

# Aportes para la discusión sobre la extensión universitaria

Melina Gisel Escobedo y Griselda Astudillo

## Palabras clave / Palavras chave

Modelos de extensión, enfoque extensionista integral, diagnóstico participativo, derechos sexuales y reproductivos. Modelos de extensão, a estratégia global de extensão, diagnóstico participativo, sexuais e direitos reprodutivos.

## Para citación de este artículo:

Escobedo, M. y Astudillo, G. (2016). Aportes para la discusión sobre la extensión universitaria. En Revista Masquedós. Nº 1, Año 1, pp. 47-59. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina

Recepción 24/2/16. Aceptación final 25/3/16

## Resumen

A partir del relato de una experiencia de trabajo concreta de diseño e implementación de un diagnóstico participativo sobre derechos sexuales y reproductivos en la ciudad de Olavarría, se problematizará el lugar que la extensión ocupa en el ámbito de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN y en el esquema del sistema académico en general: las representaciones en torno a los equipos de extensión, las condiciones reales de producción y la importancia que la actividad extensionista tiene en la formación integral de los y las profesionales de las ciencias sociales.

## Resumo

Prende-se questionar o lugar da Extensão dentro da Faculdade de Ciências Sociais (UNICEN) e do sistema acadêmico em geral. As representações sobre as equipes de Extensão, as condições reais de produção e a importância da atividade de Extensão na formação das/os profissionais de ciências sociais. Como ponto de partida para a reflexão centra-se em um caso específico: a implementação de um diagnóstico participativo sobre os direitos sexuais e reprodutivos na cidade de Olavarría, desenvolvido por um programa de Extensão universitária.

## Introducción

A partir de la presentación de un trabajo realizado por dos equipos de extensión universitaria<sup>2</sup> de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, se problematizarán los sentidos construidos sobre la práctica extensionista. No se pretende definir de una manera acabada, ni generalizada, qué es la extensión, pero sí reflexionar, complejizar e invitar a repensar “¿Hasta dónde se ‘extiende’ la Universidad?” (Serna, 2007:2), ¿La extensión es un anexo, una prolongación de las áreas de investigación y docencia o es un área más que, con sus especificidades, trabaja integradamente con las otras y en interacción / relación / diálogo con otros saberes y con la sociedad?

Siguiendo estas preguntas, el artículo tendrá dos ejes. En el primero, se desarrollarán históricamente los modelos de extensión universitarios para visualizar en cuál de ellos se inscribe nuestra práctica, ejemplificando con un trabajo realizado en 2015. En el segundo, se reflexiona sobre las relaciones entre las áreas de docencia, investigación y extensión a partir del trabajo del PPEM y las condiciones de producción de sus integrantes y los aportes que pueden realizarse desde la extensión para un trabajo integral entre esas áreas.

## Breve recorrido sobre las formas de hacer extensión

Hay que recordar que, en sus inicios, las universidades, particularmente en América Latina, surgen para poder formar gobernantes y futuros/as funcionarios/as. Al respecto, Carlos De Feo sostiene: “Las universidades (...) han sido creadas para formar las élites que iban a gobernar países dependientes y representar intereses que estaban fuera de los propios países (...) llevando a que aquellas instituciones se aislaran de sus procesos históricos y lo han hecho también de sus sociedades, de los pueblos...” (Cecchi, 2014:3). Esta impronta fundacional predomina en las primeras experiencias sobre extensión universitaria, conservando la Universidad una tendencia elitista y paternalista de trabajo: la Universidad “ilumina” o guía a la comunidad, desconociendo o negando los saberes de las personas que no transitan un ámbito de formación universitaria. La extensión en la Argentina cobra impulso como una función, junto a la docencia y la investigación, que la Universidad debe plantearse en el marco del movimiento de reforma estudiantil cordobés de 1918 (Fresán Orozco, 2004). Surge, entonces, la necesidad de reducir la distancia entre la universidad y la comunidad que la circunda y de debatir qué función social o sentido cumple esta organización en la sociedad.

Las prácticas extensionistas en la década de los ´50 y los ´70 fueron cobrando fuerza en nuestro país y en Latinoamérica. No obstante, Gil Ramón González González y Mercedes González Fernández-Larrea señalan que: “...los avances alcanzados en el ámbito teórico conceptual no tuvieron una expresión real en la práctica de las universidades, las que se vieron limitadas en su acción por la situación económica, política, social y cultural presente en el contexto latinoamericano, por el desinterés de los gobiernos de turno y por la falta de prioridad que se le daba a la extensión en el marco académico universitario.” (Herrera, 2009:2).

Siguiendo con las reflexiones, Kaplún (2004:10) plantea: “A partir de estas primeras experiencias la “extensión” se generalizó a prácticamente a todas las universidades y el término acabó institucionalizándose. Sin embargo ha permanecido en el tiempo una continua indefinición sobre su sentido y objetivos. Desde quienes se plantean “llevar la cultura al pueblo” o “promover hábitos de higiene”, pasando por quienes priorizan enseñar habilidades y técnicas que mejoran el trabajo, hasta quienes se proponen entregar herramientas que ayuden en la defensa de los derechos de los trabajadores, construir alianzas políticas entre intelectuales y sectores populares o contribuir a los procesos organizativos de esos sectores. Desde enfoques fuertemente disciplinadores y civilizadores hasta potencialidades liberadoras, la extensión aparece como un campo de disputa lleno de ambigüedades.”

G. Serna (2007) señala que, desde los movimientos revolucionarios que acontecieron en Latinoamérica e impulsaron en las universidades la posibilidad de pensar su función social y las maneras de relacionarse con la ciudadanía, han existido diversas maneras de comprender esa labor. Los distintos enfoques que reconoce se vinculan con los paradigmas imperantes en cada época y su contexto. De esta manera, Serna enuncia cuatro modelos que, a su criterio, podrían identificarse:

**Modelo altruista:** "...impulsaba la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes" (2007:3).

**Modelo divulgativo:** "...considera que la ciencia y la cultura universitaria deben "rebajarse" para ser comprendidos por el pueblo, utilizando atractivamente los medios de comunicación (...) este Modelo, que nace de la supuesta preocupación de las universidades por elevar la cultura de la población y por tanto su bienestar, difícilmente se revela como respuesta a las auténticas necesidades y anhelos de los sectores mayoritarios de la sociedad" (2007:3).

**Modelo concientizador:** "...pondera compartir los bienes, incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, creando conciencia entre participantes en ese acto educativo. Concientizarse significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Una consecuencia casi inevitable es la participación política y la formación de grupos de interés y presión" (2007:4).

**Modelo economicista y empresarial:** "las necesidades sociales son identificadas como análogas a las de empresas y en consecuencia los universitarios deberán ser educados para atender estas necesidades. La relación con las empresas empezó fomentarse y a ser redituable para las universidades (...) los resultados serían inevitablemente definidos bajo un perfil elitista, sectario y antidemocrático; beneficiándose con la extensión de la cultura y los servicios universitarios solamente aquellos que puedan cubrir cuotas de alta rentabilidad." (2007:4). La Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior sancionada en 1995 establece un marco normativo para que las universidades vendan bienes, productos, servicios, etc., para generar recursos adicionales.

El mismo autor pone en discusión estos modelos e intenta avanzar, a través de la reflexión sobre la Educación Superior, hacia "un modelo innovador de Extensión, que posea características de sustentabilidad, viabilidad, operatividad, inclusión, participativo, interactivo, eficaz y evaluable, proponemos que esta función universitaria sea considerada como una forma de intervención educativa dirigida a plantear estrategias para la solución de problemas individuales, grupales o comunitarios que impidan o dificulten el Desarrollo Humano (DH)." (Serna, 2009:20).

Estos modelos que enuncia Serna no alcanzan a delimitar, por supuesto, la realidad o la práctica de la extensión. Pero permiten realizar una revisión histórica sobre sus avances y la impronta que cada momento histórico político y cultural le imprimen; a su vez, estos modelos no se dan de manera lineal, sino que coexisten en la realidad de las prácticas universitarias en relación a la extensión –su enumeración es sólo para poder dar cuenta de ellos– e implican posicionamientos respecto a la educación y disputas sobre qué educación universitaria queremos y cuál es su función social.

### **La reflexión sobre la extensión a partir de la práctica**

Desde el Programa Permanente de Estudios de la Mujer, se considera la extensión como una práctica integral que implica el trabajo conjunto con actores sociales a partir de las herramientas de las ciencias sociales. La intervención pretende poner en valor los saberes, las experiencias, identificar problemáticas, avanzar en posibles líneas de acción a partir de las potencialidades de las personas involucradas. Esta forma de trabajo, construida colectivamente, habilita nuevos escenarios sociales donde se pondera el pleno ejercicio de los derechos de la ciudadanía estimulando un rol activo de los sujetos involucrados. Desde esta perspectiva de trabajo, se presenta un diagnóstico participativo que se realizó para la implementación de Programa Municipal de Salud Sexual y Reproductiva (en adelante, PMSSyR),

entre abril y octubre de 2015, con efectores de las áreas municipales de salud y desarrollo social.

Entre los años 2006 y 2009, el PPEM realizó monitoreos locales para la efectiva aplicación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (en adelante, PNSSyPR) en la ciudad de Olavarría como parte del Consorcio Nacional de Derechos Reproductivos y Sexuales (CoNDeRS)<sup>3</sup>. Estos monitoreos buscaban relevar el estado de situación del Programa en diferentes puntos del país, así como también favorecer la comunicación con el Estado con el objetivo de mejorar su aplicación. En este marco, en 2010 se promovió la creación de una ordenanza municipal que buscó garantizar el cumplimiento de los derechos contemplados en el PNSSyPR.

En noviembre del año 2010, se aprobó por mayoría en el Concejo Deliberante de la ciudad de Olavarría la ordenanza N° 3.365 que insta a crear el PMSSyR. Después de más de 4 años de promulgada la ordenanza, integrantes de los equipos de la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia de la Facultad de Ciencias Sociales (CheSida y PPEM), comenzaron a mantener reuniones con las áreas de Desarrollo Social y Salud de la Municipalidad para indagar acerca de la situación del PMSSyR. Representantes de la Municipalidad reconocieron que, si bien se han llevado a cabo acciones puntuales y asistemáticas con relación a Salud Sexual y Reproductiva, el PMSSyR como tal no ha sido creado. Como resultado de estas reuniones, se detectó la necesidad de avanzar hacia su efectiva creación.

Esta situación dio origen al Convenio de Colaboración (Expte. N° 5635/2014) entre la Facultad de Ciencias Sociales y la Municipalidad de Olavarría. La Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia, a través de los equipos de CheSida y PPEM, se comprometió a realizar un diagnóstico participativo con el objetivo de sistematizar aquellas problemáticas y obstáculos que efectores y efectoras de los sistemas públicos de Salud y de Desarrollo Social detectan en la población y en el sistema público con relación a la Salud Sexual y Reproductiva y, una vez desarrollada esta primera etapa, proponer líneas de acción para que se implemente el PMSSyR.

El carácter del convenio fue de “de colaboración”, es decir que no medió relación económica alguna en forma de honorarios entre la municipalidad y quienes participaron del diseño, análisis y redacción del diagnóstico. Es importante destacar este aspecto en la medida en que se considera que hay un imaginario que entiende que los equipos de extensión cuentan con recursos propios para el desarrollo de este tipo de intervenciones; sin embargo, en el interior de las facultades, suelen ser áreas poco reconocidas, muchas veces integradas por voluntarios/as.

El diagnóstico participativo es un método para determinar aquellas problemáticas consideradas relevantes y significativas, ponderarlas y avanzar hacia el diseño de soluciones de manera colectiva. Es un proceso complejo que también hace referencia a las causas y las consecuencias que producen, identificando los recursos disponibles y propiciando la comprensión del contexto social, político, económico y cultural donde se implementa el diagnóstico. Este aspecto, que tiende a la identificación de los recursos disponibles y propuestas de acciones, conforma una segunda etapa de su desarrollo.

En este caso, el objetivo es recuperar aquellos aspectos considerados relevantes para quienes trabajan cotidianamente en salud sexual con la población usuaria del sistema público: identificar los problemas y los obstáculos para la efectiva aplicación del PMSSyR, así como también ponderar sus aportes para la construcción de soluciones. Para esto se propuso trabajar específicamente con efectores y efectoras de las áreas municipales de Salud y Desarrollo Social, atendiendo a la integralidad de la salud sexual y reproductiva y teniendo como base el enfoque de derechos.

La participación permite dar cuenta de la complejidad del contexto, evidenciando las múltiples dimensiones que lo componen desde la perspectiva de diversos actores sociales. Por eso es importante que quienes participan del diagnóstico representen a diferentes sectores e instituciones de las áreas municipales antes mencionadas, para buscar mayor pluralidad y reducir las posibilidades de dejar aspectos importantes fuera del diagnóstico.

En este caso, es un diagnóstico de la realidad percibida por efectores y efectoras de Salud y Desarrollo Social. Ellos y ellas son actores sociales relevantes, en tanto son las personas que concretan en la práctica cotidiana y en sus lugares de trabajo las políticas públicas municipales. Conocen tanto los recursos como los obstáculos de las dependencias municipales para garantizar el acceso a los derechos de las personas que allí asisten. También pueden dar cuenta de problemáticas sociales que afectan a la población y que son las que deben ser atendidas. Estas últimas son percepciones parciales, en tanto no contamos con datos de usuarios y usuarias del sistema público.

El dispositivo fue organizado en cuatro etapas: dos etapas participativas y dos de trabajo de gabinete. En primera instancia, se realizó un taller para visibilizar los problemas y los obstáculos que los y las representantes de las instituciones perciben en torno a la salud sexual y reproductiva. Luego, la información así obtenida fue analizada para pasar a una siguiente instancia de participación en la que se presentó el análisis ante los y las representantes institucionales para pensar en conjunto posibles respuestas ante los obstáculos evidenciados. Finalmente, se actualizó el análisis a partir de los resultados de este último encuentro y se presentó el informe final ante las autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales y del gobierno municipal<sup>4</sup>.

El diagnóstico participativo implica un enfoque integral porque permite dar cuenta de todas las dimensiones y las personas involucradas en una temática. Lo que se hace no es ponderar lo que “las extensionistas universitarias” creen que es “la mejor manera de hacer las cosas”, sino que el grupo de trabajo –efectores, efectoras, equipo de PPEM – CheSida– se acerca a la problemática a través, en este caso, de quienes lleven adelante el trabajo en relación a derechos sexuales y reproductivos –sus miradas, sus narraciones, dichos, experiencias, etc.–. Desde allí se comprende la complejidad de la situación, las dimensiones de análisis que tiene la problemática y se jerarquiza cuál reviste mayor urgencia y los pasos a seguir para resolverlas. Un punto importante, respecto a esta forma de trabajo, es que el diagnóstico fue evaluado por las personas que trabajaron en el proceso de discernimiento de la problemática. Es sólo a partir de este proceso circular que el diagnóstico fue reformulado, escrito y presentado.

### **Discusiones y planteos sobre la práctica extensionista**

Esta forma de trabajo que se realiza desde el Programa Permanente de Estudios de la Mujer es producto de un proceso de transformaciones pensadas desde un Estado presente a través de políticas públicas desarrolladas desde un enfoque de derechos; lo que implica un trabajo integral entre diferentes áreas del Estado para garantizar el pleno acceso a los derechos reconocidos constitucionalmente.

Teniendo en cuenta este proceso, es importante aclarar que la mayoría de las Facultades de la UNICEN tienen, desde sus comienzos, Secretarías de Extensión, pero no existía una coordinación general que definiera políticas de Extensión universitaria. La Secretaria de Extensión de la UNICEN se conformó recién en 2011, en el marco de un Estado que impulsó la democratización de saberes y un cambio en las formas de gobierno a nivel nacional y, por ende, universitario: “A principios de la primera década del siglo XXI, y en el marco de la crisis del Estado neoliberal, emergió una nueva conceptualización del desarrollo en Argentina que cuestionó los enfoques tradicionales del desarrollo local y regional y el tipo de políticas públicas que se implementaron a partir de estos enfoques. El desarrollo local y regional dejó de formar parte exclusivamente del debate académico y de la implementación de políticas municipales para incorporarse a las políticas

públicas nacionales y provinciales y en las prácticas de extensión que realizan las universidades (...) Se modificó la concepción que predominó durante el modelo neoliberal, más vinculada a las demandas del mercado, con una orientación “universalista” y una relación “centro-periferia” en que la universidad receptaba y aplicaba teorías del centro, y se adoptó una reflexión más autónoma, que destaca los aportes de la universidad al desarrollo productivo y social” (García Delgado, 2003:1).

Esta transformación de la extensión tuvo impacto en el interior de la Universidad y de las Secretarías de Extensión porque necesariamente puso en debate: ¿qué se entiende y hace en la extensión?, ¿de qué manera se dan las articulaciones entre la Universidad y las problemáticas sociales? En la UNICEN estos debates han sido acompañados no sólo de la coordinación de las actividades de las diferentes Secretarías de las Facultades con sedes en las ciudades de Olavarría, Azul, Tandil y Quequén, sino que han contribuido a impulsar espacios de discusión a nivel regional. La UNICEN, desde la creación de la Secretaría de Extensión, fue sede de jornadas de extensión del Mercosur y de cursos regionales de extensión universitaria. A su vez, a través de su Facultades, la UNICEN participó de congresos nacionales y regionales realizados en otras provincias argentinas y países latinoamericanos<sup>5</sup>.

En el caso del trabajo de diagnóstico participativo que se desarrolla, se puede decir que, desde el trabajo en relación con otros actores sociales, también se produce conocimiento porque se realizó relevamiento y sistematización de información, construcción de datos locales y elaboración de informes que son de carácter público y sirven de insumos para otros trabajos de investigación y para su consulta por toda la sociedad. En este sentido, la extensión y la investigación son dos aspectos de la práctica universitaria que no se pueden pensar escindidos –si bien cada uno de ellos tiene sus características–, lo cual se relaciona con el enfoque integral de la práctica extensionista. Si bien éste está en desarrollo, todavía hay muchos trabajos realizados desde la extensión universitaria que responden a los modelos no participativos o prácticas que se dicen participativas, pero se ejecutan desde los modelos altruista y economicista; por ejemplo, ir a una Unidad de Atención Primaria a “ofrecer” un taller sobre derechos sexuales y reproductivos, sin conocer si es una problemática, cuáles son las necesidades, qué dicen las personas sobre este tema, etc. Por esto, es necesario habilitar espacios de discusión sobre cuál es el modelo de extensión que se quiere, lo que implica describir cómo son las prácticas, qué modelos hay detrás de esas prácticas, qué acompañamiento hay de los grupos de trabajo, cuáles son los procesos de evaluación, etc.

En relación a la docencia, es necesario promover espacios de divulgación y reflexión sobre las prácticas que realizan los grupos de extensión para acercar este trabajo a los y las estudiantes, no sólo para compartir las experiencias de trabajo, sino también promover la participación y el desarrollo de aptitudes críticas como profesionales. A su vez, sería importante integrar la extensión a través de los diseños curriculares, para una formación integral. Esta propuesta necesita de la participación activa de docentes, no docentes, investigadores/as, graduados/as, extensionistas, estudiantes y comunidad para “...responder a las exigencias de profesional cada día más comprometidos con la realidad social del país” (Pérez Zaballa, 2009:33).

Otra situación que invita a la reflexión es que, en el PPEM, las personas graduadas que integran el equipo no tienen cargos docentes ni son investigadoras; de esta manera, la única vinculación institucional que poseen es un acta de Consejo Académico que reconoce que son integrantes del programa. Las licenciadas no perciben remuneración alguna y su trabajo es señalado como “voluntario”. Esto refuerza el estereotipo de la extensión como el “patito feo” de la Universidad: no es investigación, no es docencia, es voluntariado o un anexo de la investigación y la docencia; no hay dinero para reconocer las prácticas, no hay espacios acondicionados para los equipos. Esta des-jerarquización actualiza el mandato fundacional de las universidades: un modelo jerárquico que no permite desarrollar una universidad democrática: “Intentar cambiar cualquier modelo – afirma— implica enfrentarse a resistencias de muchos miembros de la comunidad universitaria.

Todas las instituciones requieren recursos y resulta imposible sustraerse a fenómenos económicos globales. Pero la pobreza y marginación que rodea a las universidades constituye evidencia de la necesidad de implantar políticas educativas que, retomando el fin de la Extensión, actualicen y clarifiquen el tipo y alcance de sus metas” (Herrera, 2009:9).

Las discusiones comentadas más arriba permiten pensar en la necesidad de jerarquizar la extensión como un área académica con sus especificidades y el reconocimiento académico de quienes se desarrollan profesionalmente en ella. También, ponderar el trabajo extensionista como una dimensión, insoslayable, para la formación de profesionales integrales.

### **Comentarios finales**

A lo largo de este trabajo, se asume que alcanzar la integración, entre las funciones de extensión, investigación y docencia, es una necesidad urgente para enriquecer y redimensionar los horizontes de desarrollo y crecimiento posible para las facultades de nuestra región. La integración entre las tres funciones supone no descuidar la investigación y la docencia, sino integrar la extensión, dejar de asumir que esta última sólo sirve para justificar la responsabilidad social de la universidad con su entorno. Esta unión de funciones pretende que el vínculo con la sociedad sea el motor del crecimiento de la universidad (Kaplún, 2012). Desde esta perspectiva, se entiende la integralidad como “(...) un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios y las universitarias aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos/as y la institución” (Kaplún, 2012)6.

Queda claro, entonces, que esta nueva propuesta de crecimiento para las universidades implicará un gran desafío no sólo para pensar los modos de articulación y trabajo con la sociedad, sino en el interior de las facultades entre colegas y departamentos. El proceso de avanzar hacia la integralidad enfrentará diversas resistencias dentro y fuera de la universidad.

Cuando se menciona la necesidad de reestructurar relaciones hacia el exterior, se alude a la necesidad de responsabilizarse por años de trabajo “extractivo” e intermitente de la comunidad universitaria con otros grupos o comunidades, vecinos y barrios que se acercaron a la universidad para dar a conocer algunas de sus problemáticas y donde, en el mejor de los casos, se dieron respuestas parciales a sus necesidades o se obviaron sus pedidos. Así, construir un vínculo directo con los grupos no universitarios dependerá mucho de la intencionalidad, la permanencia, la escucha y la construcción colectiva de soluciones: “No se trata de conocer al otro sino conocer con el otro. No se trata de educarlo sino de aprender con él” (Kaplún, 2004:16).

De esta manera, si se asume que es necesario crear instancias de discusiones sobre las prácticas extensionistas, es pertinente recuperar y considerar que la manera de nombrar la relación de la Universidad con la sociedad como extensión ha generado la distancia entre universitarios y no universitarios, posicionando esta práctica políticamente a favor de algunos y en detrimento de otros. Al respecto, es interesante repasar que Freire cuestiona el uso de la palabra extensión (Kaplún 2004) porque considera que es la imposición de un modo de saber –entendido como superior– por sobre otro –inferior–. Freire aporta luces sobre este concepto insistiendo en la necesidad de romper con este modelo que impide el diálogo y promueve otro que permita una “teoría de la acción basada en la dialoguicidad, en el diálogo de saberes diferentes.” (Kaplún, 2004: 10). En línea con este pensamiento freiriano, es que el PPEM, implementa el diagnóstico participativo para avanzar en la concreción de la investigación-acción en extensión. Desde este espacio de trabajo, se considera imprescindible construir conocimiento a través de poner en diálogo las diversas experiencias: “saberes científicos y ciudadanos que buscan deconstruirse para construir juntos un saber nuevo capaz de transformarlos y transformarse.” (Kaplún, 2004:16).

Respecto del proceso que implica la transversalización de la integralidad en el interior de la

universidad, se asume que requerirá de tiempo y necesitará de la articulación, de la escucha y la participación de personas convencidas de que la Universidad debe comenzar a asumir las problemáticas sociales como motor de su crecimiento (Kaplún, 2012). El debate sobre la articulación entre las funciones universitarias y los para qué del saber universitario debe ser pensando en función de qué proyecto social se pretende alcanzar, lo que implicará necesariamente la revisión de los fines éticos del trabajo universitario en todas sus áreas.

Pensar en el panorama deseado a partir de la reflexión de la propia práctica da lugar al cuestionamiento de por qué no se logra, desde los propios equipos y a través de los trabajos realizados, jerarquizar la extensión en la Universidad. Al parecer, uno de los grandes escollos es la histórica dificultad de definir el sentido de la práctica extensionista, los objetivos y las características específicas que deberían tener los equipos de extensión y sus actividades. A estas alturas, superar este punto no es estrictamente lo inmediato a solucionar, porque quizás presentar una definición acabada de la extensión puede implicar cerrar puertas de ingreso y trabajo a los grupos que pretendan iniciarse. Es desde aquí que la propuesta no busca definir qué es la extensión, sino asumir desde las áreas de extensión la urgencia de habilitar espacios de encuentro entre actores, pares, grupos, para poder orgánicamente acompañar, acoplar y debatir los fines del trabajo ista.

Integrar las funciones de la universidad pretende también aceptar la interdisciplinariedad como una perspectiva de abordaje estratégica para la resolución de los problemas actuales. Así, recuperando la experiencia de trabajo aquí presentada, se pondera la importancia de articular los diferentes saberes y disciplinas en el interior de la universidad para alcanzar propuestas cada vez más enriquecedoras hacia el interior y en relación con la sociedad. Poder escuchar, pensar en conjunto, buscar alternativas, construir desde los saberes propios, pero como colectivo, otorga a la experiencia de trabajo un valor mayor. Para Kaplún (2004:15): “Constituirse y mantenerse como grupo y producir grupalmente es difícil y exige una ardua tarea, en la que docentes, investigadores/as y extensionistas deben apoyar mucho y para la cual suelen estar escasamente capacitados-as. Participar exige un deseo personal y colectivo que no surge siempre espontáneamente y que incluso se resiste con frecuencia. Y exige además una metodología capaz de hacer de la participación algo productivo, nuevamente algo para lo que docentes/investigadores-as y extensionistas están muy poco preparados/as”<sup>7</sup>

Además, lograr la articulación de saberes para resolver problemáticas hace repensar la necesaria curricularización de la extensión en la Universidad, pero no sólo en el interior de las cátedras, que muchas veces se ven como casos aislados, sino transversalmente a las carreras y las universidades. Esta propuesta requiere del trabajo continuo y organizado de todos los departamentos que conforman las facultades.

A partir de lo planteado en el artículo, se sugieren acciones que se consideran necesarias para avanzar hacia la integralidad de las funciones en las unidades académicas:

- Concertar reuniones periódicas entre los diferentes equipos que integran las Secretarías de Extensión para compartir los trabajos realizados, conocer con quiénes se articuló, cuál fue la metodología utilizada y reflexionar, en conjunto y críticamente, para enriquecer las prácticas.
- Invitar a los Departamentos, Grupos de Investigación y Extensión a difundir en las Facultades sus espacios de trabajo y temáticas para ir generando saberes sobre lo que se hace en el interior de la Universidad y pensar desde allí la interdisciplinariedad. A su vez, sería enriquecedor, generar espacios de debates para intercambiar visiones sobre las propuestas de integralidad o curricularización de la extensión en los proyectos de las cátedras, porque cambiar las prácticas implica optar entre intereses diferentes, es decir,



son opciones políticas: ¿qué posicionamientos desde docentes e investigadores hay respecto a estas propuestas?

- Realizar un relevamiento de las prácticas de extensión realizadas hasta el momento para generar una historia de la extensión en las universidades que permita, por un lado, reconocer qué rumbos ha tomado esa función a lo largo de los años y, por el otro, que la extensión sea parte de la construcción de la memoria y la identidad institucional. Esto aportará a pensar futuros posibles y generar un estado de la situación.

Las acciones propuestas insisten en alcanzar mayor interdisciplinariedad e integralidad de las funciones de la Universidad, de repensar su función social, con el fin de integrar la extensión (Tommasino y Rodríguez: 2011) a las prácticas diarias, de conseguir aunar criterios de trabajo en el interior de la universidad. Este enfoque integral permite pensar la “intervención social de modo crítico y dialógico” (Kaplún, 2004:12), que la comunidad universitaria se prepare para articular de manera responsable con la comunidad no universitaria, no intentando dar saberes, sino aprender en contexto, de las experiencias de todos/as, compartiendo saberes para cambiar la realidad; considerar junto a Kaplún (2004:16) que: “la universidad es precisamente una de las pocas –sino la única- institución donde enseñanza (aprendizaje), investigación (producción de conocimientos) y extensión (relación con la sociedad) viven juntas bajo un mismo techo. Una oportunidad única para intentar construir una comunidad de saber que aprende de sí misma y de/con el mundo para transformarlo. Claro que compartir el techo no asegura nada. Como hemos visto las tres instancias viven en cuartos separados y de muy distinto tamaño. Que se sienten juntas a la mesa es un primer paso imprescindible.”

### Referencias Bibliográficas

- Cecchi, N. H. y Pérez, D. A. (2014). Curso de Capacitación en Extensión Universitaria. Primera Clase – Historia de la Universidad. Historia de la Extensión. Desafíos del Siglo XXI. Módulo 1: Historia, fundamentos y conceptualización de la Extensión. Disponible en: <http://www.rexuni.edu.ar/sites/default/files/Primera%20Clase%20M%C3%B3dulo%201.pdf>. Consultado en febrero 2016.
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. Revista Reencuentro, Núm. 39, pp. 47-54. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003906>. Consultado en febrero 2016.
- García Delgado, C. (2003). Desarrollo Local y Regional. Los aportes de la extensión a la política pública. Revista de Extensión Universitaria N° 3 (ISSN 2346-9986), pp. 24-31. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/468/565>. Consultado en febrero 2016.
- Herrera, L. (2009). Un panorama histórico de la Extensión Universitaria en América Latina y el Caribe. Revista Tecnológica, Universidad & Empresa N°31 (ISSN 1666-6909), pp. 4-7. Disponible en: [www.utn.edu.ar/download.aspx?idFile=15131](http://www.utn.edu.ar/download.aspx?idFile=15131). Consultado en febrero 2016.
- Kaplún, G. (2004). Indisciplinar la Universidad. Disponible en: [http://www.wuranga.com.ar/images/recomendados/09\\_kaplun\\_indisciplinar.pdf](http://www.wuranga.com.ar/images/recomendados/09_kaplun_indisciplinar.pdf). Consultado en febrero 2016.
- Kaplún, G. (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. InterCambios, n° 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy/la-integralidad-como-movimiento-instituyente-en-la-universidad/>. Consultado en febrero de 2016.
- Pérez Zaballa. (2009). La promoción del extensionismo desde el diseño curricular. Revista Tecnológica, Universidad & Empresa N° 31 (ISSN 1666-6909), pp. 25-33. Disponible en: <http://www.utn.edu.ar/download.aspx?idFile=15136>. Consultado en febrero de 2016.
- Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. Revista Ibero Americana de Educación N° 43/3 (ISSN 1681-5653). Disponible en: <http://www.rieoei.org/1662.htm>. Consultado en febrero de 2016.
- Serna Alcántara, G. A. (2009). Ejes de Trabajo para la Promoción del Desarrollo Humano. Revista Tecnológica, Universidad & Empresa N° 31 (ISSN 1666-6909), pp. 20-24. Disponible en: <http://www.utn.edu.ar/download.aspx?idFile=15135>. Consultado en febrero de 2016.

Tommasino, H. Y N. Rodríguez (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En R. Arocena y otros. Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N° 1, Montevideo: Universidad de la República. Disponible en [http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno\\_integralidad-1.pdf](http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf). Consultado en febrero de 2016.