, para ser abordada desde la integralidad, subraya la necesidad de enfocar la mirada en ese territorio, o en el encuentro de territorios (el de las disciplinas o campos, el de los espacios barriales y la diversidad de actores, el de las funciones/dimensiones, etc.) capaces de cristalizar líneas o ejes. Esto es, el desarrollo de saberes soberanos, o de agendas soberanas, que se construyan allí donde es necesario tomar decisiones para combatir injusticias.

Otros autores latinoamericanos como Oscar Jara plantean que

“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”. (Jara, 2018, p 61).

En esta dirección analítica, se pueden visualizar huellas institucionales en la legislación nacional que proponían marchar en el sentido propuesto. Un claro ejemplo es la Ley de Universidades Nacionales, más conocida como Ley Taiana, promulgada en 1974 durante el gobierno de Héctor Cámpora, que regulaba la educación superior. Sostenía que *“las universidades nacionales son comunidades de tra-*

bajo que integran el sistema nacional de educación en el nivel superior con el fin de impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social y, haciendo los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos”.

(Ley N° 20.654, 1974, art. 2).

Y en los siguientes podía leerse que sus principales objetivos eran “formar y capacitar profesionales y técnicos, con una conciencia argentina apoyada en nuestra tradición cultural, según los requerimientos nacionales y regionales de las respectivas áreas de influencia. Ello, mediante una educación formativa e informativa que fomente y discipline en el estudiante su esfuerzo autodidáctico, su espíritu indicativo y las cualidades que lo habiliten para actuar con idoneidad moral e intelectual en su profesión y en la vida pública o privada orientada hacia la felicidad del pueblo y a la grandeza de la Nación fundada primordialmente en valores de solidaridad social; Promover, organizar y desarrollar la investigación y la enseñanza científica y técnica, pura y aplicada, asumiendo los problemas reales nacionales y regionales, procurando superar la distinción entre trabajo manual e intelectual. La orientación será nacional y tendiente a establecer la independencia tecnológica y económica. Esta ley fue derogada en 1980 por la dictadura cívico-militar.

Estas experiencias constituyen hitos recientes que favorecen una concepción renovada del conocimiento y del lugar de las Universidades en su producción y distribución social. Alejándose de concepciones tradicionales de la ciencia como lugar sacralizado para constituirse en vectores de accesibilidad a derechos desde una perspectiva del saber situado y con un horizonte en la contracción de prácticas sociales soberanas.

Explorando prácticas soberanas desde la extensión universitaria: el caso de los Sistemas Universitarios Regionales de Salud (SURES)

La Universidad Nacional de la Plata, como se viene planteando, se constituyó en el escenario de actuación de vigorosas políticas de extensión universitaria en las últimas décadas. Por citar ejemplos algunos ejemplos más significativos:

- Creación de los Centros de Extensión Universitarios, desde el año 2009 y continúan.
- Creación del Consejo Social, desde el año 2010 y continúa.
- Creación de la Dirección de Formación y la creación de la Especialización de posgrado en extensión Universitaria, desde el año 2022 y continúa.

Estos dispositivos ofician como vehículo privilegiado de intercambio con las organizaciones sociales de la región y las instituciones públicas, y se caracterizan por propiciar prácticas docentes de formación, extensión e investigación situadas. En la misma dirección, se crea el denominado SURES (Sistema Universitario Regional de Salud) como una iniciativa impulsada en forma conjunta por la Secretaría de Extensión y la Secretaría de Salud de la Presidencia de la UNLP en el año 2023.

El mismo tiene por propósito fortalecer los procesos de organización territorial vinculados a la salud. En este sentido se prevé el despliegue de las siguientes líneas de actuación estratégicas:

- Desarrollo de políticas de prevención, promoción y cuidado
- Núcleos operativos de emergencia
- Operativos y jornadas de vacunación
- Operativos de testeo
- Diplomatura de promotoras de salud
- Otros

Este Programa no sólo busca favorecer la generación de prácticas integrales con componentes de docencia, investigación y extensión, sino que se propone impulsar la organización socio-territorial. Se centra en la perspectiva denominada “triángulo de las redes” conformada por la Universidad en todas sus funciones/dimensiones; las diversas organizaciones socio comunitarias y territoriales y los efectores de salud como centros de atención primaria. Articulado plenamente con las políticas provinciales y locales de prevención y promoción de la salud, en este momento concentra su base operativa en los siguientes barrios de La Plata y el Gran La Plata: Ringuelet, Villa Elvira, Romero, Abasto y Gorriá. Y desarrolla en forma complementaria el Programa PARES como estrategia de curricularización de prácticas de extensión universitaria.

Estas iniciativas movilizan diversas prácticas no sólo en el territorio de actuación externo a la Universidad sino al interior de las Unidades Académicas y colegios de la Universidad, equipos de cátedra, etc. Ponen en discusión un modelo tradicional de enseñar y aprender a la vez que favorecen el despliegue de proyectos y acciones de extensión e investigación situadas. En esta dirección, se movilizan prácticas desde perspectivas antipositivistas como la que encarna la denominada *“salud colectiva”*.

Esta última, en palabras de sanitaria argentina de gran trayectoria como el Dr. José Créalos Escudero (2023), señalan que la misma es una categoría de análisis que nos permite pensar la salud a partir de la comunidad y no de los individuos. Esta lectura nos da la posibilidad de desarrollar políticas públicas tendientes a mejorar la calidad de vida de la población. Y este propósito no se relaciona sólo con el proceso de salud - enfermedad sino y quizás fundamentalmente con los procesos sociales de construcción de condiciones de igualdad y justicia social indispensables para el desarrollo de un estado nacional soberano y una democracia plena.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, se ha mencionado la significante función vinculada al término dimensión. Desde la perspectiva de autores como Oscar Jara que se viene mencionado hablar de dimensiones pone de relieve un espacio para el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión, en contraposición con un significado más acotado a una función (un servir para algo) que remite a concepciones basadas en el estructural funcionalismo. En otras palabras, Jara propone situarnos en un significante que posibilite profundizar la complejización de los procesos de enseñanza, investigación y extensión desde su integralidad, interactoralidad e internalización.

Desde allí, se propone pensar a la extensión como la dimensión que proponga o desde la que se trabaje pensando en las agendas de la soberanía local, regional, nacional y latinoamericana, porque su ejercicio requiere desde la tecnología satelital que posibilite acceder de manera directa a la diversa y variada información que estos instrumentos pueden ofrecer, hasta la realidad socio sanitaria particular de una sala de salud en un barrio de La Plata que favorezca la tome de decisiones para la promoción, prevención y cuidado de la salud de la población que allí habita.

Referencias bibliográficas

- Bolis, J. (2015). Jóvenes y soberanía: Hegemonía, discursos y trayectorias hacia la emancipación. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC).
- Dagnino, R. (2015). Debate “La universidad latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo”. *Cuestiones de Sociología*, (12). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/>

- Huergo, J. (2005). Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles.
- Saintout, F. (2016). Universidad y futuro. Disponible en: <http://www.independencias.com.ar/web/universidad-y-futuro/>.
- Tauber, F. (2018). Pensar la Universidad: Proyecto institucional de la Universidad Nacional de la Plata – 2018 – 2022. La Plata: Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- Universidad Nacional de La Plata (2009). *Estatuto. La Plata (República Argentina) 2008*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37738>

APORTES PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Los diagnósticos sobre condiciones de vida en barrios pobres como insumos para la docencia, la investigación y la extensión

María Eugenia Rausky, Pilar Pi Puig y Nicolás Aliano

Introducción

Desde finales de la década del '80 y durante los '90, las universidades de la región -y en particular las universidades públicas argentinas- impulsaron diversas políticas de desarrollo de la extensión y fueron definiendo un conjunto de instrumentos de gestión que le otorgaron progresivamente a esta función un lugar importante en la agenda institucional (Menéndez, 2023). En Argentina, como en otros países latinoamericanos, las normativas universitarias vigentes establecen que las universidades tienen tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Esta última encarna el compromiso social de la universidad al tiempo que supone que la colaboración entre equipos universitarios y la comunidad no solo favorece la mejora de las condiciones de vida de los sectores sociales con los que se articula, sino que también redunda en un fortalecimiento de la formación profesional y en la calidad de las investigaciones que desarrollan los equipos. Ahora bien, como señala Menéndez (2023), más allá de la existencia de algunas prácticas integradas, continúan siendo muy

pocas las experiencias de este tipo con algún grado de institucionalidad. En efecto, la ‘integralidad’ se presenta como una meta a alcanzar puesto que, en una importante proporción de universidades públicas, la docencia es la función que termina predominando por sobre las demás, dadas las limitaciones impuestas por circunstancias y exigencias diversas del sistema de educación superior (Galán y Maroscia, 2019).

En este marco, el capítulo presenta la experiencia de nuestro equipo en la ejecución concreta de estas prácticas integradas. Se entiende aquí que esta experiencia puede oficiar como un caso que exemplifica el modo en que se puede producir la articulación entre docencia, investigación y extensión, permitiendo enriquecer las discusiones alrededor de la integralidad.

A modo de contextualización de la experiencia, cabe señalar que desde 2003 participamos de proyectos de extensión universitaria en barrios en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social en el Gran La Plata, con el apoyo a partir de 2005 del Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia de la provincia de Buenos Aires. Los proyectos ofrecen talleres educativos y creativos orientados a población infantil y adolescente como así también articulaciones con dependencias gubernamentales y con otros proyectos de extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que apuntan a satisfacer algunas demandas específicas que se producen en los territorios. Los proyectos procuran integrar sus propuestas con: 1) Las actividades docentes del seminario-taller sobre pobreza urbana que algunos miembros del equipo dictan para alumnos/as de la carrera de sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP y 2) las actividades de investigación sobre la misma temática que se han inscripto en numerosos proyectos institucionales financiados por organismos como el Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Agencia Nacional de Promoción del Desarrollo Tecnológico y la Innovación.

De todas las dimensiones que convergen en la articulación de las prácticas de extensión, docencia e investigación, en este escrito nos centraremos en una: la utilización de los métodos y técnicas que enseñamos a los alumnos/as y empleamos en contextos de investigación social para la elaboración de diagnósticos territoriales sobre condiciones de vida en poblaciones en situación de pobreza y vulnerabilidad social. En especial, nuestro interés radica en pensar cómo los métodos y técnicas que utilizamos en contextos de investigación social son herramientas que pueden enriquecer los diagnósticos sociales y la intervención que desde los proyectos de extensión se realiza en los territorios. Creemos que la externalización de este proceso es un claro ejemplo sobre un camino posible a tomar hacia la integración de prácticas.

Diagnósticos sobre condiciones de vida: métodos y técnicas de investigación social en diálogo con la docencia y la extensión

Los objetivos que el equipo persigue en cada una de las áreas en que se desempeñan sus miembros son de distinta índole. La participación en proyectos de investigación apunta a dar respuesta a preguntas cognitivas específicas orientadas a conocer las diferentes manifestaciones del fenómeno de la pobreza. Para ello seleccionamos territorios en los que llevar a cabo empíricamente nuestras investigaciones. La participación en proyectos de extensión en barrios pobres del Gran La Plata plantea un desafío diferente: el tratamiento de algunos de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades que estudiamos. Respecto de la docencia y su articulación con la investigación y la extensión buscamos mejorar la formación de los y las estudiantes, por ejemplo, mediante la puesta en práctica de conocimientos adquiridos en el aula, el desarrollo de perspectivas críticas respecto de los conocimientos teóricos trabajados, el compromiso social, entre otros. En este marco, creemos que una de las instancias que logra integrar y hacer confluir estos intereses, se produce en la elaboración de los

diagnósticos sobre condiciones de vida en los diferentes territorios en que trabajamos. A continuación, nos referiremos a ello.

Desde nuestro equipo entendemos que la pobreza es una construcción social que emerge en contextos socio-históricos y espaciales específicos al tiempo que es un concepto político con efectos prácticos, que afecta la distribución de recursos en una sociedad particular e inspira diversas intervenciones estatales (Bayón, 2013). Cuando hacemos referencia a la pobreza enfatizamos que se trata de un fenómeno multidimensional que comprende aspectos relacionados con las condiciones de vida de los hogares. La pobreza no es una situación que se limita únicamente a la carencia de ingresos: la población pobre padece insuficiencia de recursos económicos y, al mismo tiempo, se ve vulnerada en el ejercicio de sus derechos fundamentales debido a la falta de acceso a la alimentación, la salud, la educación, la seguridad social o la vivienda, entre otros. Para analizar la pobreza proponemos en consecuencia un estudio integral de las condiciones de vida de grupos que se encuentren en dicha situación, que atiende tanto sus dimensiones materiales como simbólicas (Eguía y Ortale, 2007). Esto implica una orientación que recupera tanto una descripción de las condiciones de vida objetivas, como un análisis del modo en que los sujetos dotan de significado a las mismas. En otras palabras, nuestra investigación empírica busca captar el trabajo rutinario de reproducción cotidiana en el contexto de la estructura de opciones que se presenta. Y aunque sea metodológicamente complejo, intenta reconstruir el vínculo entre las condiciones y prácticas/representaciones que los sujetos elaboran. Para desarrollar dicho estudio producimos información primaria y nos valemos tanto de técnicas propias de los métodos cualitativos (entrevistas y observaciones) como de técnicas propias de los métodos cuantitativos (encuestas). La producción de dicha información permite un triple objetivo. En primer lugar, conocer de manera integral distintas dimensiones que permiten caracterizar y comprender sociológicamente la vida en la pobreza. En segundo lugar, se constituye en un insumo para la pro-

gramación de acciones de transferencia y extensión que acompañen procesos de mejoramiento en las condiciones de vida de las poblaciones con las que trabajamos. En tercer lugar, contribuye a la formación y capacitación de alumnos y alumnas en el trabajo de campo, proceso que habilita la puesta en acción de los conocimientos discutidos en el contexto áulico como así también un involucramiento con la realidad social.

Los relevamientos cuantitativos: censos de viviendas, hogares y personas

Como se mencionó anteriormente, una parte de nuestro trabajo se basa en la elaboración de diagnósticos sobre las condiciones de vida en territorios relegados. En este marco, el equipo lleva realizados cinco censos que apuntan a obtener la información necesaria para realizar dichos diagnósticos. El primero se llevó a cabo en el año 2001 y fue sucedido de censos en los años 2003, 2004, 2016 y 2022. Los mismos surgieron como producto de diferentes iniciativas. En algunos casos con motivo de la demanda de los propios actores de los territorios (desde un ámbito externo a la universidad) y, en otros, han sido propuestas que desde el equipo se realizaron a referentes territoriales (desde un ámbito interno de la universidad). Si bien todos los censos abordaron de manera multidimensional las condiciones de vida de población en situación de pobreza, la elaboración de los cuestionarios varió en cada uno de los censos en lo que refiere a las dimensiones relevadas, el tipo de preguntas desarrolladas y su extensión; por ende, ninguno de ellos fue idéntico entre sí. En todos los casos se relevó información con diferentes formularios que captaron aspectos relativos a la vivienda, el hogar y sus miembros.

Siguiendo a Roldán y Fachelli (2015), las principales fases asociadas a un proceso de estas características son:

Diseño de análisis

- Delimitación del universo y las unidades de observación
- Concreción de unidades, espacio y tiempo
- Diseño de la muestra (en nuestro caso fueron censos, es decir, se relevó al total de la población).
- Elección y construcción de las técnicas de observación
- Elección del tipo de encuesta a realizar
- Primera construcción del cuestionario
- Realización del pre-test
- Construcción definitiva del cuestionario
- Planificación del trabajo de campo: tiempo, presupuesto y recursos.
- Materiales y humanos
- Edición del cuestionario
- Formación de encuestadores
- Elección de las técnicas de análisis

Recolección de datos

- Trabajo de campo (administrar los cuestionarios)
- Control y verificación de los datos recogidos
- Seguimiento del trabajo de campo: control de la recogida de datos.
- Ajustes, sustituciones, control de los encuestadores
- Informe sobre el trabajo de campo
- Preparación de los datos para el análisis
- Cerrar preguntas abiertas
- Libro de claves
- Codificación de los cuestionarios
- Transcripción a la hoja de codificación
- Registro de los datos en soporte informático. Matriz original de datos.
- Identificación de los datos

- Verificación de los datos. Matriz de datos del sistema (informático).
- Generación de variables para el análisis. Matriz de datos ampliada.

Al planificar un relevamiento censal, debe considerarse que el diseño de los instrumentos de recolección de la información (cuestionarios) implica un largo proceso de trabajo que requiere el desarrollo de varias tareas, entre ellas, un análisis pormenorizado del rendimiento, funcionamiento y la pertinencia temática de las dimensiones e indicadores a incluir y una búsqueda de encuestas específicas ya aplicadas en otras investigaciones o instancias que contemplaran las dimensiones a abordar en cada una de las experiencias de campo. En este sentido, el diseño de los cuestionarios siempre siguió dos de las reglas básicas que los expertos en la materia señalan: relevar encuestas ya existentes y asegurar la correspondencia entre las preguntas y los objetivos de investigación/intervención/transferencia que se plantearon en cada una de las experiencias (Azofra, 2000).

Respecto de la primera regla, cabe señalar que los tres primeros censos (2001, 2003 y 2004) tomaron como modelo la encuesta sobre condiciones de vida desarrollada conjuntamente por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y el Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (SIEMPRO). Se trata de una encuesta que posibilita interrelacionar los diferentes aspectos de las condiciones de vida de la población, tomando una amplia gama de temáticas, que la convierte en un instrumento de elevada potencialidad para el análisis de problemas sociales desde una perspectiva integral. Los temas que abarca la encuesta contemplan características de vivienda, hábitat y condiciones de higiene de la población, composición y estructura de los hogares y su ciclo de vida, las características educativas y ocupacionales de las personas que integran dichos hogares, así como los ingresos tanto individuales (laborales y no laborales) como del conjunto del hogar. Con respecto

a la información asociada a los distintos programas sociales, brinda datos sobre las condiciones de acceso a los servicios de salud, a programas sociales y la contribución de estos al mejoramiento de las condiciones de vida de la población (INDEC, 2006). Este instrumento, junto con otros como la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), fue discutido y adaptado por el equipo de investigación al cuestionario que finalmente se desarrolló. Paralelamente se incorporaron preguntas específicas diseñadas por el equipo orientadas a detectar, por ejemplo, la percepción de los informantes sobre los principales problemas y necesidades tanto del lugar (barrio) como de los hogares. Los cuestionarios utilizados en las experiencias de 2001 y 2003 contaron con la revisión crítica por parte de los alumnos y alumnas del seminario-taller de pobreza. Esto es, se destinaron algunas clases a discutirlos, revisarlos y realizar las modificaciones necesarias. Estas instancias de discusión que se dieron primero entre los miembros del equipo y luego con los alumnos y alumnas de la materia terminaron de dar forma al diseño del cuestionario utilizado en cada uno de los relevamientos. Luego de los resultados de las pruebas piloto, se hicieron los ajustes finales del cuestionario.

Previo al trabajo de campo del que participaron tanto los alumnos y alumnas como los miembros del equipo, se confeccionó un manual para encuestadores y se realizó una capacitación. La misma se centró tanto en cuestiones teóricas (trabajadas en la materia) como en cuestiones metodológicas sustantivas vinculadas tanto con las destrezas/competencias necesarias para implementar un cuestionario estructurado como con las especificidades de las preguntas, categorías de respuesta, saltos, filtros y pases. En este punto, se trabajó intensamente sobre la encuesta en tanto técnica que recoge datos a través de un cuestionario, que es el resultado de una conversación de características específicas y cuya administración supone un contrato regido por un conjunto de principios y también por un conjunto de reglas situacionales y discursivas que determina los papeles de quien encuestada y quien es encuestado o encuestada. El cuestionario constituye el

instrumento de recogida de los datos donde aparecen enunciadas las preguntas de forma sistemática y ordenada, y en donde se consignan las respuestas mediante un sistema establecido de registro sencillo. Se reforzó el carácter rígido del cuestionario en tanto instrumento que busca recoger la información de las personas entrevistadas a partir de la formulación de preguntas idénticas que procuran garantizar una misma situación psicológica estandarizada en la formulación de las preguntas y asegurar después la comparabilidad de las respuestas (Roldán y Fachelli, 2015).

Una vez finalizado el diseño de los cuestionarios, realizada la prueba piloto y los ajustes finales de acuerdo a los resultados del pre-test, se avanzó en cada uno de los casos en la diagramación del trabajo de campo. Este incluyó centralmente tres tareas: los mapeos territoriales (*croquis in situ* en cada una de las calles del barrio y elaboración de un mapa a mano alzada), el listado/conteo de viviendas junto con el establecimiento de puntos de referencia para poder identificarlas, y la comunicación a los habitantes sobre la fecha de realización del relevamiento en cada caso. En cada experiencia el trabajo de campo tuvo matices diferentes. Por ejemplo, en el censo realizado en 2003 se contó con el apoyo de miembros de un comedor barrial, quienes colaboraron durante el pre-censo en la identificación y estimación del tamaño y composición de los hogares del barrio, lo cual permitió elaborar de manera rápida y más precisa el mapa del lugar y la ubicación de los hogares. Su colaboración también se extendió durante el censo al participar en la realización de un pequeño número de encuestas a aquellos hogares que no pudieron ser censados en las jornadas de trabajo previstas.

Luego del trabajo de campo, se revisaron los cuestionarios para detectar errores o inconsistencias y se conformaron subgrupos integrados por alumnos y alumnas e investigadores para cargar los formularios y luego desarrollar informes parciales según las dimensiones analíticas de interés. Los informes finales plasmaron los resultados de los relevamientos que se divulgaron en los barrios -se distri-

buyeron ejemplares impresos a referentes territoriales- en congresos/ jornadas de ciencias sociales y en dependencias públicas a cargo de la planificación y ejecución de políticas sociales, tanto de nivel provincial como municipal. A su vez, la información censal se utilizó como insumo para formular las propuestas de los proyectos de extensión de acuerdo a las necesidades/demandas de la población y lo que como equipo podíamos ofrecer¹. En ese sentido, por ejemplo, en función de haber identificado una amplia población infanto-juvenil y la ausencia de actividades formativas y/o recreativas para tal grupo, el proyecto de extensión planteó una serie de talleres educativos y lúdicos destinados a niños, niñas y adolescentes que fueron variando de contenido en el tiempo.

A diferencia de los tres primeros censos, los dos últimos -ambos implementados en un mismo barrio en 2016 y 2022- presentaron algunas diferencias.

En primer lugar, la elección del barrio en el que se trabajaría se relaciona con su ubicación lindera con nuestra Facultad. Creímos importante articular acciones con territorios próximos a nuestro lugar de trabajo. Desde los primeros contactos del equipo con habitantes y referentes barriales, se manifestó la necesidad de contar con un relevamiento de la situación de las familias del barrio para acompañar una serie de demandas a los organismos pertinentes. De este modo, y al igual que los anteriores censos, la información generada permitiría identificar problemáticas y recursos del barrio y delinear desde nuestra Facultad un conjunto de actividades -encuadradas en un nuevo proyecto de extensión universitaria- dirigidas a los diferentes grupos de edad.

1 El censo realizado en 2003 no tuvo como correlato el diseño de un proyecto de extensión por parte de nuestro equipo puesto que otro equipo de otra unidad académica ya estaba trabajando en el territorio, con lo cual, en este caso, los referentes territoriales junto con los equipos universitarios con los que venían trabajando, utilizaron la información para abordar propuestas específicas conforme las necesidades/demandas de sus habitantes.

En segundo lugar, el cuestionario incorporó dimensiones, indicadores y preguntas utilizados en un nuevo relevamiento: la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES) del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC)². Tomando como base dicha experiencia, se incluyeron preguntas relativas a:

- Características de las viviendas y de su equipamiento.
- Acceso a servicios privados y públicos (agua, luz, gas, recolección de residuos) y problemas ambientales.
- Características de los hogares y de sus integrantes (tipo de hogar, cantidad de integrantes, documentación, origen, sexo y edad).
- Situación educativa, laboral y de salud de sus integrantes.
- Ingresos de los hogares, bancarización, acceso a programas sociales.
- Rasgos de la alimentación familiar.
- Situaciones de violencia y discriminación experimentada por los habitantes dentro y fuera del barrio.

En el censo de 2016 participó un pequeño grupo de alumnas de la carrera de sociología en la instancia de la recolección de la información y, al igual que en los censos previos, se trabajó con ellas tanto cuestiones teórico-conceptuales como aspectos metodológicos específicos ligados al método de encuestas, detallados anteriormente. El trabajo posterior de edición, carga, análisis y producción del informe

2 El PISAC promueve la realización de estudios e investigaciones en Ciencias Sociales y Humanas con el fin de contribuir con diferentes organismos estatales para el diseño e implementación de políticas públicas. Fue creado en 2009 por iniciativa del entonces Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en articulación con el Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC) y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Actualmente, se encuentra bajo la órbita de la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. La ENES tuvo como objetivo principal conocer estructuralmente la heterogeneidad de la sociedad argentina en sus distintas manifestaciones sociales, culturales, políticas y económicas.

quedó a cargo del equipo de investigación. Como en las experiencias anteriores, el informe final y su versión resumida fue distribuido a referentes barriales y llevado a dependencias gubernamentales encargadas de la gestión de programas sociales. Asimismo, fue publicado por la editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Con base en la información analizada se diseñó un nuevo proyecto de extensión centrado en el abordaje de cuestiones relativas a la salud, el ambiente y la concientización sobre tales temáticas con especial énfasis en niñas, niños y adolescentes.

En el año 2022 el equipo volvió a realizar un censo en dicho barrio. Se tomaron como base las dimensiones analíticas operacionalizadas en los instrumentos utilizados en el censo de 2016 y toda la información (cuantitativa y cualitativa) obtenida en el marco del proyecto de investigación que veníamos desarrollando. En dicho proyecto, se advirtió que para hacer un nuevo relevamiento se necesitaba que ciertos bloques temáticos de preguntas se desarrollaran más, que otros se recortaran ya que algunos fenómenos no tenían la importancia inicialmente prevista o ya no serían trabajados en profundidad por el equipo, y otros debían adaptarse para captar de mejor modo las particularidades de los habitantes del territorio. Los detalles metodológicos de este proceso se explicitan en Alzugaray, Peiró, Rausky y Santos (2023): acá nos referiremos solamente a algunos de los aspectos ligados al diseño del cuestionario y el trabajo de campo.

Dado que el barrio contaba mayormente con población migrante de Perú, se decidió incorporar dimensiones relativas a la etnicidad y el proceso migratorio que en el censo anterior no habían sido relevadas. También se sumaron preguntas referidas al COVID-19 en distintos bloques del cuestionario, un módulo sobre participación política, comunitaria y religiosa, y otro sobre trabajo voluntario. Para sumar dichas preguntas hicimos una revisión de literatura ligada a las teorías sobre etnicidad y a estudios sobre migración latinoamericana y una búsqueda de encuestas específicas que contemplaran el fenómeno étnico y migratorio, como así también una exploración de

los estudios sociales sobre COVID-19 llevados a cabo en el país. Por otra parte, se quitaron módulos y preguntas como, por ejemplo, las referidas a la “financiarización y acceso al crédito”, debido a que se trataba de una dimensión relevada en 2016 pero que finalmente no fue trabajada por ningún miembro del equipo y aquellas sobre trabajo infantil, puesto que se constató de que se trataba de un fenómeno marginal en el barrio.

Al igual que en las experiencias previas, participaron alumnos y alumnas del seminario-taller de pobreza en el trabajo de campo. En esta oportunidad se sumaron cerca de 20 estudiantes quienes fueron capacitados tanto en trabajo de campo con encuestas como en carga de datos. El análisis y elaboración del informe quedó a cargo del equipo de investigación y también fue publicado por la editorial de la FaHCE y divulgado a referentes del barrio y dependencias gubernamentales. Una vez más, la información se utilizó como insumo para ajustar propuestas específicas en los proyectos de extensión que llevamos adelante allí.

Consideraciones finales

En este capítulo presentamos la experiencia de nuestro equipo en la ejecución concreta de prácticas que integran la docencia, la investigación y la extensión a fin de enriquecer las discusiones alrededor de la integralidad. En especial, nos focalizamos en externalizar los procesos asociados a la realización de diagnósticos sobre condiciones de vida en territorios relegados en tanto ejemplo sobre un camino posible a tomar tendiente a la integralidad de las prácticas universitarias.

En suma, en estas páginas se mostró que el caso de los censos como instancia para el diagnóstico de condiciones de vida en entornos de pobreza constituyó una potente experiencia práctica de articulación de investigación, docencia y extensión. En este sentido, sin aplanar las especificidades y lógicas propias de cada una de estas funciones, el proceso mismo de realización del censo –desde su planeación, diseño, confección, ejecución y posterior difusión- se inscribió

en una sinergia virtuosa que reunió a los actores y aportó a las tres instancias: a la formación de estudiantes y docentes, a la investigación científica, y a la articulación con la comunidad más amplia.

La extensión universitaria tiene una estrecha relación con el conocimiento, presente en cada una de sus prácticas en donde se ponen en juego los saberes adquiridos tanto en instancias de aprendizaje curricular como en instancias de investigación en diálogo con los conocimientos presentes en el medio en el que se interviene. Nuestra experiencia se propone como horizonte mejorar la formación de los estudiantes (puesta en práctica de conocimientos adquiridos en aula, construcción de nuevos conocimientos, sensibilización con el medio social); pensar e implementar proyectos de investigación que permitan la comprensión profunda de la pobreza en nuestra región; e identificar nuevas necesidades e intereses que habiliten proyectos de extensión específicos para cada territorio.

Referencias bibliográficas

- Alsugaray, L., Peiro, M.L., Rausky, M.E. y Santos, J. (2023). El abordaje de la desigualdad social, la pobreza y la etnicidad a través de una propuesta metodológica mixta: fundamentos, experiencias y reflexiones. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales Salto, Uruguay, 22 al 24 de noviembre de 2023.
- Azofra, M.J. (2000). Cuestionarios. Cuadernos metodológicos del CIS. N° 26. Madrid: CIS.
- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. En Estudios Sociológicos, XXXI, 91, pp.87-112.
- Eguía, A. y Ortale, S. (2007). Introducción. En: Los significados de la pobreza. Eguía, Amalia y Susana Ortale (coords.). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Galán, L. y Maroscia, C. (2019). El desafío de la integralidad docencia, extensión e investigación. Una experiencia innovadora de la

- Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP y las organizaciones de la sociedad civil del Gran La Plata. Universidad Nacional de Tucumán.
- INDEC. (2006). *Encuestas especiales del sistema integrado de encuesta a hogares* (70 p.). Buenos Aires: INDEC.
- López- Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Menéndez, G. (2023). Una mirada crítica a la integralidad de las funciones sustantivas. Interrogantes y desafíos en torno a una perspectiva en construcción. +E: Revista de Extensión Universitaria, 13(19), e0004. doi: 10.14409/extension.2023.19. Jul-Dic.e0004

DISPOSITIVOS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Los proyectos de extensión

Francisco Marenzi

Sería muy sencillo abordar el concepto de “proyecto de extensión” sin mucho preámbulo; pero como contrapuesta invito a reflexionar y definirlo en conjunto ¿Cómo creen ustedes que podemos definir a los proyectos de extensión?

En principio comenzaremos a desarrollar en detalle el concepto que pretendemos abordar. Pero por ahora dejemos la palabra “proyecto” en suspenso con pretensión de conocer qué es la extensión universitaria al menos de manera preliminar.

Separan que hay variada bibliografía y muchos autores especializados que no coinciden en una sola definición. El concepto ha sido debatido a lo largo del tiempo en diferentes ámbitos. Bajo mi punto de vista, debo decir que después de varios años aún me sigue costando definir la extensión universitaria desde el concepto literal que la define (a sabiendas de lo que es y pretende ser). De hecho, la palabra “extensión” hace mención a la acción de extenderse, de hacer algo que ocupe más espacio, de desplegarse. Muchas veces alude a significados contrarios a un espíritu extensionista como proponemos abordar.

Definir la extensión universitaria y su propuesta es muy complejo, pero también interesante, es un concepto dinámico: muta, cambia, se adapta en relación a los tiempos, a las prácticas y a los paradigmas vigentes.

Pero indaguemos un poco más. Lo primero y más fácil que podemos hacer es abrir cualquier explorador de internet y entrar en la página institucional de la UNLP para ver cómo es considerada. Así, podemos ver que la primera definición que aparece es que “la Universidad Nacional de La Plata reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social”. (Estatuto UNLP, 2009, p. 9).

¡Qué definición! Mucha tela para cortar. En un acto imperativo propongo sutilmente que dejemos esta definición como algo válido que nos permitirá seguir con nuestro propósito. Tengamos en cuenta entonces que la extensión universitaria tiene un propósito (contribuir a la solución de problemas sociales), es un proceso (requiere planificación) y tiene en consideración las necesidades e intereses de la sociedad (a partir del diálogo y consenso).

Entonces, uno ya puede ir suponiendo que, para el desarrollo de la extensión universitaria bajo la perspectiva definida, desde el seno de la universidad y de sus unidades académicas deberían asegurarse los medios necesarios, dispositivos, estrategias o mecanismos de acción que contribuyan al desarrollo social, tal como se propone. Es necesario mencionar que, desde la Reforma del Estatuto en 2008, la Extensión Universitaria ha crecido en toda la UNLP, con ello, ha enfrentado diferentes desafíos en relación a poner en valor las estrategias de intervención a fin de fomentar este proceso de doble vía,

incorporando saberes, demandas y miradas de las comunidades de la región.

¿Cuáles fueron los dispositivos implementados para lograr tales fines? Entre ellos podemos mencionar a los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, al Consejo Social, a los SURES (Sistemas Universitarios Regionales de Salud) decenas de experiencias al interior de facultades y colegios, y por supuesto: programas, proyectos y actividades de extensión.

Es aquí donde empezamos a adentrarnos al eje fundamental del presente artículo. Definir conceptualmente qué es un proyecto de extensión; entendiéndolo en primera medida como un medio o un dispositivo para ejercer la extensión.

Proyectos sociales: los proyectos de extensión

Según la definición de la UNLP: “*Se entiende por Proyecto de Extensión Universitaria al instrumento de planificación interdisciplinario, interclauso e interactoral que busca contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad y de los sectores sociales más vulnerables*” (Reglamento para la convocatoria de proyectos de extensión de la UNLP, 2019).

De nuevo hay mucho para profundizar en definiciones como esta. Veamos las características:

- Es un dispositivo planificado
- Los integrantes para desarrollarlo debieran ser de múltiples disciplinas, de diferentes claustros y contener a varios sectores (sociedad, universidad, estado, empresas, sociedades civiles)
- Tienen un propósito social

Podemos concluir que, en definitiva, hay que entender a los proyectos de extensión como un tipo de proyecto (proyectos sociales), con sus características particulares, sus propósitos y sus fines. Pero a todo esto, cuando hablamos de proyecto, ¿A qué estamos haciendo referencia?

En términos clásicos, podemos definir a un proyecto como “el conjunto de actividades concretas interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (Ander-Egg y Aguilar Ibáñez, 2005, p. 19).

Según este autor, todo proyecto (cualquiera que sea su tipo) tiene determinados aspectos sustanciales:

- Un conjunto de actividades y acciones que se deben emprender.
- No son actuaciones espontáneas, sino ordenadas y articuladas.
- Combinan la utilización de diferentes tipos de recursos.
- Se orienta a la consecución de un objetivo o resultado previamente fijado.
- Se realizan en un tiempo y espacio determinado.
- Y se justifican por la existencia de una situación-problema que se quiere modificar.

Permitanme reinterpretar al citado autor. Básicamente, lo que nos sugiere es diferenciar que es un proyecto de cualquier tipo de actividad. Y la diferencia principal radica en la planificación que todo proyecto debe requerir.

Como bien se mencionó, los proyectos de extensión son proyectos sociales, quiere decir que su objetivo tiene relación con aquello que afecta al ser humano en sus condiciones de vida, sistema de valores, interacción con otros individuos, etc. (Forni, 2004).

A la vista de cuánto se lleva dicho, resulta evidente llevar adelante una buena formulación y diseño de proyectos. Para ello es preciso atenerse a una serie de requisitos.

Como se explica en un documento elaborado por la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura), un diseño de proyecto adecuado debe detallar los componentes claves necesarios para establecer un sistema de monitoreo que permita la ejecución del proyecto y la evaluación continua de sus efectos e impactos. (FAO, 1984); dicho de una manera más detallada, para

que un proyecto esté bien diseñado y formulado debe explicar lo siguiente:

- Razones por las que se necesita realizar el proyecto (fundamentación).
- A qué fin contribuirá el logro de los objetivos del proyecto (finalidad).
- Qué se espera obtener del proyecto en caso de que tenga éxito (objetivos).
- A quién va dirigido el proyecto (destinatarios directos) y a quiénes afectará (destinatarios indirectos).
- Qué debe producir el proyecto para crear las condiciones básicas que permitan la consecución del objetivo (productos, resultados esperados, metas).
- Con qué acciones se generarán los productos (actividades); cómo organizar y secuenciar las actividades (roles).
- Qué recursos se necesitan para obtener el producto y lograr el objetivo propuesto (presupuesto).
- Quién ejecutará el proyecto (responsables y estructura administrativa).
- Cómo se ejecutará el proyecto (metodología).
- En cuánto tiempo se obtendrán los productos y se lograrán los objetivos previstos (cronograma).
- Cuáles son los factores externos que deben existir para asegurar el éxito del proyecto (viabilidad).

Aunque las directrices para la elaboración de proyectos son procedimientos relativamente generales, el número de acciones y pasos necesarios varía según la naturaleza y el alcance de cada proyecto específico. Estas directrices deben adaptarse a las circunstancias particulares de cada caso. A pesar de considerar todos estos requisitos, siempre habrá un grado de incertidumbre respecto a los resultados. Existen factores que escapan al control de quienes planifican, y la tarea de planificar enfrenta inherentemente el principio de incerti-

dumbre de la realidad. Esto implica que nuestros planes, programas y proyectos se diseñan para una realidad cambiante, con dinámicas interrelacionadas y con actores sociales que tienen intereses variados en relación con los objetivos del proyecto.

Además, cada situación puede presentar bifurcaciones inesperadas, en un proceso continuo de interacciones y retroacciones entre los numerosos factores presentes en la realidad en la que se busca implementar el proyecto.

Para ser más enfático en este aspecto voy a permitirme relatar un hecho que sucedió alguna vez en algún tiempo. Cuenta la historia que unos excursionistas se encontraban perdidos en el medio de los Alpes, la noche se acercaba, el viento y el frío comenzaba a preocuparlos con razón. Uno de los integrantes más jóvenes recordó que en su mochila había dejado un mapa, el cual tenía trazado un recorrido. Entre todos miraron el mapa, trataron de interpretarlo en las condiciones adversas que se encontraban y empezaron a seguir una ruta que los llevó a un refugio que pudo salvarles la vida. Una vez allí, con tranquilidad pudieron revisar el mapa para determinar cómo seguir su camino, y con gran sorpresa descubrieron que ese mapa no correspondía a los Alpes, sino, a los Apeninos.

Este pequeño relato nos permite reflexionar sobre la importancia de la planificación, preguntarnos cómo es posible que aún con un mapa equivocado podamos llegar al destino. Docentes, estudiantes, graduado/as que se ha embarcado en la realización de proyectos extensión saben de qué se trata esto; sabe que su mapa (proyecto) es o puede ser algunas veces equivocado; sin embargo, es el que le permite dar esos primeros pasos que en conjunto permitirá encontrar el camino.

Camino de aspectos prácticos

A partir de este momento me gustaría abordar aspectos prácticos que deben tenerse en cuenta para el diseño y formulación de un proyecto de extensión.

En cualquier bibliografía especializada sobre proyectos puede encontrarse que todo proyecto tiene un ciclo de vida con momentos particulares y diferentes, que se van interrelacionando unos con otros a lo largo del proyecto. Suele decirse que el ciclo de vida del proyecto está determinado por los siguientes momentos:

- Diagnóstico
- Planificación
- Ejecución
- Evaluación
- Sistematización

A continuación, de manera sintética conceptualizamos cada una de ellos, entendiendo que los mismos son momentos, no etapas estancas, sino que se van revisando en todo el proceso de intervención social.

¡Investiguemos!

Momento del diagnóstico

Como todo momento inicial de un proceso, es uno de los más preponderantes. De este dependerá parte del éxito de los sucesivos pasos que se darán a lo largo del proyecto. La etimología de la palabra diagnóstico proviene del griego diagnósticos que alude a la capacidad de discernir, distinguir o reconocer.

Apostamos a que la palabra diagnóstico nos remonta al campo de la medicina, o las ciencias naturales. En nuestra imaginación podemos representarnos a un médico que, con su conocimiento en la materia, y con ayuda de aparatos e instrumentos intervienen en nuestro cuerpo para determinar qué es lo que nos está provocando determinados síntomas. Claramente, está haciendo un diagnóstico de una situación a fin de detectar causas a un problema que puede estar generando un malestar.

Aquí tengamos cuidado. Pensar el diagnóstico en estos términos para la identificación de problemas sociales, puede ser algo prematuro. Como bien dijimos, los proyectos de extensión (o proyectos sociales) están destinados a satisfacer necesidades sociales. Esas necesidades (o problemas) son las que debemos identificar previamente con un buen diagnóstico. Pero he aquí un detalle: Todo diagnóstico social será un contraste entre la realidad (cambiante y dinámica) contra el imaginario de quien la observa o la define. Para ser más claro: cuando diagnosticamos siempre lo hacemos en relación a nuestros modelos mentales, sociales y culturales; haciendo un recorte parcial de la realidad que pretende hacerla más accesible. Sin embargo, este recorte dice más de nosotros que nuestro objeto de estudio (Cammarota, 2012, p.19). Concluyendo que esta tarea además de ser primordial, también es muy compleja.

Una buena práctica, para realizar el diagnóstico puede basarse en los siguientes pasos:

1. Empezar a tratar el problema con preguntas: Desmenuzar el problema en preguntas.
2. Recolectar información para dar respuesta a dichas preguntas en diferentes dimensiones posibles: cultural, social, ambiental, política, económica, administrativa, geográfica, etc., en todos los diferentes niveles (local, nacional, regional, global).
3. Enunciar los actores claves (personas, instituciones, organismos). Una vez que tengamos claro quiénes son, trabajar la definición del problema y su diagnóstico con cada uno.
4. Organizar toda la información en un esquema causal.
5. Enunciar correctamente el problema.

Con un buen diagnóstico, podemos definir correctamente el problema (paso fundamental en todo proyecto). Un problema debe contar con un objeto de problematización (¿qué es lo que sucede?); tiene que tener un orden de magnitud o calificación (¿cuánto está afectando?); deben identificarse las personas afectadas (¿quiénes?) y por

último debe referenciar geográficamente (¿dónde está ocurriendo el problema?). Es decir, pasar de un problema social al problema de intervención.

¡A tener presente! Cuando elaboren el proyecto y tengan que redactar la problemática que pretenden trabajar, deberán tener en cuenta todos estos aspectos y enunciar el problema correctamente.

Por último, y como puede suponerse, el diagnóstico requiere planificación también. Debemos prever de qué manera vamos a recolectar la información para validar la hipótesis de problema, ver cuáles son las fuentes (primarias o secundarias) y elegir las técnicas o métodos adecuados (observación directa, búsqueda de documentos, entrevistas, encuestas, focus group, etc.). Por otro lado, también es necesario organizar la información recolectada para que esta tenga sentido, coherencia y que permita interpretarla de la mejor manera. En este último aspecto cabe mencionar que herramientas como el FODA, Árbol de Problema, el diagrama de ISHIKAWA entre otros, puede facilitar mucho esa tarea. Si bien no ahondaremos en el uso de este tipo de técnicas, sepa el lector que todas ellas son muy útiles a la hora de ordenar y visualizar mejor la información.

¡A Pensar!

Momento de planificar

Los proyectos de extensión universitaria, en su objetivo de vincular el conocimiento académico con la comunidad y el entorno social, se enfrenta a una serie de desafíos que requieren una gestión adecuada de los recursos, tiempos y objetivos. La planificación es fundamental no sólo para garantizar su viabilidad, sino también para maximizar su impacto y asegurar su sostenibilidad en el tiempo.

La planificación es un proceso de reflexión y toma de decisiones anticipadas que orienta todas las actividades del proyecto. En el contexto de la extensión universitaria, la planificación se convierte en una herramienta estratégica que permite que los recursos disponibles

-humanos, financieros, materiales y temporales- se utilicen de la forma más eficiente y eficaz posible. La correcta planificación ayuda a identificar las necesidades reales de la comunidad, a establecer objetivos claros, a diseñar estrategias adecuadas y a prever posibles riesgos.

El primer punto para poder planificar fue abordado en el punto anterior: DIAGNÓSTICO. A partir del mismo, uno puede establecer objetivos concretos y alcanzables, alineados con las demandas reales del entorno y con los conocimientos que la universidad puede aportar.

Al hablar de objetivos, es necesario diferenciar los objetivos generales de los objetivos específicos que el proyecto se propone.

El **objetivo general** es la traducción explícita al propósito central del proyecto. Representa a la situación ideal a la que se intenta llegar. Alude al fin último y la consecución del mismo podrá exceder el alcance del proyecto en sí. En otras palabras, nunca llegaremos a cumplirlo. No se alarmen por esta situación, ya que el objetivo general es la visión del proyecto, es la proyección de nuestros deseos para que un problema social pueda solucionarse (aunque sepamos que muchas veces nos excede la posibilidad de que eso pase). El establecimiento de un objetivo general es una provocación a nuestras emociones y voluntades para invitarnos a que con esfuerzo y trabajo podamos cambiar una situación social problemática.

Una manera muy sencilla de definir un objetivo general es invertir el problema central definido en el proyecto. Lo que estoy proponiendo aquí, es destacar la importancia de definir bien el problema detectado, porque su versión positiva no es más que el objetivo general del proyecto.

Cuando hablamos de **objetivos específicos**, hacemos referencia a resultados específicos que se pretendan alcanzar para acercarnos a consolidar el objetivo general. Es aquí en donde podemos vislumbrar el fruto de nuestro trabajo. Sobre los objetivos específicos es donde hay que poner el foco.

Los mismos tienen que ser medibles o mensurables, deben resultar una guía para la acción inmediata, deben contener indicadores

cuantitativos y cualitativos que permitan comprender con exactitud la situación en la que se está y por último deben contar con elementos de juicio o estándares en relación con los cuales se juzgará al finalizar el proyecto si se lograron los resultados proyectados.

Así como el objetivo general se desprende del problema central, los objetivos específicos se verifican en las causas del problema definido. Cuando se realiza un proyecto, se trabaja sobre las causas del problema, son ellas las que definirán el que hacer.

Es decir, con un buen diagnóstico, con un problema bien identificado y con un esquema causal bien desarrollado, la definición de objetivos es automática siguiendo la siguiente lógica:

- El problema central define al objetivo general.
- Las causas que generan el problema definido definen al conjunto de objetivos específicos.

Una vez establecidos los objetivos, el siguiente paso es diseñar las **actividades** que se llevarán a cabo para alcanzarlos. Como puede suponerse, para cada objetivo planteado, habrá una o más actividades que se deberán desarrollar para cumplirlos. En esta etapa, es importante que se definan los métodos, las técnicas y los **procedimientos** más adecuados para cada caso, teniendo en cuenta las características de la comunidad y los recursos disponibles. La planificación debe ser flexible, capaz de adaptarse a las condiciones cambiantes del contexto social, pero a la vez lo suficientemente estructurada para garantizar el cumplimiento de los objetivos.

Otro aspecto clave de la planificación es la **asignación eficiente de los recursos**. Esto incluye tanto los recursos humanos, como los materiales, financieros y tecnológicos. En los proyectos de extensión, muchas veces se cuentan con recursos limitados, por lo que una correcta distribución y priorización resulta fundamental. Además, es esencial elaborar un **cronograma** detallado que contemple el tiempo necesario para cada actividad y fase del proyecto. Un buen crono-

grama no solo organiza las tareas, sino que también establece plazos claros y medibles que permiten evaluar el avance del proyecto.

Toda planificación debe incluir una ***evaluación de los riesgos potenciales*** que pueden afectar el desarrollo del proyecto. En los proyectos de extensión, los riesgos pueden estar relacionados con la falta de participación de la comunidad, imprevistos en el contexto social o económico, cambios en las políticas gubernamentales, entre otros. Anticipar estos riesgos y desarrollar estrategias para mitigarlos permite aumentar las probabilidades de éxito y minimizar contratiempos.

Por último, uno de los elementos diferenciadores de los proyectos de extensión es la estrecha colaboración con la comunidad. La planificación debe prever cómo involucrar activamente a los miembros de la comunidad en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto. Esto no sólo enriquece el proceso con diversos puntos de vista, sino que también genera un mayor sentido de pertenencia y compromiso con los resultados. La participación activa de todos los actores facilita la sostenibilidad a largo plazo del proyecto.

La planificación en los proyectos de extensión es la base sobre la cual se construye el éxito y la sostenibilidad del proyecto. La planificación no solo permite una gestión eficiente de los recursos, sino que también asegura que las iniciativas sean relevantes, apropiadas y adaptadas a las necesidades reales del entorno. En definitiva, una planificación adecuada es clave para que los proyectos de extensión no solo se lleven a cabo con éxito, sino que tengan un impacto duradero y transformador en la comunidad.

¡Manos a la obra!

Momento de ejecución

Es un momento donde las ideas se materializan en acciones concretas. Esta fase, aunque de vital importancia, no termina con la simple realización de las actividades previstas. La ejecución en proyectos de extensión debe ir acompañada de una evaluación continua y de una

sistematización de los resultados y procesos. Estas tres etapas -ejecución, evaluación y sistematización- se interrelacionan y son fundamentales para garantizar que los proyectos no sólo se completen con éxito, sino que también contribuyan a la mejora continua y al aprendizaje tanto de los actores involucrados como de las comunidades a las que se destinan.

La ejecución se caracteriza por comenzar a desplegar las diversas técnicas y procedimientos de que se dispone para el logro de los objetivos. Es un momento dinámico y que exige una correcta gestión de todos los recursos y vínculo entre los actores involucrados (universitarios y no universitarios). La misma consiste básicamente en lo siguiente:

- Desarrollo de actividades: La ejecución de las actividades debe seguir el cronograma establecido en la fase de planificación, aunque se debe estar preparado para realizar ajustes si surgen imprevistos. En muchas ocasiones el momento de la ejecución dista del de diagnóstico y planificación, es saludable en este sentido, revisar de manera participativa que cambios contextuales se produjeron y adecuar lo planificado a los mismos.
- Gestión de los recursos: La asignación de tareas debe ser clara y los roles bien definidos entre los miembros del equipo de trabajo y de la comunidad. Además, la administración de los recursos financieros debe garantizar que el presupuesto se mantenga dentro de los límites establecidos y que se realicen ajustes en caso de que surjan nuevas necesidades.
- Manejo de imprevistos y ajustes: En los proyectos de extensión, especialmente aquellos que implican intervención directa con la comunidad, es común que surjan imprevistos. Pueden presentarse dificultades en el acceso a los recursos, cambios en el contexto social, resistencia de la comunidad o falta de participación. Ante estos obstáculos, es crucial que los gestores del proyecto mantengan flexibilidad para realizar ajustes operativos sin comprometer los objetivos del proyecto. La capacidad

para resolver problemas en el momento es una habilidad clave durante la ejecución.

¡Hora de supervisar!

Momento de evaluación

La evaluación tiene como objetivo asegurar que el proyecto está avanzando conforme a lo previsto y permite identificar áreas de mejora durante su implementación. En los proyectos de extensión universitaria, la evaluación no debe entenderse como un proceso aislado al final del proyecto, sino como un proceso continuo y participativo. La evaluación recorre todos los momentos del proyecto.

Es un proceso encaminado a determinar pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto de las actividades, a la luz de los objetivos propuestos, con el propósito de proponer acciones correctivas o ajustes necesarios.

La evaluación propiamente dicha tiene lugar mientras se lleva a cabo el proyecto. A través de un monitoreo constante, se analiza el desempeño de las actividades y se detectan posibles problemas antes de que se conviertan en obstáculos graves. La evaluación permite ajustar la metodología, el enfoque y la manera en que se están llevando a cabo las actividades para garantizar que el proyecto se mantenga alineado con sus objetivos.

Bajo este enfoque mencionado, pareciera ser que la evaluación sólo recae sobre la ejecución del proyecto. Sin embargo, durante esta etapa, también reflexionaremos sobre la planificación y el diagnóstico; ya que en determinado punto el éxito de un proyecto va a depender de cómo estas etapas fueron abordadas. En definitiva, que no se alcancen los objetivos puede estar vinculado estrechamente a una mala planificación o a un error en el diagnóstico.

Es indispensable en todo proceso evaluativo de proyectos contar con Indicadores de Evaluación. Para que la evaluación sea efectiva, es necesario establecer indicadores de rendimiento desde la fase de

planificación. Estos indicadores pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos. Su medición, seguimiento y comparación es la que permitirá dar alertas al desempeño del proyecto para luego realizar acciones correctivas necesarias si así lo requiere. A lo largo de la ejecución del proyecto, es conveniente generar informes intermedios que recojan los avances y desafíos identificados. Estos informes (donde se presentan estados de avance, indicadores y un panorama general del devenir del proyecto) permiten realizar ajustes tanto en el enfoque como en las estrategias del proyecto para mejorar los resultados. La evaluación debe estar diseñada para ser flexible, permitiendo modificaciones en la metodología y en los objetivos sin perder de vista el impacto a largo plazo. Otro propósito derivado de la evaluación es la capacidad de rendir cuentas por lo realizado, contribuyendo a la sostenibilidad y mejorando la gestión del propio proyecto, así como también el aprendizaje de todos los actores involucrados.

Hay que tener presente, que como en los momentos anteriormente analizados, la participación activa de los actores es muy relevante aquí también. En los proyectos de extensión, los procesos evaluativos deben ser inclusivos, incorporando las percepciones y reflexiones de todos los actores involucrados. Esta retroalimentación constante no solo mejora el desempeño del proyecto, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y colaboración. La evaluación debe servir como una herramienta de aprendizaje para todas las personas interesadas.

¡Reflexionemos!

Momento de sistematización

Una vez que el proyecto ha llegado a su término, la fase de sistematización se convierte en un componente esencial para la reflexión sobre la propia práctica de extensión. La sistematización no consiste en recopilar información y datos sobre los resultados, sino en un proceso analítico que permite comprender las dinámicas del proyecto, los

procesos seguidos, los aprendizajes obtenidos y las buenas prácticas que pueden ser replicadas en futuros proyectos.

Sistematizar nuestras experiencias, implica realizar una interpretación crítica de ellas, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, con el fin de descubrir o explicitar la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. Como plantea Jara (2015). “La sistematización de experiencias, tiene su origen en la historia latinoamericana y caribeña, como una forma de producción de pensamiento crítico desde las condiciones de nuestra propia realidad” (Jara, 2015, p.2).

La sistematización, al reconstruir el proceso de la práctica, identificar sus elementos, clasificarlos y ordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, “hacer un alto para tomar distancia” de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación.

La sistematización pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia. Asimismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso.

En la fase de sistematización, se recopilan todos los datos generados durante la ejecución del proyecto. Estos datos deben incluir tanto los resultados medibles como los aspectos cualitativos relacionados con las experiencias vividas por los actores. La información sobre las estrategias que funcionaron, los desafíos enfrentados y los aspectos que se podrían haber mejorado se documenta para futuros proyectos.

En definitiva, el objetivo de un proceso de sistematización es facilitar que los actores del proyecto se involucren en procesos de aprendizaje y de generación de nuevos conocimientos a partir de las experiencias documentadas, datos e informaciones anteriormente dispersos. Los procesos de sistematización permiten lo siguiente (FAO, 2005):

- Que los actores involucrados en el proyecto puedan realizar un análisis de sus acciones, explorando qué hicieron, por qué lo hicieron, por qué eligieron ese enfoque en lugar de otro, cuáles fueron los resultados obtenidos y a quiénes sirvieron los mismos.
- Provocar procesos de aprendizaje. Estas lecciones pueden estar destinadas a que las mismas personas o grupos que han hecho la sistematización, puedan mejorar su práctica en el futuro, o también pueden estar destinadas a que otras personas y equipos, en otros lugares y momentos, puedan apoyarse en la experiencia vivida para planificar y ejecutar sus propios proyectos.
- Explicar por qué se obtuvieron esos resultados, y extraer lecciones que nos permitan mejorarlos en una experiencia futura.

A modo de síntesis

Amén de ser repetitivo conceptualmente, quisiera reforzar la idea de cuán importante es la participación de un “otro” en “nuestros” proyectos de extensión. ¿Desde dónde pensamos y planificamos los proyectos extensionistas? ¿En qué lugar nos posicionamos? ¿Qué lugar le damos a la comunidad, a ese “otro”, en los proyectos extensionistas?

François Vallaey, en su artículo *¿Cómo trabajar para un desarrollo ético en comunidad?* (s/f), sostiene que uno de los principales problemas que afectan la ética, la eficacia y sostenibilidad de los proyectos sociales es la definición vertical impuesta por algunos “planificadores de proyectos” sobre las “carencias” de las poblaciones y las “soluciones racionales” a sus dificultades. La falta de ética y efectividad en un proyecto social suele derivarse de la escasa comprensión que se tiene de la población y la comunidad y el poco espacio de participación que se le da en cada una de las etapas para la elaboración de un proyecto a la misma. Esto es debido a una poca interrelación que solemos hacer al enfoque cultural etnocentrista dominante, lo que determina lo que debe ser el “desarrollo” y lo que se considera “lo mejor” para ella. Esta mirada (miope y parcial) es la causa funda-

mental de un hecho ampliamente conocido por los extensionistas: la resistencia al desarrollo (o cambio) por parte de las poblaciones que, aparentemente, son las “beneficiarias” de dichos proyectos.

Para concluir (aportando una visión más práctica), sepan que a la hora de redactar proyectos es esencial vincular los elementos que lo componen con sus diferentes momentos. Los elementos como el nombre, la descripción del problema, antecedentes, fundamentación, destinatarios y localización se determinan principalmente en la etapa de diagnóstico, que es crucial para el éxito del proyecto. Los objetivos, metodología, actividades, cronograma, factibilidad y recursos pertenecientes se resumen en la planificación del proyecto. En tal sentido, uno puede determinar que estos momentos son claves para la formulación de un proyecto de extensión, y con ello movilizar, motivar, convocar y convencer voluntades para generar un cambio. Y si hablamos de proyectos sociales, ¿Qué cambios proponen los proyectos de extensión? Efectivamente, cambios sociales.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E., & Aguilar Ibáñez, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen / Humanitas.
- Cammarota, E. (2012). Diagnóstico social. En F. Saravia (Ed.), *Responsabilidad social universitaria. Desarrollo y gestión de proyectos: El rol de la universidad en la construcción de un nuevo paradigma social*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Forni, P. (2004). Las respuestas de los pobres a la crisis: Redes de organizaciones comunitarias y la búsqueda de soluciones a los problemas de las áreas periféricas de Buenos Aires. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador.

- Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Docencia (Chile)*, 55, 6–13.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (1984). *Pautas para la evaluación de proyectos de cooperación técnica*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Reglamento para la convocatoria de proyectos de extensión de la UNLP, 2019 en https://www.google.com/url?q=https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/73/24273/b7f01711fb-b1130fd7a0eb72c612aaeb.pdf&sa=D&source=docs&ust=1734304423791616&usg=AOvVaw28xKfr9yTFW-mnoV-8c_-XX
- Vallaeys, F. (s.f.). *¿Cómo trabajar para un desarrollo ético en comunidad?* Universidad Internacional.

Los autores

Nicolás Aliano

Sociólogo por la FaHCE/UNLP. Docente de la asignatura “Antropología Social” del Departamento de Sociología (FaHCE). Investigador del CONICET, con lugar de trabajo en el CEREN/CIC. Su labor científica se orienta al estudio de dimensiones de la cultura de sectores populares y dirige un proyecto de extensión en el barrio José Luis Cabezas.

Darío Gastón Artiguenave

Doctor en Comunicación y Magíster en Comunicación y Educación. Actualmente es Director del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), donde también se desempeña como docente de grado y posgrado. Fue Prosecretario de Extensión y coordinó los primeros años de la experiencia de las sedes barriales de esa misma institución.

Oscar Jara Holliday

Doctor en Educación, sociólogo y educador popular peruano-costarricense. En 2018 recibió el Doctorado Honoris Causa por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Ejerce como Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (Costa Rica) y como Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Autor de numerosas publicaciones sobre educación popular y metodología, es uno de los principales desarrolladores y difusores de la sistematización de experiencias en ámbitos sociales del continente. Desde hace algunos años ha impulsado dicha perspectiva en

comunidades universitarias vinculadas con programas de extensión. Entre sus obras se destacan La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles y La educación popular en América Latina. Fue Presidente de CEAAL en los períodos 2012-2016 y 2016-2021, y desde noviembre de 2021 es Presidente Honorario.

Francisco Marenzi

Lic. en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP y Técnico en Cooperativismo de la misma Facultad.

Procurador en la Universidad del Siglo XXI. Prosecretario del Departamento de Control de Gestión del Ministerio Público de la provincia de Buenos Aires. Ayudante Diplomado del Seminario de grado “La nueva era de la responsabilidad social: el rol profesional ante los desafíos del siglo XXI” en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Coordinador Docente del Programa “300 jóvenes y 26 universidades públicas por un desarrollo con ética”. Programa “Amartha Sen” Ediciones 2011-2018. Director de Proyectos de Extensión Universitaria desde el año 2014 al 2020. Coautor del libro “Hacia una universidad humanamente responsable”.

Carla Maroscia

Licenciada en Administración por la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctoranda en Ciencias de la Gestión (FCE, UNLP). Desde 2022 se desempeña como Secretaria de Extensión Universitaria y previamente fue Prosecretaria de Extensión (2018-2022) de la FCE-UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de la cátedra Administración II (Técnicas Administrativas y Gestión Organizacional) desde 2018. Directora de Proyectos de Extensión desde 2014. Actualmente dirige el proyecto “Aprendizaje en acción. Fortaleciendo organizaciones de la sociedad civil de la ciudad de La Plata y zona de influencia”. Investigadora Ca-

tegoría III (SICADI) y participante en varios proyectos acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Dirige el proyecto “Directorio y mapeo de las organizaciones de la sociedad civil de la ciudad de La Plata”. En los últimos cinco años ha realizado más de veinte presentaciones en congresos, encuentros, jornadas y simposios. Coautora del libro *Hacia una universidad humanamente responsable* y compiladora de *La gestión de la extensión universitaria desde económicas*.

Marcela Victoria Oyhandy

Doctora y Magíster en Trabajo Social. Coordinadora Académica de la Especialización en Extensión Universitaria (UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de la asignatura Introducción a la Teoría Social (UNLP). Fue la primera Directora de Formación de la Secretaría de Extensión del Rectorado y Secretaria de Extensión de la Facultad de Trabajo Social durante más de diez años. Docente investigadora categorizada y extensionista, ha dirigido más de treinta Proyectos de Extensión Universitaria financiados. En 2018 recibió el reconocimiento a los mejores promedios doctorales otorgado por la UNLP.

Sebastián Palma

Licenciado en Comunicación Social y Especialista en Comunicación Radiofónica. Su trayectoria en docencia, investigación y extensión se centra en el análisis del discurso, el derecho a la comunicación, y los modelos de Estado, gestión y políticas públicas. Desde 2009 es profesor en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, donde previamente fue ayudante diplomado. En el ámbito de la gestión institucional, actualmente se desempeña como Secretario de Extensión Universitaria de la UNLP. Entre 2014 y 2017 fue Director General de Convocatoria y Seguimiento de Proyectos y Programas de Extensión, y entre 2017 y 2019, Director de Desarrollo del Canal Universitario.

Ana Pilar Pi Puig

Socióloga por la FaHCE/UNLP. Docente de la asignatura “Extensión Universitaria. Concepciones, debates y aportes para una formación académica integral”, de la Secretaría Académica (FaHCE). Es Personal de Apoyo Profesional de la CIC-PBA, con lugar de trabajo en el LIN-TA/CIC. Sus investigaciones se orientan a problemáticas ambientales en contextos de pobreza urbana.

María Eugenia Rausky

Socióloga por la FaHCE/UNLP. Docente del Departamento de Sociología (FaHCE) en la asignatura “Teoría Social Contemporánea A” y en el seminario-taller de investigación “El análisis sociológico de la pobreza: debates y perspectivas contemporáneas”. Investigadora del CONICET, con lugar de trabajo en el CIMECS/IdIHCS. Coordina un equipo de investigación sobre pobreza urbana y se especializa en estudios sobre infancias en contextos de pobreza y vulnerabilidad.

Este libro es el resultado de un proceso de trabajo colectivo motivado por el interés académico e institucional de docentes, graduados y referentes internacionales del campo extensionista nucleados en torno a la Especialización en Extensión de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo tiene como propósito general reponer debates y reflexiones contemporáneas de la agenda extensionista nacional y latinoamericana en clave metodológica, entendiendo el área de vacancia que este tema presenta.

Estas iniciativas constituyen un peldaño más en el oficio de jerarquizar la extensión universitaria desde el aporte a la producción de conocimiento, y en particular, con la contribución en la generación de materiales académicos que fortalezcan los necesarios espacios de intercambio y formación. En este escenario contemporáneo, del mismo modo, propuestas como este libro se consideran relevantes para fortalecer la centralidad de la Universidad y su aporte en la construcción del sentido de lo público como bien colectivo.

Marcela Oyhandi. Doctora y magíster en Trabajo Social. Coordinadora Académica de la Especialización en Extensión Universitaria en la UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de Introducción a la Teoría Social en la UNLP.

Fue la primera Directora de Formación de la Secretaría de Extensión del Rectorado y Secretaria de Extensión de la Facultad de Trabajo Social durante más de diez años.

Es docente investigadora categorizada y extensionista. Se ha desempeñado como directora de más de 30 proyectos de extensión universitaria financiados.

Carla Maroscia. Licenciada en Administración por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Doctoranda en Ciencias de la Gestión (FCE, UNLP). Desde 2022 se desempeña como Secretaria de Extensión Universitaria y previamente fue Prosecretaria de Extensión (2018–2022) de la FCE, UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de la cátedra Administración II (Técnicas Administrativas y Gestión Organizacional) desde 2018. Directora de Proyectos de Extensión desde 2014. Actualmente dirige el proyecto “Aprendizaje en acción. Fortaleciendo organizaciones de la sociedad civil de la ciudad de La Plata y zona de influencia”. Investigadora Categoría III (SICADI) y participante en varios proyectos acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Dirige el proyecto “Directorio y mapeo de las organizaciones de la sociedad civil de la ciudad de La Plata”. Coautora del libro *Hacia una universidad humanamente responsable y compiladora de La gestión de la extensión universitaria desde económicas*.

