Marcelo Luis López

TEORÍA Y METODOLOGÍA de la EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

EL CASO ARGENTINO

2020

TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

EL CASO ARGENTINO

Marcelo Luis López

El Siku

– 2020 –

El autor, titular de los derechos de propiedad intelectual, autoriza a la impresión total o parcial de la obra (mencionando la fuente) no así su comercialización.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

López, Marcelo Luis

Teoría y Metodología de la extensión universitaria: el caso argentino / Marcelo Luis López. - 1a ed. - San Salvador de Jujuy: El Siku.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-26670-2-3

1. Educación Superior. I. Título.

CDD 378.103

Diseño de portada y contratapa
Lucía B. Scalone.

Comisión editora *ad hoc*

Corrección de estilo: *Mariana Natalia Villa.*

Logística de distribución en la web*: Nayra Eva Cachambi Patzi;*
Jocabed Sharon Castro;
Rita Luciana Delgado;
Silvia Alejandra Farfan;
Mariana Natalia Villa.

© Marcelo Luis López – 2020
Queda hecho el depósito que previene la Ley Nacional 11.723 de la República Argentina.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1-4

CAPÍTULO 1: HECHOS CLAVE EN EL DEVENIR DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. El caso argentino..... 5-26

ORIGEN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA 5-10

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN ARGENTINA 10-26

CAPÍTULO 2: ENFOQUES Y LÓGICAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA..... 27-50

INTRODUCCIÓN 27, 28

EL ENFOQUE EXTENSIONISTA 28-32

EL ENFOQUE VINCULACIONISTA..... 32-38

ARGUMENTACIÓN DEL "MODELO" DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA PROPUESTO 38-43

PROBLEMATIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS "DESARROLLO SOCIAL", "SOCIEDAD" Y "COMUNIDAD" 44-51

CAPÍTULO 3: OTROS POSICIONAMIENTOS 53-68

INTRODUCCIÓN 53, 54

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA..... 54-60

EMPRENDEDURISMO 60-64

DESARROLLO LOCAL 64-67

CAPÍTULO 4: TEORÍA Y METODOLOGÍA EXTENSIONISTA 69-96

ESTADO DE LA TEORÍA EXTENSIONISTA 69-75

METODOLOGÍA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA 75-96

CAPÍTULO 5: LOS PRIMEROS CUATRO CONGRESOS NACIONALES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE ARGENTINA Y SU APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO EXTENSIÓN UNIVERSITARIA 97-186

INTRODUCCIÓN 97-99

HOMOGENEIDADES ENTRE LOS CONGRESOS Y/O LAS TEMÁTICAS ABORDADAS 99-116

HETEROGENEIDADES ENTRE LOS CONGRESOS Y/O LAS TEMÁTICAS ABORDADAS 116-185

EN SÍNTESIS..... 185-186

ANEXO-Acrónimos..... 187

BIBLIOGRAFÁ CITADA 189-202

ACERCA DEL AUTOR 203

INTRODUCCIÓN

El plan de publicación de este libro estaba proyectado para marzo del año 2020, momentos que la Argentina entraba en cuarentena por la pandemia de COVID-19 que se mundializaba generando, además, un duro golpe psicológico y psicosocial a quienes comenzaban a ver afectada su vida laboral en un curso dramático de morbilidad y mortalidad. Inevitablemente, nos vimos interpelados por una situación atípica y excepcional que no sabemos cuánto se extenderá o si será reiterativa implicando cambios en las dinámicas sociales que se avecinan. A medida que pasa el tiempo recobramos una especie de equilibrio homeostático que nos impulsa a dar continuidad a las actividades que veníamos desarrollando en la búsqueda de una normalidad ilusoria, aunque preguntándonos por el sentido de lo que estamos haciendo.

En el rol docente que a muchos nos toca desempeñar la pandemia se materializó como un sacudón antropológico de extrañamiento frente a lo obvio: me refiero al redescubrimiento de una desigualdad que se había estereotipado. Desigualdad que ahora asume el rostro de dificultades en la apropiación de saberes socialmente relevantes -cuando la estrategia predominante es el trabajo en entornos virtuales- para quienes poseen problemas de conectividad, acceso a equipos y déficit de conocimientos informáticos. En este contexto no puedo dejar de revalorizar el legado de más de cinco millones de netbooks entregadas gratuitamente entre 2010 y 2015 por el programa Conectar Igualdad de Argentina que, aun hoy, permite enfrentar los nuevos acontecimientos a muchos docentes y estudiantes. También, en el actual escenario, las editoriales universitarias paralizaron o modificaron sus agendas por lo que lograr que este texto tuviera un anclaje institucional adecuado podría haber significado una dilación indefinida razón por la cual opté por una edición con otro sello editorial para evitar la desactualización de la bibliografía y la perdida de

originalidad de los planteos en la medida que nuevas producciones pudieran terminar desarrollando las cuestiones que aquí se abordan.

Hoy probablemente estamos en las proximidades que los planes de estudio de las carreras universitarias de grado comiencen a incluir módulos sobre extensión universitaria, como ya viene ocurriendo en experiencias de curricularización en distintas universidades de América del Sur.

En este marco, el propósito del presente trabajo es proporcionar un manual introductorio gratuito, vía internet, pergeñado en tamaño de hoja A4 (el más común en Argentina) para que pueda ser impreso de manera domiciliaria a simple o doble faz[1], permitiendo cubrir el déficit de textos en esta materia con una mirada más o menos integral basada en investigaciones propias y ajenas sobre el tema. También es una actividad de extensión desde el posicionamiento ideológico de devolución a la comunidad como modo de militancia en la educación pública, gratuita y emancipatoria.

En 2005 escribí el primer libro sobre extensión universitaria que resumía una parte de la memoria docente por la cual me recibía como Especialista en Docencia Superior. El mismo tuvo una inmediata acogida, incluso al poco tiempo fue incorporado en la bibliografía de uno de los módulos de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHYCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU) evidenciando la escasez de libros de texto sobre extensión universitaria.

Esta avidez por el tema se vio refrendada cuando, como efecto secundario de la primera investigación sobre extensión universitaria que realicé entre 2009 y 2012[2], sistematicé la bibliografía que había utilizado en un listado al que se le tramitó un ISBN (López, 2011*c*). El mismo fue distribuido a 285 oficinas de extensión de universidades latinoamericanas

[1] Se ha dejado un margen de encuadernación de ½ cm. para la impresión a doble faz por lo que, si se imprime a faz a simple, habrá un pequeño desfasaje en ese rango respecto al centrado de márgenes.

[2] 2009-2011 autor y codirector del proyecto denominado "*La Demanda en Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Jujuy*" Código de la Se.C.T.E.R.-U.N.Ju C-0110/ programa de incentivos 08/C-185/09, concluido con evaluación satisfactoria.

muchas de las cuales lo agradecieron colgándolo inmediatamente en sus páginas web[3] y retroalimentando la información allí consignada lo que dio lugar a una actualización (López et al, 2013). De aquella investigación emanaron artículos científicos publicados en España, Brasil, Costa Rica y México, entre 2010 y 2011, y un segundo libro (sin contar los listados bibliográficos) sobre extensión denominado "Extensión Universitaria situación actual y aportes metodológicos" (López, 2012), bisagra entre el mencionado proyecto y la segunda investigación que culminaría en mi tesis doctoral.

El presente libro reúne aspectos inéditos de esta segunda investigación, la compilación de cinco artículos en revistas científicas publicados en el período 2013-2018, derivados de aquella (López 2013, 2016, 2018*a* y *b;* López Geronazzo y López, 2018), y la ampliación con contenidos de cursos de grado y de posgrado sobre extensión universitaria dictados por mí en el Instituto Superior de Arte de Jujuy y en la UNJU[4]. Los libros, artículos, y otros materiales, en conjunto están "colgados" en diversos portales académicos. Los mismos hasta la fecha, cuentan con miles de consultas provenientes de 50 países y también están siendo citados en artículos científicos, ponencias, libros, tesis de grado y de posgrado de diversas nacionalidades. A su vez, la obra sirve como "literatura sobre el tema" (el equivalente del "marco teórico" de las investigaciones empírico-analíticas") de un nuevo proyecto en ciernes denominado "La Extensión universitaria en la Universidad Nacional de Jujuy 1973-2018"[5].

Respecto a la estructura del libro, la extensión universitaria es un área de vacancia en investigación y dentro de ella su historia se presenta como una deuda, es decir, como una vacancia dentro de la vacancia. Por ello, en el primer capítulo se trata de contribuir con una cobertura mínima al respecto revisando algunos hechos claves de la extensión en los contextos

[3] Al momento de escribir está páginas aún se podía encontrar en el sitio web de la UADER <http://fcyt.uader.edu.ar/web/system/files/Bibliograf%C3%ADa%20Extensi%C3%B3n%202011.pdf >y en el Decanato de extensión de la universidad Simón Bolivar de Venezuela <http://www.dex.usb.ve/cursos/static/naex/BiblioExt2012.pdf >

[4] Resoluciones 003-CD-ISA/08, I.S.A. 008-CD-09 FHCA 143/18, FHCA 154/18

[5] Resolución R-3086/19, código Se.C.T.E.R – U.N.Ju. C/0233.

universitarios y políticos en que ésta se desarrolló tanto en términos generales, como particularmente para el caso de Argentina.

En el capítulo dos se revisan dos grandes *tendencias*, utilizando el término de Brusilovsky (1999), de la extensión universitaria como función: El *extensionismo* y el *vinculacionismo*. Se desarrollan estas lógicas desde investigaciones propias, pero tomando las denominaciones propuestas en consulta con bibliografía precedente.

Relacionados con estos enfoques, pero transversalizándolos, aparecen otros posicionamientos como *responsabilidad social universitaria*, *desarrollo local* y *emprendedurismo* que, aunque algunos de sus exégetas presentan resistencia para incluirlos en la función extensionista, forman parte del campo semántico y asociativo de la extensión universitaria emergiendo en congresos, jornadas y publicaciones sobre extensión universitaria. Por ello, parecía imperioso incluir estos aspectos dentro de una mirada integral de la función *extensión* de la universidad, lo que se lleva a cabo en el capítulo tres.

El capítulo cuatro está dedicado al examen, por un lado, de la calidad de la teoría extensionista en base al entramado actual de las revistas científicas que le dan sustento y, por otro lado, se retoma algo iniciado en el libro anterior que es la problematización de algunas orientaciones metodológicas para la extensión universitaria que circulan tanto en las prácticas evocadas en los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (tema de mi tesis doctoral) como en la bibliografía.

El trabajo posee la particularidad de que si bien está organizado en cinco capítulos y el quinto está especialmente referido a estos cuatro congresos, en realidad todo el libro está transversalizado por la información que arroja la investigación que de ellos emana. Lo que ocurre es que hay aspectos que poseen suficiente entidad para desarrollarlos en un cuerpo aparte, que es el capítulo cinco. Allí se reagrupan cuestiones que parecen más apropiadas para presentarlas en conjunto buscando, además, una prosa más amena consistente con el carácter monográfico de un libro respecto al de un informe de investigación.

CAPÍTULO 1

HECHOS CLAVE EN EL DEVENIR DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

El caso argentino

ORIGEN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

En la Argentina el nivel Superior está integrado por el grado y el posgrado universitario y un subsistema terciario no universitario. Este último incluye gran parte de la formación docente, tecnicaturas superiores no universitarias y postitulaciones siendo que, para darle más complejidad al tema, algunos de los Institutos de Educación Superior no Universitaria (IES) desarrollan actividades de extensión[6]. Por ello, para sortear este problema resulta más apropiado reagrupar la extensión universitaria y no universitaria como extensión educativa o del nivel superior lo que, a su vez, permite diferenciarla de la extensión del campo de la salud, la extensión rural y otras[7] que tienen tradición al respecto. Todas estas

[6] Se toma como ejemplo lo informado en abril de 2018 por los sitios web de algunos IES: el Instituto Superior de Formación Docente N° 39 "Jean Piaget" del Municipio de Vicente López, en la provincia de Buenos Aires desarrollaba un PROGRAMA DE EXTENSIÓN; el Instituto de Formación Docente Nº 12 "Don José de San Martín", de la provincia de Neuquén, contaba con una SECRETARÍA DE EXTENSIÓN; el Instituto de Profesorado de Concordia, de la provincia de Entre Ríos, registraba un DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN.

[7] Por ejemplo, en la convocatoria al curso para Guardaparques Nacionales de la República Argentina se incluyen entre sus actividades la *extensión* según consulta realizada el 8/6/19 en http://www.capacitacionapn.gob.ar/novedades/

"extensiones" poseen en común el interjuego entre saberes, técnicos y profesionales y unos destinatarios.

El objeto primario de la universidad latinoamericana y la identidad universitaria, según el discurso universitario actual, se define recurrentemente por la complejidad y confluencia de las funciones de docencia-investigación extensión que, a su vez, son heredadas de tres tradiciones universitarias distintas desarrolladas en la modernidad.

La tradición napoleónica francesa de 1808 de universidades públicas profesionalistas con énfasis en la función de DOCENCIA para la formación de técnicos y profesionales. Esta fue la vertiente que prevaleció en Argentina desde la fundación de la Universidad de Buenos Aires. (Vasen, 2013; Brunner, 2014).

La tradición humboldtiana alemana de 1809 con énfasis en la INVESTIGACIÓN, o sea, la producción de conocimiento. La misma se incorporó fuertemente en nuestro país a mediados del siglo veinte cuando comenzó a despegar el sistema nacional de ciencia y tecnología y las dedicaciones exclusivas en los salarios de los docentes universitarios que permitieron incorporar y/o potenciar esta función (Naidorf, 2005).

Respecto a la EXTENSIÓN UNIVERSITARIA se trata de una tradición inglesa. En la literatura extensionista existe consenso respecto a referencias que se constituyen como aportes para una incipiente genealogía de la extensión universitaria que mencionan la instalación de dicho concepto en 1871 en la Universidad de Cambridge. En un contexto de orientación liberal se rotulaban acciones emprendidas con anterioridad que, en aquel momento, se enfocaban en culturizar a grupos subalternos, como sectores obreros o las mujeres, brindándoles una forma de acceso a los beneficios de la educación superior (Palacios Morini, 1908; Torres Morelos, 2009). En la Universidad de Oxford uno de sus impulsores fue el Cardenal John Henry Newman quien profesaba que la formación de los estudiantes debía tener un carácter universal (Martín Sánchez y Cáceres Muñoz, 2015) lo que da una aproximación respecto de la matriz ideológica ad-origen de la extensión universitaria. En la misma universidad, hacia 1888 se añadía una nueva dimensión al promover la confraternización de

los universitarios con personajes de la cultura de la época inaugurando la extensión hacia adentro de la universidad. Casi simultáneamente, se producían una serie de sucesos entre los que se pueden destacar la conformación de la Sociedad de Extensión Universitaria en Londres, en 1876, orientada a la instauración de cursos acreditados mediante certificados: "Mas habrá que añadir que triunfaron también en Nottingham, Sheffield, Liverpool, Leeds, &c., donde se vio gradualmente transformarse los centros de la extensión en University Colleges" (Palacios Morini, 1908:136).

La extensión se propagó a otros países de habla inglesa, como Estados Unidos, y en 1890 se fundó en Filadelfia la *American Society for Extension of University* (Palacios Morini, 1908). En conjunto estas actividades superaban ampliamente la matrícula regular de las universidades. En los países de esta raigambre, los términos *extension* of *university o university extension* son utilizados y aceptados[8] aunque, en el Reino Unido prevalecen otros significantes como community, *extramural studies*[9], *public engagement* o *public engagement with research* (compromiso público con la investigación). Según Dougnac (2016) estos organizadores carecen de la distinción latinoamericana entre *extensión universitaria* respecto de *vinculación tecnológica* utilizándose indistintamente, aunque *extension* ha quedado más bien reservado a la extensión rural o empresarial norteamericana, como dan cuenta algunas revistas científicas[10]. Bajo el organizador *extension university* la universidad de Harvard, que fundaba una escuela de extensión en 1910, hoy ofrece una gran variedad de cursos que cubren diversas áreas. Por otra parte, la utilización de *public engagement with research* en las universidades inglesas remite a la preocupación de una participación activa de los científicos en la sociedad para que los fondos en investigación no sean políticamente vulnerables (Grand, Davies, Holliman & Adams, 2015). Desde este punto de vista no es aventurado afirmar que una diferencia

[8] Por ejemplo, en los arbitrajes de las revistas científicas en inglés no se cuestiona su uso.

[9] Referencia alternativa para la extensión de la Enciclopedia Británica.

[10] Extension Journal, Inc (ISSN: 1077-5315) y Association for International Agricultural and Extension Education (ISSN: 1077-0755) de nivel Q3 y Q4 según el factor de impacto SRJ.

entre este tipo de universidades y las universidades latinoamericanas es que la integración de funciones se realiza más sobre los pilares investigación-extensión debido a las enormes sumas que mueve la investigación en estos países incluyendo a las empresas que estructuran el sistema de publicaciones científicas de alto nivel, algunas de las cuales cotizan en bolsa[11]. También la extensión ha ingresado en África según lo muestran revistas académicas recientes publicadas en Nigeria y Angola a partir de 2016 y 2019 respectivamente (consultar tabla 4-1 en el capítulo 4).

Provisoriamente, en una primera síntesis conceptual (figura 1-1), se podría definir a la extensión universitaria como la relación de la universidad con su entorno para el desarrollo socio-comunitario, cultural, productivo y medioambiental. A lo largo del trabajo se irá precisando como se significan cada uno de estos términos.

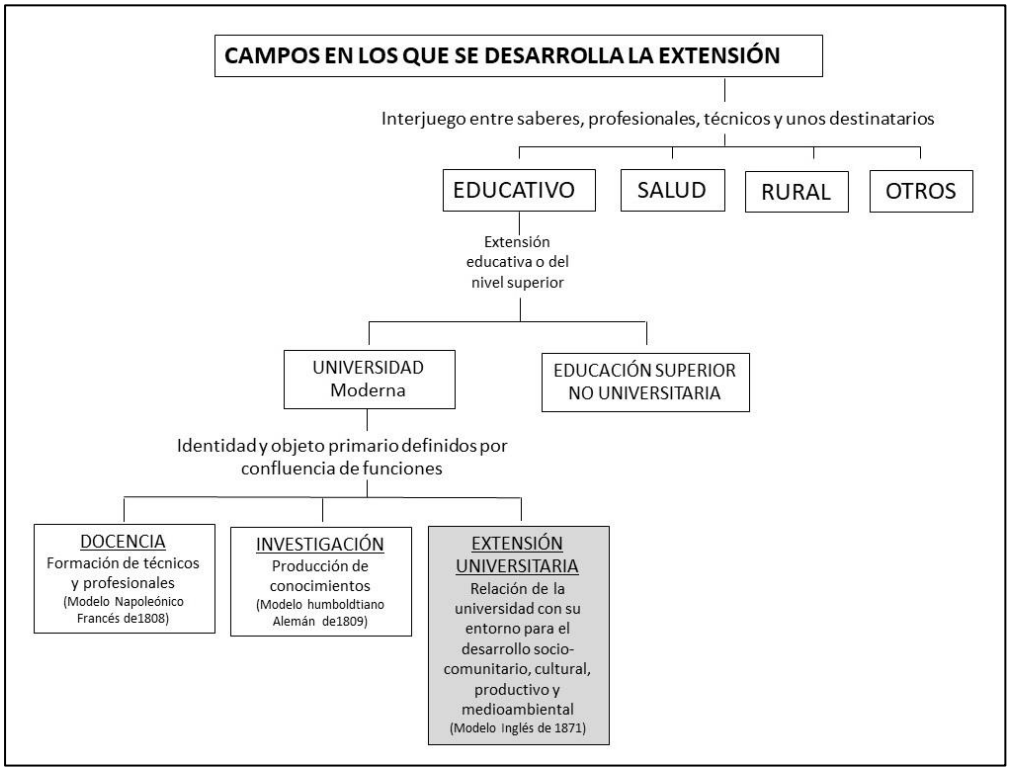


Figura 1-1. La función extensión universitaria.[12]

[11] Thomson Reuters, Taylor & Francis, Clarivate Analytics, etc.

[12] Todas las tablas y gráficos del presente libro son de elaboración del autor. Cuando se han inspirado en información proporcionada por otras fuentes se citan las mismas.

Un segundo consenso es acerca de que, si bien la tarea extensionista se propagaba a otros países de Europa (como es el caso de Alemania) la diversificación de la educación superior a sectores sociales subalternizados se planteaba también a través de la creación de universidades populares. Esta idea, que se desarrollaba especialmente en Francia, sobre fines del siglo diecinueve, se exportaba a países aledaños como, Polonia, Bélgica e Italia (Palacios Morini, 1908, Torres Morelos, 2009). En los inicios se trataba de académicos que impartían cursos en sedes precarias con escasa evaluación y acreditación bajo la idea de brindar acceso a la educación superior. En el caso de España, en los albores del siglo veinte, surgían universidades populares amalgamadas con la extensión universitaria que eran fundadas en Valencia, Madrid, La Coruña y particularmente Oviedo donde esta asociación se llevaba a cabo de manera más exhaustiva. Pese a que el escenario político de principios del siglo veinte estaba impregnado por la expansión de movimientos como el anarquismo y el socialismo, los mismos no tuvieron injerencia en la organización de las universidades populares salvo en el caso de Italia (Tiana Ferrer, 1997).

En América Latina el antecedente inmediato de las universidades populares puede encontrarse en México y Argentina (Torres Morelos, 2009).

> Merece una mención aparte la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948 uno de los proyectos más representativos del espíritu de la política peronista en materia de Educación Superior que tenía como antecedente a la Universidad Obrera Argentina creada por la CGT en 1939 y como consecuente la Universidad Tecnológica Nacional (Dussel y Pineau 2003). (López, 2013: 7)

Si se quieren obtener resultados de búsqueda acerca de la historia de la extensión universitaria el organizador por el que hay que ir es el de las "universidades populares". Tanto éstas como la extensión se instituyeron como dispositivos que compartían la dialéctica de, por un lado, contribuir al acercamiento de la universidad donde ésta no podía llegar,

convirtiéndose en un factor de democratización de la educación superior pero, simultáneamente, erigiéndose en un eficaz muro de contención para evitar la invasión de los circuitos clasistas de dicha educación lo que, en el caso de las universidades populares, contribuyó a poner en tela de juicio su legitimidad ubicándolas como segmentos de segunda categoría de la educación superior.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA

A continuación, para acceder a algunos hitos de la extensión universitaria Argentina se recupera aquí, con algunas modificaciones, la periodización propuesta por Norberto Fernández Lamarra (2002) a través de la cual se intentará esbozar un breve y posible recorrido de la extensión universitaria en nuestro país contextualizándola en los momentos políticos que le tocaba transitar en cada una de sus etapas (En el capítulo 2 se profundizan algunos aspectos).

A tales efectos es conveniente aclarar que, por una parte, se dejaron fuera de consideración los períodos *colonial* y *de los primeros años de la independencia* y *de la organización nacional y constitucional*, del libro de Fernández Lamarra, porque la extensión aún no se había incorporado en nuestro país. Por otra parte, adoptamos el criterio propuesto por Bona (2017) modificando la denominación –de F. Lamarra– de "Los 90 y la Ley de Educación Superior", suprimiendo "los 90" y agregando *la Convertibilidad* para reagrupar la época Menemista con la del presidente Fernando De La Rua, que mantuvieron la misma orientación, y se agregó el período de la *Posconvertibilidad* (2002-2015) dado que el libro de referencia se confeccionó y publicó cuando la presidencia de Néstor Kirchner aún no había comenzado (no se incluyen ni se analizan las presidencias de Puerta, Rodríguez Saa y Duhalde por su carácter transicional).

El esquema que se abordará en las próximas páginas quedaría constituido de la siguiente manera:

1. La extensión universitaria en la universidad oligárquica y liberal (1885-1917).
2. La extensión universitaria en la Reforma Universitaria (1918- 1930).
3. La extensión universitaria en la universidad de la restauración oligárquica (1930-1944).
4. La extensión universitaria en la universidad del primer peronismo (1945-1955).
5. La extensión universitaria en la restauración reformista y su crisis (1955-1973).
6. La extensión universitaria en el peronismo de los 70 (1973-1976).
7. La extensión universitaria en la dictadura militar (1976-1983).
8. La extensión universitaria en la recuperación democrática (1983-1989).
9. La extensión universitaria en el período de la Convertibilidad (1989-2001).
10. La extensión universitaria en el período de la Posconvertibilidad (2002-2015).

1- La extensión universitaria en la universidad nacional y oligárquica (1885-1917)

La universidad argentina siguió un derrotero profesionalista, según el modelo general de las universidades napoleónicas, en que la educación del Estado asumía un rol estratégico –de allí la búsqueda de su carácter nacional– involucrándose en la formación de las nuevas élites, la organización de la administración y la secularización de la cultura. En nuestro país, la tendencia primaria fue basarse en la promoción de carreras liberales como derecho y medicina, más que en las ingenierías (como ocurriría en otros países como Japón) lo que no impidió que más adelante se desarrollaran líneas con importantes logros en la investigación (Vasen, 2013; Brunner, 2014). La extensión universitaria se instala en este período

si bien, prexistía la Universidad Jesuítica de Córdoba, creada en 1622 a partir del Colegio Máximo (1613), y la Universidad de Buenos Aires (UBA), fundada bajo el gobierno de Rivadavia en 1821 (Fernández Lamarra, 2002; Vera de Flachs 2006). Los hitos referenciales en esta etapa van a ser la promulgación de la llamada "ley Avellaneda" (1885) y la creación de las Universidades de La Plata, Tucumán y el Litoral, de las cuales la primera se constituirá en uno de los motores impulsores de la extensión –en 1905– a través de la figura de Joaquín V. González, con orientación a la divulgación y un alto nivel de planificación e integración de funciones para la época (Buchbinder, 2005). Las ideas científico-epistemológicas predominantes en aquel momento eran las del paradigma positivista, fuera del cual sólo se encontraba mediocridad: una ciencia cientificista asentada en los presupuestos de las ciencias naturales y el monismo metodológico basado en la inducción y la observación (Nervi, 2007; Berendorf y Proto Gutiérrez, 2016).

2- La extensión universitaria en la Reforma Universitaria (1918-1930)[13].

El gobierno bajo la presidencia de Hipólito Irigoyen significó un cambio en cuestiones relevantes como el modo de sufragar a través de la Ley Sáenz Peña que implicó el voto universal masculino, secreto y obligatorio. Al final de este gobierno, la universidad aumentó su matrícula en un 150 %, lo que mostró una importante ampliación de la base social que accedía a la educación superior. En el caso de la universidad de Córdoba, los sectores conservadores no acompañaron esta apertura que, en principio, buscaba una aproximación a las condiciones que ostentaba la Universidad de Buenos Aires según los estatutos modificados de 1906. Ello fue desarrollando una reacción, en la que intervino la Federación Universitaria Argentina, la cual desembocó en el Manifiesto Liminar –que dicho sea de paso no posee una sola palabra que aluda a la extensión universitaria– del movimiento conocido como la Reforma Universitaria de 1918 cuyo rebote luego se extendió a otras universidades del país y de

[13] Sobre el particular se recomienda consultar el n° 7 de 2017 de la revista E+ de la UNL.

Latinoamérica (Fernández Lamarra, 2002, Buchbinder 2005, Marquina 2015).

> Los temas centrales del Movimiento Reformista han sido -y lo siguen siendo- autonomía universitaria; cogobierno de docentes y estudiantes; función social de la universidad; coexistencia de la universidad profesionalista con la científica; cuestionamiento a la universidad como fábrica de exámenes y títulos profesionales; renovación pedagógica; cátedras libres; **extensión universitaria**; la centralidad de los estudiantes -y, en general, de los jóvenes- como destinatarios protagonistas de la universidad; solidaridad con el pueblo y con los trabajadores; compromiso de la universidad con el cambio social; la universidad debe desbordar las fronteras e "*ir a la vida*". (Fernández Lamarra, 2002: 18) [La negrita es mía].

Los postulados de la Reforma excedieron la cuestión académica de la educación Superior para pasar a convertirse en un hecho político que, así encuadrado, permite comprender su gravitación hasta nuestros días y la dualidad académico-político del profesorado universitario argentino (Marquina, 2015). Dualidad que, por otra parte, a su vez era doble en el sentido que dejaba instalada la necesidad de un perfil docente-investigador, si bien lo que más iba a redundar es la atención sobre la currícula y la función docente (Buchbinder, 2005; Vera de Flachs, 2006). Sin lugar a dudas los cambios en el pensamiento, instaurados por el espíritu reformista, constituyeron un hecho clave en la historia de la extensión universitaria en general y particularmente en Latinoamérica, aunque la extensión universitaria debió esperar 29 años para ser mencionada por primera vez en la legislación[14]. Un aspecto menos explorado de la Reforma es que, aunque se identificó con una izquierda moderada, revistas universitarias de la época como *Bases* y *Clarín* en

[14] Según Aritz Recalde (2010) esto ocurrió recién en 1954 pero, en realidad, la ley 13.031/47 ya expresa una mención al respecto.

Buenos Aires*, Mente* y *La Gaceta Universitaria* en Córdoba, *Verbo Libre*, *La* Antorcha y *Germinal* en Rosario, entre otras, muestran que de 1919 a 1923 un sector de la juventud tenía puesta la mirada en el Este y lo que acontecía con la revolución rusa (Bustelo y Domínguez Rubio, 2017).

3- La extensión universitaria en la universidad de la restauración oligárquica (1930-1944).

El golpe militar de J. F. Uriburu, al comienzo de la década del 30, se caracterizó por una vuelta al autoritarismo y al espiritualismo retrotrayendo las políticas universitarias que se pretendían instalar, al promover la exclusión de universitarios pertenecientes a fuerzas políticas como el radicalismo y el socialismo, entre otras. En este período se crea la Universidad Nacional de Cuyo (Fernández Lamarra, 2002) y un comportamiento fluctuante de la matrícula con una tendencia general a la baja entre 1930 y 1941 (Vera de Flachs, 2006). Este es uno de los períodos en que, quizás por sus características, se encuentra menos referenciada la extensión universitaria.

4- La extensión universitaria en la universidad del primer peronismo (1945-1955).

La relación entre la universidad y el peronismo que llegaba al poder comenzaba de manera accidentada puesto que buena parte de los universitarios se identificaba con empresarios, partidos tradicionales, capas medias de la sociedad entre las que se encontraban profesionales e intelectuales. En contraposición la base de sustentación del peronismo estaba conformada por los sindicatos, sectores nacionalistas-conservadores que incluían al ejército y a la Iglesia Católica por lo que en los primeros años se inició un proceso de expulsión de docentes que no comulgaban con el régimen (Buchbinder 2005).

En este período se crearon 14 nuevas facultades en las universidades existentes y la Subsecretaría Universitaria dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección y el Consejo Nacional de

Investigaciones Técnicas, la Comisión Nacional de Energía Atómica y la Universidad Obrera Nacional (Dussel y Pineau, 2003).

Durante el primer peronismo no se le asignaba reconocimiento a una de las banderas de la Reforma, cuál era la extensión universitaria[15]. Más aún, la Universidad misma era visualizada como una institución antipopular, motivo que desembocó en la creación de la Universidad Obrera con políticas que triplicaron la matrícula, la mayor de Latinoamérica, y crearon una conciencia nacional (Buchbinder 2005, Dussel y Pineau, 2003, Recalde y Recalde, 2007). Según el discurso de Perón de 1947 la extensión universitaria, en estos tiempos, queda asociada a un proceso de culturalización del pueblo, en relación a un modelo de cultura Hispano-Greco-Romano. La misma estaba presente en normas como la ley universitaria N° 13.031/48 y la Ley 14.297/54, luego derogadas, donde aparece, además, el concepto de "responsabilidad social", asociado al desarrollo integral y la generación de conciencia docente y estudiantil para servir al pueblo (diferente a la responsabilidad social universitaria que vendría luego, en los 90, vinculada a una concepción de derrame desarrollista empresarial) (López, 2013). También la extensión universitaria, durante el primer peronismo, es concebida como auxiliar de algunas empresas públicas (Recalde y Recalde, 2007) y aparecen en las universidades de la época, como en el caso de Cuyo, una serie de dependencias relacionadas con la organización de la extensión, la acción social y la divulgación de la cultura, es decir, que comienzan a generarse estructuras para desarrollar esta función de manera muy activa (Gotthelf, 1992).

5- **La extensión universitaria en la restauración reformista y su crisis (1955-1973).**

Se incluyen aquí los gobiernos de la denominada Revolución Libertadora que derrocó a Juan Domingo Perón, el período pseudodemocrático de las presidencias que van desde Arturo Frondizi a

[15] Fuera de algunos círculos intelectuales entre los que estaba, por ejemplo, José Hernández Arregui.

Arturo Illia y los posteriores gobiernos militares de facto presididos sucesivamente por Juan Carlos Onganía, Marcelo Levingston y Alejandro Lanusse, cuyo común denominador fue la proscripción del partido mayoritario.

La expulsión en 1955 del gobierno constitucional significó la derogación de las leyes universitarias del peronismo, lo que dejaba como telón de fondo nuevamente a la Ley Avellaneda, que era acompañada por el decreto 6403/55 y complementarios, los cuales excluían de los concursos a los adeptos al régimen anterior asegurando así otra nueva purga. Pese a todo, en este período, ocurrieron cuestiones significativas como: la creación de nuevas universidades públicas entre las que se pueden mencionar a las de Río Cuarto, Comahue, Salta, Jujuy, Río Negro, Catamarca, Lujan, La Pampa, Misiones, Entre Ríos, San Juan, San Luis, Santiago del Estero; la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)[16] y un proceso sostenido de estructuración del subsistema universitario privado (Fernández Lamarra, 2002; Vera de Flachs, 2006). Concluida la etapa más dinámica para la universidad en este período dos hechos clave iniciaron el declive con tres años de diferencia. Por un lado, "la Noche de los Bastones Largos" en 1966: represión de una protesta opositora que concluyó con el despido y el autoexilio de una importante masa de docentes e investigadores universitarios lo que generó una oleada significativa de fuga de cerebros. Por otro lado, a mediados de 1969, en un contexto político mundial de cierta efervescencia, con la guerra fría entre las superpotencias en su apogeo y el éxito de la revolución cubana como un prospecto de exportación, ocurría una revuelta en la ciudad de Córdoba conocida como "el Cordobazo". La misma era la resultante de la alianza entre el movimiento universitario y el movimiento obrero de la época, en repudio y protesta a las políticas del gobierno de facto que, luego de varios muertos, inició el repliegue finalizando con la presidencia de Onganía (Vera de Flachs, 2006). En esta etapa, también había debates respecto de los

[16] Ello da cuenta de un contexto mundial que propiciaba la investigación como factor de desarrollo en que la universidad era visualizada como un componente fundamental. A ello se sumó el aumento de docentes con dedicación exclusiva que orientaban esta dedicación a la investigación (Buchbinder, 2005).

subsidios a la universidad provenientes de empresas de la industria pesada norteamericana, como una forma de intervención encubierta, y el hecho que, especialmente, en el tramo de los últimos gobiernos militares, la universidad era visualizada como una plataforma de infiltración necesaria para los proyectos que amenazaban al *statu-quo* (Buchbinder, 2005). En estos contextos, entre los hechos significativos en materia de extensión universitaria, se debe considerar la creación de EUDEBA, la editorial universitaria de la UBA, que cumplió un importante papel en la producción de textos, tanto de divulgación como científicos (Buchbinder, 2005) y, como señala Silvia Brusilovsky (1999), en materia de extensión universitaria, recién se pasa del discurso a las prácticas reformistas, paradójicamente, en las experiencias llevadas a cabo luego de la creación del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA, en 1956.

6- La extensión universitaria en el peronismo de los 70 (1973-1976).

En relación al ciclo de gobiernos peronistas entre 1973 y 1976, que incluyeron las presidencias de Héctor José Cámpora, Raúl Alberto Lastiri, Juan Domingo Perón (tercer período) y María Estela Martínez de Perón (Perón fallece en el 74) significaron una apertura respecto a la etapa de los gobiernos militares que los precedieron. En materia de educación superior comenzaron con el ingreso irrestricto y la sanción de una nueva ley universitaria. En el primer tramo predominó el ala izquierda con la Juventud Peronista, que tuvo un papel protagónico como presencia universitaria bajo la consigna de una universidad nacional y popular. Esto se tradujo en cambios en las formas de evaluar y en otros aspectos de la currícula que, por ejemplo, incorporaba como eje organizador la problemática del tercer mundo. Sin embargo, con el devenir de los meses, fuertes tensiones y escenas de violencia se fueron acentuando. Esto se trasladó a las casas de altos estudios, producto del enfrentamiento de la izquierda peronista cuya facción armada más extrema eran los Montoneros –desautorizada por su líder el primero de mayo de 1974 en la plaza frente a la Casa Rosada– con los sectores de la derecha, cuyos máximos exponentes se hallaban representados por el grupo paramilitar

denominado Alianza Anticomunista Argentina (Triple A). En este escenario también se fortaleció el grupo Lealtad asociado a los sectores más conservadores del peronismo y se volvieron a intervenir las universidades (Fernández Lamarra, 2002; Buchbinder, 2005).

Si bien existen pocas referencias que vinculen este período con la extensión universitaria, la misma se encontraba diluida por la militancia. La izquierda intelectualista de la época no pensaba en términos de vincularse o extenderse al medio, sino directamente en que los representantes populares ingresaran al cogobierno de la universidad. Esto se manifestaba a través de la revista *Envido,* órgano de difusión de las Ciencias Sociales de la época, desde donde se pregonaba una reorganización de la universidad en un área *técnico-científica,* una *productiva* y otra *político-doctrinaria,* estas dos últimas asimilables a la extensión universitaria, donde se planteaba la retroalimentación con el sector productivo para el modelo de país proyectado y se orientaba a la formación política (Dip, 2012; Ghilini y Dip, 2015).

7- La extensión universitaria en la dictadura militar (1976-1983).

La dictadura del 76 tuvo como triste rasgo la desaparición forzosa y el exilio de cientos de estudiantes e intelectuales universitarios cuestionados por su ideología. En este reino del terror aumentó la matrícula en el nivel terciario en desmedro de la universidad y una vez más, como en el pasado, el peronismo veía sustituidas sus leyes universitarias (20.654/74) por otras de los gobiernos de facto (21.176/76) que propiciaban la intervención (Fernández Lamarra, 2002). Se vieron particularmente afectadas las carreras de ciencias sociales, como Sociología y Antropología, que abordaban las relaciones de poder. Con una connotación casi medieval se destruyeron textos y se afectaba todo aquello que los militares juzgaran como sospechoso de propiciar el marxismo. Aumentó también la matrícula en las universidades privadas y se estima que, en general, decreció la calidad del servicio (Buchbinder, 2005). Los militares de esta época abrazaron ciertas políticas de los gobiernos de facto anteriores, como la reducción de carreras, los arancelamientos y el cupo

de estudiantes, que tenían por consigna la idea de reordenamiento y redimensionamiento del sistema merced de lo cual se habían creado –y ahora se potenciaban– universidades locales con el objetivo de desmovilizar la masificación que producían los grandes centros de educación superior (Rodríguez y Soprano, 2009). Respecto al particular de la extensión universitaria, aunque se puede imaginar una lógica restrictiva de todo aquello que atentara contra "El Proceso de Reorganización Nacional" no se han encontrado estudios que hagan alusión al tema durante este período.

8- La extensión universitaria en la recuperación democrática (1983-1989).

La vuelta a la democracia con la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín significó la organización de mecanismos para la incorporación de los docentes cesanteados, la revisión de los nombramientos llevados a cabo entre 1976 y 1983 así como la implementación de nuevos concursos, elecciones y el reconocimiento de los centros de estudiantes junto con el de la Federación Universitaria Argentina (Fernández Lamarra, 2002). Comenzó el proceso de recuperación de la investigación científica, que se hallaba disminuida, y de las ciencias sociales que habían recibido un golpe desbastador durante la dictadura. Para ello se crearon secretarías de ciencia y técnica en la mayoría de las universidades del país y también se propendió a la supresión del ingreso restricto y la instauración de regímenes de becas, aumentando sustancialmente la matrícula. Por otra parte, se fortaleció la autonomía de las universidades a partir de la Ley sobre el Régimen Financiero de las Universidades Nacionales, que les brindaba mayor independencia para realizar compras y contrataciones. El clima democrático auspicioso, luego de largas noches de asonadas golpistas, le devolvió el liderazgo al radicalismo en las universidades, como otrora había ocurrido en la Reforma del 18, esta vez de la mano de la agrupación estudiantil Franja Morada. No obstante, todo ello, las dificultades económicas del último tramo de gobierno que concluía con hiperinflación, trajeron decepción y desesperanza que alcanzó a las universidades. Durante este gobierno se crea la Universidad Nacional de

Formosa (Buchbinder, 2005). Desde el punto de vista de la extensión universitaria, por ejemplo, en la Universidad Nacional de Córdoba se referencia la creación de brigadas juveniles como una forma de retomar el contacto de la universidad con los sectores populares en espacios democráticos, suprimidos durante la dictadura, y la creación de sistemas de becas de extensión (Gezmet, 2011).

9- La extensión universitaria en el período de la Convertibilidad (1989-2001).

En este momento comienzan los contextos directamente vinculados a los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina que abordaremos en el capítulo 5, este período corresponde particularmente al Congreso de Cuyo de 1997. Es uno de los períodos de apogeo de las políticas neoliberales en América Latina, cuyos principales representantes son gobiernos como los de Alberto Fujimori en Perú, Fernando Henrique Cardoso en Brasil, Carlos Salinas de Gortari en México, Carlos Menem en la República Argentina. En nuestro país una de las políticas de la época va a ser *la convertibilidad* que significaba la paridad cambiaria peso-dólar, uno de los pilares de la salida de la hiperinflación cuya contracara iba ser el aumento sostenido de los índices de desocupación. El rasgo más general de este período va a ser el decaimiento del Estado de Bienestar, con un retraimiento del Estado respecto de las políticas sociales, a través de procesos de desregulación y privatización. Ello iba a significar un retroceso cultural, algo inmediatamente advertido por algunos investigadores sociales (Márquez, 1995) en donde se produce una "cuesta abajo" (Minujín et al, 1992) con procesos de pauperización de la clase media. En este contexto, los ministros de educación argentinos actuantes de la época –como intelectuales orgánicos de la propuesta (Jorge Rodríguez y Susana Decibe)–, acuñan slogans eufemísticos en uno de los órganos de difusión del gobierno –la revista Zona Educativa, editada por el Ministerio de Educación de la Nación– en que la educación ya no es considerada como un trampolín para el ascenso social, sino como un paracaídas para atenuar el golpe de las políticas públicas. Durante este período se crean universidades nacionales en Córdoba (Villa María), La

Rioja, La Patagonia Austral, con una importante expansión del sistema en la provincia de Buenos Aires (General San Martín, General Sarmiento, La Matanza, Lanús, Quilmes y Tres de Febrero) además del Instituto Nacional del Arte (IUNA) en Capital Federal, y un crecimiento del sistema universitario privado (Fernández Lamarra, 2002). Para regular a la universidad aparece la Ley de Educación Superior 24.521 a través de la cual se disminuye la autonomía universitaria mediante de la representación política que ejerce la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). También surge el anhelo de sectores políticos neoliberales de orientar a las universidades nacionales hacia la articulación con el mercado, como fuente de prestación de servicios para el posible y creciente autofinanciamiento. Un documento que ilustra los fundamentos de esta posición en Argentina es la Ley N° 23.877/90 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica, que promueve la creación de unidades de vinculación tecnológica en las universidades nacionales con este fin, aunque con un éxito variable. Es en esta época que el concepto de *extensión* entra en pugna con el de *vinculación*[17] en la búsqueda de un nuevo direccionamiento del proceso de relacionamiento de la universidad pública con el medio. Quizás esto explica que el primer eje considerado para el Congreso Nacional de Cuyo 1997, haya sido el referido al sector económico-productivo. En este período incluimos el gobierno de Fernando De La Rúa, durante el cual debería haberse desarrollado el segundo Congreso Nacional de extensión universitaria, porque sus políticas fueron de continuidad con las de los 90, siendo uno de los rasgos más conspicuos el mantenimiento de *la convertibilidad* (Bona, 2017), que culminó con la crisis que detonó la renuncia presidencial.

[17] No hacemos alusión al concepto de *transferencia* y su relación con el de *vinculación* por que ya fue abordado en otras publicaciones centrándonos en los objetos que emergieron con mayor potencia en la investigación que sustenta este artículo y que son retomados en el próximo capítulo.

10- La extensión universitaria en el período de la Posconvertibilidad (2002-2015).

Esta etapa se desarrolla dentro de una sincronización de nuevos gobiernos reactivos a las políticas neoliberales de los 90. Sus principales representantes fueron: Rafael Correa en Ecuador, Hugo Chávez en Venezuela, Evo Morales en Bolivia, Fernando Lugo en Paraguay, Luiz Inácio Lula da Silva en Brasil, José Mujica en Uruguay, Néstor Kirchner y Cristina Fernández en Argentina[18]. En la base de sustentación de este poder triangulaban los oficialismos con sindicatos adeptos y organizaciones sociales (Rocca Rivarola, 2013). Estos dos últimos iban a ser los sujetos emergentes para consolidar, respectivamente, populismos y neopopulismos, que permitirían lograr una hegemonía subordinada a los sectores populares (Laclau, 2010; Piva 2013).

Si bien el menemismo y el kirchnerismo compartían signo político *ab-origine* este último iba a construir su alteridad –respecto a los 90– a partir de rasgos distintivos. En materia de derechos humanos, en relación con la última dictadura militar, la decisión política de continuar con el juicio y castigo a los culpables de las segundas y terceras líneas de responsabilidad identificándose con el sector social y político de las víctimas (Svampa 2007, Rodríguez, 2014). En materia económica

> Néstor Kirchner implementó una política económica centrada en la recuperación del mercado interno y del empleo. El núcleo central de esta estrategia fue la política cambiaria, que consistió en mantener un tipo de cambio real alto, que sirvió a la vez para proteger a la industria nacional de la competencia externa y a impulsar las exportaciones. Esta política potenció el crecimiento económico (que en el periodo 2003-2007 fue de un 40%), ayudado por un cambio de precios relativos favorable a los

[18] La salida de la convertibilidad, o sea de la paridad peso-dólar, que marcaba un fin de ciclo fue llevada a cabo durante el gobierno transicional de Eduardo Duhalde luego de la salida del presidente Fernando de la Rúa.

> productos de exportación del país, que permitió contar por primera vez en décadas, con superávit externo y fiscal conjuntos. (Feldfeber y Gluz, 2011: 344)

Si bien fue prolífica la actividad de promulgación de leyes educativas (entre las más importantes la Ley Nacional de Educación y la Ley de Financiamiento Educativo), en materia de educación superior y de política universitaria es donde se observa una mayor inercia respecto a modificaciones en la agenda, a tal punto que siguió vigente la Ley de Educación Superior N° 24.521 del menemismo, concretando incluso uno de los anhelos de los 90, el cual era abrir el mercado de posgrado (Suasnabar, 2013). Es entonces que, como luego se trasunta en las ponencias de los congresos, convive un tinte de la extensión universitaria marcadamente asistencialista –que continúa con la tradición pragmática de poca investigación al respecto– con las posiciones vinculacionistas provenientes de la década anterior, en un contexto en que la extensión recibió influencias en el marco del viraje de las políticas sociales. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar que es bajo este gobierno que aparece uno de los programas más valorados en materia de extensión universitaria, tal como lo es el Voluntariado Universitario.

En el caso de los dos períodos consecutivos de la presidencia de Cristina Fernández, estos estuvieron signados por el enfrentamiento con el *establishment*, en dos hitos vividos desde sus inicios. El primero fue con el *campo* –el sector agropecuario– un poder construido durante siglos, que se desató a partir de marzo de 2008 con la aprobación de la resolución 125 que aumentaba las retenciones a las exportaciones, particularmente sobre la soja. Si bien esto tuvo un impacto negativo para el gobierno en las elecciones de 2009, no impidió que a fines de 2010 se recompusiera la imagen presidencial (que contaba con un 57 % de imagen negativa revirtiéndose en esas proporciones) luego del fallecimiento de Néstor Kirchner, circunstancia que contribuyó a la consolidación en el poder de la presidenta (Cattemberg y Palanza, 2012). El segundo hito, casi inmediato y vinculado al anterior, fue la pugna con las principales corporaciones de medios de comunicación, que habían realizado un tratamiento exacerbado

del problema del campo y otras cuestiones, que concluyeron con la polémica elaboración y sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522/09, más conocida como Ley de Medios. La Ley apuntó a desconcentrar parcialmente a estos holdings (Marino, 2012). Otras cuestiones significativas para mencionar fueron las distorsiones que empezaron a manifestarse en la información estadística provista por el Instituto Nacional de Estadística y Censos que habían comenzado a fines del período anterior. Se produjo una modificación en el tratamiento de los índices de los precios al consumidor, con el posible argumento de disminuir los montos del pago de intereses de la deuda pública calculados sobre esta base, lo que más adelante generaría dudas sobre los índices inflacionarios reales y crecientes; también se plantearon dificultades y desacuerdos con las estadísticas de trabajo, empleo y pobreza (Lindenboim, 2011).

Entre los haberes de las políticas sociales y educativas de los dos períodos en que gobernó la presidenta Cristina Fernández, uno de los aciertos fue el programa de Asignación Universal por Hijo, que incluía la ayuda económica a sectores desfavorecidos, con la contraparte de rendir cuentas respecto a la escolaridad y la salud de los beneficiarios; el Programa de Mejoras Institucionales para el Nivel Secundario y Conectar Igualdad, que implicó el reparto de 5 millones de netbooks a estudiantes y docentes de escuelas de nivel medio y terciario con soportes de software, nodos, personal informático y capacitación a los docentes que, aun pese a falencias en la coordinación de todos estos recursos, no dejaba de ser una implementación de gran magnitud con pocos antecedentes (Feldfeber y Gluz, 2011; Vásquez et al, 2014). A nivel de políticas que impactaron en la universidad, posiblemente el hecho más relevante haya sido la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, cartera que anteriormente dependía del Ministerio de Educación. Según el informe de "Indicadores de Ciencia y Tecnología Argentina 2009", entre 2002 y 2009 se produjo un crecimiento sostenido en materia de inversión en ciencia, tecnología, innovación y desarrollo (CyTi = I+D) pasando de 1500 a 4000 millones de pesos, aumentando el número de becarios e investigadores y repatriando científicos autoexiliados a través del programa Raíces. En este sentido, aunque no hay políticas específicas para la extensión universitaria

como lo podría haber constituido el programa de Voluntariado en 2006, el fortalecimiento de la investigación significó un fortalecimiento indirecto y necesario de la extensión universitaria, porque el conocimiento producido requiere de su transferencia y divulgación. Se podría concluir que uno de los rasgos que signaron las políticas de extensión durante el periodo de la posconvertibilidad entre 2003 y 2015 fue haber generado la apertura y las circunstancias para una mayor estructuración de la extensión universitaria: se creó la Red de Vinculación Tecnológica de las Universidades Nacionales (RedVITEC), la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), hubo convocatorias periódicas a proyectos con financiamiento de extensión y vinculación y se desarrolló el programa de Voluntariado Universitario (López, 2012), por otra parte, se crearon las condiciones para que los congresos nacionales en la materia mantuvieran continuidad.

En las figuras 1-2 y 1-3 se sintetizan aspectos de las secuencias presentadas.

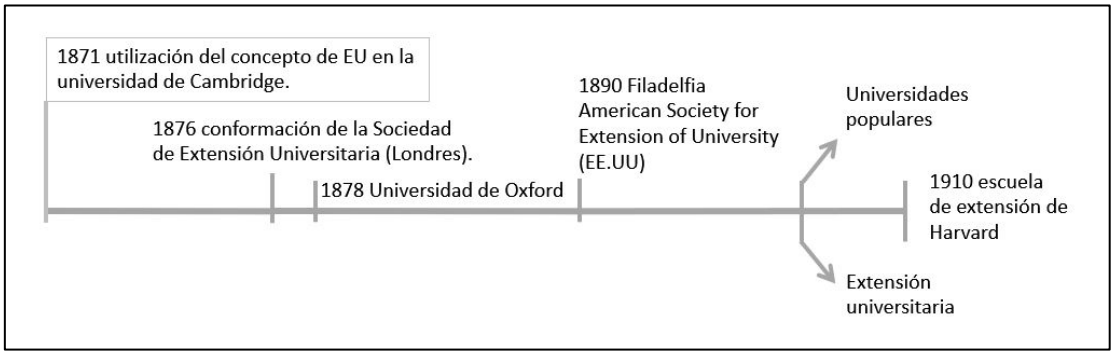


Figura 1-2. Línea de tiempo y hechos clave de la extensión universitaria en sus lugares de origen y el mundo anglosajón.

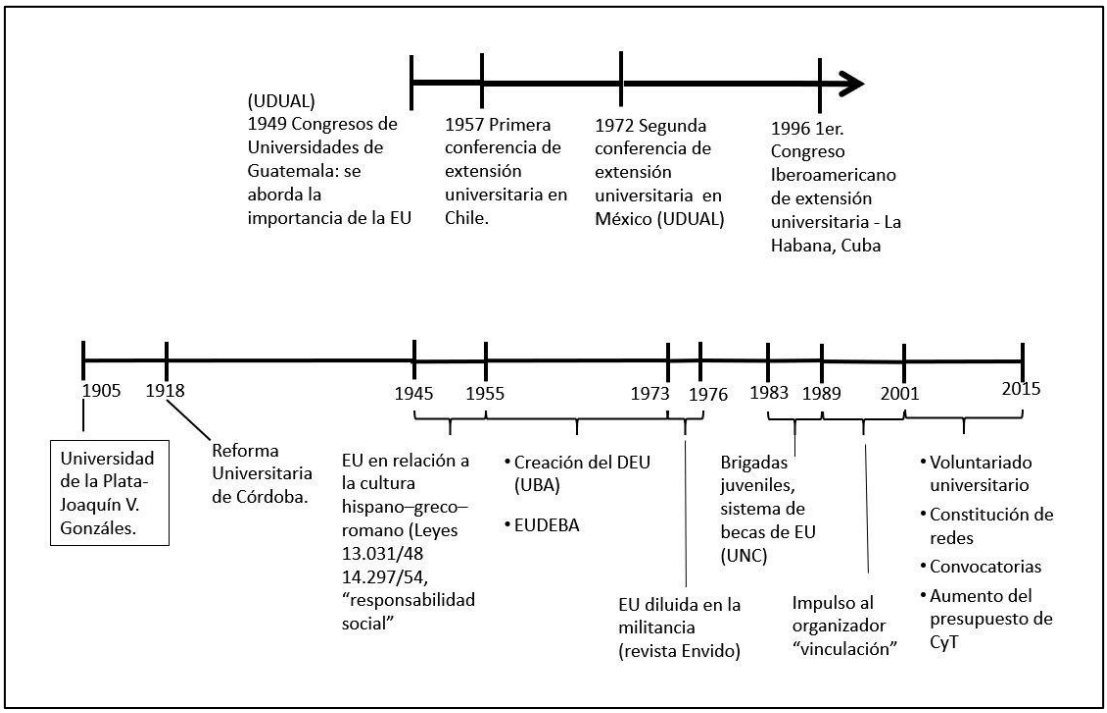


Figura 1-3. Línea de tiempo de hechos clave de la extensión universitaria en Latinoamérica (arriba) y la Argentina[19] (abajo).

[19] La línea de tiempo de Latinoamérica está sustentada en datos proporcionados por Tünnermann Bernheim, C. (2000).

CAPÍTULO 2
Enfoques y lógicas de extensión universitaria

INTRODUCCIÓN

Aunque la extensión universitaria es una función amplia de la universidad, dentro de la misma se constituye un campo semántico (Ullman, 1967) y asociativo de significantes relevantes "…la adquisición de vocabularios específicos de 'roles', lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional." (Berger y Luckman, 1986: 173). Estos significantes forman parte del acervo y las discusiones sobre el tema en la pugna por la imposición de significados, sustentados ideológicamente, respecto a la orientación que debe tener la relación universidad-entorno. Los conceptos que aparecen con relativa frecuencia y preminencia en la literatura sobre el tema son los de *extensión universitaria y vinculación tecnológica* que se denominan aquí como lógicas de la función de extensión porque son maneras en que los extensionistas estructuran su pensamiento (de lo que se ocupa este capítulo) y enfoques subsidiarios como los de *transferencia científica, proyección social, interacción social, vinculación social, responsabilidad social universitaria, desarrollo local* y *emprendedurismo* (los tres últimos serán abordados en el capítulo 3). A su vez, algunos de estos organizadores predominan –aunque no de manera exclusiva– para constituir las áreas y oficinas de extensión algo ya aludido en un trabajo anterior (López, 2012) lo que se sintetiza en la figura 2-1.

Figura 2-1. Conceptos organizadores del campo semántico y asociativo de la extensión universitaria en América del Sur que referencian y organizan las áreas de extensión de las universidades de cada país (según datos de 2013).

EL ENFOQUE EXTENSIONISTA

La revisión realizada en el capítulo 1, respecto del origen y algunos hechos claves en el devenir de la extensión universitaria, se concentraba fundamentalmente en esta vertiente. El concepto de *extensionismo* está ampliamente difundido en la extensión rural, particularmente en México, como un proceso de ayuda y facilitación a los productores aunque reconociendo una falta de orientación a sus demandas y cierto desapego por la investigación, es decir, una posición pragmática, sobre lo que se abundará en el último capítulo (Solleiro Rebolledo et al, 2017; Cadena-Iñiguez, Guevara-Hernández, Argüello-Aguilar & Rendón-Medel, 2018,

Moctezuma López, Ramírez Sánchez, Velázquez Fragoso y Vélez Izquierdo, 2018).

> La palabra extensionismo tiene su origen en la palabra latina extensio, onis, que significa la acción y efecto de extender o extenderse (DRAE, 2016). Por otro lado, la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), dentro de su portal SERMEXICANO (2016) (Mcmahon et al., 2011) (Sanderson 1990) (Rendón et al, 2015) lo define como "el servicio prestado por personal de las instituciones de educación y de investigación que facilita el acceso al conocimiento, la información y las tecnologías, a productores, grupos y organizaciones económicas rurales y a otros actores del sector agropecuario, pesquero y acuícola". (Moctezuma López et al, 2018: 125)

Se adopta aquí el concepto de *extensionismo*, universitario, como aquello que hacen los extensionistas. En pocas palabras, la acción e interacción entre personas que orientan su quehacer bajo el significante *extensión* y que, en términos generales, se define por:

- una relación universidad/universitarios-entorno que incluye el conocimiento científico, pero también el abordaje de un conjunto de saberes más amplios;
- que se orienta tanto a su medio interno, es decir, a sectores ubicados en el interior de la jurisdicción universitaria, como a su entorno externo, o sea, personas, objetos y sectores extrajurisdiccionales a la universidad, de la comunidad-sociedad, con distintos grados de institucionalización;
- más alineado con las humanidades y las ciencias sociales. Esto significa que con estas áreas disciplinares mantiene exclusividad, aunque no supone no poder *hacer* o *pensar,* en términos de extensionismo, desde otros campos o disciplinas;

- una orientación en la que la captación de recursos económicos puede estar, pero no constituye una prioridad de lucro personal, sectorial o privado.

En las ciencias sociales su utilización aparece también con sentidos antagónicos representativos de dos vertientes: un *extensionismo* que va a remitir a una extensión de tipo tradicional anclada en el espíritu en que se originó la extensión universitaria. En tensión con este, un extensionismo que va a ser crítico al anterior (Rubinich, 1993; Pacheco 2004). Al primero se lo denominará *extensionismo asistencialista* mientras que al segundo como *extensionismo crítico-emancipatorio.*

El *extensionismo asistencialista* deviene de la extensión obrerista, cursista y clasista inglesa. Sus presupuestos son la divulgación de la ciencia y la cultura desde una posición en que la demanda la impone el sujeto universitario quien define los contenidos y los objetivos de las acciones destinadas al sujeto/objeto destinatario. El e*xtensionismo crítico-emancipatorio,* contestario respecto del anterior, considera a la extensión universitaria como una herramienta para la superación de la desigualdad. Este es el enfoque de extensión probablemente más distintivo de la extensión universitaria latinoamericana puesto que es una preocupación propia de sociedades desiguales. Sus principales representantes son Paulo Freire en Brasil (1973) y Augusto Salazar Bondy en Perú (1972 y 1973). En ambos casos desarrollaron una crítica al concepto de extensión por entenderlo como un acto de imposición. En el caso de Freire aspiraba a que se convirtiera más en un proceso de comunicación con asimetría de poder, pero, lo cierto es que la comunicación y la extensión poseen especificidades diferentes y ni Freire ni Salazar Bondy dejaron como legado un concepto que viniera a reemplazar lo que criticaban. En esta concepción la demanda surge de la *interacción social* entre el sujeto extensionista y el sujeto destinatario. Ambos participan de la definición de los objetivos y los contenidos de las acciones. El concepto de *interacción social* (Criado, 2009; Arrillaga y Marioni, 2015) en los 90 parecía que venía a cubrir el vacío antes mencionado sin embargo no trascendió, probablemente por su cooptación por parte de tecnócratas neoliberales. En la actualidad algunos trabajos traen a la palestra, como concepto que intenta sintetizar lo que

aquí denominamos como enfoque crítico-emancipatorio, a la *vinculación social* (Cano Menoni, 2014; Castro y Oyarbide, 2015; Mato, 2015; Tommasino y Cano, 2016, Pérez de Maza 2016), aunque no está claro aún si está destinado a prosperar.

En Argentina el enfoque extensionista ha vivido un proceso de institucionalización creciente. El mismo es objetivable en la incorporación del organizador extensión en la Ley de Educación Superior 24.521 en los artículos 29(e), 44, 63(e) y 73. Además, se ha incluido en la mayoría de los estatutos universitarios (Fernández Lamarra et al, 2018). En la década de los 90 –como se advierte en el capítulo anterior y sobre lo que se volverá en los capítulos cuatro y cinco– comenzó la multiplicación de publicaciones seriadas sobre el tópico, también la proliferación de congresos y jornadas sobre extensión universitaria en niveles locales o regionales. En 2003 la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina reforzó el proceso de institucionalización de la extensión con convocatorias regulares a proyectos concursables con financiamiento. Por otra parte, las bases de datos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) registran dos carreras de posgrado en extensión rural con una estructura de materias que hacen pensar en una lógica extensionista: Una a partir de 1999 impulsada por la Universidad Nacional del Litoral y otra en 2012 por la Universidad Nacional de Cuyo. También a partir del siglo veintiuno se evidencia la preocupación por los procesos de curricularización de la extensión universitaria en el grado. En el año 2003 se creó el sitio REDEX en la web con el propósito de difundir la actividad extensionista y acercar a los equipos que trabajaban en proyectos sobre el tema, aunque el mismo parece no haber satisfecho las expectativas con las que se proyectaba. Luego, en 2008, se creó la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que reúne a los rectores de las universidades nacionales del país. La REXUNI en el anexo de su estatuto (por Acuerdo plenario N° 681/08 del CIN) prevé que la misma sea presidida por el Rector a cargo de la comisión de extensión del CIN e integrada por un miembro designado por cada universidad nacional que participe –que en la práctica generalmente es el

secretario de extensión de cada universidad- quienes deberán reunirse mínimamente una vez por año.

EL ENFOQUE VINCULACIONISTA

El concepto de *vinculacionismo* aparece en varios trabajos (Thomas, Davyt, Gomes y Dagnino, 1997; Romero y Admadé, 2004; Davyt y Mujica 2013).

Este enfoque es otra manera de concebir la relación de la universidad con la sociedad. Sus principales rasgos están dados porque dicha relación se va a centrar en el conocimiento específico de las unidades académicas, orientado al desarrollo del sector productivo-empresarial o el sector público (extensión externa) con soporte, mayormente, de la investigación empírico-analítica, es decir, las ciencias exactas, naturales y las ingenierías. Aunque el discurso es el bien común a partir del crecimiento económico, en la práctica se desliga de este cometido entendiendo que su resolución corresponde a los niveles políticos. El sujeto destinatario de la vinculación participa de las decisiones en un enfoque de planeamiento estratégico que está en función del reaseguro de que se produzcan beneficios económicos.

Un primer concepto que va encontrarse en la base del viculacionismo es el de transferencia: "Se suele denominar como Transferencia a los aportes que se hacen desde los proyectos de investigación una vez culminados estos o alguna de sus etapas." (López, 2005). Mayores precisiones al respecto lo realizan S. Llomovatte, F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman, (2006) quienes van a considerar como *transferencia científica* al traspaso de conocimientos que se hace desde la universidad y el sistema de ciencia y tecnología de manera desinteresada respecto de la vinculación tecnológica como caso particular de transferencia, con el sector productivo, "llevada a cabo por científicos interesados apoyados por las empresas" (Llomovate et al, 2006).

Aunque la investigación es proclamada como la herramienta por antonomasia de la vinculación tecnológica, en la práctica, un lugar quizá más importante lo ocupan los *servicios repetitivos a terceros*. Como ejemplo en abstracto: si una unidad de investigación de una facultad de agronomía descubre el tratamiento de la plaga de un cultivo y transfiere este descubrimiento al sector productivo estamos ante una vinculación tecnológica por investigación, pero si luego se decide que la certificación de las muestras de estos cultivos para su exportación las realice todos los años la misma unidad -a cambio de un pago- entonces estamos frente a una prestación de servicios repetitivos a terceros. Según el anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias[20], en 2013 casi el 0,1 % del financiamiento de las universidades se realizaba con recursos propios entre los que se cuentan los obtenidos por aquellos provenientes por la vinculación tecnológica a través de la investigación o por servicios repetitivos a terceros[21].

A fines de los años 60 el tecnólogo Jorge Sábato importaba la idea, que se conoció localmente como el triángulo de Sábato, a partir de la cual se supeditaba el desarrollo del país a la articulación del sistema productivo con el sistema de ciencia y tecnología y el gobierno. Luego en los años 90 René Dagnino agregó otro elemento que son los movimientos sociales y el modelo entonces pasó a denominarse el cuadrado de Dagnino (Salgado, 2013). En 1994 aparecieron nomencladores que generaron una idea más dinámica como la "triple hélice" (Mêgnigbêto, E. 2018) fundándose, dos años después, la Triple Helix Association responsable de la organización de conferencias periódicas para analizar el estado de situación acerca de la relación empresa-estado-universidad y proyectar acciones.

En un artículo en que se aborda la racionalidad de la interacción entre la universidad y la empresa en América Latina (Thomas et al, 1997) se divide el devenir de la vinculación tecnológica en dos etapas. La primera denominada *vinculacionista* que va de 1955 a 1975 y la segunda *neovinculacionismo* desde 1975 a 1995.

[20] Consultado el 30/5/19 en http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1

[21] Acá quedan incluidos otros recursos como por ejemplo los obtenidos por alquileres de los inmuebles que poseen las universidades.

El *vinculacionsimo* en América del Sur, según estos autores, comienza con el nacimiento incipiente del sistema de ciencia y tecnología en la región, es decir, centros de investigación intra y extrauniversitarios en momentos en que, simultáneamente, se iba desarrollando un tejido empresarial más complejo con cámaras empresariales.

> Desde fines de la década del 50, algunos países de América Latina intentaron generar una base científica y tecnológica. Es interesante observar que la percepción de la necesidad de disponer de una "comunidad científica local" atravesaba las fronteras ideológicas de los diferentes regímenes políticos. No parece arriesgado afirmar que esto formaba parte del "sentido común" acerca de la misión del Estado. Inspirados en las recomendaciones de la UNESCO, se generan, en forma centralizada, consejos nacionales de C&T, los cuales eran vistos como el núcleo a partir del cual se organizarían los sistemas respectivos. (Thomas et al, 1997, p. 91)

Esta descripción se corresponde con lo que se denomina *ofertismo,* o sea la creencia que es suficiente el avance *per se* del sistema de ciencia y tecnología para generar el desarrollo del mundo empresarial. Paradójicamente, uno de los rasgos de época de este mundo empresario era la baja demanda de investigación. Otras de las características del *vinculacionismo* del 55-75 era la falta de planes, orientaciones y objetivos a cumplir; el bajo nivel de formalización y registro de los contactos; la disociación del sistema de ciencia y tecnología (universidades/institutos) administrativa y financieramente; la estructuración en base a compromisos ideológicos o políticos económicos antes que el lucro o los negocios lo que, en términos de Llomovate (et al 2006), remite más a una fase de transferencia científica que de vinculación tecnológica.

La segunda etapa, del *neovinculacionismo* se va a originar en la falta de resultados del vínculo universidad empresa que va a estar representada por dos tendencias. Una a la que los autores (Thomas et al, 1997)

denominaron como *pragmática*, de borrón y cuenta nueva, que va a propiciar el intento de emulación de los países desarrollados y la ruptura con el pasado. La segunda tendencia, denominada *estratégica,* se va a orientar a la observación de experiencias de unidades de ciencia y tecnología con empresas en países desarrollados para la transposición a las condiciones locales y la elaboración de propuestas normativas. Las iniciativas apuntan a una mayor competitividad de las unidades productivas en un mercado globalizado.

En ambos casos se promueven polos y parques tecnológicos, incubadoras de empresas y se crean líneas de crédito para el fomento de la innovación, sin embargo, el análisis de algunas de las experiencias concretas parece colocar en tela de juicio la viabilidad de estas iniciativas latinoamericanas.

En Argentina, coincidentemente Judith Naidorf (2005) ubica el comienzo de la vinculación Universidad-Estado-Empresa (U-E-E) en 1955 como un momento de *florecimiento y renovación* hasta 1966 aunque luego va a considerar otros 3 períodos sucesivos que va a denominar: *entre padecimientos y renacimientos* (1966-1973), *el período de normalización democrática* (1973-1976) y *el período más violento y oscuro de nuestro pasado reciente, y una cultura académica agonizante* (1976-1983).

Entre 1955-1966 ocurre una seguidilla de fundaciones relevantes para la relación del gobierno con el sistema de ciencia y tecnología y el sector productivo. En 1956 se crea el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), en 1957 el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y en 1958 el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Ver el esquema completo del Sistema de Ciencia y Tecnología de Argentina en la Tabla 2-1). También, como hemos visto en el capítulo anterior, en este período se diversificaba el sistema de educación superior, con la creación de trece nuevas universidades nacionales y el afianzamiento del subsistema universitario privado mientras que, por otra parte, se institucionalizaba la carrera de investigador en las UU. NN (Buchbinder, 2005).

Naidorf, que mira con el prisma de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a partir de la investigación de Brusilovsky (1999) da cuenta de la intensa actividad del Departamento de Extensión de la UBA durante este período encontrando prevalencia del organizador extensión. También observa un escaso financiamiento, coincidiendo nuevamente con Thomas, Davyt, Gomes y Dagnino (1997)[22], y el predominio de la transferencia científica con empresas del Estado por encima de la vinculación tecnológica con el sector privado, aunque en este caso en alusión a la Argentina. También este período se va a caracterizar por un cientificismo con pretendida desconexión de la ciencia en relación a la política.

El período que va de 1966 a 1973 estuvo signado por el golpe militar y la "Noche de los bastones largos" lo que significó el ahogo económico de los institutos de ciencia y tecnología fundados en el período anterior. Por otra parte, surgen los teóricos de la transferencia científica (TC) y la vinculación tecnológica (VT). Desde una posición más técnica va a estar el ya mencionado Jorge Sábato; desde una posición más crítica, con la perspectiva del exilio, Oscar Varsavsky y Amílcar Herrera que van a plantear una ciencia latinoamericana politizada para el desarrollo nacional en la combinación U-E-E. En materia de TC/VT predomina el entrenamiento para la industria y la dificultad para establecer proyectos U-E-E a largo plazo (Naidorf, 2005).

Entre 1973-1976 la vinculación de la universidad es más con el entorno social y sindical que con empresas:

> Esta perspectiva motorizó una serie de proyectos como el del "Centro de Producción de Medicamentos de Base" en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, el de "eliminación de villas de emergencia" iniciado en la Facultad de Arquitectura, y otros que intentaban una vinculación más concreta de la Universidad con el entorno social más que con empresas.

[22] Aunque cabe aclarar que estos autores no aparecen en la bibliografía de la tesis de Naidorf por lo que es probable que hayan llegado por distintos caminos a conclusiones similares.

> "Con sindicatos y también con villas mucho más que con empresas" - afirma un entrevistado. (Naidorf, 2005, p. 156,157)

En este período se crea también la Secretaría de Ciencia y Técnica con programas nacionales orientados a la TC/VT.

Entre 1976-1983 la coyuntura de la dictadura militar trae nuevos obstáculos como el requisito de pertenencia a una "fundación" a los institutos del CONICET y el vaciamiento de los institutos universitarios. Como ejemplo de la coyuntura caótica de la CyT se ilustra la adquisición de maquinaria sofisticada en la Facultad de Ciencias Exactas (UBA) a cambio del control antidoping del mundial de 1978 (Naidorf, 2005). Sin embargo, aunque parezca contradictorio tampoco se puede soslayar que en este período se fundan dos centros significativos para el sistema argentino de Ciencia y Tecnología como INVAP (Investigación Aplicada) en 1976 y el INIDEP (Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo Pesquero).

Tabla 2-1.

Fuente: informe 2013 del ministerio de ciencia, tecnología e innovación productiva. Sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación argentino.

1613 en adelante	UNIVERSIDADES	PÚBLICAS	DOCENTES INVESTIGADORES 31.314		CENTROS 51
		PRIVADAS	DOCENTES INVESTIGADORES 2965		CENTROS 63
(1879) Servicio de Hidrografía Naval	SHN	RECURSOS HUMANOS 68	BUQUES + LANCHAS 5		CENTROS 1
(1884) Instituto Geográfico Nacional	IGN	RECURSOS HUMANOS 30			CENTROS 5
(1950) Comisión Nacional de Energía Atómica	CNEA	AGENTES 3071			CENTROS 102
(1954) Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas para la Defensa	CITIDEF	AGENTES 270			CENTROS 14
(1956) Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria	INTA	AGENTES 6168	BECARIOS 302		CENTROS 351
(1957) Instituto Nacional de Tecnología Industrial	INTI	INVESTIGADORES 244	TÉCNICOS 1324	BECARIOS 31	OTRO PERSONAL 1070	CENTROS 45
(1958) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas	CONICET	INVESTIGADORES 7253	TÉCNICOS 2320	BECARIOS 9022	PERSONAL AD. 1099	CENTROS 216
(1962) Instituto Antártico Argentino	IIA	CIENTÍFICOS 42	TÉCNICOS 28		CENTROS 1
(1972) Instituto Nacional de Prevención Sísmica	INPS	RECURSOS HUMANOS 50			CENTROS 6
(1976) Investigación Aplicada	INVAP	RECURSOS HUMANOS 560			CENTROS 14
(1977) Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Pesquero	INIDEP	PROFESIONALES Y TÉCNICOS 420	BUQUES DE INVESTIGACIÓN 3		CENTROS 1
(1991) Comisión Nacional de Actividades Espaciales	CONAE	AGENTES 198			CENTROS 2
(1996) Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica	ANPCyT	DIRECTORIO 11			FONDOS FONCyT/FONTAR/FONSOFT/FONA
(1996) Servicio Geológico Minero Argentino	SEGEMAR	INVESTIGADORES 194	TÉCNICOS 104	PERSONAL DE APOYO 107	CENTROS 12
(1996) Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud	ANLIS	RECURSOS HUMANOS 355			CENTROS 9
(2003) Instituto Nacional del Agua	INA	PROFESIONALES Y TÉCNICOS 315			CENTROS 14
(2005) Fundación Argentina de Nanotecnología	FAN	RECURSOS HUMANOS 36			CENTROS 1
(2007) Servicio Meteorológico Nacional	SMN	RECURSOS HUMANOS 440			CENTROS 7
(2009) Fundación "Dr. Manuel Sadosky"	FMS	AUTORIDADES+ESPECIALISTAS+EQUIPO DE TRABAJO 58			CENTROS 1

A partir de los 90 la vinculación tecnológica Argentina siguió un proceso de institucionalización creciente. A nivel normativo una legislación relativa a marcas, patentes y propiedad industrial que entre 1963-2018 acumuló más de 70 leyes y decretos y la ya mencionada Ley 23.877/90 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica.

En 1994 se reconocía el Instituto argentino de Racionalización de Materiales (IRAM) –que venía de la década del 30– como instituto nacional de normalización vinculado a la Organización Internacional de Estandarización (ISO). En 1995 se creaba el Organismo Argentino de Acreditación (OAA) y hasta 2008 se contaban 15 laboratorios de altísimo nivel de calibración de procesos y materiales dependientes de las UU.NN. (Bigot, 2009).

Desde 2003 la Secretaría de Políticas Universitarias implementó convocatorias regulares a proyectos concursables de vinculación con financiamiento fundándose, en 2004, la Red Nacional de Vinculación Tecnológica (RedVITEC), dependiente del CIN.

Entre 2009 y 2016 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria registraba 14 carreras de posgrado con nivel de Especialización en su mayoría orientadas al gerenciamiento de la vinculación tecnológica.

ARGUMENTACIÓN DEL "MODELO" DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA PROPUESTO

En la epistemología empírico-analítica el término modelo se refiere a una estructura que no es la realidad, pero la representa, con valor predictivo para su manipulación. Aquí adoptamos un concepto blando inspirado en la definición de Serna y Alcántara (2007) refiriéndose a la extensión universitaria (ver figura 2-2).

Al iniciar el capítulo, y en el transcurso del mismo, cuando se hizo referencia a dos lógicas de extensión universitaria denominadas como

extensionista (asistencialista y crítico-emancipatoria) y *vinculacionista* las mismas surgen como producto del análisis del material empírico conformado por las 1257 ponencias de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina en contraste con los "modelos" de extensión universitaria más consultados en la bibliografía de los congresos (y extra-congresos). Es decir que el modelo que se propone aquí es el desprendimiento hacia una teoría formal partiendo de la teorización sustantiva[23] (emanada de la investigación "Los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria y su aporte a la construcción del objeto extensión universitaria").

En el plano conceptual de las ponencias hay un alto nivel de saturación respecto de los usos del organizador *extensión universitaria*, en primer lugar, y, en segundo término, el organizador *vinculación-científico/tecnológica*. Este último no asimilable a los conceptos de *vinculación comunitaria* utilizado como sinónimo de extensión universitaria en perspectivas interculturales (González Ortiz, 2011) *o vinculación social,* ya aludido, como sustituto propuesto al concepto de extensión a partir de la crítica freiriana:

> En este sentido el significante "extensión", en su polisemia y ambigüedad constitutivas, puede pensarse como un significante "vaciado" (Laclau y Mouffe, 2011) cuya significación varía según diferentes articulaciones discursivas que procuran fijar provisoriamente su significado, de acuerdo a las tensiones y conflictos del proceso de la hegemonía en el campo universitario y social, y en función de las mediaciones que se establecen entre el proceso de la universidad y el proceso general de la sociedad que lo sobredetermina. (Tommasino y Cano, 2016, p. 9).

[23] Siguiendo categorías propias de la Teoría Fundamentada en los Datos que fue la perspectiva metodológica de la investigación.

Sin embargo, los congresos refuerzan la existencia de un consenso respecto al reconocimiento de un enfoque vinculacionista-neovinculacionista (Thomas et al, 1997) con rasgos economicistas[24] dentro de la extensión universitaria (Ortiz y Morales, 2011; Sanabria et al 2015) que algunos denominan *modelo de extensión como dinamizador del crecimiento económico* (Arrillaga y Marioni, 2015). El mismo esencialmente se centra en la preocupación por fomentar la ecuación ***CyT+i* = I+D** [25] para el crecimiento económico más que para el desarrollo socio-comunitario. Aunque el organizador *extensión universitaria* está más generalizado en los congresos, lo cual no deja de ser razonable porque es el eje que da identidad a los mismos, la vinculación científica-tecnológica no deja de tener cierta preeminencia a través de los mismos incluso si consideramos que la Red VITEC se funda cuatro años de antes a la REXUNI y que la mayor cantidad de carreras de posgrado que figuran en las bases de la CONEAU hasta la fecha son sobre *vinculación*, y progresivamente algunas universidades han desarrollado secretarías de vinculación a la par –y con el mismo estatus– al de las secretarías de extensión (por ejemplo la UNL y la UNR y en 2017 la UNSE).

A continuación, se enumeran los elementos que aparecen más instalados, tanto en las ponencias como en la bibliografía, que aluden al vinculacionismo (Rodríguez Gómez, 2001; Abeledo et al, 2009).

- Como se ha visto en este capítulo, el interjuego entre tres actores fundamentales que son la educación superior con empresas y gobierno. Aunque aparecen renombradas las empresas y el Mercado este último va a estar mucho más desdibujado en algunas ponencias en que dicho lugar lo ocupa el Estado, asumiendo el papel de gran vinculador, para el desarrollo económico del país en contraposición con el rol del Mercado, cuyo papel es el de brindar pautas a las universidades para regular el desarrollo del sector privado. Como el sector productivo más desarrollado en la Argentina es el primario, la lógica vinculacionista

[24] Se usa el concepto en la forma que lo hacen los autores, en el sentido de marcar como rasgo de predominio al factor económico y no con las connotaciones que suelen utilizarse en relación a la teoría marxista y/o las críticas que se le hacen a la misma.

[25] Ciencia y Tecnología + Innovación = Investigación + Desarrollo.

aparece particularmente asociada a éste y a la agroindustria (de lo que prácticamente trata el eje 1 del congreso de Cuyo 97 "Relaciones de la educación Superior con el sistema económico productivo").

- El planteo de la necesidad –y acciones concretas– de trasvasar al sector productivo conocimiento y tecnología. Ello no se realiza necesariamente a través de la investigación, aunque haya un andamiaje discursivo al respecto, sino también bajo la orientación de las prestaciones de servicios profesionales.
- La proyección discursiva de la generalización de procesos de evaluación y rendición de cuentas.

En los congresos la posición *vinculacionista* aunque es reconocida también es fuertemente criticada en muchos casos en relación a una concepción *extensionista,* que se presenta como deseable y alternativa, aunque enfocada en el desarrollo social, cultural y medioambiental en el marco de prácticas integradas (docencia-investigación-extensión).

Las dos posiciones aludidas, *vinculación científico-tecnológica* y *extensión universitaria* propiamente dicha, aparecen transversalizadas, en varias ponencias por los conceptos de *desarrollo local*[26] (más débilmente en las temáticas vinculadas a las Humanidades y a las Ciencias Sociales, constituyendo una temática en sí misma o de manera transversal a aquellas como ARQUITECTURA y URBANISMO, COMUNICACIÓN, INGENIERÍA, POLÍTICA y otras), *responsabilidad social universitaria* y *emprendedurismo* (que se desarrollará en el próximo capítulo) y mucho más lábilmente evocadas la *proyección social* -ponencia 226 y 513- y la *interacción social*. Sin embargo, cuando se examina la utilización de estos organizadores a veces aparecen más relacionados con la promoción social, cultural y medioambiental y otras veces con el desarrollo productivo. A partir de allí lo que se empieza a perfilar es que hay dos maneras de estructurar el pensamiento y las prácticas de los extensionistas a la que entonces es pertinente denominar como lógicas de extensión universitaria. Por un lado, una lógica *no economicista,* que aquí también se denomina

[26] Ponencias: 306, 338, 512, 513, 558, 746, 765, 822, 833, 838, 893, 908, 1006, 1031, 1033, 1042. Los números corresponden a la codificación asignada en la investigación.

como *extensionista,* considerando un concepto que ya figura en la bibliografía, definida por la principalidad que se le da al desarrollo social, cultural y medioambiental donde el rédito económico puede existir, pero supeditado a lo anterior. Por otro lado, una lógica *economicista* definida por la principalidad que se le da a la obtención de rédito ganancial en las prácticas extensionistas a las que aquí, en consonancia con la literatura sobre el tema, vamos a denominar también como *vinculacionista*. Ello permite empezar a interpretar *qué está pasando aquí* de manera aplicable a otros contextos en que los conceptos del campo semántico y asociativo de la extensión universitaria se mueven en un primer contínuum entre una lógica *extensionista-no economicista* y una lógica *vinculacionista-economicista*. El segundo contínuum del modelo se puede inferir al interior de estas lógicas. En el caso del extensionismo-no economicista presenta posiciones asistencialistas[27] y otras crítico- emancipatorias[28] mientras que en el vinculacionismo-economicista[29] lo que surge es la oscilación entre el rol preponderante que se le asigna al Mercado o al Estado en el desarrollo productivo y económico como polo de vinculación. A su vez la lógica vinculacionista y el extensionismo asistencialista comparten como rasgo su funcionalidad al *statu-quo*, es decir, el no cuestionamiento de la distribución del ingreso y las relaciones de poder y de producción entre los polos capital-trabajo. Dicho en términos más coloquiales, desde ubicaciones más, o menos, altruistas, la naturalización de que los grupos o clases subalternizados ocupen estas posiciones (que los ricos gocen de esta condición y una situación que para algunos sería de eternas vacaciones por el sólo hecho haber nacido en un país desarrollado y/o una familia acomodada mientras que para otros estaría "bien" conformarse con lo "dignificante" que puede resultar una jornada de trabajo mínima de 8 horas y 15 días de vacaciones en el mejor de los casos).

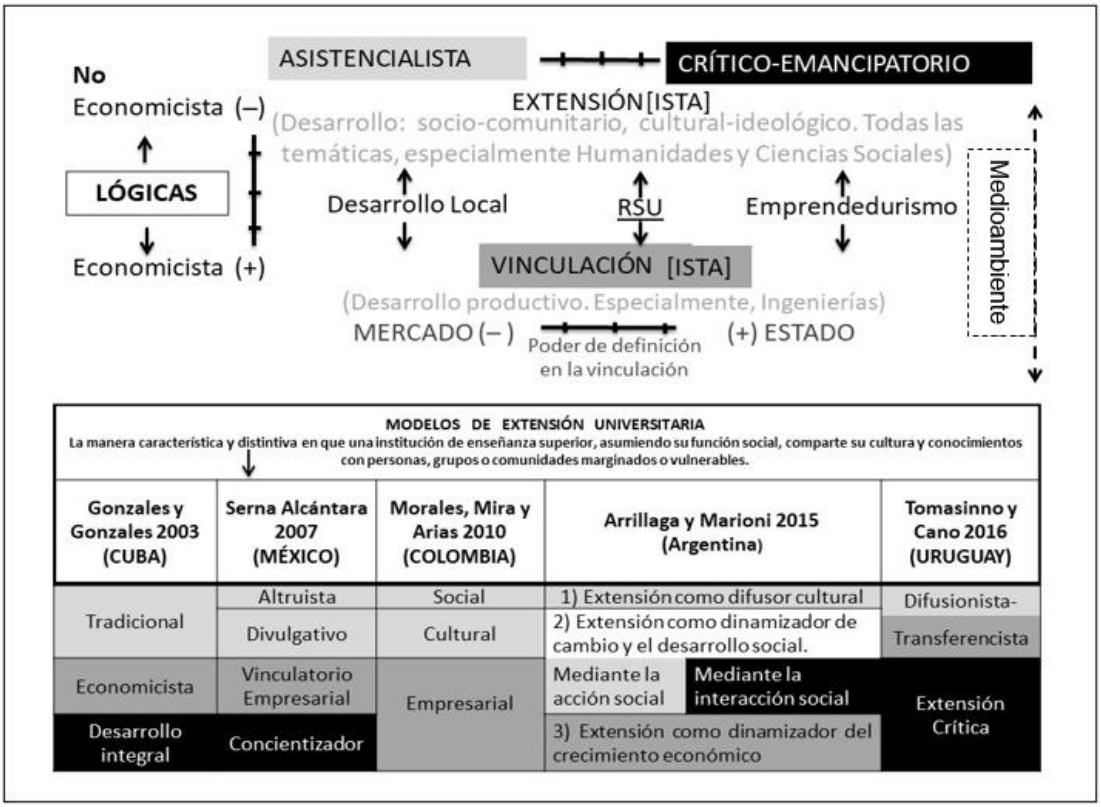
La primera década del siglo veintiuno no sólo ha sido prolífica en la expansión del campo conceptual de la extensión universitaria sino también

[27] Por ejemplo, ponencia: 978, 1014 (salud); 348, 551 (extensión universitaria); 613, (derechos); 338, 946 (comunicación); 371, 656, 1187 (humanidades, arte y cultura); 699, (ingenierías).

[28] Por ejemplo, ponencia 650, (salud).

[29] Por ejemplo, ponencias: 513, 703, 1193 (ingenierías).

en la tentativa de configurar modelos de extensión universitaria los cuales surgen de la literatura sobre el tema y que se han considerado para contrastar el modelo que aquí se propone. En la figura 2-2, en la parte superior, se observa dicho modelo mientras que en la parte inferior del cuadro se muestran, de izquierda a derecha, tres modelos citados en las ponencias y en la literatura sobre el tema y dos modelos, a la derecha, posteriores a los congresos. En cada uno de ellos se muestran tipologías de extensión universitaria. Los tonos ilustran cierta equivalencia entre las tipologías. Los tonos grises muestran las posiciones pro *statu-quo,* mientras que en negro se contemplan aquellas que se afianzan en la utopía de la superación de la injusticia tratando de avanzar hacia una sociedad más igualitaria.



MODELOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables.

Gonzales y Gonzales 2003 (CUBA)	Serna Alcántara 2007 (MÉXICO)	Morales, Mira y Arias 2010 (COLOMBIA)	Arrillaga y Marioni 2015 (Argentina)		Tomasinno y Cano 2016 (URUGUAY)
Tradicional	Altruista	Social	1) Extensión como difusor cultural		Difusionista-
	Divulgativo	Cultural	2) Extensión como dinamizador de cambio y el desarrollo social.		Transferencista
Economicista	Vinculatorio Empresarial	Empresarial	Mediante la acción social	Mediante la interacción social	Extensión Crítica
Desarrollo integral	Concientizador		3) Extensión como dinamizador del crecimiento económico		

Figura 2-2. Modelos de Extensión Universitaria.

PROBLEMATIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS "DESARROLLO SOCIAL", "SOCIEDAD" Y "COMUNIDAD"

Cuando se abordó la extensión universitaria en el primer capítulo fue utilizado el concepto de "desarrollo socio-comunitario" en vez de "desarrollo social", que suele ser el más usual en las definiciones sobre extensión, con la promesa que se irían realizando precisiones más adelante. Las lógicas de extensión universitaria, como categoría central emergente del proceso de codificación selectiva de la investigación en la que se basa buena parte de este libro, determinaron la necesidad de revisar la utilización de los conceptos *de desarrollo social* en primer lugar, y luego los conceptos de *comunidad* y *sociedad* aplicados a la extensión universitaria.

En relación a los sujetos fuertemente abordados en los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina una cuestión emergente es que, cuando la extensión es definida en general, se lo hace por el vínculo/relación universidad-sociedad mientras que el sujeto que predomina en las ponencias es *la comunidad* (en general o comunidades particulares), o sea, la relación universidad-comunidad. Ello conlleva a una revisión breve del debate y las oposiciones entre, *sociedad-comunidad*, por lo menos en la modernidad y en relación a las teorías sociológicas.

Muchas producciones ubican al *desarrollo social* como un aspecto central de la extensión universitaria, aunque en general sin definirlo (Naidorf, 2005; Juarros y Naidorf, 2007; Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Pérez de Maza, 2011; Sifuentes et al, 2011; Gaete Quezada, 2012; Duarte da Silva y Alves, 2015; Argüelles, 2016, Drago, 2016; Wigmore Álvarez, 2016). Respecto a las implicancias del concepto de desarrollo en las ciencias sociales:

> Si bien el concepto aislado de desarrollo no es lo que nos interesa abordar, antes de descartarlo conviene que nos acerquemos a lo que se refiere. El concepto desarrollo trae aparejada la imagen de movimiento, de cambio, y de manera simultánea, parece referir que tal desarrollo es, digamos, progresivo y ascendente —aunque por contraparte existe toda una connotación negativa, referida a enfermedad, guerra, conflicto, y otros—. Podemos decir entonces, que el desarrollo tiene connotaciones de cambios de manera sucesiva, progresiva y ordenada, así como sus pares opuestos, a saber: el estancamiento, el deterioro el desorden. En consecuencia, tenemos dos elementos que son imprescindibles para situar y ver el desarrollo; por un lado, el tiempo, y por otro, un punto de referencia o línea base que nos permita observar los cambios producto del desarrollo". (Fletes Corona, 2011: 30).

Por otra parte, son pocos los trabajos que abordan la extensión universitaria, o sus equivalentes, con una actitud crítica frente al término *desarrollo social*:

> *Las políticas de desarrollo social condicionan las estrategias de Extensión Universitaria.*
>
> Toda política estipula un conjunto de estrategias, líneas de acción y prioridades para encauzar el proceso de desarrollo y satisfacer las expectativas sociales, estas políticas condicionan también el proceso educativo y por ende el cumplimiento de sus funciones.
>
> Los enfoques en la implementación de la función de Extensión Universitaria han estado muy marcados por las políticas de desarrollo social:

- El desarrollismo condicionó el surgimiento y la concepción predominante de la extensión tanto en Europa como en América Latina, en correspondencia con ello se redujo la práctica

extensionista a la transferencia de tecnologías y saberes académicos en función del mercado de los recursos humanos.

- Los enfoques biológicos- reduccionistas del desarrollo condicionan una concepción de la función extensionista de la Universidad dirigida preferentemente a la promoción de técnicas y tecnologías para la superación de las barreras naturales.
- El enfoque sostenible del desarrollo exige que la función de extensión garantice las interfases necesarias para una interacción proactiva y dinámica entre la Universidad y la Sociedad, tributando a la sostenibilidad en sentido social y cultural, respondiendo a demandas como la equidad de género, de raza, de etnia, así como del respeto a la diversidad cultural". (Pérez Zaballa, 2007: 4)

El desarrollo social supone la búsqueda de bienestar, la estructuración de condiciones tendientes a la superación de una serie de obstáculos, especialmente para ciertos sectores, respecto a: la satisfacción de necesidades básicas y subjetivas, el despliegue de capacidades y la expansión de libertades (Chávez Gutiérrez, 2011). En el caso de los abordajes cuantitativos es una variable general que no puede ser medida directamente y por lo tanto debe ser operacionalizada a través de otros indicadores. El informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Naciones Unidas de 1995 da indicios de cómo se comprende el desarrollo social a partir de los ejes problemáticos abordados: pobreza, empleo e integración de los grupos más desfavorecidos (a su vez la pobreza se mide por ingresos o necesidades básicas insatisfechas en niveles que pueden estar muy desagregados). Un componente importante para el desarrollo social desde esta organización es el enfoque de Desarrollo Humano cuyo programa al respecto tiene en cuenta los indicadores antes mencionados, pero, además: comercio y flujos financieros, demografía, desigualdad, educación, género, ingresos/composición de los recursos, movilidad y comunicación, salud, seguridad humana y sostenibilidad ambiental. Por otra parte, el desarrollo social es uno de los organizadores centrales del

Banco Mundial[30], uno de los organismos multilaterales de crédito que ha generado intervencionismo en las políticas públicas de los países a los que supuestamente iba a auxiliar en el marco de la instauración de políticas neoliberales. El concepto de desarrollo social entonces condice con una orientación de políticas desarrollistas (Di Tella, 1989) de dudosa perspectiva para lograr el ansiado bienestar de los grupos desfavorecidos, por lo menos en el corto y mediano plazo. Supone el fortalecimiento del polo *capital* para crear trabajo y el derrame de los beneficios del primero hacia el segundo en la consideración que los países "en vías de desarrollo" son una fase, en el camino que es necesario recorrer, para alcanzar los estándares de los países desarrollados. Esto se encuentra en contraposición con otros modelos como el de "sistema mundo" de Wallersttein (1998) cuyo planteo es que la condición de desarrollo de los "centros" del capitalismo requiere necesariamente de la existencia de semiperiferias y periferias en una simbiosis de desarrollo desigual y combinado.

Si bien el concepto de desarrollo social y el vínculo universidad-sociedad son recurrentes cuando se define a la extensión universitaria en los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria, llevados a cabo en Argentina hasta 2010, el sujeto predominante en las ponencias es *la comunidad* (en general o comunidades particulares), o sea, la relación universidad-comunidad. Ello conlleva a una revisión breve del debate y las oposiciones entre, *sociedad-comunidad*, por lo menos en la modernidad y con relación a las teorías sociológicas[31].

Para Marx en (1843) *la comunidad* es la comunidad del futuro, es un Estado democrático. Los valores positivos están asociados a la comunidad y los valores negativos a la sociedad que sin embargo es vista como un momento (mal) necesario hacia la comunidad del futuro. Por otra parte, Ferdinand Tönnies, en Comunidad y Sociedad (1881), utilizó estas

[30] http://www.bancomundial.org/es/topic/socialdevelopment/overview

[31] Los conceptos y el análisis de este parágrafo corresponden a una producción realizada por el autor para el seminario de sociología "El problema de la comunidad en la teoría social" del Doctorado Teoría y Metodología de la Sociología dictado en la FHYCS-UNJU en 2012, por el Dr. Daniel Álvaro y la Dra. Victoria Haidar a quienes agradezco la seriedad del planteo y considero necesario mencionar por una cuestión de honestidad intelectual.

nociones como conceptos normales y formales para concebir formas de desagregación referentes de una sociología sistemática que permitiera anticipar una racionalidad en las políticas para el diagnóstico y soluciones de las problemáticas sociales. Tönnies ve *la sociedad* como inexorable y rechaza la idea de los conservadores de volver a una comunidad premoderna prefiriendo pasar por la sociedad hacia una comunidad postsocietal. Para él es *la comunidad* lo que nos mantiene unidos a pesar de estar esencialmente separados mientras que *la sociedad* es la que nos mantiene separados a pesar de estar esencialmente unidos. A diferencia de Tönnies, que define conceptos estables, Weber define procesos dinámicos. El tipo de acción que prima en la comunización es la acción sentida o afectiva en un sentido tradicional mientras que en la socialización la acción social está inspirada en motivos racionales. Para el primero, *comunidad* también es comunidad de intereses atravesados por lo cultural y lo simbólico en donde interactúa lo objetivo con lo subjetivo (De Marinis, 2010). En la contemporaneidad se puede distinguir una línea sobre *la comunidad* representada por autores como Roberto Espósito que en el trabajo "Communitas. Origen y destino de la comunidad*"* (2003, prologado por Jean Luc Nancy) se propone un abordaje genealógico del concepto que muestra: a *la comunidad* como uno de los objetos de estudio de la filosofía política reclamado frente a la crisis del comunismo a fines del siglo veinte (con un abordaje en el léxico político filsófico que fue distorsionado). Espósito encuentra que hay aspectos que intervienen en la simplificación de la concepción de comunidad pensándola como atributo que une a los sujetos como pertenecientes al mismo conjunto, (tanto la *gemeinschaft* de Tönnies como la *vergemeinschaftung* de Weber incluyen común pertenencia y territorio), aparece como dato paradójico que es común lo que une en una única identidad a la propiedad de cada uno de sus miembros que entonces tienen en común lo que les es propio, son propietarios de lo que les es común. El sustantivo *communitas* (comunidad) y el adjetivo *communis* (común) (del Latín) adquieren sentido por oposición a *propio*, Otras opocisiones que conciernen al sentido del término comunidad son: público/privado, general/particular. La oposición *común/propio* también está presente en el *koinos* griego transferido al *gemein* (común) gotico (y sus derivados, *gemeinschaft* y

vergemeinschaftung) que contienen en su interior un concepto del cual proviene: *munus* (arcaico) compuesto por la raíz *mein* y el sufijo *es* que indica una caracterización social. *Munus* oscila en otros significados que parecen quitar enfasis a la oposición público/privado como *deber* en un sentido de don/intercambio: una vez que alguien ha aceptado el *munus* está obligado a retribuirlo funcionando como una obligación sobre lo que se da. Si se remite el significado de *munus* al colectivo *comunitas* se obtiene una valencia novedosa frente a la clásica polaridad público/privado en donde el sentido antiguo de *communis* –según el autor– debía ser quien coparte una carga, un cargo o un encargo. Por lo tanto, desde esta perspectiva, *communitas* es el conjunto de personas a las que une no solo una perternencia, una propiedad y un territorio sino un deber, una deuda, una falta. Como consecuencia, la comunidad desde aquí se define por un deber que une a los sujetos en el sentido de *te debo algo* pero *no me debes algo*, que hace que no sean enteramente dueños de si mismos. En síntesis el sujeto *es* y se constituye en comunidad con otros "a quien les debe" rompiendo con la idea de la sociedad liberal -el sueño americano- en la que el individuo se construye así mismo sin ayuda de nadie con su propio esfuerzo.

En los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria, uno de los sentidos de la utilización del término en las ponencias es el de *comunidad* en general, que viene a reemplazar a la sociedad, pero recortada a espacios geográficos concretos como un barrio o un área territorial más basta en un tiempo relativamente inmediato. En algunos casos, aparece como "diferentes sectores de la comunidad" mientras que, en otras situaciones, aparece la sociedad a secas reemplazando a la comunidad (o bajo "organismos de la sociedad civil" como los convocados a los proyectos -en vez de organismos comunitarios o de la comunidad- o lo "social"). Aquí, el sentido parece ser más de equivalencia siendo la oposición de lo amplio versus lo restringido, una relación entre el todo –la sociedad– y las partes –la/s comunidad/ades-. Un segundo sentido es el tradicional de identificar la comunidad por el grupo: unido por propiedades comunes (Tönnies, 1887), ser víctimas de un padecimiento a superar o ser beneficiarios de cualidades a imitar. Luego

están los trabajos que echan mano a lo adjetivante de la comunidad en el sentido Weberiano de comunitarización (*vergemeinschaftung*) que alude a lo comunitario como un proceso dinámico –y deseable o necesario- de acción social de la comunidad o hacia la comunidad (Honnet, 1999; Fistetti, 2004). En este sentido las ponencias estarían apelando a los aspectos sentimentales/emotivos del vínculo comunitario implicado en la "comunitarización" aunque, a diferencia de la significación Weberiana, estaría más en sintonía con los usos de Tönnies, en el sentido de que lo comunitario en extensión universitaria siempre tiene reminiscencias positivas y es más una comunidad de relaciones y vínculos antes que de intereses racionales implicados en la socialización. En este sentido es oportuno recuperar el análisis de Espinoza (2003) respecto al sentimiento de deber hacia a otros que implica la comunidad que puede ser traducido desde la necesidad racional de *devolución a la sociedad.* En primer lugar, de los universitarios por el privilegio de haber podido finalizar sus estudios en una organización básicamente expulsora que permite acceder a los beneficios de la movilidad social. Pero, en segundo lugar, y esto –como hipótesis, particularmente para la Argentina– por el sentimiento de deuda que despierta el haber podido estudiar en un sistema gratuito sostenido por los contribuyentes. En este sentido en la dimensión social la *devolución a la sociedad* estaría vinculada a un análisis racional mientras que la dimensión comunitaria –el deberse a la comunidad o a ciertas comunidades- podría estar evidenciando cierto sentimiento culposo que genera obligaciones. La comunidad, entonces, dentro de los sentidos que ocupa en los debates contemporáneos se presenta como uno de los elementos problematizadores de la extensión universitaria. Su presencia, en el discurso universitario extensionista, tiene que ver, fundamentalmente, con la recuperación de la integración ética a la que alude Honnet (1999) porque, además, ello comulga en la misma sintonía en que se encuentran las pretensiones de la extensión universitaria respecto de la relación universidad con su entorno.

Como consecuencia de estos análisis es que pretendemos sustentar la conveniencia de sustituir provisoriamente el concepto de "desarrollo social" por el de "desarrollo socio-comunitario" en las definiciones sobre

extensión universitaria, aunque ello no soluciona totalmente la inclusión del concepto de *desarrollo*.

CAPÍTULO 3

OTROS POSICIONAMIENTOS

INTRODUCCIÓN

Los posicionamientos que se presentan en este capítulo, articulables con la función de extensión universitaria, deben ponerse en relación a fenómenos más generales del siglo veinte y sus postrimerías que, aunque son de evocación recurrente no por ello dejan de brindar un panorama para comprender esta emergencia. Por un lado, el proceso de antropización a escala planetaria con una proyección geométrica del crecimiento demográfico amenazando a todas las especies, incluyendo al hombre mismo, en momentos que la ecología se afianzaba como disciplina en el campo de la biología, y más allá de ella, penetrando la esfera social. Por otra parte, la caída del muro Berlín en 1989 y la reestructuración llevada adelante entre 1985 y 1991 en la ex U.R.S.S. que culminó con su disolución como aspectos, además de históricos, icónicos de una época que permiten contextualizar y comprender a gran escala procesos aparentemente más situados. El pasaje de un mundo multipolar a otro bipolar y finalmente unipolar, por lo menos transitoriamente con la pretendida hegemonía de EE. UU que desató el deseo y la ilusión del fin de las ideologías o "El fin de la Historia" (como titulaba Francis Fukuyama en 1992) en manos de un capitalismo y un liberalismo estabilizado "para siempre" (idea aparte poco original puesto que es un tipo de estabilización anticipado por el cristianismo o la utopía marxista). En este marco se debe considerar la *responsabilidad social universitaria*, el *emprendedurismo* y el *desarrollo local* vinculados a los procesos que impactan en los polos capital y trabajo.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Los tesauros, diccionarios académicos de palabras clave normalizadas en las plataformas de algunas revistas científicas de alto nivel, no contemplan el vocablo "extensión universitaria" pero si "responsabilidad social" que se presenta como la alternativa semántica más aproximada si se desea completar la carga de archivos. Esto obliga a los autores a reconsiderar la identidad misma de los trabajos si finalmente desean publicar. Por otra parte, en los sitios web que permiten búsquedas de tesis doctorales como *Teseo* o *Dialnet* las tesis sobre responsabilidad social universitaria y extensión universitaria, por lo menos hasta 2018, mantenían una relación respectivamente de 5:1. Son éstos, indicios del empuje e interés ideológico por la imposición de posicionamientos como el de *responsabilidad social* cuya instalación en el campo asociativo de la extensión universitaria está relacionada a fenómenos provenientes de las décadas de los 70, 80 y 90 del siglo pasado, si bien, el concepto de *responsabilidad social* en sus múltiples acepciones se remonta a 1920:

> En general, la RSC, tanto en teoría como en la práctica, ha evolucionado durante cerca de 100 años, de tal forma que, a comienzos del siglo XX, la responsabilidad de las compañías fundamentalmente se asociaba con la filantropía (Cacioppe et al., 2008), entendida ésta como las contribuciones, o transferencias de riqueza, de carácter voluntario a la caridad u otras causas sociales, con la idea de devolver a la sociedad una parte del valor generado gracias al empleo de sus recursos (Carroll y Buchholz, 2006; Kakabadse et al., 2005; Windsor, 2006). (Godos Díez, 2012: 7)

Posteriormente, se dan una trilogía de factores que afianzan a la *responsabilidad social* como: 1) el surgimiento del modelo de gran empresa que busca legitimarse socialmente con un papel más activo de los

gobiernos en la supervisión empresarial; 2) la reflexión, en los ámbitos académicos, de la relación universidad-empresa; 3) en la década de los 50 comienzan las primeras actitudes contestarías desde el mundo empresario hacia la *responsabilidad social* por temor que se le trasladen compromisos que en realidad son competencia de los gobiernos (Godos Díez, 2012).

En 1972 se presenta en Estocolmo, en la conferencia de Naciones Unidas, por encargo del grupo de Roma, el informe Meadows "Los límites del crecimiento" que mostraba la posible insustentabilidad del sistema socioeconómico y cuya consecuencia fue el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Herrero, 2014). Ello produjo la proliferación de trabajos en esa dirección, aunque ya se contaba con antecedentes: "Jay Forrester, experto en dinámica de sistemas del MIT, elaboró en 1971 un primer modelo que analizaba la dinámica mundial del sistema social en su interacción con el sistema natural" (Rodríguez Rodríguez, 2011: 81). Era una época en que una nueva oleada de pruebas nucleares, en los 70, sumaban preocupaciones lo que, en conjunto, determinó la creación de un movimiento a partir del cual se fundaron agrupaciones como Greenpeace en 1978[32], el Partido Ecologista Alemán en 1979 (Herrero, 2014) y los denominados Partidos Verdes en México (1986), Nueva Zelanda (1990) y otros similares en años subsiguientes[33]. También se generó un contexto propicio para la revalorización de las cosmovisiones de los pueblos originarios en relación con prácticas sustentables (Vargas-Hernández, 2005). El discurso sobre la sostenibilidad dio un nuevo giro en la conciencia de, por lo menos, una parte de la humanidad haciendo que las compañías que estaban realizando graves deterioros en el medioambiente, debido al afán descontrolado de lucro, lavaran su cara mediante el organizador eufemístico de *responsabilidad social empresarial.* Éste, reapareció entonces como una estrategia renovada de las empresas que les permitía mostrarse preocupadas por el medioambiente pretendiendo disminuir el efecto negativo sobre su imagen y, sobre todo, sobre sus ganancias, lo que implicó a futuro inversiones exiguas vividas más como un gasto; algo

[32] https://www.greenpeace.org/argentina/nuestra-historia/

[33] http://www.vidasostenible.org/informes/partidos-verdes-en-el-mundo-origen-exitos-y-fracasos/

puesto en evidencia por sus propios defensores "La Responsabilidad Social no se entiende bajo el lema: 'las sobras para las obras' " (Vallaeys, 2009). Por ejemplo la principal región productora de aceite de palma a nivel mundial en 2013 era indonesia (Navarro et al, 2013) donde, según un informe de la *International Animal Rescue Indonesia*, se encontraba una de las especies más amenazadas de homínidos antropoides como los orangutanes (*Pongo pygmaeus*) por la deforestación implicada (Rattel y Llano Sánchez, 2012) siendo que una de las principales compañías relacionadas con este entramado en 2018 obtuvo ganancias por sus actividades globales por encima de los 12.000 millones de dólares. La pregunta es ¿Cuánto vale, en términos de responsabilidad social empresarial la desaparición para siempre de una especie de una región del planeta?

Por una parte, el intercambio de las empresas privadas con las empresas públicas, el modelamiento de las segundas sobre las primeras en términos de eficiencia y la búsqueda de soluciones a los problemas de corruptibilidad presionó para ampliar la *responsabilidad social* al sector público (Cueto Cedillo, 2014). Por otra parte, la educación superior de los 90 y el organizador *responsabilidad social universitaria*, que es el que en definitiva nos interesa, encuentra anclaje en el mundo económico y en la *responsabilidad social empresarial* que, a su vez, el sociólogo norteamericano Burton Clark va a reagrupar bajo la categoría *universidades empresariales* a un conjunto de universidades modernas más allá de los modelos clásicos, profesionalista y de investigación (Clark, 1983 y 2003). Esta complejidad lleva a considerar un contenedor más general que es el de responsabilidad social corporativa (Godos Díez, 2012) según se observa en la figura 3-1:

Figura 3-1. Variantes de la responsabilidad social.

Pero, entonces ¿Qué es la responsabilidad social? François Vallaeys responde esta pregunta definiéndola como una "estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural" (Vallaeys, 2006: 3). A su vez, para el caso de la responsabilidad social universitaria en otro artículo, el mismo autor (Vallaeys, 2008) distingue cuatro tipos de impactos (ver figura 3-2): 1) ORGANIZACIONALES que se refieren a los impactos que genera la universidad como organización en las dimensiones laboral y ambiental, por ejemplo, el nivel de satisfacción o stress laboral en su personal que se puede objetivar a través de indicadores como el aumento o disminución de licencias por enfermedad, rotación de empleados, la percepción y preocupación acerca de estas cuestiones o el impacto en el medioambiente por obras o explotaciones en las que interviene la universidad; 2) EDUCATIVOS respecto al proceso de formación de técnicos y profesionales tanto desde el punto de vista del proceso en la formación inicial hasta los perfiles con los que se insertan en la sociedad y la sensibilidad positiva o negativa que despiertan en ella; 3) COGNITIVOS en relación con las dimensiones investigativa y epistemológica, o sea, respectivamente como es vivida la investigación que realiza una universidad respecto a la significatividad de los temas y problemas seleccionados comprometidos con su entorno (o si sigue una lógica endogámica para mantenerse dentro de los programas de subsidios) así también como los paradigmas científico-metodológicos que predominan en la construcción de los proyectos y las respuestas en la producción de conocimiento que se derivan de ellos; 4) SOCIALES, acá entra la extensión universitaria respecto al volumen, velocidad y gratuidad de la transferencia a sectores especializados o la divulgación a sectores legos con distintos grados de institucionalización.

Figura 3-2. Tipos de impactos que genera la universidad y que deben ser gestionados desde la responsabilidad social universitaria (según F. Vallaeys).

Una parte importante en la *responsabilidad social* es la teoría de los *stakeholders* que se traduce como "grupos de interés" o "partes interesadas" y que muestra parentesco con los *shareholders* o accionistas –los tradicionales grupos de interés de las empresas hacia adentro de las mismas y de lobby hacia afuera– en un intento por independizarse de la perspectiva puramente económica (Cueto Cedillo, 2014). Es decir, aquellos grupos afectados por los impactos que generan las organizaciones y que deben ser gestionados si se trabaja desde el organizador responsabilidad social (Gaete Quezada, 2012). Las cuestiones vinculadas a los *stakeholders* son la cantidad e identidad de los mismos, sus interacciones, los valores e intereses que promueven, así como sus percepciones. Una identificación de posibles *stakeholders* desde la responsabilidad social universitaria siguiendo la tipología antes mencionada se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 3-1

Posibles stakeholders reagrupados en relación a los tipos de impactos que produce la organización universitaria.

Tipo de impacto	Stakeholders
Organizacional	Equipos de conducción
	Personal docente
	Personal no docente
	Sindicatos
	Vecinos de instalaciones universitarias
Educativo	Estudiantes/Centros de estudiantes
	Egresados/Centros de egresados
	Asociaciones y colegios profesionales
Cognitivo	Investigadores/Unidades y centros de investigación
	Empresas e instituciones privadas y públicas afectadas por las investigaciones
Social	Sectores sociales con diferente grado de institucionalización destinatarios o potenciales destinatarios de servicios universitarios extracurriculares.

La responsabilidad social en Argentina, hasta principios de 2019, aparecía profusamente mencionada (por ejemplo, en el portal del Consejo de la Magistratura) estando bastante institucionalizada. A esas fechas existía una Dirección Nacional de Responsabilidad Social para el Desarrollo Sostenible dependiente del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la

Nación mientras que el gobierno de la provincia de la Rioja poseía un Instituto de Responsabilidad Social en tanto la Confederación Argentina de la Mediana Empresa (CAME) contaba con una secretaría al respecto. Por la misma época la única norma nacional directa sobre el tema era la Ley 27.331 que instituía el 23 de abril como Día Nacional de la Responsabilidad Social, aunque existen leyes provinciales como la 8488/12 de Responsabilidad Social Empresaria (provincia de Mendoza), la Ley 8761/15 de Responsabilidad Social y Ambiental (provincia de Tucumán) y el Decreto Ley 517/11 Marco conceptual de la Responsabilidad Social y Balance Socio Ambiental (provincia de Salta). Como responsabilidad social universitaria, en el ámbito privado, la Universidad de Palermo (Capital Federal) detenta un departamento de Responsabilidad Social desde 2007, la Universidad Católica de Córdoba posee una Secretaría de Proyección y Responsabilidad Social y la Universidad de la Marina Mercante con sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2012 (por Resolución CSA N° 4473) creó la cátedra de Responsabilidad Social Universitaria. En el ámbito estatal la Universidad Nacional de Villa María tiene un programa denominado Centro de Responsabilidad Social para el Desarrollo Sustentable, vinculado al desarrollo humano y la preservación del medioambiente; la Secretaría de Extensión de la Universidad Tecnológica Nacional de Concordia creo un área de Responsabilidad Social y la Universidad Tecnológica de Córdoba una Secretaría de Vinculación Institucional y Responsabilidad Social Universitaria. A nivel de carreras encontramos una Tecnicatura en Responsabilidad y Gestión Social (que posee en la estructura de su plan de estudios materias como Responsabilidad Social I y II) que se dicta a través de la Universidad Siglo XXI de la provincia de Córdoba.

El hecho que la gestión de la responsabilidad social posea normas ISO (26000), desde 2010, ubica a este organizador dentro del discurso de la estandarización de la calidad de procesos y productos. Ello la pone en el camino del mundo empresarial acercando a este organizador a la lógica de la función de extensión que en el capítulo anterior hemos denominado como *economicista vinculacionista* con oscilación entre los polos Estado-Mercado.

EMPRENDEDURISMO

Las visiones más optimistas sobre el tema consideran que educar mentalidades emprendedoras es la solución a la crisis ocupacional y un factor de crecimiento económico y de desarrollo social como una respuesta a tiempos de crisis. Desde esta posición las cooperativas, fundaciones, empresas recuperadas por trabajadores y otro tipo de asociaciones recobran un renovado protagonismo manteniendo la localización territorial (Melián Navarro, & Campos Climent, 2010). Las miradas más negativas, sin embargo, asocian al emprendedurismo con los procesos de pauperización laboral que terceriza el empleo y lo flexibiliza. Un dispositivo mediante el cual empresas consolidadas quedan habilitadas para deshacerse de sus empleados convirtiéndolos en emprendedores mediante despidos encubiertos, deslindándose de responsabilidades y trasladando toda la carga de los beneficios de las conquistas laborales históricas a quienes que se ven obligados a organizarse como monotributistas. De esta manera apelando a la "creatividad", se empuja a que los trabajadores otrora asalariados fabriquen sus ofertas, lo que implica que se hagan cargo del autofinanciamiento de sus vacaciones, corran con el costo de los accidentes de trabajo, aguinaldos, aportes jubilatorios y servicios de salud liberándose, además, de la acción de los sindicatos.

Aunque el emprendedurismo en principio se asocia al espíritu emprendedor-innovador-empresarial y supone que todo empresario es un emprendedor (Toril y Valenciano, 2011) esta fórmula no siempre se da a la inversa en la medida que no siempre los primeros son desarrolladores, sino que pueden heredar o comprar las empresas.

De cualquier manera, el emprendedurismo latinoamericano se basa en cuatro pilares fundamentales. El primero es el carácter cuentapropista, pero a la vez innovador del emprendedor por lo cual no se consideran las prácticas de oficios tradicionales (albañilería, plomería carpintería, etc.) como clasificables dentro del mundo emprendedor. En segundo lugar, cierta resistencia al emprendedurismo en América del Sur debido a que la

figura del empresario, a diferencia de lo que ocurre en EE. UU, no goza de buena prensa ni está instalada en el sistema educativo como ocurre en el país del norte. En tercer lugar, aparece como fracaso de las políticas de empleo. Finalmente, en cuarto lugar, la distinción entre dos tipos de emprendedor: el emprendedor intrapreuner que se puede traducir como "intérprete" que es aquel personal de una empresa que posee un perfil innovador y el entrepreneur asimilable a la figura de "empresario" que es el emprendedor líbero que desarrolla sus propios emprendimientos (Melian Navarro y Campos Climent, 2010; Uribe Toril y de Pablo Valenciano, 2011; Narvaez Sandino, 2012). Se resume esto en la figura 3-3.

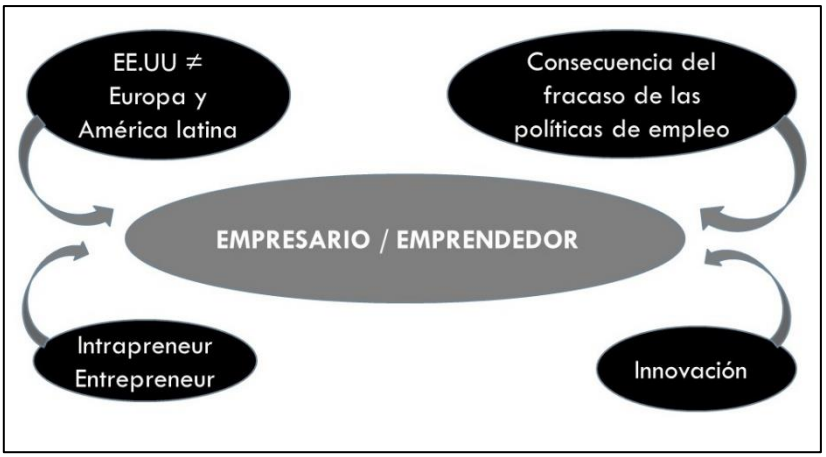


Figura 3-3. Factores que definen el emprendedurismo.

El emprendedurismo no es exclusivo de la universidad ya que hay municipios, estados provinciales y agentes privados que impulsan áreas dedicadas al respecto sin la intervención de organismos de educación superior.

Burton Clark (2003) vuelve aparecer en este apartado como uno de los que va a vincular la universidad y el emprendedurismo bajo la idea de *universidades emprendedoras* tanto desde el punto de vista de su constitución como unidades de innovación y de negocios, así como, además, promotoras del espíritu emprendedor. Esto posee alcance para los técnicos y profesionales universitarios que no deben limitarse a ocupar los nichos laborales de su profesión hasta saturarlos, sino que se espera que expandan su campo ocupacional de manera innovadora. En el caso de

las UU. NN uno de los organizadores vinculados al emprendedurismo, que se presenta con relativa frecuencia, es el de *incubadoras de empresas*. El concepto de incubadora de empresas está desarrollado en todo el mundo, aunque en América del Sur se encuentra de manera más acentuada en los países que conjugan infraestructura universitaria con infraestructura empresarial como Brasil, Argentina y México, aunque luego también en Colombia, Ecuador y otros.

> La idea de incubadoras de empresas surgió en los Estados Unidos de América a mediados del siglo pasado después de la Segunda Guerra Mundial como un nuevo instrumento para revivir las fábricas abandonadas y los distritos industriales, ofreciendo a los nuevos empresarios oficinas y recursos de uso compartido. (Campuzano Vásquez, Chuquirima Espinoza y Betancourt Gonzaga, 2018: 86)

Según Campuzano Vásquez (et al, 2018) citando a otros autores:

> La primera incubadora se estableció en 1959 en Batavia, Nueva York, en los Estados Unidos" distinguiendo tres generaciones de incubadoras de empresas: Las de primera generación entre 1980 y 1990 que prestan espacio físico e instalaciones desarrolladas, las de segunda generación de 1991 al 2000 que adicionan prestación de servicios de apoyo y las de tercera generación a partir de 2001 que "se caracterizan por adicionar apoyo proactivo, mentoría y coaching, aceleración de negocios y desarrollo de redes, convirtiéndose en proveedoras de servicios especializados" (Campuzano Vásquez et al, 2018: 86).

De acuerdo con el esquema que plantean Uribe Toril y de Pablo Valenciano (2011) las incubadoras de empresas universitarias por lo común siguen cinco pasos. El primero, que es aquel en el que la

universidad posee la menor intervención: el de la concepción de una idea que alguien quiere llevar a cabo y que, espontáneamente, u orientado, acude a una oficina de incubadora de empresas. El segundo paso es la búsqueda de antecedentes, algo sobre lo que los universitarios suelen estar ejercitados. En tercer lugar, la elaboración del plan, es decir, un proyecto técnicamente viable con una prosa y una extensión adecuada. Una vez en este punto, cuando se ha concluido el diseño, viene el cuarto paso, neurálgico, que es el encauzamiento de los trámites administrativos y la búsqueda de fuentes de financiamiento donde entra a jugar la red de vínculos, convenios y acuerdos de la universidad como entidad prestigiosa (con cámaras empresarias y organizaciones del sector público nacional, provincial y municipal). Finalmente, cuando el emprendimiento-empresa se ha viabilizado la quinta fase es la de consolidación que se considera a partir de los tres años, es decir que en esta etapa se puede reiniciar el proceso, pero en función de una ampliación[34].

Se puede agregar, como, sexta etapa, algo que constituye el último jalón del emprendedurismo, que es que toda esta tarea concluya en *clusters industriales*, es decir, en localizaciones que asocien el producto del trabajo de las incubadoras de empresas –emprendimientos y empresas consolidadas– en parques industriales y/o tecnológicos que conformen cadenas de valor.

Desde el punto de vista del proceso de la institucionalización que ha tenido el emprendedurismo en la Argentina podemos mencionar las redes de emprendedurismo. En primer lugar, la red Latinoamericana de Universidades por el Emprendedurismo Social fundada en 2011 por el economista y sociólogo Bernardo Klinsberg que en 2013 contaba con 50 universidades asociadas. También cabe mencionar, desde 2014, a la Asociación de Emprendedores de Argentina (ASEA). En materia de legislación está la Ley 27.349 del año 2017 de Apoyo al Capital

[34] Algunos ejemplos de incubadoras de empresas: La Incubadora de Empresas de la Universidad Nacional de Córdoba que depende de su Secretaría de Ciencia y Tecnología y se ubica en el Parque Científico Tecnológico; La Universidad Nacional de Cuyo posee un programa de Incubadora de Empresas que depende de su Secretaría de Extensión y Vinculación. Por otra parte, en la Universidad Nacional de Jujuy la incubadora de empresas aparece como una dependencia de la Facultad de Ingeniería.

Emprendedor cuyo objeto es apoyar la actividad emprendedora en el país, considerando la presencia de dicha actividad en las provincias para promover el desarrollo local de las diferentes actividades productivas, así como su expansión internacional. Ésta tiene como autoridad de aplicación a la Secretaría de Emprendedores y de la Pequeña y Mediana Empresa del Ministerio de la Producción. A nivel de carreras, la provincia de Jujuy en 2018 registraba una Tecnicatura Superior en Emprendedurismo y la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de la Pampa contaba con una Licenciatura en Administración con Orientación en Emprendedurismo. En el posgrado, las bases de datos de la CONEAU para el mismo año mostraban maestrías y especializaciones en "emprendimientos" principalmente en los rubros inmobiliario y turístico. Por otra parte, no son pocas las actividades para la formación, orientación y promoción de emprendedores impulsadas desde niveles municipales y provinciales en todo el país.

DESARROLLO LOCAL, REGIONAL Y SUSTENTABLE

Las décadas de los 80 y 90 del siglo veinte tuvieron rasgos de cambio que incluso algunos intelectuales como J. J. Brunner (1986), Nicolás Casullo (1995), Frederic Jameson (1996), Scott Lash (1997) y otros llevaron al debate respecto a si se estaba ante un cambio de época que los círculos intelectuales denominaron como *posmodernidad*. Uno de los conceptos más potentes y generalizados, que penetraba la sociedad civil por aquel entonces, era el de *globalización* que ciertamente se daba especialmente en la dimensión informativa-comunicacional, con Internet, y financiera con capitales que se transnacionalizaban. La nueva hegemonía de EE. UU, sin embargo, despertó una fuerte inquietud por su monopolio de la industria cultural de los medios audiovisuales y su poder de penetración. A partir de la amenaza que presentaba la globalización para las culturas y las economías situadas es que emerge la oposición

GLOBAL/LOCAL y con ella el organizador de DESARROLLO LOCAL y/o REGIONAL a veces con el aditamento de la sustentabilidad.

José Arocena (2005) distingue como componentes para pensar el desarrollo local un nivel socioeconómico que implica una sociedad local constituida por grupos interdependientes con un sistema de jerarquías y una riqueza generada localmente sobre la que los grupos poseen poder de decisión; un nivel cultural que implica pertenencia, una historia común y creencias compartidas; una sociedad local como un sistema de acción en un territorio limitado, capaz de producir valores comunes y bienes localmente gestionados. En este esquema no es posible el aparente desarrollo local que producen las filiales de grandes empresas que, cuando deciden mudarse, por ejemplo, dejan desocupados y localidades en ruinas (como lo hemos observado tristemente de manera periódica en la Argentina).

Si aplicamos el cuadrado de R. Dagnino al *desarrollo local* (figura 3-4) tenemos que las universidades y otras instituciones del sistema de ciencia y tecnología constituyen uno de los vértices fundamentales en la promoción, asistencia y evaluación de proyectos para el desarrollo local. El Estado estaría representado, fundamentalmente, en el nivel municipal; las empresas por las PyME, o sea, la pequeña y la mediana empresa y las organizaciones sociales por sindicatos, ONG, organizaciones sociales de hecho (siendo que estas dos últimos, a su vez, quedan atravesadas por las cooperativas). Esquemas más conservadores del desarrollo local (Suarez Zoyaza, 2006) incluyen a las iglesias dentro de las instituciones relevantes de la red institucional que atraviesa los polos *global-local*.

Para analizar el desarrollo local en la escala regional primero hay que definir *lo regional* lo que parece adecuado hacer a partir del concepto de *región histórica*.

> …la definición de Marc Bloch de lo que es una región histórica, a la que concibe como una 'individualidad histórica', lo que quiere decir que ella es una entidad homogénea y coherente que ha adquirido una dinámica propia. Pero debemos subrayar que el

> uso de esta metáfora que define como una individualidad histórica a la región también histórica, implica que esta última es concebida como una realidad o elemento que se conforma históricamente, que nace en cierto momento, que luego se va desarrollando, para alcanzar una etapa de madurez y un periodo de auge, a los que sucederán más adelante una fase de decadencia y eventualmente una final desaparición. (Aguirre Rojas, 2015, p. 286)

De acuerdo con esto, para pensar en el desarrollo local-regional primero hay que establecer si efectivamente hay conformada una región no solo desde el punto de vista de la delimitación territorial, sino por las interacciones históricas en los planos económico, cultural y social. En el desarrollo local-regional el Estado está representado por los Estados municipales y/o provinciales que participan de la región.

Figura 3-4. Cuadrado de Dagnino para el desarrollo local

La institucionalización del desarrollo local en la Argentina se puede objetivar en el Decreto 189/2004 Registro Nacional de Efectores de Desarrollo Local y Economía Social. Por otra parte, el Ministerio del Interior de la Nación a través de la Secretaría de Obras Públicas y Vivienda y la

Subsecretaría de Relaciones Municipales posee un programa denominado "Programas para Municipios" del cual depende, a su vez, un Programa de Desarrollo Local. En cuanto a carreras universitarias la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) en 2009 había anunciado una licenciatura en Desarrollo Local y Regional, a nivel de posgrado y, hasta 2018, había cuatro maestrías, tres especializaciones (2004-2017) y un Diplomado Superior a distancia (FLACSO-2015), todos, sobre Desarrollo Local.

Tanto en el emprendedurismo como en el desarrollo local universitario se observan dos tendencias. Una de ellas orientada por la economía social y el desarrollo socio-comunitario. En la Argentina puede ejemplificarse en la línea desplegada por la Universidad Nacional de General Sarmiento (Rofman 2005, Coraggio 2011). Se trata de una orientación que bien podría relacionarse con la lógica extensionista no economicista crítico-emancipatoria puesto que el bien supremo es el mejoramiento de la vida de los involucrados en los polos capital-trabajo y el tejido social circundante en que la acumulación económica posee un carácter instrumental a tales efectos y no es un fin en sí mismo. La segunda tendencia va a estar más orientada por un interés técnico, el crecimiento económico y la atención centrada primariamente en los beneficios para el polo capital del desarrollo local y el emprendedurismo (o sea los emprendedores), mediante una lógica economicista vinculacionista. La figura 3-5 ilustra estas orientaciones.

Figura 3-5. Tendencias en el desarrollo local y el emprendedurismo.

CAPÍTULO 4
TEORÍA Y METODOLOGÍA EXTENSIONISTA

ESTADO DE LA TEORÍA EXTENSIONISTA

Algunos datos acerca de la producción bibliográfica sobre extensión universitaria

Dos relevamientos comparativos de bibliografía sobre extensión universitaria publicados en 2011 y 2013, difundidos en los sitios web de diversas universidades latinoamericanas (López, 2011*c* y 2013), arrojaban 378 y 555 referencias respectivamente. Los mismos correspondían a libros y publicaciones seriadas asociadas a una vertiente ensayística vinculada a reflexiones o narraciones de experiencias más que a publicaciones de resultados de investigaciones. El valor de estas producciones residía en su carácter axiomático fundante, es decir, la instalación de premisas vocabulario, hipótesis y discusiones que no necesitaban ser probadas pero que contribuían a la génesis de una masa crítica de elementos indispensables para empezar a mover la rueda de la investigación. El dato significativo es que la producción textual sobre el tema, entre 2011 y 2012, parecía estar encabezada por Argentina, Brasil, Colombia y México. Luego, más rezagados países como Venezuela, Panamá, Uruguay, Chile, Cuba y Perú. Finalmente, un tercer tándem, con escasa producción, constituido por Ecuador, Costa Rica, Bolivia, República Dominicana y Jamaica. En este sentido se destacan las ausencias de Paraguay, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y mayoritariamente los países del Caribe. No obstante, en la

figura 4-1 se muestra el aumento exponencial de textos, de un año a otro, cuya tendencia estaba liderada por Brasil, México y Venezuela.

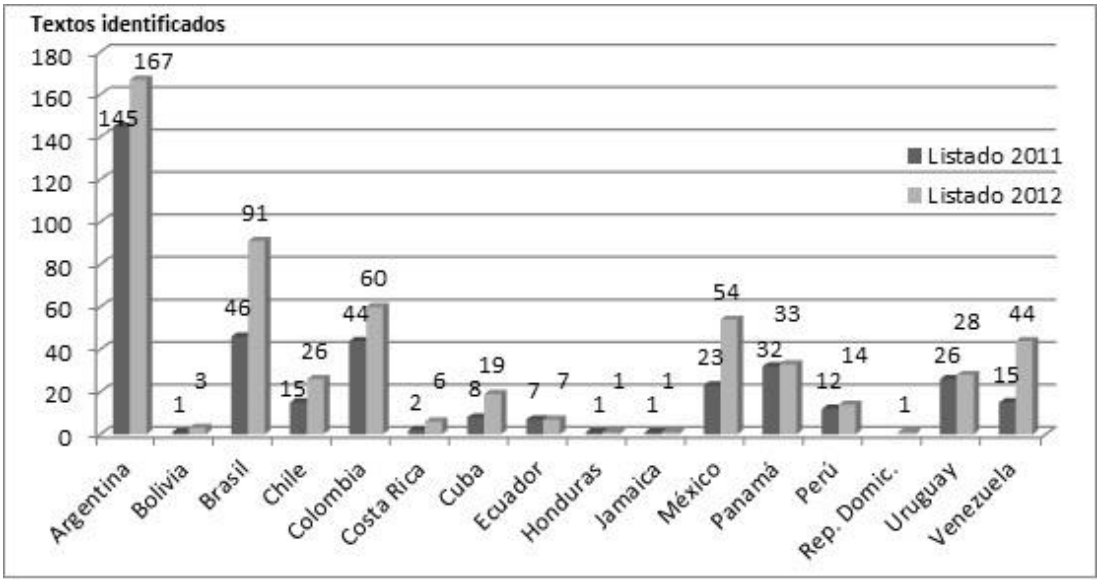


Figura 4-1. Producción bibliográfica sobre extensión universitaria en países de América del Sur, relevamientos 2011 y 2012.

Sin embargo, hablar en términos de *teoría de la extensión* requiere, precisamente, de un segundo examen que es el de las revistas científicas exclusivamente dedicadas a la temática extensionista.

Publicaciones seriadas y revistas científico-académicas especializadas en extensión universitaria

A fines de 2018 se revisaron fuentes complementarias a las citadas: directorios, catálogos, bases de datos y repositorios de sitios como CAICYT, CIRC, DIALNET, LATINDEX, REDALYC, SCIELO, SCIMAGO, SCOPUS y otros. Además, fue publicado un artículo sobre el tópico en el número 8 de la revista E+ de la Universidad del Litoral (Iucci y Cardozo, 2018) y se consultó el sitio web de la Universidad Federal de Campina Grande que informaba de un listado bastante completo de las revistas de extensión de Brasil. A partir de todo esto se configuró un registro de revistas de extensión universitaria que se expone en la tabla 4-1. El mismo no

pretende ser exhaustivo, pero si razonablemente representativo y orientador para los investigadores y lectores o personas interesadas en la extensión universitaria.

Tabla 4-1.

Listado de revistas académicas sobre extensión universitaria.

N°	TÍTULO	PAÍS	ORGANIZACIÓN	INDIZACIÓN	ISSN	PERÍODO
1.	Cuadernos de Extensión de la UNLPam	Argentina	Universidad Nacional de la Pampa	---	2451-5930	2015-?
2.	Revista de Psicoanálisis	Argentina	Grupo 0	---	1887-1615	1996-2015
3.	Tekohá	Argentina	Universidad Nacional de Misiones	---	2451-778X	2015-actual
4.	EXT	Argentina	Universidad Nacional de Córdoba	---	2250-7272	2012-actual
5.	Extensionismo, Innovación y Transferencia Tecnológica: Claves para el Desarrollo	Argentina	Universidad Nacional del Nordeste	---	2422-6424	2014-actual
6.	Publicaciones de extensión cultural y didáctica.	Argentina	Museo "Bernardino Rivadavia".	ASFA, Zoological Record	0325-1853	1947-actual
7.	Extensión en Red.	Argentina	Universidad Nacional de la Plata	DIALNET, LatAm Studies, REDIB, Ulrich's, LATINDEX-D, **CIRC (D**)	1852-9569	2010-actual
8.	Información para extensionistas	Argentina	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (Est. Exp. Agrop. Marcos Juárez)	LATINDEX-D	0327-697X	1992-?
9.	Circular de extensión - INTA. Estación Experimental Agropecuaria Bordenave.	Argentina	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria	LATINDEX-D	0326-260X	1967-?
10.	Encuentro de Extensión Universitaria.	Argentina	Universidad de Buenos Aires	LATINDEX-D	2314-1107	2012-actual
11.	Serie de Extensión.	Argentina	Universidad Nacional de Córdoba	LATINDEX-D, **CIRC (D)**	0327-0505	1987-?
12.	Boletín de extensión científica - Instituto Argentino de Investigaciones de las Zonas Áridas	Argentina	CONICET (Mendoza)	LATINDEX-D, **CIRC (D)**.	0328-4689	1995-actual
13.	E+E-	Argentina	Universidad Nacional de Córdoba	LATINDEX-D, **CIRC (D)**.	1853-8088(e) 1852-0278(i)	2008-actual
14.	Jornadas Nacionales de Extensión Rural y Jornadas del Mercosur	Argentina	Asociación Argentina de Extensión Rural.	LATINDEX-D.	1515-2553	2000-actual
15.	Folleto de divulgación	Argentina	Centro de Investigación y Extensión Forestal Andino Patagónica	LATINDEX-D.	1514-2272	1993-actual
16.	Jornadas de Intercambio de Proyectos de Investigación y Extensión	Argentina	Universidad de Buenos Aires	LATINDEX-D.	2250-8848	2012-actual
17.	Novedades en extensión y desarrollo (Correo electrónico)	Argentina	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria	LATINDEX-D.	1850-1095	2006-actual
18.	Oliveros informa, información para extensión	Argentina	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria	LATINDEX-D.	0326-257X	1978-actua
19.	Información para extensionistas	Argentina	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (Est. Exp. Agrop. Manfredi)	LATINDEX-D.	0327-5086	1984-actual
20.	Información para extensión - Serie Diversificación	Argentina	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (Est. Exp. Agrop. Delta del Paraná)	LATINDEX-D.	1514-3902	1995-actual
21.	Serie de extensión	Argentina	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (Est. Exp. Agrop. Concordia)	LATINDEX-D.	1851-314X	2007-actual
22.	Jornadas de Investigación y Extensión en Agronomía	Argentina	Universidad Nacional del Comahue	LATINDEX-D.	1853-6158	2010-actual
23.	Jornadas de Investigación y Extensión en Ciencias Sociales	Argentina	Universidad Nacional del Comahue	LATINDEX-D.	1863-6107	2010-actual
24.	Jornadas de Investigación y Extensión en Psicopedagogía	Argentina	Universidad Nacional del Comahue	LATINDEX-D.	1853-6115	2010-actual
25.	Masquedós. Revista de Extensión Universitaria.	Argentina	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	LATINDEX-D.	2469-2158	2016-actual
26.	Suplemento de extensión y comunicación de la Facultad de Ciencias Veterinarias de Tandil	Argentina	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	LATINDEX-D.	1515-3045	2000-actual
27.	Revista de Extensión Universitaria +E	Argentina	Universidad Nacional del Litoral	LATINDEX-D.	2346-9986(e) 2250-4591(i)	2011-actual
28.	Jornadas de Extensión Universitaria de Investigaciones Relacionadas con la Salud y Ciencias Afines	Argentina	Universidad Nacional de la Pampa	LATINDEX-D.	1852-5989	2009
29.	Extensión universitaria - Universidad Nacional de Luján	Argentina	Universidad Nacional de Luján	LATINDEX-D.	0326-4947	1984-?
30.	Revista de extensión - Facultad de Agronomía.	Argentina	Universidad Nacional de Tucumán	LATINDEX-D.	1668-1738	2003-actual

N°	TÍTULO	PAÍS	ORGANIZACIÓN	INDIZACIÓN	ISSN	PERÍODO
31.	Revista Extensionando	Brasil	Universidade. Est do Vale do Acaraú	---	Sin ISSN	Anunciada
32.	Revista de Extensão Barbaquá	Brasil	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	---	Sin ISSN	Anunciada
33.	Chasque	Brasil	Universidade Federal do Pampa	---	Sin ISSN	Anunciada
34.	Revista de Extensão do IFES	Brasil	Instituto Federal do Espírito Santo	---	Sin ISSN	Anunciada
35.	Corixo	Brasil	Universidade Federal de Mato Grosso	---	Sin ISSN	Anunciada
36.	Revista de Extensão	Brasil	Universidade de Taubaté	---	Sin ISSN	2008-2009
37.	EXTENSÃO EM REVISTA	Brasil	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas	---	Sin ISSN	2010(inact)
38.	CONECTE-SE! REVISTA INTERDISCIPLINAR DE EXTENSÃO	Brasil	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	---	2594-5467	2017-actual
39.	Revista da Extensão	Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	---	2238-0167	2009-actual
40.	Extensão em Foco	Brasil	Universidade Federal do Paraná	---	1982-4432	2008-actual
41.	Revista PublicAção	Brasil	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Paraná)	---	1983-3954	2008-2010
42.	Revista de extensão da AFISC	Brasil	Universidade de Santa Cruz do Sul	---	0103-8850	1990-1992
43.	Extensão rural e desenvolvimento sustentable	Brasil	Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural; Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (Porto Alegre).	---	Sin datos	Sin datos
44.	Expressa Extensão	Brasil	Universidade Federal de Pelotas	---	1414-4190 (i), 2358-8195 (e)	1999-actual
45.	Participação	Brasil	Universidade da Brasilia	---	1677-1893(i), 2238-6963€	1997-actual
46.	Dialogos	Brasil	Universidade Católica de Brasília	---	1677-8898	2002-actual
47.	Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura	Brasil	Universidade do Estado do Santa Catarina	---	1982-7776 (e)	2007-actual
48.	Revista Elo - Diálogos em Extensão	Brasil	Universidade Federal de Viçosa	---	2317-5451 (e)	2012-actual
49.	Revista Universo & Extensão	Brasil	Universidade Federal do Pará	---	2317-8116 (e)	2009-actual
50.	Revista Extensão e Sociedade	Brasil	Univerdiade Federal do Rio Grande do Norte	---	2178-6054 (e)	2010-actual
51.	Raízes e Rumos	Brasil	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	---	2317-7705 (e), 0104-7035 (i)	2013-actual
52.	Interfaces	Brasil	Universidade Federal de Minas Gerais	---	2318-2326 (e)	2013-actual
53.	Vivências	Brasil	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	---	1809-1636 (e)	2005-actual
54.	Cadernos de Extensão (UFRR)	Brasil	Universidade Federal de Roraima	---	1808-5520	2004-2006
55.	Viver IFRS	Brasil	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	---	2318-9665	2013-actual
56.	Revista de Extensão da UENF	Brasil	Universidades Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	---	2359-1226	2014-actual
57.	Extensiva	Brasil	Universidades Estadual do Oeste do Paraná	---	2446-5151	2015-actual
58.	Revista Fluminense de Extensão Universitária	Brasil	Universidades de Vassouras Severino Sombras	---	2237-3853	2011 - 2012, 2015
59.	Revista Intercâmbio	Brasil	Universidade Estadual do Montes Claros	---	2176-669X	2009, 2011, 2013-actual
60.	Desafio	Brasil	Universidade Federal do Ceará	---	0103-1600	1988-1990?
61.	CCNEXT	Brasil	Universidade Federal de Santa Maria	---	2179-4588	2011-
62.	Experiência	Brasil	Universidade Federal de Santa Maria	---	2447-1151	2015-actual
63.	Extensão em Rede	Brasil	ACAFE	---	1806-7425	2003-2005
64.	Interação: ressignificando a extensão	Brasil	Universidade Federal do Piauí	---	2316-9354	2011
65.	Revista de Extensão Universitária da UFS	Brasil	Universidade Federal de Sergipe	---	2178-2016	2013-?
66.	Extendere	Brasil	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	---	2318-2350 (e)	2013-actual
67.	Extensão Tecnológica	Brasil	Instituto Federal Catarinense	---	2358-2499	2014-actual
68.	Extensão & Comunidade	Brasil	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	---	2318-2539	2013-2014
69.	Revista de Extensão EXTIFAL	Brasil	Instituto Federal de Alagoas	---	2318-9495	2013-
70.	Ciência da Saúde da UFRJ Revista de Extensão Universitária	Brasil	Universidade Federal de Rio de Janeiro	---	1807-6092	2005-?
71.	Revista Extensão	Brasil	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	---	2236-6784	2011-actual
72.	CONEXAO	Brasil	Universidade Estadual de Ponta Grossa	BASE, CLASE, DIALNET, DOAJ, ERIH, Google Acadêmico, LATINDEX-D, OAIJ, CAPES (B1), REDIB, Sumários.org	1808-6578(i) 2238-7315(e)	2005-actual
73.	Interagir : Pensando a Extensão	Brasil	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Bibliografia Brasileira de Educação, CLASE, LATINDEX-D.	1519-8847(i)	2006 - 2011, 2014-actual

N°	TÍTULO	PAÍS	ORGANIZACIÓN	INDIZACIÓN	ISSN	PERÍODO
74.	CATAVENTOS	Brasil	Universidade de Cruz Alta	CAPES (B3)	2176-4867(e)	2009-actual
75.	Em Extensão	Brasil	Universidade Federal de Uberlândia.	CLASE, LATINDEX-D, SUMÁRIOS.ORG	1518-6369(i) 1982-7687(e)	1998-actual
76.	Revista Extensão & Cidadania	Brasil	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	DIADORIM	2317-4609(i), 2319-0566(e)	2013-2014
77.	REALIZAÇÃO	Brasil	Universidade Federal da Grande Dourados	DOAJ-DIADORIM-PKP-CAPES (B5)	2358-3401	2014
78.	Extensão	Brasil	Universidade Católica de Minas Gerais	LATINDEX-D	0104-4397	1990-2006
79.	Revista Guará	Brasil	Universidade Federal do Espírito Santo	LATINDEX-D	2316-2007	2014-actual
80.	Caminho Aberto	Brasil	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	LATINDEX-D	2359-0599(e)	2014-actual
81.	Revista Consciência Extensão	Brasil	Faculdades Unidas do Norte de Minas	LATINDEX-D	1983-2907	2008-?
82.	Nexus	Brasil	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	LATINDEX-D	2447-794X	2015-actual
83.	EXTRAMUROS	Brasil	Universidade Federal do Vale do São Francisco	LATINDEX-D	2318-3640	2013-actual
84.	Extensão em Ação (Online)	Brasil	Universidade Federal do Ceará	LATINDEX-D	2316-400X	2011-actual
85.	Revista de Cultura e Extensão USP	Brasil	Universidade de Sao Paulo	LATINDEX-D	2175-6805(i) 2316-9060(e)	2009-actual
86.	Revista Ciência Em Extensão	Brasil	Universidade Estadual Paulista "Julio De MesquitaFilho".	LATINDEX-D	1679-4605	2004-actual
87.	Revista de extensão	Brasil	Universidade Federal da Paraíba	LATINDEX-D	1414-6495	1996-19999
88.	Extensão Cidadã	Brasil	Universidade Federal da Paraíba	LATINDEX-D	1982-2138	2006-2010
89.	Revista Brasileira de Extensão Universtária	Brasil	Universidade Federal da Fronteira Sul, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras	LATINDEX-D, DIADORIM, LIVRE, SEER-IBICT, DOAJ, OAJI.	1806-2695(e)	2003-06, 2014-actual
90.	EXTENSIO	Brasil	Universidade Federal de Santa Catarina	LATINDEX-D, SUMÁRIOS.ORG	1807-0221(e)	2004-actual
91.	Circular de extensión- Departamento de Producción Animal.	Chile	Universidad de Chile.	LATINDEX-D	0717-8956	1999-actual
92.	Circular de extensión- Facultad de Cs. Agrarias y Forestales	Chile	Universidad de Chile.	LATINDEX-D	0716-7350	1999-actual
93.	Extensión (Valdivia).	Chile	Universidad Austral de Chile, Dirección de Extensión.	LATINDEX-D.	0718-7440	2009-actual
94.	Cuadernos de extensión jurídica	Chile	Cuadernos de extensión jurídica	LATINDEX-D, **CIRC (D)**.	0717-6449	1996-actual
95.	Revista de extensión cultural	Colombia	Universidad Nacional de Colombia	CLASE, LATINDEX-D, **CIRC (D**)	0120-2715	1976-actual
96.	Revista de Extensión: Universidad en Diálogo	Costa Rica	Universidad Nacional de Costa Rica.	BASE, LATINDEX-D.	2215-2849	2011-actual
97.	Cuadernos de extensión académica	México	Universidad Nacional Autónoma de México.	LATINDEX-D	---	19??-????
98.	Extensión	México	Universidad Veracruzana.	CLASE, IRESIE, LATINDEX-D.	---	1980-????
99.	Identidad y Territorio	ULEU	Unión Latinoamericana de Extensión	---	---	2012-2017
100.	"it" Salud Comunitaria y Sociedad	Uruguay	Universidad de la República.	LATINDEX-D.	1688-7972	2010-actual
101.	Memorias de extensión universitaria.	Uruguay	Universidad Católica del Uruguay	LATINDEX-D, **CIRC (D**)	2301-1122	2013-actual
102.	Docencia, Investigación, Extensión	Venezuela	Instituto Universitario Pedagógico "Monseñor Rafael Arias Blanco"	LATINDEX-D, **CIRC (D)**	1316-5399	1997-actual
REVISTAS NO LATINOAMERCANAS						
103.	Revista Angolana de Extensão Universitária	Angola	Escola Superor Pedagógica do Bengo	---	---	2019
104.	Journal of Extension (JOE)	EE.UU.	Extension Journal, Inc.	SRJ(Q3), CIRC (A+)	1077-5315	1963-ACTUAL
105.	Journal of International Agricultural and Extension Education	EE.UU.	Association for International Agricultural and Extension Education	SRJ (Q4), CIRC (C)	1077-0755	2008-ACTUAL
106.	Journal of Agricultural Extension	Nigeria	Agricultural Extension Society of Nigeria	SRJ (Q3), CIRC (C)	1119-944X, 2408-6851	2016-ACTUAL
107.	Journal of Agricultural Education and Extension	Reino Unido	Taylor and Francis Inc.	SRJ (Q2), CIRC (B)	1389-224X 1750-8622	2010-ACTUAL

(e) ISSN electrónico / (i) ISSN impreso

El análisis de la tabla 4-1 permite abordar algunas cuestiones.

- Si bien la figura 4-1 muestra un predominio de Argentina respecto a Brasil, en materia de producción textual cinco años hacia atrás, en

términos de cantidad de publicaciones seriadas especializadas en extensión universitaria, Brasil, en la actualidad (tabla 4-1), parece haber tomado la delantera duplicando la producción de nuestro país. Esto, sin embargo, ocurre de manera proporcional al tamaño de su sistema universitario ya que este país cuenta 132 universidades públicas estatales –que son los principales sponsors de las revistas en Latinoamérica– contra 57 de Argentina (García de Fanelli, 2016).

- Al filtrar y ordenar los años en que se van fundando las revistas dedicadas a la temática extensionista se consigna una sola producción antes de 1960, dos en la década del 60, otras dos en 1970, cinco en 1980 casi doblándose ese número en la década del 90 -con 17 nuevas publicaciones- y luego un aumento exponencial en la primera década del siglo 21 (36 revistas nuevas) e igual número entre lo que va de 2011 a 2017 siendo los años más prolíficos 2010 y 2013 en que se generaron 8 revistas en cada período. Este es un hecho que refuerza que los 90 fue un importante punto de inflexión y resignificación de la extensión universitaria algo evidenciado en la multiplicación de eventos como congresos y jornadas (López, 2016; López, 2018 *a* y *b*; López Geronazzo y López, 2018).
- Un tercer aspecto, quizá el más relevante, está referido a la indización de las revistas puesto que esto se relaciona directamente con el nivel de rigurosidad académica de las mismas como fuente de divulgación y discusión de la producción teórica-científica. En este sentido cabe observar que más de un tercio de las publicaciones carece de indización y, si se consideran los índices de organismos que proporcionan métricas como SCOPUS, SCIMAGO o CIRC (se toman como referentes porque en Argentina han sido utilizados por los evaluadores de CONICET como uno de los parámetros para decidir el acceso de los aspirantes a ingresar a la carrera científica) se observa que no hay revistas latinoamericanas sobre extensión en los índices de los dos primeros. En el caso de CIRC hay unas pocas que llegan a la clasificación D, es decir, consideradas "con un dudoso status científico" (según consigna CIRC en su sitio) y de bajo impacto, o sea que contienen trabajos muy poco citados y un exiguo nivel de internalización. Algo distinto ocurre con las

revistas no latinoamericanas que, aunque son escasas y están orientadas a la extensión rural y/o la producción, las mismas poseen una indización entre A^+(CIRC)/Q1(SRJ) y C(CIRC)/Q3(SRJ). Esto ocurre también debido a que el sistema de publicaciones en los países de habla inglesa sigue una lógica de mercado en que las revistas científicas tienen la exigencia de un alto nivel porque, además, hay un importante negocio detrás con fundaciones y empresas que las sostienen. A medida que se asciende en las categorías D a A^+, en el caso de CIRC, o de un factor de impacto en términos de cuartiles de Q4 a Q1 (Scimago) hay una tendencia a la investigación empírico-analítica y a los diseños experimentales para poder calificar (si bien hay artículos de investigadores sobre la temática extensionista en revistas con estas calificaciones, las mismas no están exclusivamente dedicadas a la extensión).

Partiendo de la premisa que el estado de las publicaciones científicas de una disciplina, objeto o temática refleja hasta cierto punto el estado de avance de la producción teórica y la calidad de ésta, la extensión universitaria latinoamericana parece estar en un tránsito sostenido y embrionario a la vez. La categoría D/CIRC de las revistas en la que se publican los artículos muestra redes débiles de interconsultas y, sobre todo, pone en tela de juicio la construcción metodológica de las investigaciones que sustentan los trabajos. Es de esperar que los esfuerzos que están encabezados por Brasil y Argentina, en aquellas publicaciones que vienen teniendo mayores exigencias y logros en su calificación, continúen por esta vía para ir en la dirección de una teoría de la extensión cada vez más rigurosa.

METODOLOGÍA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

En este apartado se realiza una breve revisión de las principales prácticas metodológicas que surgen de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina pero, a la vez,

intentando una lectura teórica que resulte enriquecedora. Por otra parte, al final del capítulo se recupera sintéticamente –de trabajos anteriores– el problema de la *demanda* en extensión universitaria como aporte metodológico.

Aprendizaje servicio

Resulta casi una paradoja anunciar aspectos metodológicos de la extensión universitaria y comenzar con una teoría de aprendizaje. La explicación reside en las bases del *aprendizaje servicio.* Algunos escritos lo sindican con una doble faz método/aprendizaje.

> Indicadores del tipo: incremento del número de centros que lo desarrollan, diversidad y naturaleza en la tipología de proyectos que se vienen implementando, número de artículos en revistas académicas que abordan la temática, investigaciones realizadas en torno al ApS en los últimos años, cantidad de eventos (congresos, encuentros, simposios, jornadas,), que periódicamente movilizan a los profesionales conectados con **esta metodología**… (García y García, 2015: p. 9) [la negrita es mía]
>
> La corriente hasta ahora mayoritaria se orienta a la identificación de requisitos, que identifica el rigor con el uso de **una metodología** de corte positivista basada en el estudio de los efectos de diversas variables en los pedagógicos que delimiten qué es y qué no es un programa de ApS. (García Romero y Lalueza, 2019, p. 3) [La negrita es mía]

Las teorías más instaladas sobre el aprendizaje han tenido un importante bagaje de investigación en cuanto a los mecanismos de cómo se produce éste. Tal es el caso de las concepciones positivistas por condicionamiento en sus vertientes conexionista, estímulo respuesta u operante cuyo objeto era la conducta; también la Gestalt, con sus

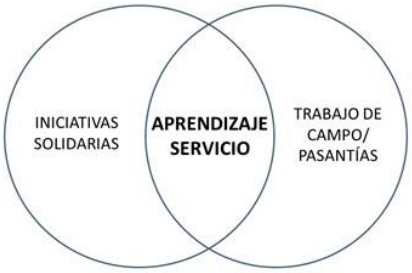
principios, que delimitaban a la percepción. En las teorías cognitivistas un caso conspicuo lo constituye la Psicogénesis piagetiana que estudia la inteligencia como un complejo constructo resultante de la equilibración entre variables estructurales y funcionales, a su vez, éstas últimas, resultado del interjuego entre procesos de organización y adaptación dependientes de las invariantes funcionales asimilación-acomodación. Sin embargo, no es tan fácil responder psicopedagógicamente a la pregunta acerca de cuál es el objeto del aprendizaje servicio en cuanto a teoría de aprendizaje. De las 28 tesis doctorales en español que tenían por referente al tema hasta mediados de 2019, Opazo (2015) citando otros autores, menciona que solo en el mundo anglosajón existen 147 definiciones del concepto service-learning. Esta diáspora y el riesgo de polisemia hace que muchos trabajos se vean en la necesidad no solo de conceptualizar este tipo de aprendizaje sino, además, explicar lo que *no* es (Opazo 2015). El aprendizaje servicio tendría antecedentes en John Dewey (1918) pero la multiplicidad de producciones ha dado lugar al reagrupamiento de por lo menos cuatro líneas empezando por la denominada experiencial justamente basada en los aportes de Dewey, luego una transformativa y otra crítica que ubican como referentes, entre otros, al pedagogo Paulo Freire, aunque el término no haya tenido ascendencia en su obra, y finalmente una línea histórico-cultural (García Romero y Lalueza, 2019). Los protagonismos de Dewey y Freire no hacen sino explicitar las dos principales tendencias entre las que se debate el aprendizaje servicio: una liberal sistémica y otra sociocrítica (Gerstenblatt y Gilbert, 2014). Sin embargo, un rastrillaje del concepto ubica su uso pasando la mitad del siglo veinte:

> A finales de los años 60’ se acuñó el concepto Service-Learning (S-L en adelante), durante el desarrollo de la *Atlanta Service-Learning Conference* (Southern Regional Education Board, 1970). El concepto de S-L permitiría referirse “a la integración de las tareas necesarias con el crecimiento educativo… (Opazo, 2015, p. 45)

Para Nieves Tapia, coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria de Argentina, el aprendizaje servicio no solo tiene un importante despegue en el país en 1997, sino que Buenos Aires se habría convertido en una sede fundamental de los seminarios internacionales, quien lo define así:

> En definitiva, podríamos definir al aprendizaje-servicio como una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares en función de optimizar los aprendizajes. (Tapia, 2008, p. 22)

Es decir, un proceso con intencionalidad solidaria, basado prioritariamente en proyectos y subsidiariamente en contenidos, aunque distinto de otras prácticas solidarias en cuanto aprendizaje, mediado por la reflexión. La figura 4-2 muestra el tipo de esquemas recurrentes que suelen utilizarse para ilustrar la lógica del aprendizaje servicio en versión sencilla (basado en Tapia, 2007) y en versión un poco más compleja (derecha).



	(–) SERVICIO (+)	
(+) APRENDIZAJE (–)	Trabajo de campo	**Aprendizaje servicio**
	Iniciativas solidarias	Voluntariados institucionalizados

Figura 4-2. Esquemas recurrentes en la literatura sobre aprendizaje servicio para mostrar la relación entre sus elementos constitutivos.

Si bien algunos trabajos vinculan a la extensión universitaria con el aprendizaje servicio (Geruzaga, 2017)[35] los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina –abordados con más detenimiento en el próximo capítulo– revelan que el aprendizaje servicio es mencionado en muchas ponencias como una expresión consustanciada con la extensión universitaria. Aunque se trata de una categoría común a muchas temáticas aparece con poca frecuencia en las ponencias de psicólogos o pedagogos probablemente por sus bases psicopedagógicas difusas que lo hacen más apropiado para quienes no poseen formación en estos temas. Al respecto, sin embargo, hay trabajos que analizan con mayor profundidad teórica el aprendizaje servicio, poniendo a consideración la facilitación de *redescripciones representacionales* de Karmiloff-Smith (1994) citadas por Ruiz-Danegger (2009) implicadas en modelos cálidos de cambio conceptual, que incluyen aspectos motivacionales-emocionales, como los que provee el aprendizaje servicio, respecto de modelos fríos basados primordialmente en estrategias cognitivas. Sin embargo, Gerstenblatt y Gilbert (2014) ven como problema persistente para su perdurabilidad el cursado de materias cuatrimestrales que impiden producir lazos continuos, más fuertes y de reciprocidad con las comunidades así como el escaso impacto de las acciones –demostradas por muchos estudios según estos autores–; no obstante, encuentran que se trata de un aprendizaje más contextualizado que permite una mayor construcción de sentido en la relación universidad-sociedad y que va a encontrar mejores performances en asociaciones interdisciplinarias (intercátedras, intercarreras y/o interfacultades).

Respecto al proceso de institucionalización del aprendizaje servicio en la Argentina podemos mencionar:

- El Programa Nacional de Educación Solidaria sobre Aprendizaje y Servicio Solidario (2006-2008).
- El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS-2002).

[35] Publicación devenida de su tesis doctoral.

- La Diplomatura en Aprendizaje Servicio del Centro Andino de Estudios Universitario de la Organización de Estados Iberoamericanos certificada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero en la provincia de Buenos Aires.

Metodologías participativas

Investigación acción

Esta es una metodología recurrentemente mencionada tanto en publicaciones como en ponencias sobre extensión universitaria.

La investigación-acción encuentra entre sus fundadores al psicólogo polaco multifacético, radicado en Alemania (luego en EE. UU, a partir de la segunda guerra mundial), Kurt Lewin quien, además, de ser uno de los teóricos de la Gestalt y haber realizado aportes a la teoría de *grupos* fue uno de los desarrolladores del método que se analiza en este parágrafo.

Según el pedagogo australiano Stephen Kemmis la investigación acción es un proceso de investigación de los prácticos sobre sus prácticas (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). Ello sugiere hacer una breve revisión del concepto de práctica. Tomando la distinción aristotélica entre praxis y poiesis Bernard Besnier (1996) dice que "poiesis" se extiende a toda la relación en la que se requiere un agente para desencadenar un proceso cuyo resultado es natural o no natural dando los ejemplos de calentar el agua que rodea al fuego, la asimilación de una digestión de alimentos, o la cría de animales. En cuanto al término "praxis", tomando el mismo ejemplo, estaría en relación de las tareas que se han de realizar para que los animales que se crían puedan alimentarse, desplazarse, para defender y crear sus descendientes lo que se hace de una manera muy consciente (Besnier, 1969). Desde esta perspectiva, si bien la poiesis permite incluir la acción y la experiencia de los animales la práctica posee una dimensión exclusivamente cultural y humana[36]; se trata de un *hacer bien* para otros.

[36] Quizá también asimilable a mamíferos superiores como algunos cetáceos o primates antropomorfos.

Respecto a la investigación acción K. Lewin planteó un esquema relativamente sencillo que no ha variado sustancialmente hasta nuestros días (Figura 4-3) y que es uno de los principales problemas metodológicos en relación a otros abordajes cualitativos con mayor desarrollo como por ejemplo la Teoría Fundamentada en los Datos. La secuencia es: 1) planificación (el equivalente a la elaboración del diseño del proyecto de investigación; 2) la acción práctica; 3) la observación que puede requerir el auxilio de un observador externo; 4) la reflexión para iniciar nuevamente el ciclo acción-reflexión.

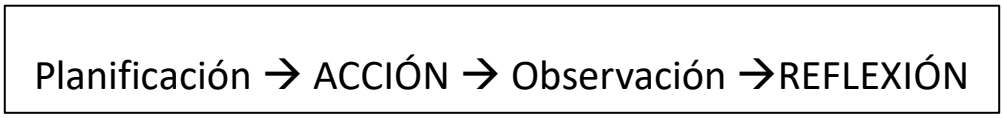


Figura 4-3. Esquema de la secuencia de la investigación-acción según K. Lewin.

Rodríguez Gómez (et al, 1996) ubica a la investigación-acción en el campo educativo y distingue tres tipos (figura 4-4):

- La investigación-acción del profesor[37] destinada a que el docente reflexione sobre su práctica (tema posteriormente desarrollado por Donald Shön) y pueda reajustarla para mejorarla.
- La investigación acción cooperativa que, según estos autores, posee como referentes a los trabajos de Word y Tikunoff (1982). Estaría representada por grupos cuya actividad está interrelacionada de modo que los miembros de uno de los grupos se prestan como sujetos a ser investigados mientras que el otro grupo es el que investiga y ambos se benefician de los resultados de la investigación.
- La investigación acción participativa referenciada en el pedagogo brasilero Paulo Freire y la educación popular latinoamericana. Tanto la investigación-acción del profesor encarnada en S. Kemmis como esta versión participativa se encaraman en un posicionamiento crítico que

[37] Representada por pedagogos anglosajones como el inglés Lauwrence Stenhouse, el norteamericano John Elliott y el australiano Stephen Kemmis y sus libros publicados respectivamente: "La investigación como base de la enseñanza", "La investigación-acción en educación" y "Cómo planificar la investigación acción".

implica el abordaje de situaciones de injusticia y desigualdad para producir conocimiento sobre ellas y transformarlas.

En los reportes de las ponencias de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina los trabajos que evocan a la investigación acción lo hacen predominantemente sobre esta última vertiente.

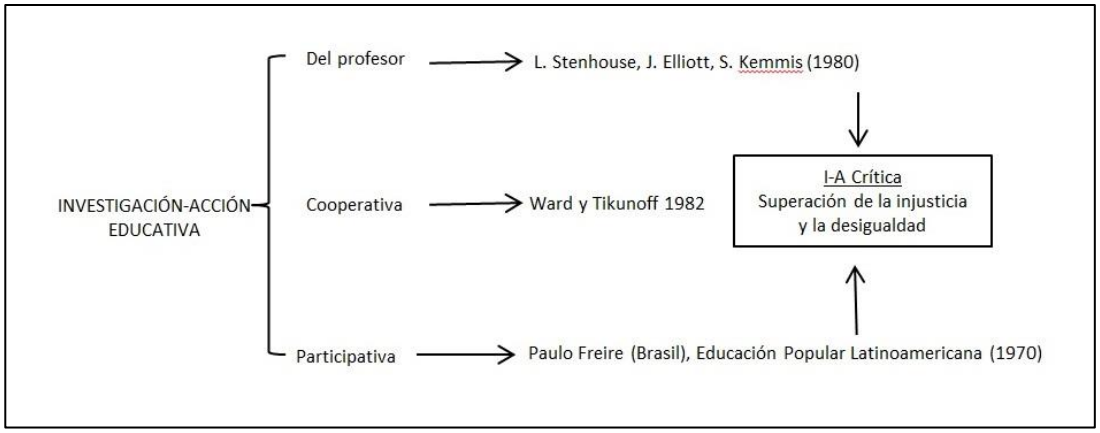


Figura 4-4. Clasificación de las distintas vertientes de la investigación-acción (basada en Rodríguez et al, 1996).

Sin embargo, otros autores creen ubicar la génesis de la investigación acción participativa, inspiradora del extensionismo latinoamericano, en el campo socicológico sindicando como referentes los trabajo del colombiano Orlando Fals Borda quien plantea que el investigador debe pasar de una conversión de observador participante a otra de observador militante y el alemán Rodolfo Stavenhagen defensor de los derechos de los pueblos originarios de México (Varisco, 2015).

Frente al vacío metodológico de la investigación-acción en cuanto a procedimientos propios, la misma suele adoptar dispositivos de la investigación cuantitativa –por fuera de lo que sería un diseño experimental– o aquellos de la investigación cualitativa o diseños que combinan ambas lógicas en lo metodológico.

Lo fundamental es tener claro que la producción de conocimiento se hace acompañando las prácticas de los sujetos investigados como una

acción educativa movilizadora de la reflexión para superar situaciones de injusticia y desigualdad, sobre todo en el espacio de la cultura popular (Sirvent, 2018).

En relación con la extesión universitaria y la investigación-acción participativa podríamos considerar las siguientes fases en su desarrollo:

1) Prealimentación (elaboración del problema entre investigadores y destinatarios)

2) Planificación técnica (con/sin participación de los destinatarios).

3) Acción transformativa (trabajo de campo).

4) Reflexión-concientización.

5) Retroalimentación del ciclo 1-5.

La *extensión* se desarrollaría en las fases 3 y 4. Es decir, a diferencia de otras metodologías extensionistas que se llevan cabo luego de la investigación aquí ocurre de manera simultánea.

Metodología de capacitación masiva

Según un trabajo de M. Sobrado Chaves, (2012) esta es una metodología que aborda el problema de los escasos resultados de los programas de desarrollo social con el objetivo de avanzar en el desarrollo local y regional incidiendo en las formas de liderazgo de las organizaciones sociales para el desarrollo social. Encuentra sus antecedentes en los laboratorios organizacionales de Clodomir Santos de Morais (premio a los derechos humanos 2008 de Brasil). Uno de sus supuestos es que los cambios tecnológicos y econonómicos en los contextos requieren reajustes de las organizaciones. La estrategia del Laboratorio Organizacional se constituye en una práctica de autocapacitación real, con al menos 40 participantes en condiciones de igualdad y autonomía, cuya duración puede oscilar entre 15 días y dos meses (dependiendo de la variedad de la composición social de sus integrantes y de la dedicación de tiempo asignado al proceso). Se concluye que el proceso de autocapacitación de la comunidad o empresa opera en condiciones de autonomía debiendo ser apoyado técnicamente por un equipo de dirección que imparte cursos de

teoría de la organización para facilitar la inducción del proceso de capacitación y del desaprendizaje del modelo organizacional viejo. El primer objetivo es la formación de un "destacamento de economistas de combate" (Sobrado Chaves, 2012).

Los talleres

Dentro de las actividades de extensión una de las estrategias más propagadas son los *talleres*. En el caso de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina, en sus ponencias, el rubro capacitaciones-perfeccionamientos-actualizaciones fue el más significativo ya que entre *talleres* (11 %), *capacitaciones* (7 %), *cursos/cursos-taller* (4 %), *seminarios/seminarios-taller* (1 %) y *charlas* (1 %) en conjunto, fueron las estrategias más extendidas (24 %). El *taller* aparecía como el dispositivo mayormente mencionado.

Esto de por sí es problematizador debido a que, sobre el tópico *taller,* existen una gran cantidad de versiones que, en general, buscan lograr un efecto participativo con intencionalidades democratizantes o, de otra manera, dentro de enfoques de planificación estratégica. Si bien es una metodología profusamente adoptada, en el año 2009 desde la cátedra de Práctica y Residencia de la carrera Ciencias de la Educación de la FHYCS-UNJU, unidad de origen de la línea de investigación sobre extensión de la cual deriva este libro, al finalizar una investigación sobre métodos y estrategias de enseñanza[38] (Vásquez et al, 2011) se ponía al descubierto que, aunque el taller era un método ampliamente difundido, sobre el mismo se disponía de poca producción investigativa. A partir de allí, uno de los equipos de cátedra decidió avanzar en un proyecto específico sobre los talleres, recortado a pedagogos y futuros pedagogos, que fue revelador de la multiplicidad de prácticas que reciben esta denominación y que, aunque son consideradas como valiosas, no están exentas de dificultades (Zoppi et al, 2011). Es por ello que, si aún para los especialistas en

[38] Proyecto de Investigación "¿Qué se Enseña Cuando se Enseñan Estrategias Didácticas?" (código Se. C.T.E.R. C-066, código programa de incentivos 08/C-149/06) dirigido por la Esp. Ana María Vásquez Luc.

educación, éste es un tema complejo, surge como problema cuáles deberían ser las especificidades y las características de los talleres en el terreno de la extensión universitaria. Incluso, cuando se circunscriben a un rango más amplio, como el de la capacitación en general, se presentan como uno de los pilares de las prácticas extensionistas con la paradoja que, en muchos casos, los extensionistas no poseen formación o asesoramiento pedagógico para dicha actividad, aunque frecuentemente consideran suficiente a la experiencia (López, 2012). Los *talleres* son figuras de la edad media en que los maestros moldeaban a discípulos brindando saberes prácticos, aprendidos principalmente por imitación, teniendo como contraprestación la fuerza de trabajo escasamente remunerada. Etimológicamente el vocablo sería de raigambre francesa proveniente de *atelier* hoy asociado a los talleres de plástica (pintura y escultura artística) (Hernández, 2009). El concepto de taller en el campo pedagógico de argentina adoptó la forma de aula-taller (Pasel, 1990). Algunos trabajos orientativos tuvieron como protagonista al nivel inicial (Masip, 1995; Pitluk y Epztein, 1995). En términos generales el (aula) taller se define por una serie de rasgos que deben ser considerados como básicos para su implementación (Pasel, 1990; Masip, 1995; Pitluk y Epztein, 1995; García, 1997; Hernández, 2009):

- Trabajo en grupos.
- Relación teoría práctica.
- Producción creativa.
- Rol del docente como coordinador.

Trabajo en grupos.

El trabajo con agrupamientos permite la discusión productiva que no es posible en grupos numerosos y que, si bien puede ser fecunda en parejas, luego la socialización en esta escala (así como la individual) demanda un tiempo que puede resultar excesivo. Quienes no poseen formación docente a veces incurren en el error de considerar como representativo del colectivo lo que plantean unos pocos cuando esto solo representa a quienes participan con su alocución. Distinto es cuando los

miembros del grupo dirimen entre ellos y luego un portavoz comenta las conclusiones incluyendo las diferencias. La primera cuestión es ¿Cuál debe ser el tamaño del grupo? Quizá dos se puedan poner de acuerdo rápido, pero aquello del "tercero en discordia", que brinda la base de una discusión, es una buena manera para empezar a pensar un número ideal. A partir de allí las posibilidades del docente de supervisar la participación, e incrementarla, puede desdibujarse proporcionalmente al tamaño de los agrupamientos. Si bien 3 o 4 integrantes parecen números adecuados ¿Qué pasa cuando se pretenden realizar talleres con, pongámosle, 60 personas? Ello va a estar en función también del tiempo disponible y el tipo de actividad. Si por ejemplo se disponen de 120 minutos (dos horas) y se conforman grupos de 10 personas, lo cual de por sí ya parece un exceso, hay que calcular que frente a las consignas grupales todos los grupos pueden tardar más o menos lo mismo en producir e interactuar[39], pero después hay que darle un intervalo de tiempo a cada grupo para que exponga[40]. Estos son cálculos imperiosos que deben ser planificados lo que en general muestra que resulta casi inviable realizar talleres en encuentros con una duración inferior a dos horas reloj o que hay que distribuir el taller en varios encuentros o trabajar con cargas horarias que se extienden, por ejemplo, a cuatro horas (por supuesto con intervalos). El trabajo con pequeños grupos requiere de una teoría que lo sustente que afortunadamente está disponible. Los grupos son uno de los objetos de conocimiento de algunas ramas de la psicología. La importancia de su abordaje en la tarea extensionista es que la misma se desarrolla predominantemente con grupos y entonces parece conveniente que quienes vayan a realizar prácticas de este tipo puedan disponer de una batería de categorías que les permita operar con aquellos aspectos del aprendizaje grupal que lo hacen irreductible al aprendizaje individual. Aportes fundantes y principales sobre teorías de grupos se deben a Kurt

[39] Por supuesto la cantidad de miembros del grupo es proporcional a la profundidad y complejidad de las interacciones y por ende a la optimización de procesos y resultados.

[40] En mi experiencia esta es una dificultada notable para extensionistas nóveles que por ejemplo con un colectivo de 60 personas consideran 20-30 minutos para cada etapa de producción del encuentro, pero no tienen en cuenta que la socialización de 10 grupos a razón de 3-5 minutos por grupo lleva 30-50 minutos en una actividad cronometrada. La consecuencia de ello es que las actividades finales se llevan a cabo de manera muy comprimida e inapropiada o no se llegan a desarrollar.

Lewin (ya mencionado en el parágrafo anterior), el británico Wilfred Bion (1897-1979) iniciadores de la escuela inglesa de los 40, el Psiquiatra y Psiconalista nacido en Suiza y radicado en nuestro país Enrique Pichon-Rivière creador de lo que se conoció como la escuela Argentina de Psicología Social de los 50 y los franceses Didier Anzieu (1923-1999) y su discípulo René Käes representantes de la escuela francesa de los 60. Frente a la pregunta ¿Qué es lo que hace que un sujeto aprenda en un espacio grupal? La respuesta requiere reflexionar sobre algunas cuestiones como el hecho que una persona que no se sienta identificada como sujeto (por quien cumple el rol docente), aun dentro del grupo, es difícil que pueda apropiarse del objeto de conocimiento. El riesgo de los grupos es la seducción y la manipulación ¿Cómo se hace para trabajar con grupos numerosos? La contradicción está entre el sujeto y la masificación. La masividad puede funcionar en grupos pequeños cuando a sus miembros se los trata como masa: no se los saluda, no hay preocupación por interesarse por el sujeto; la masividad no es sólo una cuestión de números también es una posición frente al sujeto. (Jaitín, 2002)

Para Enrique Pichon-Rivière "*La Psicología Social es la ciencia de las interacciones orientada hacia un cambio social planificado*" (Pichon-Rivière, 1985, p. 149). Una de las claves es su concepción de sujeto *bio-psico-social* sujetado antes que nada a la *necesidad* (en Freud el Sujeto va estar sujetado al deseo y a los dictados del inconsciente).

Pichón define al grupo como:

> Todo conjunto de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna que se plantea explícita e implícitamente una tarea que constituye su finalidad, junto con un número determinado de integrantes, configuran la situación grupal que tiene su modelo natural de enseñanza (Pichon-Rivière, 1985, p. 152).

En relación a los grupos también afirma que:

> La estructura y función de un grupo cualquiera, sea cual fuere su campo de acción, están dadas por el interjuego de mecanismos de asunción y adjudicación de roles. Estos representan modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos en esa red de interacciones, y están ligados a las expectativas propias y a las de otros miembros del grupo. El rol y su nivel, el status, se ligan derechos, deberes y ideologías que contribuyen a la cohesión de esta unidad grupal" (Pichon-Rivière, 1985, p. 152).

En los grupos, además, según el autor, funcionan dos tipos de ansiedades que actúan de manera independiente y combinada que son la *ansiedad depresiva* de miedo a la pérdida de identidad y la *ansiedad paranoide* que tiene que ver con la fantasía de persecución o miedo al ataque.

En términos de trabajo grupal –Pichon– distingue tres instancias que son la PRETAREA que consiste en las actividades disociadoras relacionadas con las ansiedades grupales (charlar del programa de televisión del día anterior), la TAREA que tiene que ver con las actividades relacionadas con las finalidades que convocan al grupo y el PROYECTO "que surge cuando se ha logrado la pertenencia de los miembros y se concreta la planificación" (Pichon-Rivière, 1985, p. 159).

Por otra parte, distingue los siguientes *fenómenos grupales* (Pichon-Rivière, 1985, p. 154):

- Filiación: identificación con los fenómenos grupales desde cierta distancia.
- Pertenencia: es una segunda etapa de mayor integración al grupo definida porque sus miembros participan de actividades comunes.
- Cooperación: contribución aun silenciosa a la tarea grupal.
- Pertinencia: consiste en el centrarse en el grupo en la tarea prescripta.

- Comunicación: códigos, contenidos del mensaje y formas de comunicarlos entre los diferentes miembros del grupo (el cómo y el qué del mensaje metacomunicacional).
- Aprendizaje: son los cambios de conducta que se realizan en el grupo y que denotan una mayor adaptación al medio.
- Factor telé: disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo.
- Secreto grupal: acontecimientos perturbadores de la comunicación que se manejan con reserva y se cargan de fantasías y culpabilidades.

Respecto a los roles cuando define al grupo distingue cuatro: 1) el *portavoz* del grupo que es quien denuncia el acontecer grupal, las ansiedades, fantasías y necesidades de este; 2) el *chivo emisario* que es el que se hace depositario de los aspectos negativos, 3) el *líder* que es quien se hace depositario de los aspectos positivos; el *saboteador* que es un rol de liderazgo de resistencia al cambio (p. 158). Los roles se vinculan unos más que otros con la TAREA, la PRETAREA y el PROYECTO y se articulan y dimensionan de manera diferente con los fenómenos grupales.

Pichón como psicólogo estudia a los grupos desde una perspectiva de la salud, aunque sus aportes pronto se hacen generalizables produciendo una técnica de *grupos operativos* que:

> se caracteriza por estar centrada en forma explícita en una tarea que puede ser el aprendizaje, la curación (en este sentido abarca a los grupos terapéuticos), el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral, la creación publicitaria, etcétera. Bajo esta tarea explícita subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio. (Pichon-Rivière, 1985, p. 152-153).

La crítica que se le hacía al uso de la técnica de Grupos Operativos es que surgía del trabajo con grupos terapéuticos y por lo tanto existía el interrogante acerca de su aplicabilidad a otros campos. Sin embargo, es cierto también que sus categorías teóricas resultaron orientadoras puesto que permiten considerar la existencia de ansiedades, instancias, roles y fenómenos que se dan en los grupos que pueden favorecer u obstaculizar su desarrollo y sobre los que se puede intervenir para lo cual está la *didáctica de grupos* como solución al problema. Marta Souto (1999) distingue entre grupos *terapéuticos* y de *formación* cuya diferencia fundamental estriba en que la finalidad de conformación de los primeros es la cura mientras que en los segundos es "el desarrollo de la persona adulta en relación con su posición profesional" (p.48). En este sentido se trata de generar dispositivos para la enseñanza de modo de incidir en los roles negativos que caracteriza la conformación espontanea de los grupos[41] reasignando roles como por ejemplo el de un coordinador rotativo (y frecuentemente otros como observador y secretario).

Relación teoría práctica.

A menudo los talleres poseen un deslizamiento hacia la práctica cuyo antecedente más reciente es la Escuela Activa de la pedagogía del siglo XX (Hernández, 2009), es decir, un aprendizaje en el que predomina el activismo: el saber haciendo. Sin embargo, el taller como dispositivo de formación justamente tiene que ver con algo que atañe a la tarea grupal (Souto, 1999) que es la conformación de grupos de reflexión en los que una de las centralidades es la reflexión de la relación teoría-práctica, es decir, las tensiones propias entre el pensamiento y la acción de manera que se vayan reajustando mutuamente.

[41] Incluso los roles positivos como los del "líder" pueden terminar siendo obturadores de la participación para otros que se repliegan en función del carisma o la autoridad que emana de aquel.

Producción creativa.

Este es, recurrentemente, uno de los componentes más descuidados del taller. El taller no es una recapitulación de conocimientos aprendidos, aun articulando aspectos de la teoría y de la práctica, sino que debe contener un espacio para la elaboración irreductible a los resultados de cada uno de los grupos participantes. Significa poner en juego los conocimientos teórico-prácticos de manera integradora realizando una trasferencia a una situación nueva donde emerjan los aspectos de estilo de los sujetos y la "personalidad grupal" configurada por los aprendizajes de cada uno de sus miembros. Tomemos como ejemplo el caso de un encuentro de extensión universitaria de ciencias agronómicas entre extensionistas y pequeños productores en que se les enseña la práctica de una técnica innovadora y la teoría que la sustenta para su mejor comprensión. Cerraría como taller si, por ejemplo, mediara una reflexión sobre las ventajas respecto a las formas tradicionales utilizadas hasta el momento y la elaboración de un plan de trabajo. Si bien esto formaría parte de las consignas comunes a todos los grupos cada uno lo va a resolver de manera diferente apelando a su creatividad y luego, en un plenario, se enriquecen todos con las diferentes contribuciones y puntos de vista. Esto posee una consecuencia, nuevamente, respecto a que el taller requiere sus tiempos y hay que desconfiar cuando se anuncian "talleres" en encuentros de cuarenta minutos.

Rol del docente como coordinador.

En el taller quien desempeña el rol docente sede su protagonismo. Su tarea se orienta a brindar las consignas que dan encuadre al trabajo, organizar y proveer los materiales didácticos, hacer circular la palabra democráticamente ayudando a que las personas confronten las ideas al interior de sí y contrasten las ideas con otros, ya sea intra-grupo o inter-grupos, para que sean las contradicciones del debate las que permitan reajustar el *error cognitivo* mediante la reflexión y, finalmente, colaborar en la elaboración de las síntesis.

El problema de la demanda

Aquí hago una revisión sucinta de una cuestión ya desarrollada en otros trabajos (López, 2011*b* y 2012) a los que me remito para una mayor profundización del tema.

La referencia al concepto de demanda en materia de extensión universitaria se refiere, en principio, a los pedidos de intervención solicitados a la universidad o a los universitarios, por parte de personas u organizaciones con distinto grado de institucionalización. Estos pedidos también pueden ser tácitos en el sentido que la universidad y los universitarios actúan en base a una estimación de necesidades existentes, aunque las mismas no estén enunciadas por los destinatarios debido a limitaciones para el análisis y la explicitación que estos pudieran tener.

La demanda es un componente constitutivo de la actividad extensionista en la medida que se defina como *componente* a algo que hace que *la cosa sea la cosa y no otra cosa*, por lo cual, entonces, es conveniente que los extensionistas tengan una orientación teórico-metodológica al respecto, es decir, una preparación de como pararse frente a las demandas de la comunidad.

El concepto de demanda en el marco institucional se le atribuye a René Loureau (1970) quien le asigna un carácter social, esto independientemente que pueda expresarse de manera individual, de modo que se configura como un acto de representación atravesado por instituciones interiorizadas en los sujetos o grupos de sujetos. Es decir, la demanda está transversalizada por los discursos y las instituciones hegemónicas y contrahegémonicas de mayorías y miniorías propias de una época. El *pedido* es lo que Lourau define como *requerimiento* o *demanda bruta*. Otros autores como Ida Butelman (1987), recurriendo a categorías de la psicología institucional, también utilizan el concepto de "encargo". El pedido, requerimiento, demanda bruta o encargo poseen *contenidos manifiestos* y *objetivos explícitos* (Bleger, 1966) a lo que podríamos agregar portavoces tangibles y formulaciones objetivas. Pero, parafraseando a Bleger (1966) se "debe saber que el motivo de una consulta no es el problema sino un síntoma del mismo". Es decir, que

puede ocurrir que tras la fachada de un pedido de intervención puede haber contenidos latentes, objetivos implícitos y sujetos disimulados u omitidos. Es fundamental acá la duda del extensionista y el interrogarse respecto a quienes, por qué, para qué piden y qué otros aspectos del emergente, que constituye el pedido, deben integrarse a un complejo denominado demanda que requiere ser elaborado. Desde Lourau la demanda se fundamenta sobre todo en una vertiente psicoanalítica sustentada en el deseo, es decir, dónde los sujetos *están* y dónde *querrían estar* si tuvieran la omnipotencia de cambiar las cosas a voluntad. Desde una vertiente psicosocial apoyada en la versión pichon-riveriana de la escuela argentina de psicología social el fundamento se apoya más en la necesidad –que en el deseo– de un sujeto concebido como bio-psico-social (Pampliega de Quiroga, 1994; Pichon-Rivière, 1985). Aparecen posiciones que intentan articular ambas perspectivas en las que el deseo y la necesidad refieren, respectivamente, a *necesidades* –biológicas– *de subsistencia* y *necesidades de existencia* estas últimas propias del ser humano basadas en la inteligencia y su mediación sobre las emociones más complejas (Sirvent, 1994; Garay, 2000). Durante los procesos de elaboración de la demanda y las acciones que desarrolla el extensionista para obtener nuevas lecturas, se producen *trasferencias* que, como ocurren en un marco institucional, se denominan, más apropiadamente, *transferencias institucionales* (Fernández, 2003). Es decir, el extensionista se hace depositario de cuestiones que le son reveladas lo que puede resultar inconveniente. A veces pasar mucho tiempo con personas y/o grupos que actúan como *partes* obtura automáticamente la comunicación con las *contrapartes*. Para superar esta cuestión Ida Butelman (1987) emplea el concepto de "distancia justa" respecto a estimar el logro de un equilibrio en las comunicaciones que lleva a cabo el analista, para evitar circulaciones fantasmáticas que enciendan los canales del rumor, la omisión o la mentira. Esto ocurre especialmente en organizaciones con dinámicas regresivas en que los problemas se esconden y las relaciones se basan en emociones amor-odio y esquemas psicofamiliares, contrariamente a lo que ocurre en instituciones con dinámicas progresivas que abordan los problemas, buscan soluciones y cuya comunicación está basada en la profesionalidad (Bleger, 1966; Fernández, 2002). En las primeras, a las

que denominaremos instituciones tipo **B**, habrá más contenidos latentes, objetivos implícitos y sujetos disimulados u omitidos. Por lo tanto, una mayor necesidad de elaboración de la demanda respecto de las segundas, que denominaremos como instituciones tipo **A,** que suelen construir su demanda de manera más participativa por lo que la misma requiere menos elaboración. En la figura 4-3 en las instituciones tipo **A** la línea **C** estaría más desplazada hacia abajo mientras que la misma estaría más desplazada hacia arriba en las instituciones tipo **B**.

En estos procesos, el extensionista va siendo impactado intelectual y emocionalmente de manera diferencial lo que va a incidir no solo en las lecturas que va obteniendo sino en las reacciones *contratransferenciales* y luego en las intervenciones mismas. Para ello es necesario recurrir nuevamente a R. Lourau (1970) respecto del concepto de *implicación* que no es otra cosa que las reacciones producto de transferencias, observaciones y otros dispositivos que determinan el tipo de devolución que realiza el analista (extensionista) de acuerdo a como esté atravesado por la situación. Por eso es importante examinar sensaciones, percepciones y elaboraciones en base a la historia personal para disipar subjetividades que luego interfieran negativamente en la tarea profesional.

María Teresa Sirvent (1998) abordando la situación de jóvenes y adultos en riesgo enriquece estas conceptualizaciones, que se pueden trasladar a la reflexión metodológica de la extensión, mediante la categorización de la demanda como *potencial*, *efectiva* y *social*, esta última algo diferente respecto del planteo de Lourau. La *demanda potencial* estaría conformada por las necesidades que no llegan necesariamente a explicitarse, lo cual configura la tarea de *develación* del extensionista. La *demanda efectiva* que es la explicitada, sobre la que hay que ver las posibilidades de respuesta y la *demanda social*:

> cuando se va más allá del pedido, ayudando a elaborar los aspectos ocultos de la demanda al hacer que la misma viaje de la esfera de lo privado o lo sectorial a la esfera de lo público y el bien común, es decir, que se convierta en una cuestión social.

> Esta tarea de ayudar a la explicitación de la demanda y, además, dar respuesta a los pedidos en su mayor complejidad, integrándolos a la agenda política, es un papel fundamental de la tarea extensionista que precisa la activa participación de todos los involucrados (lo que a su vez conlleva una posición ideológica, epistemológica y metodológica respecto a maneras de hacer extensión). (López, 2012, p.49)

Algunos procedimientos recomendables –que en lo personal he experimentado– en los procesos de elaboración de demanda, pueden ser:

- observaciones in situ, generales y/o de "hechos" o acontecimientos clave;
- entrevistas in situ abiertas, semiestructuradas o informales no grabadas de la cual se toma nota de cuestiones relevantes, a personas clave por ser representativas de algún rol funcional en la institución o por derivación de otros entrevistados que mencionan algunos personajes de manera redundante; en este punto algo importante es ofrecer a los miembros de la institución la alternativa de ser atendidos en sede de la universidad en caso que el ámbito organizacional resulte obturador (siempre en la búsqueda de la preservación de un marco y un encuadre institucional);
- análisis de documentación;
- Cuando es factible antecedentes de la institución (lo que puede surgir también de las fuentes anteriores).

El abordaje de la demanda no se puede escindir del posicionamiento ideológico y epistemológico del extensionista –en el sentido que se analizaba en el capítulo 2– respecto al enfoque al que va a suscribir ya que probablemente el enfoque economicista vinculacionista orientado al mercado y el enfoque no economicista extensionista asistencialista van a ser consecuentes con una lectura técnica y una imposición o respuesta lineal en la intervención, lo cual no implica devoluciones carentes de densidad. Desde la posición extensionista no economicista crítico-emancipatoria se va a intentar un mayor esclarecimiento y elaboración de

la demanda, en la medida que ello sea necesario, tratando de incidir, aunque fuera mínimamente, en la conciencia y las relaciones de poder grupales o institucionales para lograr una situación más satisfactoria de los miembros del colectivo. La figura 4-5 expresa una síntesis del planteo.

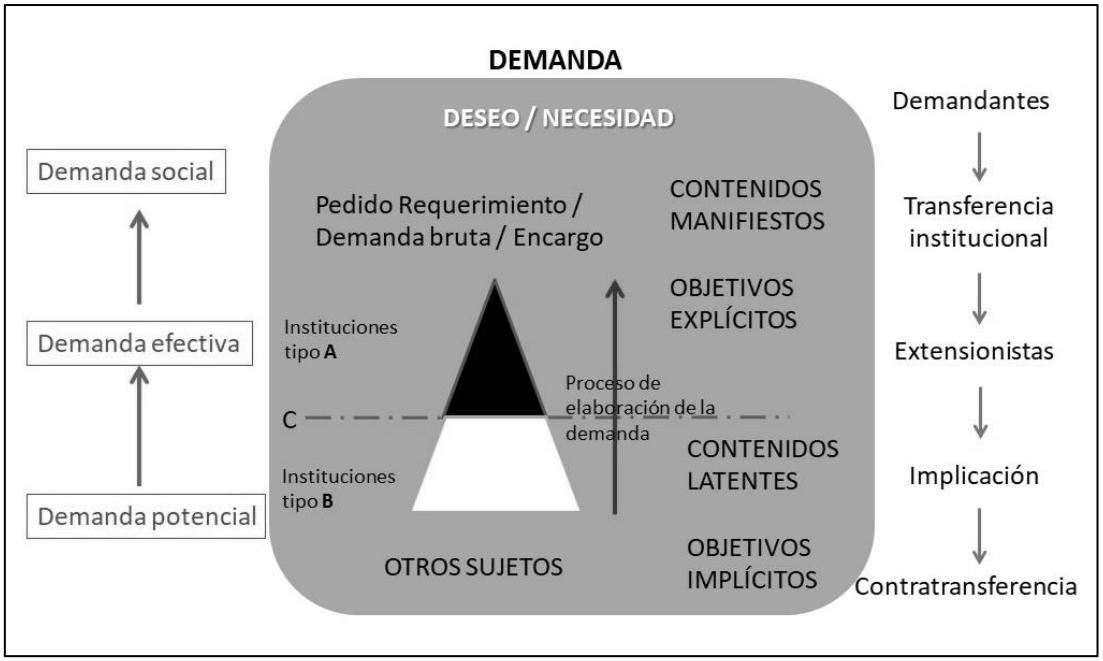


Figura 4-5. Problemática de la demanda en la extensión universitaria.

CAPÍTULO 5

LOS PRIMEROS CUATRO CONGRESOS NACIONALES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE ARGENTINA Y SU APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

INTRODUCCIÓN

¿Por qué los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina?

Cuando en 2011 finalizaba la primera investigación sobre extensión universitaria circunscripta a la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU), surgía como incógnita ¿Cómo sería la extensión universitaria más allá de la UNJU? Fundamentalmente en nuestro país y, un problema no menor, cómo se podía indagar esto desde Jujuy. Pero, además, estos interrogantes cobraban relevancia en un contexto de época en que la extensión parecía resignificarse, teniendo como elementos objetivos de estas transformaciones la proliferación de publicaciones sobre extensión universitaria la multiplicación exponencial de jornadas o congresos en escala local, regional, nacional e internacional y la institucionalización de la función con la creación de redes extensionistas. Paralelamente, mis participaciones en los congresos de referencia, como expositor en los procesos de transferencia, me fueron revelando que los libros de

resúmenes y ponencias de estos eventos se constituían en una fuente invalorable para comenzar a responder estas preguntas por lo siguiente: 1) en primer lugar, como una cuestión obvia, si se quería averiguar sobre la extensión a nivel país había que buscar fuentes que tuvieran cobertura en esta escala; 2) estos congresos, por su carácter nacional, poseían mayor acreditación que otros sucesos similares de menor jerarquía lo que a su vez influía que se presentaran resultados o avances de trabajos más acabados, discusiones más elevadas en las que participaban las autoridades de extensión de universidades de todo el país con paneles y conferencias de intelectuales de la extensión universitaria; 3) La delimitación a los primeros cuatro congresos nacionales se debió a que eran todos los que se habían llevado a cabo al momento de iniciar la investigación (hasta 2019 ya se habían desarrollado ocho).

Las fuentes documentales con las que se trabajó corresponden a los libros de resúmenes y ponencias de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria desarrollados en la República Argentina entre 1997 y 2010 de acuerdo al siguiente detalle:

- Libro de resúmenes impreso en papel del I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior. II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria organizado y desarrollado por la Universidad Nacional de Cuyo en 1997.
- Libros de resúmenes y de ponencias, ambos en soporte papel, del II Congreso Nacional de Extensión "Un Intercambio con la Comunidad", desarrollado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, del 24 al 26 de agosto de 2006.
- Libro de resúmenes (soporte papel) y publicaciones (ponencias completas en CD) del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria "La Integración, Extensión, Docencia e Investigación. Desafíos para el Desarrollo Social" organizado por la Universidad Nacional del Litoral, en la provincia de Santa Fe, del 20 al 22 de mayo de 2009.
- Libro de resúmenes (papel) y libro de ponencias (formato CD) del IV Congreso Nacional e Extensión Universitaria y IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria "Compromiso Social y Calidad Educativa:

Desafíos de la Extensión" desarrollado en la Universidad Nacional de Cuyo, Provincia de Mendoza, del 10 al 12 de noviembre de 2010.

El universo con el que se trabajó fue de N= 1257 ponencias que constituyeron las unidades de análisis de dicho universo, (asignándole a cada ponencia un número unívoco que se utiliza como referencia en el análisis de cada temática) que se distribuyeron de la siguiente manera: congreso de Cuyo 1997 n= 259 (ponencias 01 a 259), congreso de Mar del Plata 2006 n= 217 (ponencias 260 a 476), congreso de Santa Fe 2009 n= 394 (ponencias 477 a 863) y congreso de Cuyo 2010 n= 387 (ponencias 864 a 1257).

En los próximos parágrafos se analizarán homogeneidades y heterogeneidades entre los congresos en relación a las condiciones causales e intervinientes que los determinaron, las estrategias de acción que los impulsaron y las consecuencias de sus aportes en relación a la construcción del objeto extensión universitaria (siguiendo la matriz interpretativa derivada de la Teoría Fundamentada en los Datos que fue la perspectiva metodológica de la investigación cuya síntesis se ofrece al final del capítulo en la tabla 5-30)[42].

HOMOGENEIDADES ENTRE LOS CONGRESOS Y/O LAS TEMÁTICAS ABORDADAS

Resignificación de la Extensión universitaria en los 90 y su relación con los congresos y los contextos locales e internacionales

Intentando responder a las preguntas ¿Por qué los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina se produjeron a partir de 1997 y no antes o después? y/o ¿Por qué bajo administraciones de signo peronista? La primera hipótesis se puede desarrollar observando los

[42] No entro en los detalles de ciertos aspectos metodológicos como los criterios y procesos para la codificación abierta, axial y selectiva, ya abordados en otras publicaciones y evaluados por tribunales científicos, debido a al carácter y los propósitos de esta publicación.

marcos político-económicos más generales respecto a acontecimientos que desencadenaron procesos con influencia global. Como se advierte tempranamente, ni los propios economistas pudieron anticipar los giros que ocurrirían en los principales escenarios, como la situación paradójica de una nueva economía que muestra que, en realidad, no es más que la vieja economía a la que se le han reducido los costos marginales de procesamiento y difusión de la información (internet y comunicaciones) dejando enormes ganancias (Boyer, 2001). Este cambio de dinámica, es uno de los elementos de lo que se conoció como políticas neoliberales y neoconservadoras en lo que se ha dado en denominar como modelo *neo-neo* y la conformación de la nueva sociedad que cuenta, entre sus principales rasgos, el desguace del Estado Benefactor (Rigal, 2008). Es aquí donde abrevaba la necesidad de búsqueda –o el fortalecimiento– de otros actores que se hicieran cargo de desarrollar estrategias para alcanzar los objetivos de los procesos de concentración económica, polarización social y retraimiento estatal. Las Conferencias Regionales de Educación Superior y luego las mundiales iniciadas a partir de 1998 –organizadas por la UNESCO– se exhiben como síntesis, y correlato del nuevo papel que se le pretende asignar a la universidad, en los nuevos escenarios, anticipando la multiplicación de eventos vinculados a la extensión universitaria función que se presentaba entonces, como una herramienta de las políticas compensatorias para el retiro del Estado (López, 2011*a* y 2012; Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011)[43]. Por otra parte, condicionamientos endógenos de la universidad, que aparecen en las conclusiones de la primera conferencia, muestran la preocupación por la calidad evidenciando el segundo factor. Como señala Fuentes (2016) tomando el caso de la UBA, la extensión universitaria cobraba un renovado papel de legitimación de sentido frente a la sociedad en momentos que las carreras y las instituciones se sentían amenazadas por cuestionados procesos de evaluación, de ahí también la necesidad de resignificarla e impulsar su protagonismo.

[43] En la primera Conferencia de 1998 a través del organizador *responsabilidad social* luego en la segunda conferencia de 2009 se menciona la *responsabilidad social universitaria* y la *extensión universitaria.*

Una coincidencia objetiva y evidente entre los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria, llevados a cabo en la Argentina, es el haberse desarrollado bajo gobiernos peronistas. Sin embargo, esta es una condición interviniente más que causal de los congresos. En la escala local de nuestro país, como se ha visto en el primer capítulo, el peronismo mantuvo tensiones históricas con la extensión universitaria, en propuestas de gobierno con diferencias en su arco ideológico, que sólo se pueden explicar dentro de su concepción movimientista, más allá del partido. El rasgo en común fueron regímenes presidencialistas con atributos carismáticos de sus líderes que se desenvolvieron dentro de dos regímenes que se instalaron como producto de las fuertes crisis de sus predecesores. La singularidad de este marco imprimió particularidades a las políticas universitarias, a la configuración de los congresos y, probablemente, a la construcción del objeto extensión universitaria durante este período.

Temáticas

Una de las estrategias de acción de los congresos y *jornadas* –en general– para alcanzar sus objetivos de abordaje, es la reagrupación de trabajos (posters, ponencias, paneles, conferencias y otros) en ejes o mesas temáticas.

Debido a la gran cantidad de trabajos que conformaban los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina se necesitaba un criterio estructurante para comenzar a procesar este material resultando inspirador el agrupamiento de las ponencias por temática[44].

En primer lugar, se tuvo en cuenta la delimitación efectuada por los propios congresos (tabla 5-1), cuando la misma estaba presente, según

[44] Se utiliza aquí el concepto de "temática", en su sentido denotado como *relativo al tema* y este, a su vez, como una "proposición o texto que se toma por asunto o materia de un discurso" (según el diccionario de la Real Academia Española -RAE-). Para este trabajo, su circunscripción está referida a: una disciplina, un objeto de estudio (en sentido amplio) o un campo de desempeño, en un sentido tradicional de "ámbito real o imaginario propio de una actividad o de un conocimiento" (RAE), sin excluir el sentido Bourdieuano de un campo intelectual en relación al campo de poder (Bourdieu, 2002).

fundamentos no siempre explicitados. Ello, si bien otorgaba pistas de los temas centrales de los que se ocupaba la extensión en nuestro país durante estos años, contenía cuestiones coyunturales vinculadas al perfil de los organizadores, clasificaciones con redundancias y ambigüedades respecto a la inclusión de ponencias en ejes cuya correspondencia era dudosa o resultaba muy forzada[45].

Tabla 5-1.

Ejes temáticos de los primeros cuatro congresos de extensión universitaria de Argentina

CONGRESO	EJES TEMÁTICOS
CUYO 1997: I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior; II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria	A: Relaciones de la Educación Superior con el sistema económico productivo. B: Relaciones de la Educación Superior con la sociedad y la cultura. C: Relaciones de la educación superior con el sector público. D: La extensión en el interior de las instituciones. E: Teoría y conceptualización de la extensión universitaria.
MAR DEL PLATA 2006: II Congreso Nacional de Extensión Universitaria "Un intercambio con la comunidad"	---
SANTA FE 2009: III Congreso Nacional de Extensión Universitaria "La integración, Extensión, Docencia e Investigación. Desafíos para el desarrollo social.	EJE I: Ciencia, Tecnología y Sociedad. La investigación orientada a problemas socialmente relevantes. EJE II: Incorporación curricular de la extensión. Las prácticas de extensión en las carreras universitarias. EJE III: Extensión, docencia e investigación. Integración para el desarrollo social.
CUYO 2010: IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria "Compromiso social y calidad educativa: desafíos de la Extensión"	EJE 1 A: La práctica de la extensión como herramienta de la formación universitaria integral. EJE 1 B: La práctica de la extensión como herramienta de la formación universitaria integral. EJE 2: La Universidad en la construcción de las políticas públicas. EJE 3 A: Universidad-sociedad: encuentro de saberes para la transformación social. EJE 3 B: Universidad-sociedad: encuentro de saberes para la transformación social.

Por ello, un segundo criterio fue considerar la clasificación de las ponencias por el área profesional desde donde se realizaban las extensiones –como la cátedra de origen o las profesiones de los expositores– ya que esto indicaba el filtro teórico con el que se iban a desarrollar las mismas. Sin embargo, esto no siempre estaba explícito en los trabajos o, en otros casos, se presentaba una elaboración multidisciplinar por lo que se debió recurrir a la creación de "contenedores" más amplios como *ciencias sociales*, *ciencias naturales* u otros que

[45] Quienes hemos participado en la organización de este tipo de reuniones académicas sabemos que muchas veces cuando hay mesas saturadas se redistribuyen los trabajos sacrificando la especificidad temática.

mayormente no arrojaron resultados. Todo ello en definitiva desembocó en la adopción de un criterio multireferencial para delimitar las temáticas.

La agrupación por temáticas no solo se constituyó en una estrategia de acción, sino que terminó resultando una categoría de análisis central puesto que, si se parte de la premisa que los congresos reflejaron en alguna medida el acontecer de la extensión universitaria que se desarrollaba en el país, entre 1997 y 2010, los mismos también tuvieron un carácter estructurante en la construcción del objeto extensión universitaria. Uno de los hallazgos del estudio es haber podido establecer de qué se ocupó la extensión universitaria Argentina en esos 14 años. Los temas más abordados fueron centralmente *salud*, *educación*, *extensión universitaria* (que siendo el eje convocante ocupó el tercer lugar) y *producción primaria agropecuaria*. Entre los cuatro concitan más del 50 % de los trabajos. En segunda instancia aparecen *los derechos, la comunicación, la economía, la arquitectura* y *urbanismo* y, de manera más alejada, aportando pocas especificidades sobre las temáticas, y mostrando signos de saturación sobre cuestiones generales de la extensión, *humanidades-arte-cultura*, *ingeniería*, *trabajo social* e *informática*. Por otra parte, el resto de las temáticas (tabla 5-2), 15 de un total de 27, aparecen poco visitadas, aunque solo constituyen el 10 % de los trabajos, incluso con ausencias notables de algunos subtemas, para el discurso de la época, como el VIH/SIDA y las adicciones en la temática de la salud (las hipótesis acerca de estas ausencias se examinarán más adelante) mientras que en la producción primaria no está presente la minería[46] y la explotación porcina[47]. Aunque las temáticas constituyen una diversificación, la homogeneidad está dada porque las mismas fueron materia de estudio de todos los congresos, aunque como veremos al retomarlas en el análisis de

[46] En lo que respecta a la falta de trabajos que den cuenta de la articulación de la universidad con empresas mineras una posible causa es que las compañías que hacen megaminería poseen sus propias áreas de responsabilidad social y suelen ser autosuficientes respecto a articular con organizaciones como la universidad en términos de "extensión" quizá para evitar el riesgo de intromisión en sus políticas extractivas que suelen ser criticadas en relación al medioambiente.

[47] Esta última, muy desarrollada a nivel de extensión universitaria por ejemplo en Brasil o Panamá

las heterogeneidades hubo tendencias en el tratamiento particular que se hizo de cada una de ellas a través de los años.

Esto resulta altamente relevante porque permite orientar las políticas de extensión: por un lado, conocer cuáles son las temáticas más trabajadas para apuntalarlas en su continuidad, pero también, por otro lado, saber qué es lo que ha sido menos abordado para orientar la extensión de las universidades en aquellas cuestiones en las que se posee menos presencia.

Tabla 5-2

Temáticas abordadas en los primeros 4 Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

TEMÁTICAS	Ponencias	
	Unidades de Análisis	Unidades Muestrales
SALUD	261	10
EDUCACIÓN	181	37
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	162	79
PRODUCCIÓN PRIMARIA	97	10
DERECHOS (Derecho/Ciencias Jurídicas, contextos de privación de la libertad, DD.HH. Género).	54	4
COMUNICACIÓN	49	10
ECONOMÍA	48	1
ARQUITECTURA Y URBANISMO	45	5
HUMANIDADES/ARTE/CULTURA	37	3
CIENCIAS SOCIALES	25	
INGENIERÍA	25	6
CIENCIAS EXACTAS Y/O NATURALES	23	
TRABAJO SOCIAL / SERVICIO SOCIAL	22	4
INFORMÁTICA	18	3
POLÍTICA (Política/Ciencias Políticas/ Políticas Públicas/Sociales)	17	
TURISMO	15	
MEDIOAMBIENTE	14	
SOCIOLOGÍA	14	
PATRIMONIO	12	
ANTROPOLOGÍA	10	
DESARROLLO / LOCAL / SUSTENTABLE SOCIAL / REGIONAL	9	
PUEBLOS ORIGINARIOS	9	
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	8	
ESTUDIOS LABORALES	7	
VETERINARIA	6	
PRODUCCIÓN EN GENERAL	3	
ESTADÍSTICA	2	
INSTITUCIÓN POLICIAL	2	
OTROS (Asesoría Técnica, Bibliotecología, Capacitación, Diseño, Divulgación Científica, Etnografía, Guardaparques, Liderazgo, Seguridad, Transporte)	10	
SIN CONSIGNAR	72	
TOTAL	1257	172

Redes bibliográficas

En mi experiencia personal, en el año 2003, uno de los problemas recurrentes en las conversaciones entre extensionistas y encargados de gestionar las áreas de extensión universitaria, o sus equivalentes, era la escasez de bibliografía específica. Lo que circulaba, además de algunos trabajos renombrados como los de Silvia Brusilovsky (1998 y 1999), eran anales de jornadas y/o congresos, unas pocas revistas académicas de divulgación sobre extensión (referenciadas para la época en la tabla 4-1 del capítulo 4), artículos aislados en revistas científicas de otras especialidades o capítulos de libros en los que predominaban sistematizaciones de experiencias o reflexiones desde vertientes más bien ensayísticas. Frente a este panorama la gran cantidad de ponencias que congregaban los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina brindaban la oportunidad de examinar la bibliografía con la que los extensionistas se estaban orientando conceptualmente y que guiaban su accionar. Además, estaba la posibilidad de averiguar, que obras o autores estaban siendo más consultados –conformando redes bibliográficas– por temática o por congreso o bien de manera transversal a los mismos.

Para este análisis hay que aclarar que el Congreso de Cuyo de 1997 fue excluido puesto que el mismo solo contaba con libro de resúmenes y no de ponencias donde se consignara la bibliografía. Por ello, el aporte sobre las redes bibliográficas de los congresos abarca un período de 4 años 2006-2010 y 998 ponencias si se excluyen las 259 de Cuyo 2010. Estas 998 ponencias poseían un total 7019 referencias bibliográficas[48].

El primer criterio para este cometido fue clasificar las ponencias en cuatro grupos:

[48] Una de las instancias de la Teoría Fundamentada en los Datos es el muestreo teórico consistente en la elaboración de una muestra intencional con unidades de análisis que posean potencialidad para elaborar teoría en relación al problema de investigación. Luego de muchas lecturas preliminares se adoptó, como primer criterio, trabajar con las producciones que contuvieran sustento bibliográfico sobre extensión universitaria ya que constituía un elemento clave de la relación teoría práctica en extensión universitaria, pero, por el problema de Cuyo 97, como segundo criterio se determinó leer previamente todos los resúmenes para detectar trabajos que tuvieran algún rasgo particular por fuera de la bibliografía.

1. ponencias con bibliografía no vinculada a extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo,
2. ponencias con bibliografía vinculada directamente a extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo (utilizando consideraciones explicitadas en los primeros 3 capítulos),
3. ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo (que abordan, por ejemplo, el tema universidad en el que implícitamente puede estar aludida la extensión universitaria),
4. ponencias sin bibliografía.

Para visualizar las redes se utilizó el programa UCINET 6.0 y el sub programa NetDraw. En la figura 5-1 las formas representan a los Congresos: Mar del Plata=círculo, Santa Fe=cuadrado, Cuyo=triángulo. Los tonos la composición bibliográfica de las ponencias: ponencias con bibliografía no vinculada a xtensión Universitaria=blanco, ponencias con bibliografía vinculadas directamente a Extensión universitaria= tono oscuro, Ponencias con bibliografía vinculadas indirectamente a Extensión universitaria= tono claro, ponencias sin bibliografía=negro.

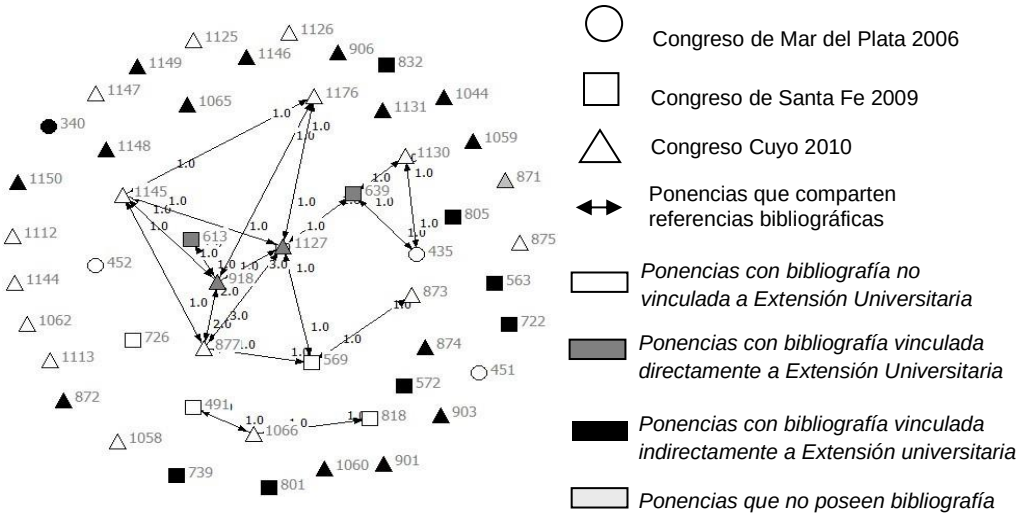


Figura 5-1. Grafo que ejemplifica la visualización de una temática y la bibliografía compartida por ponencias a través de los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria: Mar del Plata 2006, Santa Fe 2009 y Cuyo 2010.

Las líneas o flechas que relacionan nodos dentro del grafo indican las ponencias que comparten referencias bibliográficas cuya cantidad se encuentra indicada con un número.

Si bien, como se refleja en la tabla 5-2, los temas más abordados en los congresos fueron los *de salud, educación, extensión universitaria* y *producción agropecuaria*, en ese orden, sin embargo, cuando se observan las redes bibliográficas, es decir, ponencias que comparten bibliografía de la especialidad y/o específica sobre extensión universitaria, las redes significativas se encuentran, en primer término, en las temáticas de *educación* y *extensión universitaria* propiamente dicha, como principales y, en segundo término, *salud, derechos, comunicación, arquitectura y urbanismo,* también en ese orden (según se puede observar en la figura 5-3). El examen de la bibliografía de los congresos revela que las redes bibliográficas apuntaladas en estas áreas, probablemente estaban constituyendo la base de despegue hacia una nueva etapa de construcción teórica de la extensión universitaria. Sin embargo, resulta significativo que en las ponencias sobre producción primaria (agropecuaria), que es un área que posee tradición en extensión junto con el ámbito de la salud, se utiliza escasa bibliografía conectada con el eje extensión conformando débiles redes bibliográficas, es decir, con materiales aislados que probablemente no generan representaciones comunes sobre la extensión universitaria. Esto señala la posible persistencia de un derrotero pragmático distanciado del avance de una praxis extensionista en relación a otras temáticas; algo aludido en otros trabajos (Cadena Iñiguez, et al 2018).

No obstante, aun cuando la extensión universitaria era el eje convocante de los congresos, se observa que casi un tercio de las ponencias, no poseían soporte bibliográfico. Sólo 139 ponencias (14 %) presentaban sustento directo para con el tema. Otras 67 (7 %) mostraban referencias que conectaban de manera indirecta con la extensión. Ello hace que, en conjunto, alrededor de la quinta parte del total de las ponencias de los últimos tres congresos contaran con soporte bibliográfico directo o indirecto sobre extensión universitaria desde una vertiente más bien ensayística, con muy poca presencia de trabajos devenidos de procesos de investigación que tomaran como objeto a la extensión universitaria (16

ponencias = 1,3 %). El resultado final de estos agrupamientos arrojaba una situación bastante estable a través de los cuatro congresos en la que solo un 20 % de las ponencias poseían soporte bibliográfico directo o indirecto sobre extensión universitaria, el 30 % carecía de toda bibliografía y el 50 % restante se manejaba con bibliografía de la especialidad, pero sin ningún sustento sobre la función extensionista. Esto también se puede ver como una suerte de estancamiento puesto que la progresión de los congresos y la creciente producción bibliográfica no parecía influir en la proporción de ponencias que utilizaban soporte textual, conceptual e investigativo que tuviera como eje a la extensión universitaria.

Para entender el significado de estos números, hay que contrastarlos en relación a lo que ocurre con las otras funciones de la universidad con las que se asocia la extensión universitaria, como la docencia y la investigación. En un relevamiento de prueba (López, 2011*a*) en que se exploraron las ponencias de congresos en el área de investigación educativa, desarrollados entre 2006 y 2009, se encontró que más del 90 % de las ponencias contaba con soporte bibliográfico sobre el rubro investigación[49], mientras que, como se decía, en los congresos analizados solo poseían sustento específico sobre la función de extensión alrededor de un 20 % de los trabajos. Esto se grafica en la figura 5-2 revelando la insipiencia teórica que presentaba la extensión universitaria por esos años.

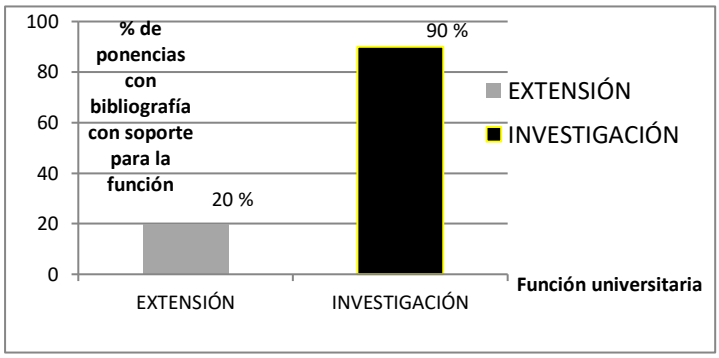


Figura 5-2. Gráfico comparativo de dos relevamientos en que se comparara el sustento bibliográfico relacionado con la función extensión e investigación.

[49] Se inspeccionaron 571 trabajos del VIII Seminario "Reflexiones sobre los aspectos Metodológicos de la Investigación" S. S. de Jujuy, Argentina, FHYCS-UNJU, 2008 y de las "Jornadas de Investigación en Educación" Córdoba, Argentina, UNC 2005, 2007, 2009.

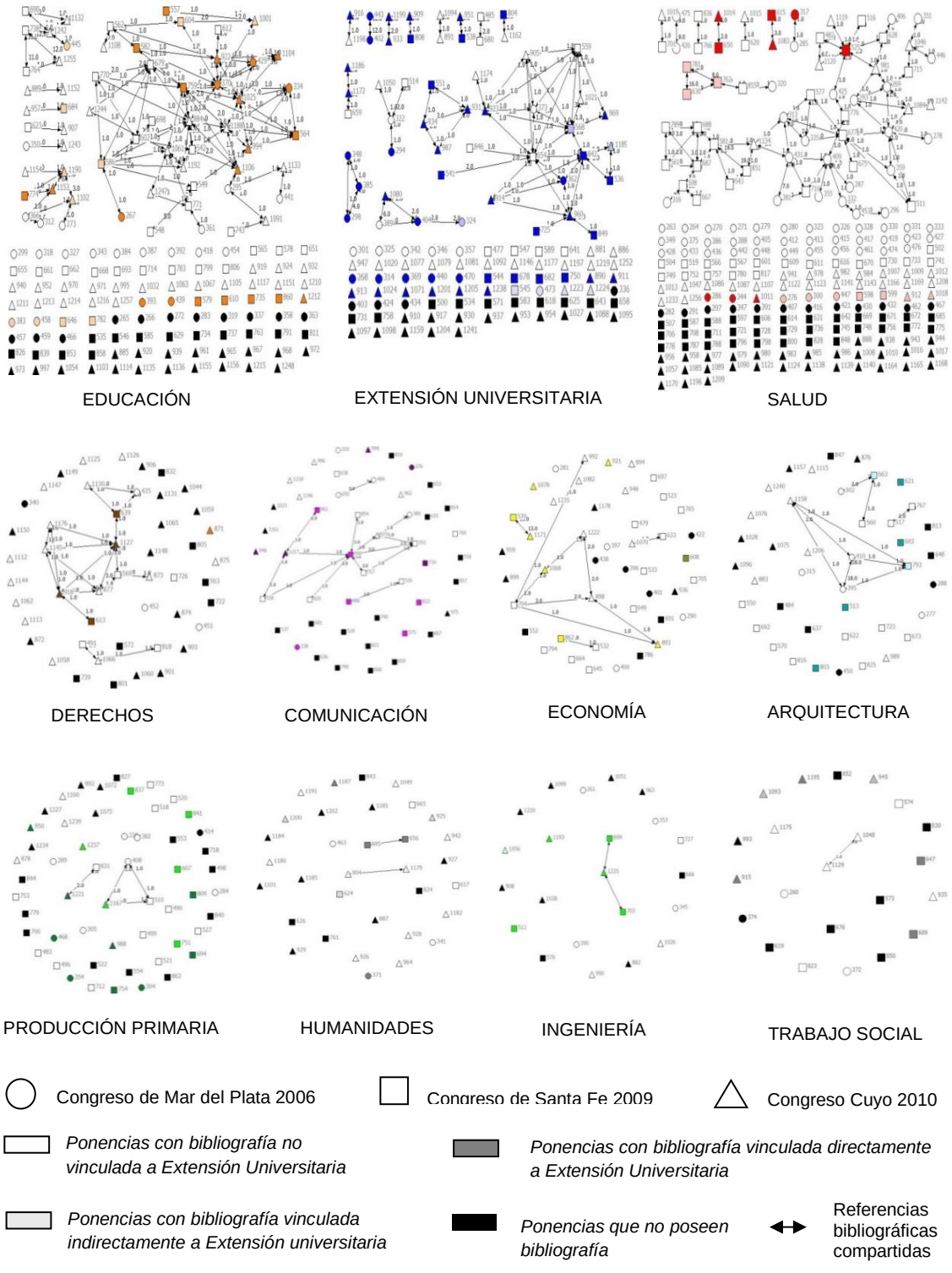


Figura 5-3. Comparación de los grafos que muestran las redes bibliográficas de las distintas temáticas de los congresos.

También, en relación a la bibliografía, cabe mencionar que el texto y el autor más citado de manera transversal a muchas temáticas, a lo largo de los 14 años que abarcaban estos eventos, es *¿Extensión o comunicación?* de Paulo Freire (autor cuya obra en su conjunto es citada en 137 oportunidades). También los trabajos de Silvia Brusilovsky (23 citas). Estas obras orientan las representaciones de los ponentes hacia una perspectiva sociocrítica y de educación popular. Otros autores y trabajos que aparecen con menor frecuencia son los de Risieri Frondizi (el libro "La universidad en un mundo de tensiones"), François Vallaeys (responsabilidad social universitaria) y Humberto Tommasino[50] (prácticas integrales), este último sobre todo en las ponencias de Uruguay; sin dejar de mencionar los aportes de José Porras (emprendedurismo y desarrollo local), Gustavo Menéndez de la Universidad Nacional del Litoral, María Raquel Coscarelli de la Universidad Nacional de la Plata y María Inés Peralta de la Universidad Nacional de Córdoba. Se puede decir que este grupo de autores en su conjunto, y en ese orden, son los que probablemente más han influido desde el plano discursivo respecto a cómo organizaban intelectualmente la extensión universitaria los extensionistas que participaron de los congresos entre 2006 y 2010.

Contribución de los distintos componentes del sistema universitario

Cuando se compara en qué se parecen los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria llevados a cabo en la Argentina, uno de los emergentes es la participación de los distintos componentes del sistema universitario. Se trata de un conjunto de universidades que han sido señeras en el impulso de la extensión universitaria en Argentina durante el período 1997-2010 y por ende que han aportado a la construcción del objeto extensión universitaria.

[50] Pro-Rector de Extensión de la Universidad de la República de Uruguay.

Como se analizaba en el capítulo 1 el panorama histórico en que se fue desarrollando la universidad argentina muestra que, a principios del siglo veinte, el modelo napoleónico profesionalista comenzó a alternar con otro con una concepción más humboldtiana, que añadía la investigación (Vera de Flachs, 2006; Vasen, 2013; Brunner, 2014), pero, además, casi simultáneamente, la extensión universitaria. Quizá uno de los mayores consensos que hay en el discurso universitario está referido a la insistencia de la equiparación de funciones docencia-investigación-extensión, al mismo tiempo que se reconoce la relegación sistemática de ésta última (si bien la misma viene teniendo un protagonismo creciente en cuya construcción participaron los congresos y jornadas de extensión en general). Esta insistencia por el protagonismo de la función permite bosquejar la hipótesis de que el sostenimiento de la extensión universitaria en Latinoamérica probablemente se establezca a partir del trasfondo ético (Carlevaro, 2010) que la relaciona con principios y valores vinculados a la promoción social. Algo especialmente significativo en países como el nuestro, que poseen riqueza, pero, a la vez, desigualdad en su distribución de acuerdo a lo que se expresaba en el capítulo 2 respecto al enfoque extensionista no economicista. La plataforma de lanzamiento de la extensión universitaria tuvo, en principio, a las universidades públicas estatales de La Plata, Córdoba, Buenos Aires y el Litoral, siendo "el llamado" de la Reforma del 18 la que la instala fuertemente persiguiendo el objetivo de que la universidad deje de ser una isla[51], situando a la extensión como herramienta para este cometido y una función que cambió la fisonomía del panorama de la educación superior durante el siglo veinte. Si la universidad tuvo una tendencia al aislamiento en las diferentes posiciones que le ha tocado transitar por su derrotero histórico, la extensión universitaria ha tenido justamente el propósito, aún en sus diferentes versiones, de reconectarla con los distintos estamentos de la sociedad. En el caso del subsistema de universidades e institutos universitarios privados, que se desarrolló tardíamente en relación al sistema estatal, sobre la segunda mitad del siglo veinte, allí siguió

[51] Al respecto rescato el espíritu de un breve artículo de la revista ZOOM de la Universidad Nacional de Río Negro en la sección Antología, denominado "La Universidad no es una isla" (2008).

predominando más acentuadamente el modelo profesionalista[52] con objetivos orientados al lucro y, también, a la concentración de sectores de clase media/alta. Si se dimensionan las propiedades del sistema, se tiene que es relativamente escaso el presupuesto destinado por las casas de altos estudios del sector privado respecto de inversiones relacionadas con la investigación y, subsidiariamente, con la extensión universitaria. Como plantea un trabajo de Osvaldo Barsky (2013), el aporte de las universidades privadas a actividades científicas y tecnológicas en relación a las universidades estatales, tomando la serie 1997-2007 fue alrededor de un 20 %[53]. Por otro lado, a partir de nuestra investigación se puede observar que el 88 % de las producciones de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria corresponden al sistema de universidades nacionales estatales, con muy escasos aportes del sistema universitario privado (1 %) –en prácticamente todas las temáticas y todos los congresos– incluso por debajo de las universidades extranjeras cuyos aportes globales (5 %) provienen de Uruguay, Brasil, Colombia, México, Venezuela y Chile, en ese orden (ver tabla 5-3). Ello, de alguna manera, explicaría por qué, si bien muchas universidades privadas poseen oficinas de extensión —debido a que es ética y políticamente correcto— y que también sirve a los efectos de captar matricula mediante la información de carreras y la obtención de recursos complementarios por la realización de cursos, esto luego no se haya traducido en producción en los primeros Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina.

Partiendo de la premisa que los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria han reflejado y promovido el devenir de la extensión universitaria en nuestro país y la construcción del discurso al respecto, esto estaría ocurriendo a costa, fundamentalmente, de la producción del sistema de universidades nacionales públicas y estatales.

[52] Aunque hay que decir que en las universidades públicas estatales también predomina el modelo profesionalista si se considera que, según Abeledo (2009) sólo el 15 % de los docentes investigaban, por lo menos hasta la primera década del siglo XXI.

[53] Aunque no hay mediciones similares sobre la extensión universitaria es presumible que la inversión en extensión mantenga una relación de este tipo siendo que es la función más relegada de la universidad en general.

En relación a los aportes de las universidades a los congresos –por la pertenencia de los autores– es razonable que el mayor impulso provenga de las universidades sedes de los mismos, o sea las Universidades Nacionales de Cuyo, Mar del Plata y El Litoral. Sin embargo, se debe destacar la gran presencia de la Universidad Nacional de La Plata, con una gran tradición extensionista, la cual encabeza el ranking de contribuciones, así como también la Universidad de Buenos Aires y las universidades nacionales de Tucumán, Entre Ríos, Córdoba, Rosario y San Luis (Tabla 5-3). Según lo develan los congresos, este *pool* de universidades han sido las principales promotoras de la extensión universitaria en la primera década del siglo veintiuno. En el mapa de la figura 5-4 se puede establecer una localización territorial global donde se observan las provincias en las que se encuentran situadas las universidades que realizaron los mayores aportes.

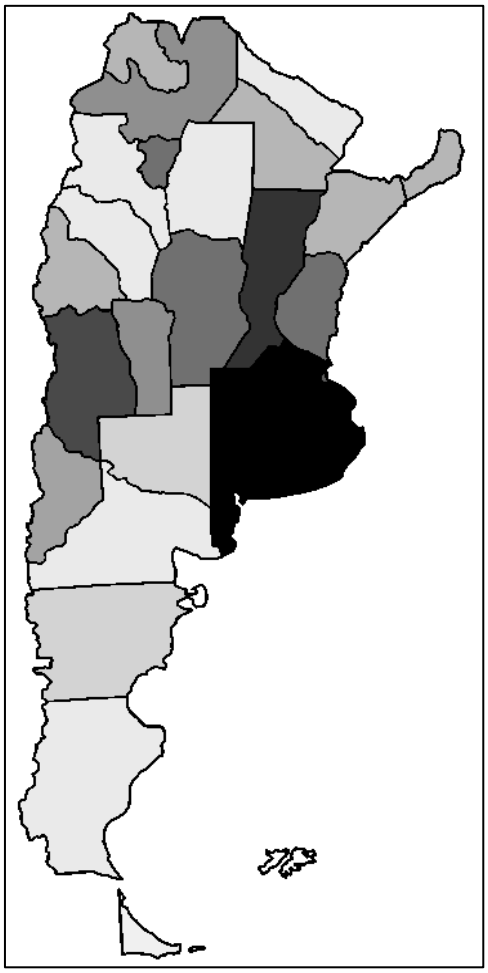


Figura 5-4. Distribución relativa de las ponencias aportadas por el sistema de UU.NN. por localización: más oscuro más aportes.

Tabla 5-3.

Ranking de ponencias por universidad/organización.

Instituc.		País/Provincia	Cuyo 2010	MdP 2010	Sta. Fe 2009	Cuyo 2010	Subotal	Total	%
UNIVERSIDADES	extranjeras	Uruguay			9	14	23	58	4,61
		Brasil	20				20		
		Colombia	6				6		
		México	4				4		
		Venezuela	3		1		4		
		Chile	1				1		
	Nacionales	La Plata (Prov. de Bs. As.)	11	17	58	62	148	1103	87,74
		Litoral (Santa Fe)	3	6	88	39	136		
		Cuyo (Mendoza)	20	1	4	53	78		
		Mar del Plata (Prov. de Bs. As.)	3	33	18	24	78		
		De Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Bs. As.)	3	10	21	30	64		
		Tucumán	29	22	1	2	54		
		Entre Ríos	10	15	12	13	50		
		Córdoba	9	2	16	18	45		
		Rosario (Santa Fe)	3	1	25	16	45		
		San Luis	5	14	11	15	45		
		Comahue (Neuquén)	25	3		7	35		
		Salta	11	6	11	5	33		
		Luján (Prov. de Bs. As.)	14	7	4	6	31		
		San Juan	13		4	12	29		
		del Nordeste (Corrientes-Chaco Formosa)	2	3	16	6	27		
		Misiones	9	2	1	13	25		
		Quilmes (Prov. de Bs. As.)		3	12	7	22		
		Río Cuarto (Córdoba)	4		9	9	22		
		Jujuy	14	3	2	2	21		
		Centro de la Provincia de Buenos Aires	6	3	4	5	18		
		Tecnológica Nacional	10	1	3	4	18		
		del Sur (Prov. de Buenos Aires)		2	9	5	16		
		La Pampa			11	2	13		
		Villa María (Córdoba)		3	3	3	9		
		Catamarca	4	2		1	7		
		La Matanza (Prov. de Buenos Aires)	1	1	2	1	5		
		La Rioja	4		1		5		
		de la Patagonia San Juan Bosco	2		2	1	5		
		Santiago del Estero	2		1	1	4		
		Formosa	1	1			2		
		Tres de Febrero (Prov. de Buenos Aires)			1	1	2		
		Chaco Austral				1	1		
		General Sarmiento (Prov. de Bs. As.)				1	1		
		Lanús (Prov. de Bs. As.)		1			1		
		Lomas de Zamora (Prov. de Buenos Aires)				1	1		
		Universidad Autónoma de Entre Ríos		3	3	1	7		
	Privadas	Universidad de Morón	3				3	8	0,63
		Universidad Austral			1		1		
		Universidad Católica de Cuyo			1		1		
		Universidad Católica de Salta	1				1		
		Universidad Católica de Santa Fe			1		1		
		Universidad de la Cuenca del Plata	1				1		
	Provinciales	Sudoeste (Prov. de Bs. As.)		1	4	1	6	6	0,47
Otras			3	4	8	6	21		1,67
Sin datos				47	11	3	61		4,85
Totales			259	217	388	393	1257		99,5

Objetos y sujetos transversalizados: fuertemente abordados, débilmente abordados u omitidos

Cómo se mencionaba en el parágrafo *temáticas*, en este mismo capítulo, la reagrupación de las ponencias poseía un carácter estructurante para comenzar a organizar el análisis. Inmediatamente de comenzar la lectura, se advirtió que había tres elementos compartidos, que luego se convertirían en categorías de primer orden como *objetos*, *sujetos* y *metodologías* de la extensión universitaria. Éstas aparecían como aspectos comunes a todas las temáticas, es decir, una homogeneidad, aunque, hay que decir también que cada temática tenía sus propios objetos y sujetos por lo que luego se retomarán en la interpretación, pero como heterogeneidades.

Aunque muchos de los sujetos y objetos atendidos en las ponencias de los congresos se concentran en determinados nichos, sin embargo, algunos aparecían fuertemente transversalizados a muchas temáticas constituyendo un rasgo de saturación de las categorías.

Tal es el caso de todo lo asociado a los contextos de privación de la libertad (internos, liberados, instituciones), la integración de funciones (docencia-investigación-extensión) y la problemática medioambiental. Particularmente, surgía en los congresos, especialmente en la temática de extensión universitaria, pero también atravesando muchas temáticas, la preocupación por los *procesos de curricularización y formación en* extensión universitaria. Se presentaba como una de las inquietudes centrales en este período de resignificación de la extensión universitaria a fines del siglo veinte y principios del veintiuno, bajo el entendimiento que la falta de formación sistemática de los agentes universitarios ponía un límite al desarrollo de la extensión misma. Uno de los organizadores vinculables a la curricularización y la formación en extensión universitaria, que circulaba en términos generales en varias temáticas, era el de *aprendizaje servicio* desarrollado en el capítulo anterior (Cecci, 2006; Tapia, 2005, 2006 y 2008; García y Justicia 2007; Puig et al 2007 y 2009; Gonzales y Montes 2008; Martínez, 2009) aunque se lo ubicará especialmente en la temática educativa cuando se aborden las heterogeneidades de las temáticas en relación a su especificidad.

Por otra parte, una cierta cantidad de ponencias le asignaban un gran valor, en materia de extensión universitaria, a las experiencias surgidas del programa "Voluntariado Universitario", tanto para los estudiantes como para los docentes que participaban, sobre todo en ausencia de otras estrategias formativas. También se encontraron articulaciones entre los *voluntariados* con *el aprendizaje servicio* en 6 de las 33 ponencias que implican al voluntariado. Esta relación es comentada en un trabajo posterior a los congresos estudiados aquí, que recoge más de 150 experiencias de 22 universidades acerca del programa de Voluntariado Universitario:

> Así, cabe destacar que las experiencias de vinculación social estudiadas han contribuido a:
>
> Mejorar la formación de los estudiantes, mediante
>
> a. la puesta en práctica de conocimientos adquiridos en aula, desarrollo de perspectivas críticas respecto de conocimientos teóricos, adquisición de nuevos conocimientos y destreza útiles para docencia, investigación y/o el ejercicio profesional. (Matos, 2015 p. 138)

Lo que muestra que en los congresos que nos ocupan esta relación aún estaba poco descubierta.

HETEROGENEIDADES ENTRE LOS CONGRESOS Y/O LAS TEMÁTICAS ABORDADAS

Las singularidades de los contextos políticos de los congresos de gobiernos peronistas ya fueron abordadas en el primer capítulo en los apartados *Extensión universitaria en el período de la Convertibilidad (1989-2001)* y en *el período de la Posconvertibilidad (2002-2015).* Por ello

en este parágrafo nos ocuparemos fundamentalmente de heterogeneidades que corresponden no tanto a los congresos como sí a las temáticas que arrojaron resultados.

Si bien las temáticas que más concitaron la atención en los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina fueron las que se identificaron en la tabla 5-2, distinto es como fueron evolucionando las mismas a través de dichos congresos. Como se puede observar en el gráfico de la figura 5-5 las temáticas que evidenciaron una progresión en la atención sostenida a través de los años son: *extensión universitaria,* que lo hace de manera exponencial (algo razonable puesto que se trata del eje convocante), luego *educación* y más tímidamente *derechos, humanidades-arte-cultura* e *ingeniería.* Por otra parte, las que ostentaron tendencia a la retracción son las de *salud*, *producción primaria* (agropecuaria), *comunicación*, *arquitectura* y *urbanismo* y *economía.* Las dos primeras poseen tradición extensionista por fuera de la universidad por lo que surge el interrogante si se han replegado en sus propios campos.

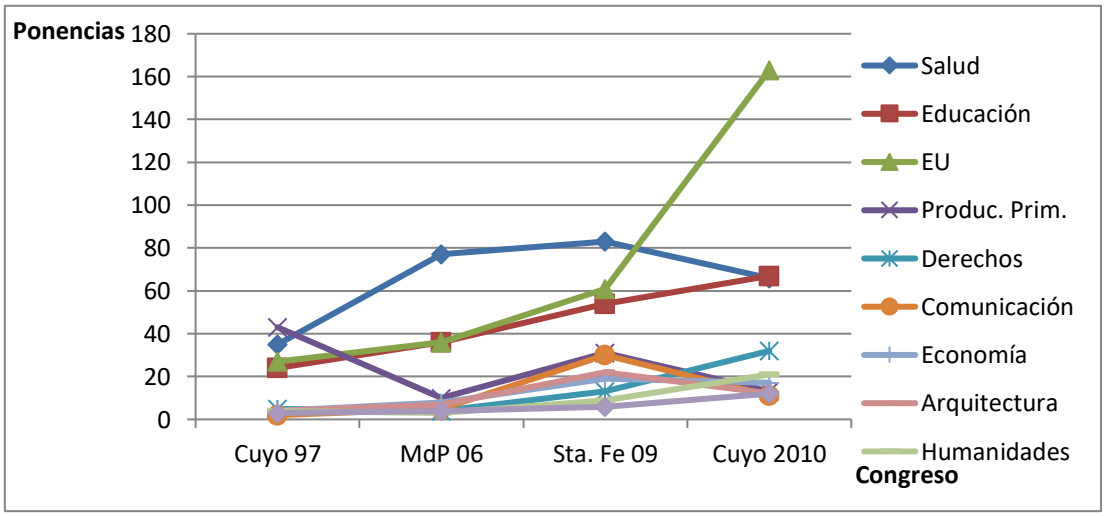


Figura 5-5. Evolución de la atención de las temáticas a través de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina.

A continuación, se presentan las particularidades de las temáticas en que se destacan las que se consideran más construidas en términos de sujetos, objetos y perspectivas.

La temática de salud

Para incluir ponencias en el campo de la salud se debía primero pensar en un criterio que dirimiera cuáles eran las ciencias de la salud (Cañedo Andalia 2001; Ley 44/2003 de ordenación de las profesiones sanitarias de España).

En los 14 años en que se desarrollaron los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina 261 trabajos, de un total de 1257 (21 %), estuvieron vinculados a salud/salud pública, lo que no es un dato menor respecto a la importancia asignada al área si se considera la gran cantidad de temáticas abordadas en dichos eventos (Tabla 5-4).

Tabla 5-4

Ponencias de la temática de salud en los primeros Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Congreso	Ponencias	Ponencias sobre Salud
Cuyo 1997	259	35
Mar del Plata 2006	217	77
Santa Fe 2009	387	83
Cuyo 2010	394	66
Total	1257	261

El mapa de presencias y ausencias de las UU.NN y sus zonas de influencia en la construcción del discurso sobre salud, a partir de la función extensionista (tabla 5-5 y figura 5-6), muestra que, de las 47 universidades públicas estatales del país, existentes durante el período que se desarrollaron los congresos, 36 acusaron participación (más 7 privadas y otras extranjeras pertenecientes a 6 países). Por otra parte, el 76 % de la producción fue desarrollada por las universidades de La Plata, Mar del Plata, Tucumán, Litoral, San Luis, Buenos Aires, Entre Ríos, Córdoba, Cuyo y Salta (que aportan ponencias por encima de los dos dígitos). Las presentaciones sobre *salud* van *in crescendo* a medida que pasan los

congresos con un pico en Santa Fe 2009; luego, en Cuyo 2010, hay una caída.

Tabla 5-5

Contribuciones de las distintas universidades del país y extranjeras con ponencias acerca de la temática de salud en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Universidad (Nacional de) / Organismo	Cantidad de ponencias				
	Cuyo 1997	MdP 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
La Plata	1		13	17	31
Tucumán	10	16			26
Litoral (Santa Fe)	3	2	16	5	26
Mar del Plata (Prov. Bs. As.)	1	13	5	5	24
San Luis	3	8	9	5	25
Buenos Aires		2	8	8	18
Entre Ríos	2	10		4	16
Córdoba			9	2	11
Cuyo (Mendoza)	4			7	11
Salta	5	5			10
Nordeste (Chaco-Corrientes)	1		2	3	6
Quilmes (Prov. de Bs. As.)			2	3	5
Rosario (Santa Fe)			4	1	5
Universidad de la República (Uruguay)			3	1	4
Universidades brasileras	3			1	4
La Pampa			2	1	3
Comahue (Neuquén-Chubut-Río Negro)	1	1			2
Río Cuarto (Córdoba)			1	1	2
Depto. de Ext Un. Htal. Italiano	2				2
Misiones			1	1	2
Jujuy	1		1		2
de la Patagonia San Juan Bosco (Chubut)			2		2
Univ. Católica de Cuyo			1		1
Univ. Católica de Sta. Fe			1		1
Catamarca				1	1
Centro de la provincia de Bs. As.		1			1
San Juan			1		1
Sin datos		17	2		19

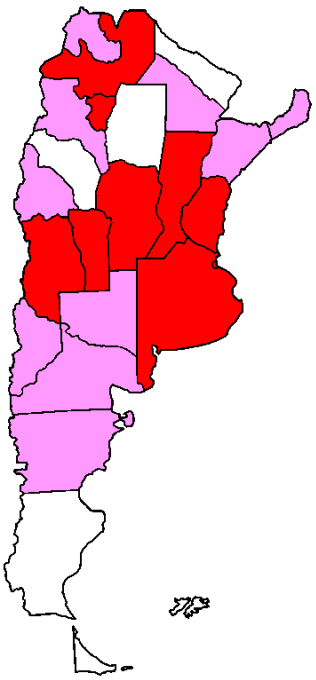


Figura 5-6. Distribución territorial relativa de los aportes sobre *salud* en los congresos de EU en relación a las universidades por provincia: más oscuro más aportes.

En el siglo veinte se han identificado como productores fundamentales del discurso sobre los problemas sociales en Argentina, entre los cuales se cuenta la problemática de salud/salud pública, a la iglesia, el sindicalismo y el Estado (Carballeda, 2006). Sobre este supuesto se fortalece el papel creciente que, en materia de salud/salud pública, adquiere el Estado sobre fines del milenio, a través de su sistema universitario y la función extensionista y, por ende, sobre los problemas sociales.

Se observan en los congresos una diversidad de sujetos en las ponencias sobre la temática de extensión en salud que se pueden reagrupar, en: *grupos etarios* (niñez, adolescencia, jóvenes, adultos y adultos mayores), *comunidad*/*población* (en general, rural, escolar, de riesgo, terapéutica vulnerable), *los agentes del sistema de salud* (estudiantes, técnicos y profesionales), *docentes* y el *componente de género* (las mujeres). El sujeto *familia* está asociado fundamentalmente a los abordajes psicológicos o se vincula a unidades menores (como los *niños)* o mayores, como la *comunidad* o como *comunidad de riesgo,* es decir, como grupo cuya dinámica se puede ver conmovida por la presencia o reinserción de pacientes con algún nivel de afectación en su salud. Respecto a las personas con discapacidad, el interés desde el campo de la salud se manifiesta más en la discapacidad como objeto de estudio y/o a través de la terapia ocupacional, siendo que, desde el punto de vista de la extensión universitaria, en estos congresos, es un sujeto preferencial en el campo educativo.

Por otra parte, los objetos abordados presentan gran diversidad, aunque los aspectos más atendidos desde la relación teoría práctica extensionista en salud/salud pública a través de los años son la salud bucal, la alimentación/nutrición, la salud en general, las enfermedades vectoriales, la salud auditiva/lenguaje, la discapacidad orientada a la discapacidad mental y la problemática de la inclusión. Llama la atención la escasa construcción de algunos objetos que han tenido un gran protagonismo en el discurso público de la salud en las últimas décadas tales como el VIH/SIDA y, en menor medida, las adicciones (tabaquismo, droga, alcohol) por lo que es posible entonces que el discurso universitario extensionista, como se aludía con anterioridad, se haya replegado en algunos nichos, dejando el lugar a otros actores/agencias que tradicionalmente vienen trabajando estos temas.

En la elección y formulación de sujetos y objetos de la extensión universitaria en materia de salud pública, las intervenciones muestran una concepción progresista que intenta ir más allá del modelo de medicalización que se desarrolla desde hace más de una centuria (Armus, 2005). Por un lado, el organizador *salud* y otros tienen preeminencia

respecto del organizador *enfermedad* que acapara sólo el 8 % de las producciones (22 presentaciones). Por otro lado, los trabajos, más que enfocarse en el individuo-paciente y en factores biomédicos desde una concepción monocausal o aun multicausal, integran el contexto y los procesos histórico-territoriales con tendencia a ubicar los problemas de la salud dentro de relaciones sociales más amplias, por lo cual no es extraña la recurrente remisión al concepto de *comunidad* como principal destinatario. Es en la particular articulación entre docencia, investigación y extensión –predominante en la búsqueda de una identidad universitaria– que se producen procesos reflexivos que enriquecen los ámbitos de actuación de la salud.

Desde el punto de vista de los *organizadores* propios de la salud/salud publica también se pudo constatar que el discurso extensionista se concentra mayoritariamente en lo que es atención primaria de la salud, con 149 trabajos (57 %); procesos formativos intrauniversitarios como capacitaciones, perfeccionamientos y actualizaciones, 40 trabajos (15 %); combinaciones de los niveles de atención primario, secundario y terciario, 14 trabajos (5 %); solo atención secundaria de la salud, 11 trabajos (4 %); más lejanamente, divulgación, 9 trabajos (3 %); organización de los servicios de salud, 5 trabajos (2 %); solo atención terciaria, 6 trabajos (2 %). El resto son rubros que no presentaban frecuencia o que no poseían referencias al respecto.

En relación a la red bibliográfica de la temática, la misma debe analizarse sobre la base de 226 ponencias[54] sobre *salud* en que fueron examinadas 1647 referencias bibliográficas que sirvieron de insumo para elaborar la información ilustrada en el grafo de la figura 5-7[55]:

Observando el grafo de la figura 5-7 se pueden establecer algunas medidas propias del ARS (Menéndez, 2003):

- De un total de 226 ponencias, 67 (30 %), comparten bibliografía.

[54] Hay que recordar que para el análisis de bibliografía el congreso de Cuyo 1997 no se ha considerado porque posee libro de resúmenes y no de ponencias, lo que explica la diferencia de 261 a 226 ponencias.

[55] Este grafo difiere del publicado en la revista RIE 34(1) (López, 2016) debido a que allí no se había incorporado la "psicología" a la temática de salud.

- La red se compone de una red central, 8 islas y 159 ponencias aisladas (no vinculadas o que no comparten bibliografía).
- La densidad de la red aplicando la fórmula densidad=2L / n (n-1) y reemplazando:

  Den= 2 x 79 Líneas o vinculaciones / 226 nodos (226 nodos -1) = 0,0031.
- Las ponencias con mayor centralidad e intermediación son: 525, 677 y 420 (nodos de grado 7); 409 (grado 6); 687, 581, 431 y 313 (grado 5).
- Se detectaron tres camarillas o cliques que corresponden a grupos de ponencias de un mismo autor o grupo de autores que comparten la misma base bibliográfica: En Mar del Plata (2006) ponencias 426-675; Santa Fe (2009) ponencias 630-762-781; una tercera corresponde a un grupo de autores que comparten la base bibliográfica de las ponencias (482, 525-1120) presentadas en los tres congresos.

Por otra parte, se puede derivar del grafo el siguiente cuadro distributivo de ponencias reagrupadas por congreso (Tabla 5-6):

Tabla 5-6.

Composición de la bibliografía para el área salud.

	Mar del Plata 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Ponencias con bibliografía no vinculada a Extensión Universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**59**	**42**	**30**	**131**
Ponencias con bibliografía vinculada directamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**3**	**4**	**3**	**10**
Ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**3**	**5**	**2**	**10**
Ponencias sin bibliografía.	**12**	**32**	**31**	**75**

En relación a los trabajos de los congresos sobre el tema salud, el examen de la tabla 5-6 y el grafo de la figura 5-7 muestran que la densidad de bibliografía compartida es relativamente baja. Si bien se revela una progresión en el uso de bibliografía desde el congreso de Mar del Plata al de Santa Fe, luego se observa una retracción en Cuyo 2010. Esto muestra que, aunque hay evidencia de una gran inquietud sobre el tópico, si se

toman como emergentes a los Congresos Nacionales, parece haber un relajamiento en la potenciación conceptual y teórica respecto de dar sustento a la relación s*alud-extensión universitaria*. En consecuencia, el análisis cualitativo de las ponencias corrobora que la red bibliográfica sobre dicha temática tiene apoyo de bibliografía con orientación propia del campo de la salud y muy escasamente proveniente de la extensión universitaria.

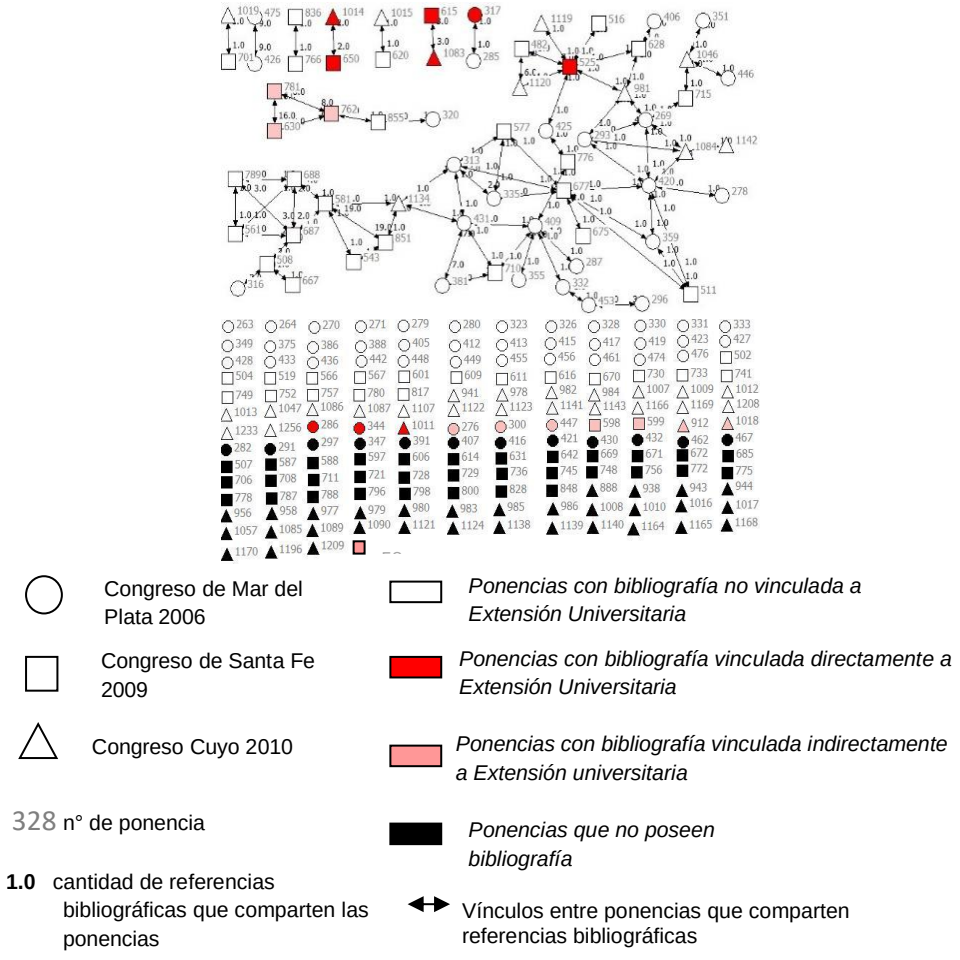


Figura 5-7: Red bibliográfica de la temática de *salud*.

A partir del análisis de los textos de las ponencias sobre *salud* que cuentan con bibliografía sobre extensión universitaria, interesa destacar algunas cuestiones que surgen –por su relevancia y/o redundancia– así como los conceptos de *extensión* que las orientan en una combinación de factores irreductibles a aquellas otras ponencias que no poseen esta característica.

Una de las redundancias notables es la necesidad/deseo de desarrollar la acción extensionista desde una organización más allá de la disciplina de origen de la carrera, la cátedra o la especialidad de quienes se desempeñan en ella. Se establece, en las ponencias sobre salud, que poseen sustento bibliográfico sobre extensión universitaria, que hay una toma de conciencia respecto que la complejidad de los problemas sociales requiere de la mirada de diferentes especialidades. Así, se puede observar la reiteración de abordajes multidisciplinarios, interdisciplinarios e incluso transdisciplinarios, que suponen el aporte de distintas profesionalidades. Esto se realiza: 1) de manera independiente (multidisciplina), 2) mediante la discusión en que participan distintas profesionalidades en cada una de estas etapas (interdisciplina), 3) hasta la posibilidad de que miembros de los equipos con representaciones específicas de ciertos aspectos del conjunto de las especialidades que intervienen en un problema, puedan asumir el comando completo en su resolución (transdisciplina) (Motta, 2002). En todos los casos, el objetivo es superar la visión parcial que ofrece la disciplina y mejorar el impacto de la respuesta. Las profesiones que se articulan en el campo de la salud para estas acciones son alternativamente las de bioquímicos, médicos, trabajadores sociales, psicólogos, enfermeros, nutricionistas y odontólogos. Las ponencias informan que ello estimula no sólo la acción interpersonal sino, además, interinstitucional e intrauniversitaria, es decir, la colaboración entre cátedras, facultades y miembros de los distintos claustros (docentes, estudiantes, egresados y no docentes). Expresiones que dan cuenta de ello son las siguientes:

> …desde la interdisciplina, integrando las ciencias biológicas y las ciencias sociales. Por ello, el desarrollo de los proyectos está a cargo de un equipo integrado por bioquímicos, médicos, trabajadores sociales, psicólogos sociales y estudiantes. (ponencia 525)
>
> …necesidad de un abordaje interdisciplinario y multidisciplinario en el contexto universitario…" (ponencia 599)

La II Cátedra de Psicoanálisis Escuela Inglesa, a través de su Servicio de Psicología Clínica de Niños, ha desarrollado diversos vínculos informales y formales con otras cátedras pertenecientes a la Facultad de Psicología y a otras unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires. Estos vínculos implican tanto la colaboración en la realización de las prácticas de extensión como el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias conjuntas. (ponencia 615).

Desde este marco teórico, revalorizamos las formas de generación de conocimiento contextualizadas, integradas y transdisciplinarias, (ponencia 650).

Somos un equipo multidisciplinario e interdisciplinario, ya que trabajamos mediante la coparticipación de personal docente, personal no docente, estudiantes y egresados de distintas unidades académicas. (ponencia 978).

Partimos, por un lado, de la construcción interdisciplinaria de saberes que ponen en diálogo a diferentes unidades académicas-Medicina, Psicología, Odontología, Enfermería, Nutrición, Demografía, Geografía… (ponencia 978).

La incorporación de la extensión a las currículas de las carreras universitarias, invita a pensar postulados teóricos programáticos sobre problemas complejos que yacen/viven/luchan/construyen a diario las comunidades. (ponencia 978).

Dichos problemas en el ámbito académico no pueden ser abordados de manera fragmentada y desde una sola mirada disciplinar, de allí que las problemáticas resultan transversales a todas las disciplinas. Dicho posicionamiento pretende superar las miradas parcializadas propias de las diferentes formaciones disciplinares, que se reproducen en los procesos de formación profesional. (ponencia 978).

Desde este marco teórico, revalorizamos las formas de generación de conocimiento contextualizadas, integradas y transdisciplinarias, donde los sujetos sociales se vuelven

> protagonistas de estos procesos tornándolos socialmente relevantes y pertinentes. (García Guadilla, 2008). (ponencia 1014).

Por otra parte, por las características del área de la salud, las prácticas de extensión encuentran la alternativa de instrumentarse como prácticas pre-profesionales de tipo asistencial. Sin embargo, no ocurre, como en otras profesiones colegiadas (por lo menos, no se desprende de las ponencias analizadas), posibles obstáculos desde los colegios y/o asociaciones profesionales para limitar estas actividades como invasión al campo laboral sobre todo de los nóveles egresados (López, 2011*b*).

> …las prácticas universitarias son, mayoritariamente, de carácter unidireccional, asistencialistas y se llevan a cabo únicamente en ámbitos hospitalarios (Unidades Docentes Hospitalarias)" (ponencia 650)
>
> …creemos que, para que la extensión cumpla su misión se deben producir cambios sustanciales en la Educación Médica Superior, desafiando la transformación de la relación que se instituye en las prácticas universitarias, proponiendo avanzar en estrategias de enseñanza y prácticas pre-profesionales donde se establezca un vínculo entre las personas de la comunidad, los estudiantes y docentes universitarios… (ponencia 650).
>
> …se consideró oportuno situar las prácticas asistenciales en la sede Regional Sur de la Universidad, cuya zona de influencia presentaba un significativo entramado de instituciones gubernamentales y no gubernamentales con el cual podían establecerse vínculos fructíferos de colaboración, propiciándose la construcción de redes sociales. (ponencia 615).

En relación a los conceptos de extensión que orientan la práctica en el campo de la salud –de quienes abrevan en fuentes que abordan la extensión universitaria– se encontraron una serie de claves como:

- considerar a la extensión universitaria como impulsora de la necesidad de conocer la realidad local para lograr una mejor vinculación e integración *universidad-sociedad* y dar respuestas apropiadas y transformadoras;
- aparece, particularmente en el campo de la salud, el referente inspirador del espíritu la Reforma Universitaria Argentina de 1918;
- la extensión universitaria es considerada como función social de la universidad y uno de los factores centrales que aporta la misma al cambio social –en este caso en materia de salud– en contextos de injusticia y desigualdad para aportar a una mejor calidad de vida; en este sentido la extensión universitaria se visualiza como un servicio a la comunidad y una herramienta para enfrentar los aspectos negativos de la globalización, destacando que se asigna protagonismo en esta vinculación a los sectores populares.

A continuación, se muestran fragmentos de ponencias que dan sustento a estas caracterizaciones:

> Entendemos que la Extensión es un modo más de vinculación de la Universidad con la sociedad, que debe tender a un enriquecimiento tanto para la Comunidad como para los claustros universitarios. [luego] Además, consideramos que para lograr una mayor integración de la Universidad con el medio, necesitamos conocer la realidad de ese medio y este proceso está vinculado a la práctica social. [luego] La extensión está íntimamente articulada con la investigación científica, y ésta tiene como finalidad lograr un conocimiento objetivo sobre determinados aspectos de la realidad, que a su vez permita guiar la práctica transformadora de los hombres. [luego] …respuestas apropiadas a la realidad local." (ponencia 525).
>
> Entonces, la extensión universitaria es uno de los pilares básicos de la universidad y una de las vías para desarrollar el vínculo universidad-sociedad, (DEL HUERTO MARIMÓN M.E 2007) especialmente en las universidades latinoamericanas y desde la

Reforma Universitaria que tuvo su origen en Córdoba en el año 1918 y que constituyó el primer cuestionamiento profundo de este vínculo, incorporando por primera vez la noción de "extensión universitaria" como función social, inherente e inseparable de la universidad y evidenciando la necesaria ruptura de una universidad que se mantenía aferrada a esquemas obsoletos y una sociedad que se movía hacia el cambio. (GONZÁLEZ GONZALEZ). [luego] Desde entonces, como señala Carmen García Guadilla la función social de la universidad se ha ejercido –y se sigue ejerciendo– a través de la extensión universitaria. En este sentido y siguiendo a la autora, entendemos a la extensión universitaria como el ineludible compromiso de la universidad con la sociedad en la que está inserta. '*Este compromiso social debe superar las limitaciones que tiene el concepto de extensión, reivindicando la necesaria contextualización de los conocimientos, la interacción con la sociedad, los procesos de aprendizajes compartidos y orientados hacia la transdisciplinariedad, procesos interactivos de la educación con la sociedad cada vez más viables, reivindicando las redes como organizaciones de aprendizaje colectivo; a la educación sin fronteras de ningún tipo*.' (GARCIA GUADILLA, 2008:134). [luego] En un contexto de desigualdad e injusticia social como el que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, esta función debería convertirse en la razón de ser de las universidades públicas. Si bien son diversos los conceptos que se utilizan para señalar este rol social de la universidad –pertinencia, responsabilidad social, extensión, compromiso social- nos sentimos más cerca de la idea de compromiso, ya que partimos de la base de la construcción colectiva del conocimiento social. La idea de extensión universitaria surgida con la Reforma de 1918, si bien ha aportado en cuanto al establecimiento de un vínculo activo entre la universidad y la sociedad, este responde a una perspectiva unidireccional, en la cual es la universidad la que, una vez creado

y consolidado el cuerpo de conocimiento, lo difunde, lo extiende hacia el conjunto de la sociedad. [luego] … nos planteamos la extensión universitaria como un compromiso social, se hace necesaria la integración de la misma como una parte indiferenciable en el proceso educativo del estudiante de medicina y de las demás profesiones de la salud. (CARLEVARO P.) (ponencia 650).

El concepto de extensión universitaria en Latinoamérica emerge con pluralidad de enunciaciones. Nuestro Estatuto Universitario en su Art. 120 refiere: *'La Universidad favorece y realiza la Extensión Universitaria entendiendo como tal, la interacción creadora entre Universidad y comunidad, mediante la cual el quehacer cultural se vincula estrechamente con el fenómeno social, a fin de producir las transformaciones necesarias para el logro de una mejor calidad de vida'.* [luego] *'Ciencia, arte, humanidades y tecnología se renuevan en la Universidad gracias a la comunicación que establece la Extensión Universitaria. Ésta recoge, en distintos ámbitos culturales, necesidades y requerimientos puestos de manifiesto fuera de los claustros y despierta, requiere y exige a sus integrantes nuevas respuestas, soluciones creativas, aportes para el crecimiento ante nuevos problemas surgidos dentro de la comunidad en función del desarrollo, la globalización y sus situaciones concomitantes según las regiones.(...) Una Universidad que se encierra en sí misma (...) comete uno de los pecados de nuestro siglo: el pecado social'. (*Rosa M. Fader, UNCuyo – Mendoza–Argentina) 1997 - I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior – II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria. (ponencia 978).

Pero la Educación Superior debe generar mecanismos para poner al servicio de la sociedad, los saberes que allí se producen y enseñan; la universidad tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la situación actual (Frondizi, 1971) y para lograr este objetivo es

> imprescindible conocer y responder a las necesidades, requerimientos y aspiraciones de la comunidad; por lo tanto, la práctica universitaria se debe desarrollar en contacto con el medio social y los sectores populares. (ponencia 1014).
>
> Desde entonces, como señala Carmen García Guadilla (2008) la función social de la universidad se ha ejercido –y se sigue ejerciendo – a través de la extensión universitaria. (ponencia 1014).

Como una subcategoría dentro de las definiciones de extensión universitaria, también en la temática de la salud, aparece una reiteración que se observa en otras áreas de la extensión universitaria. Se trata de la recurrencia de vincular la extensión con la docencia y la investigación, algo bastante frecuente en el discurso universitario. Aunque parece ser un rasgo de la extensión universitaria, por otra parte, es menos frecuente cuando este mismo discurso parte de las otras funciones de *docencia* o *investigación,* que en principio parecen satisfacerse en sí mismas y requieren menos de esta trilogía (o de evocaciones a la extensión). Es importante destacarlo porque parece tener que ver con usos y costumbres universitarios por lo menos de la Argentina[56].

Se presentan a continuación fragmentos que ejemplifican esto en la temática salud:

> Los espacios de intercambio, se presentan como una posibilidad que permite articular a nivel de diferentes espacios curriculares una actividad común que apunte a la construcción de miradas/abordajes interdisciplinarios y acciones articuladas de docencia, investigación y extensión en cada cátedra. (ponencia 978).

[56] Del mismo modo -tomando la función de *docencia*- que la escisión de las cátedras en clases de *trabajos prácticos* y *clases teóricas* parece tener que ver más con usos y costumbres de la docencia universitaria que con investigaciones que muestren la eficacia y efectividad de trabajar de esta manera.

> Las funciones tradicionalmente atribuidas a la universidad han sido: la generación o creación de conocimiento, a través de la investigación y la producción científica; la comunicación o transmisión de conocimiento, a través del proceso enseñanza-aprendizaje; y la conservación y difusión de conocimientos socialmente relevantes, mediante la extensión. (ponencia 1014).

La temática de educación

Esta temática reagrupa aquellos trabajos vinculados a los procesos de transferencia de cultura con diferentes grados de institucionalización. Por un lado, desde la perspectiva *reproductivista* de replicación fenomenológica de la sociedad, es decir, socialización, homogeneización de la conciencia ciudadana, diversificación para el mundo del trabajo (Durkheim, 1922). Por otro lado, desde el punto de vista de los Reproductivistas Críticos en la línea de un proceso de transferencia de ideología como factor de distribución selectiva de saberes para lograr el mantenimiento del *statu-quo* (Althusser, 1970; Bowles y Gintis, 1970; Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu y Passeron, 1979).

Se identificaron 181 ponencias referidas a *Educación* que constituyen un 14 %, o sea el segundo tema en volumen de aportes (tabla 5-7):

Tabla 5-7

Ponencias respecto a la temática de educación en los primeros Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Congreso	Ponencias	Ponencias sobre Educación
Cuyo 1997	259	24
Mar del Plata 2006	217	36
Santa Fe 2009	387	54
Cuyo 2010	394	67
Total	1257	181

El mapa de contribuciones a la construcción del discurso sobre *educación* en relación a la extensión universitaria (tabla 5-8 y figura 5-8) permite establecer la participación de 36 organizaciones, de las cuales 26 son universidades nacionales, destacándose, si se analiza en el plano de la ubicación territorial, las ausencias de Formosa, Santiago del Estero, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Al tomar como indicador de interés por la temática la cantidad de ponencias, se puede concluir que en el caso de *educación* hubo un aumento sostenido y creciente que se expresó en un incremento de ponencias en cada evento.

Tabla 5-8

Contribuciones de las distintas universidades del país y extranjeras con ponencias acerca de la temática de educación en los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina.

Universidad (Nacional de) / Organismo	Cantidad de ponencias				
	Cuyo 1997	MdP 2006	Sta. Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Litoral (Santa Fe)			11	1	12
Salta	4	1	4	3	12
Cuyo (Mendoza)			2	9	11
Córdoba	3			8	11
Luján (Pcia. De Bs. As.)	3	3	3	1	10
Mar del Plata (Pcia. De Bs. As.)		7		3	10
Buenos Aires (Capital Federal)		3	3	3	9
La Plata (Pcia. De Bs. As.)		1	4	4	9
San Luis		3		5	8
Río Cuarto (Córdoba)			4	4	8
Quilmes (Prov. de Bs. As.)			5	2	7
San Juan			3	4	7
Comahue (Neuquén, Chubut, Río Negro)	3	2		1	6
Del Sur (Pcia. Bs. As.)			2	3	5
Catamarca	2	2			4
Jujuy	3	1			4
Rosario (Santa Fe)			1	3	4
Tucumán		2	1	1	4
Entre Ríos			1	2	3
Universidad Autónoma de Entre Ríos		1	1	1	3
Universidades Brasileras	3				3
Centro de la provincia de Bs. As.		1	1		2
Universidad de la República (Uruguay)			1	1	2
La Pampa			1	1	2
Nordeste (Chaco-Corrientes)			1	1	2
Villa María (Córdoba)		1	1		2
Centro de inv. Soc. y ed. del Norte Ar.				1	1
Escuela de servicio social de Santa Fe				1	1
Fund. I. Tomassetti (Arg.) y Sta. María (Esp.)			1		1
Instituto Tecnológico de Veracruz (México)	1				1
PT 155 Instituto Santísima Trinidad				1	1
General Sarmiento (Pcia. de Bs. As.)				1	1
Universidad de Morón	1				1
Univ. Nac. Experiment. S. Rodríguez-Venezuela			1		1
Misiones			1		1
La Rioja	1				1
Sin datos		8	1	2	11

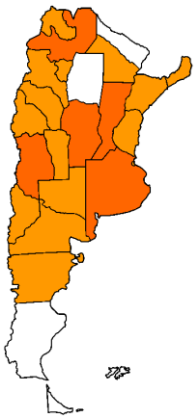


Figura 5-8. Distribución territorial relativa de los aportes sobre *educación* en los congresos de EU en relación a las universidades por provincia: más oscuro más aportes.

Respecto de los sujetos de la *educación* en relación a la extensión universitaria, y a diferencia de lo que ocurre con el campo de la salud, aquí *la comunidad* deja de tener preminencia para dar paso a los docentes, estudiantes e instituciones escolares; luego los grupos etarios donde parece haber una mayor preocupación por jóvenes y adolescentes (en segundo término, por niños y adultos/adultos mayores). Si bien el abordaje de estos sujetos sigue un derrotero fluctuante en términos de ponencias presentadas en cada congreso, *las instituciones escolares* parecen mostrar una atención creciente.

Respecto a los objetos de la extensión universitaria en *educación,* destacan los procesos de alfabetización, la articulación entre la universidad y el nivel medio, la problemática de integración, de manera incipiente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) -en los últimos dos congresos- y la enseñanza/aprendizaje sobre temas específicos (educación artística, física, matemática, medioambiente y otros). La cuestión de la articulación entre la universidad y el nivel medio es un tema que cobra nuevo impulso en el marco de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) creados por el art. 10 de la Ley de Educación Superior (24.521/95) y los programas de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Desde el punto de vista de algunos organizadores propios del sistema educativo como los niveles y modalidades, cuando se examinan las ponencias se encuentra que la preminencia sigue el siguiente orden en su atención: El nivel medio 13 %, luego el nivel superior 9 %, nivel primario 8%, adultos 5 %, discapacidad y educación no formal 1 %.

La red bibliográfica sobre *educación* se compone de 1165 referencias que se distribuyen entre 157 ponencias (recordar que Cuyo 97 no posee libro de trabajos completos por lo que se excluye del análisis bibliográfico). El grafo de la figura 5-9 ilustra la situación de la red sobre este tema a partir del cual se puede inferir que:

- De 157 ponencias, 66 (42 %) del total, comparten bibliografía.
- La red se compone de una red central, 7 islas y 91 ponencias aisladas (no vinculadas o que no comparten bibliografía).

- La densidad de la red es = 0,0080 (entre dos a tres veces mayor a la de la temática de salud).
- Las ponencias con mayor centralidad e intermediación son: 759 (nodos de grado 12); 884 (grado 10); 1025, 586 y 370 (grado 8), 1061 y 922 (grado 7), 994, 679 y 602 (grado 6). Lo que es destacable es que las ponencias con mayor centralidad e intermediación (exceptuando la 1061 y 884) contienen y comparten, con otras ponencias, bibliografía vinculada a extensión universitaria, evidenciando un núcleo de autores y exposiciones que pueden estar significando potencialmente el despegue de representaciones comunes sobre extensión universitaria *en* y *desde* la temática educativa, hacia el resto de las temáticas extensionistas.
- Se detectaron dos camarillas que corresponden a grupos de ponencias de un mismo autor o grupo de autores que comparten la misma base bibliográfica: En Santa Fe (2009) ponencias 548 y 549; Luego las ponencias 738, 764 y 1255, de las cuales, las primeras dos fueron presentadas en Santa Fe (2009) y la última en Cuyo (2010).
- Por otra parte, se puede derivar del grafo el siguiente cuadro distributivo de ponencias reagrupadas por congreso y en relación a los criterios de clasificación (Tabla 5-9):

Tabla 5-9

Composición de la bibliografía para el área educación en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria (1997-2010) en relación al objeto Extensión Universitaria.

	Mar del Plata 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Ponencias con bibliografía no vinculada a Extensión Universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**16**	**27**	**38**	**81**
Ponencias con bibliografía vinculada directamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**6**	**9**	**7**	**22**
Ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**3**	**5**	**3**	**11**
Ponencias sin bibliografía.	**11**	**13**	**19**	**43**

El uso de la bibliografía en los trabajos, según lo que muestra la tabla 5-9, evidencia a través de los congresos un crecimiento tanto de las

ponencias sin bibliografía como de aquellas con bibliografía vinculada a la especialidad, con escasez, estancamiento y/o comportamiento fluctuante de material vinculado a extensión universitaria.

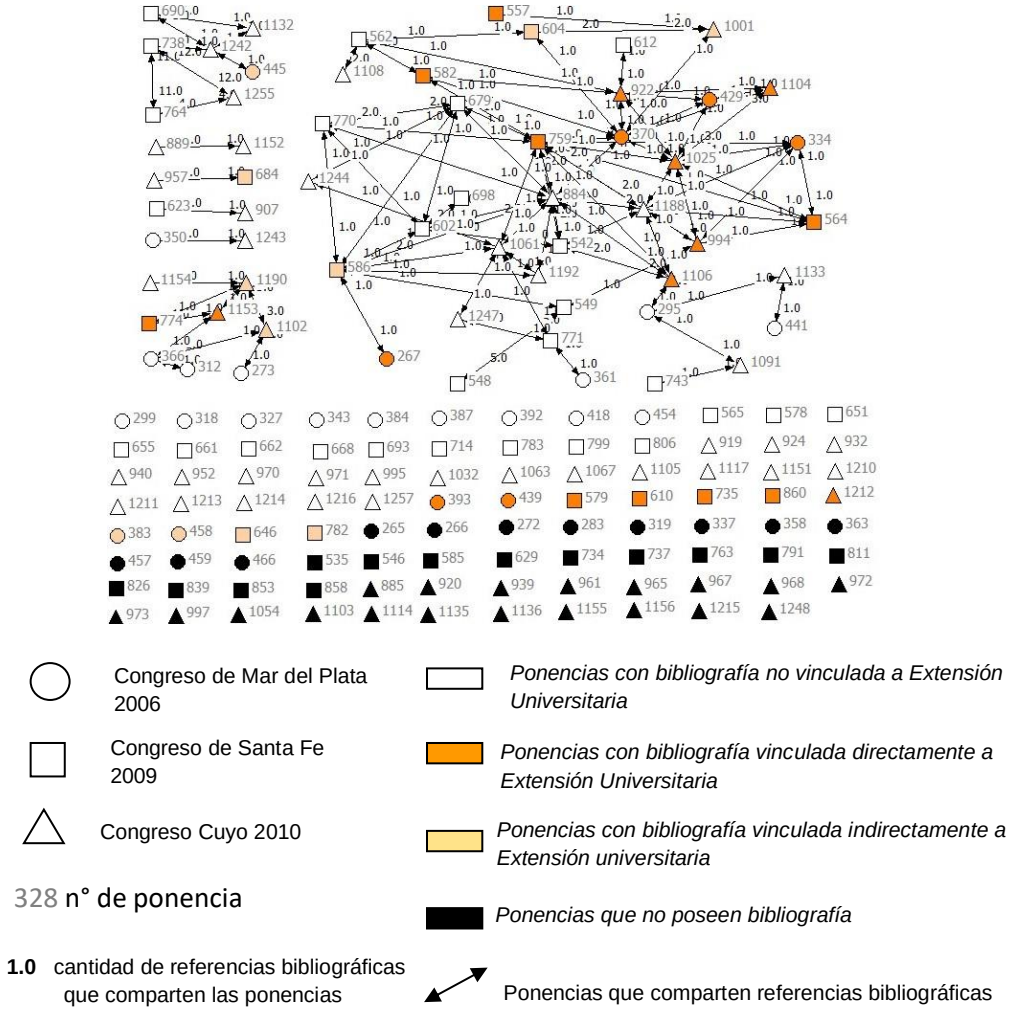


Figura 5-9. Red bibliográfica de la temática educación.

Desde un punto de vista más cualitativo cuando se analizan las ponencias sobre el tema *educación,* más que encontrar rasgos singulares o en común entre aquellas que poseen referenciación bibliográfica sobre extensión universitaria, la particularidad es la recurrencia a autores y obras sobre extensión universitaria, es decir, textos que orientan la concepción extensionista. Se destacan dos obras: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* de Paulo Freire (1973) y *Extensión universitaria y educación popular* de Silvia Brusilovsky, (1999). Respecto

a la primera Paulo Freire aborda allí la problemática de la extensión en la ruralidad, y los campesinos alfabetizandos –el sujeto fundamental de su obra– por lo menos en la primera etapa. El organizador *extensión* aparece aquí como un elemento discursivo en el campo de la ruralidad pero que se conceptualiza críticamente como distinto al proceso de una comunicación emancipadora al que debería aspirarse. Se entiende a unos (profesionales y técnicos de la ruralidad) que detentan el conocimiento y que extienden este saber sobre *otros* que actúan como supuestos beneficiarios pasivos de esta acción. Esta asimetría de poder entre los representantes de opresores y oprimidos (también ubicados en su dialéctica como potenciales opresores en germen) son polos que otros autores (Bourdieu y Passeron, 1979) identificarán como la diferencia esencial entre un proceso comunicativo y uno pedagógico. De este modo, Freire deja planteada una crítica esencial al concepto de extensión y las prácticas que derivan de éste, al tiempo que propone repensarlo. Por otra parte, Silvia Brusilovsky en la obra precitada recupera, a través de una investigación histórica, una experiencia en la línea de la educación popular desarrollada en el Departamento de Extensión Universitaria de la UBA entre 1956 1966 que se presenta como un modelo inspirador alternativo a las políticas neoliberales de los 90 (cuando escribe este libro). Ambos trabajos generan una conceptualización de la extensión desde una perspectiva sociocrítica evidenciando las potencialidades de la extensión universitaria en el ámbito de la educación popular y el circuito no formal.

La temática de extensión universitaria

Muchas de las ponencias que se reubicaron en este parágrafo comparten el hecho de haber sido producidas desde áreas de extensión (secretarías y otras figuras), sin que se les pudiera atribuir una extracción temática en relación a los profesionales que las sustentan o en relación a una cátedra, departamento, u otras áreas de facultad. Fundamentalmente, se trata de experiencias o reflexiones que abordan directamente la cuestión de la extensión universitaria. Es decir, la relación de la universidad con el

medio, de acuerdo con organizadores ya mencionados en el marco teórico conceptual brindado en los tres primeros capítulos.

Se identificaron 163 ponencias referidas a *extensión universitaria* que constituyen un 13 % de los trabajos. Es decir, el tercer tema en términos de aportes según lo ilustra la tabla 5-10.

Tabla 5-10

Ponencias respecto a la temática de extensión universitaria en los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Congreso	Ponencias	Ponencias sobre Extensión Universitaria
Cuyo 1997	259	39
Mar del Plata 2006	217	27
Santa Fe 2009	387	36
Cuyo 2010	394	61
Total	1257	163

Al analizar el mapa de contribuciones de las UU.NN. a la temática de extensión universitaria en los congresos nacionales homónimos (tabla 5-11 y figura 5-10) se observa que, siendo éste uno de los rubros con más exposiciones, su particularidad es la ausencia territorial de aportes de varias Universidades Nacionales como Catamarca, Santiago del Estero y provincias patagónicas exceptuando Neuquén y Tierra del Fuego. Por otro lado, una mayor diversidad y cantidad de ponencias de instituciones extranjeras. A juzgar por la cantidad de presentaciones en cada congreso, la temática tiene un comportamiento fluctuante, pero con una tendencia general creciente a través de los mismos.

Los sujetos más abordados en las ponencias de los congresos que se vinculan a la extensión universitaria pero ya como temática, son: Los agentes extensionistas (particularmente los estudiantes), la comunidad en sus múltiples variantes (general, académica, universitaria) y las empresas. Por otra parte, los objetos más recortados son la curricularización de la extensión, las políticas institucionales de extensión universitaria, las sistematizaciones de experiencias-programas-proyectos de extensión universitaria, la integración de funciones de la universidad (docencia-

investigación-extensión), la evaluación de la extensión y la conceptualización de la extensión universitaria. La metodología y la epistemología de la extensión permanecen aún bastante ausentes en las reflexiones de los congresos como lo plantea una de las exposiciones en el congreso de Mar del Plata: "Las universidades tienen limitaciones en el desarrollo de la extensión puesto que no han elaborado suficientemente la base epistemológica y metodológica…" (La Rocca e Issel, 2006).

Tabla 5-11

Contribuciones de las distintas universidades del país y extranjeras con ponencias acerca de la temática de extensión universitaria.

Universidad (Nacional de) / Organismo	Cantidad de ponencias				
	Cuyo 1997	MdP 2006	Sta. Fe 2006	Cuyo 2010	Total
Litoral (Santa Fe)		2	8	10	20
Cuyo (Mendoza)	5		1	10	16
Universidad de la República (Uruguay)			2	10	12
Mar del Plata (Prov. Bs. As.)		4	2	3	9
La Plata (Prov. Bs. As.)		3	2	3	8
Rosario (Santa Fe)	1	1	5		7
Córdoba		1	3	2	6
Universidades Brasileras	6				6
Quilmes (Prov. Bs. As.)		2	1	3	6
Entre Ríos	2	1	2		5
Río Cuarto (Córdoba)			2	3	5
San Juan	4			1	5
Tecnológica Nacional	3	1		1	5
Salta			2	2	4
San Luis		1		3	4
Buenos Aires	1			2	3
Comahue (Neuquén)	2			1	3
Jujuy	1	1	1		3
Del Sur (Pcia. Bs. As.)		1	1	1	3
Tucumán	3				3
Universidad Autónoma de Entre Ríos		2			2
Misiones	2				2
Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (Venezuela)	2				2
Luján (Prov. Bs. As.)				2	2
Univ. Prov. del Sudoeste de la Prov. de Bs. As.			1	1	2
Ministerio de Cultura y Educación	1				1
3 de Febrero (Prov. Bs. As.)			1		1
Formosa		1			1
Universidad Austral (Chile)	1				1
Universidad de Antioquía (Colombia)	1				1
Universidad Javeriana (Colombia)	1				1
La Matanza (Prov. Bs. As.)	1				1
La Rioja	1				1
Nordeste (Chaco-Corrientes)			1		1
Patagonia San Juan Bosco (Chubut)	1				1
Tierra del Fuego				1	1
Villa María (Córdoba)				1	1
Sin datos		6	1	1	8

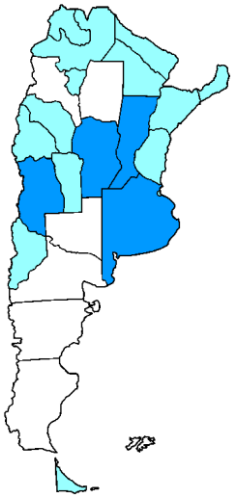


Figura 5-10. Distribución territorial relativa de los aportes sobre *extensión universitaria* en los congresos de EU en relación a las universidades por provincia: más oscuro más aportes.

La red bibliográfica sobre *Extensión Universitaria* se compone de 872 referencias que pertenecen a 124 ponencias (sin Cuyo 97). El grafo de la figura 5-11 ilustra la red sobre este tema:

- De un total de 124 ponencias, 53 (43 %) del total comparten bibliografía.
- La red se compone de una red central, 13 islas y 71 ponencias aisladas (no vinculadas o que no comparten bibliografía).
- La densidad de la red es = 0,0056 (intermedia a lo que ocurre con las temáticas de salud y educación).
- Las ponencias con mayor centralidad e intermediación son: 654 (nodo de grado 9); 923, 842, 568 y 559 (grado 7), 960 (grado 6) siendo que la mitad de estas ponencias comparten bibliografía directamente vinculada a la temática de extensión universitaria.
- Se detectaron tres camarillas que corresponden a grupos de ponencias de un mismo autor o grupo de autores que comparten la misma base bibliográfica: En Mar del Plata (2006) ponencias 402 y 443, en Cuyo (2010) ponencias 923 y 931, en Mar del Plata y Cuyo (2010) ponencias 389 y 1080.

Por otra parte, se puede derivar del grafo el siguiente cuadro distributivo de ponencias reagrupadas por congreso (Tabla 5-12):

Tabla 5-12

Composición de la bibliografía para el objeto extensión universitaria en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010) en relación al objeto Extensión Universitaria.

	Mar del Plata 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Ponencias con bibliografía no vinculada a Extensión Universitaria o su campo semántico y y/o asociativo.	8	12	20	40
Ponencias con bibliografía vinculada directamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	13	13	23	49
Ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	2	2	3	7
Ponencias sin bibliografía.	4	10	14	28

En esta temática, se observa una progresión en la bibliografía en todos los rubros (tabla 5-12). El análisis cualitativo de las ponencias con soporte bibliográfico sobre extensión universitaria permite extraer algunas

categorías inicialmente, que luego resultaron extensibles a otras ponencias que no poseen sustento bibliográfico sobre extensión universitaria:

- *Curricularización y acreditación de la extensión.*
- *Evaluación de la extensión.*
- *Integración de funciones.*
- *Políticas de extensión universitaria.*

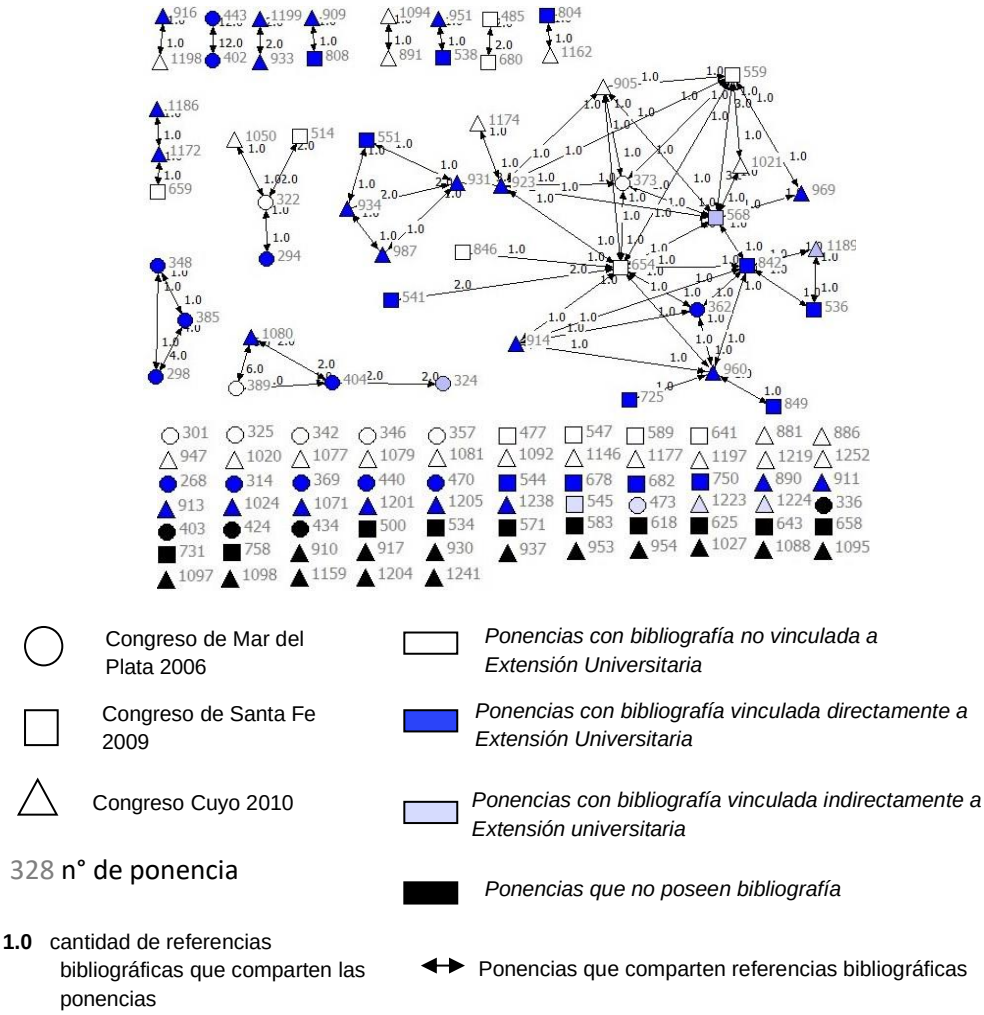


Figura 5-11. Red bibliográfica en la temática de e*xtensión universitaria*.

Curricularización y acreditación de la extensión

Sobre el particular los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina evocaron una serie de experiencias

que permiten visualizar el menú de opciones sobre los que se venía avanzando en materia de la oferta curricular y extracurricular.

- Posición curricular y acreditación de la extensión universitaria

Respecto a la posición curricular de la extensión universitaria aparece el concepto de *transversalidad* (ponencia 911) para ser aplicado a la extensión dentro de la currícula universitaria como "*ejes conceptuales que recorren la totalidad de un currículo*" avanzando sobre el debate de si la enseñanza de la *extensión* debería darse como contenido transversal, o sea dentro de las materias, y en tal caso ¿Todas o cuáles? O ¿Si debe constituirse en una unidad curricular autónoma? Y en todo caso el tipo de articulación horizontal-vertical que debería tener. En algunas universidades como la Universidad Nacional del Litoral, que posee importantes antecedentes sobre extensión universitaria, el paso que se estaba dando era identificar las materias que desarrollaban experiencias de extensión universitaria, o proclives a ello, y la generación de instrumentos normativos (resoluciones) que permitieran avanzar sobre el tema (ponencia 547). También aquí se ubicaba la preocupación de que las experiencias extensionistas fueran acreditables al curriculum vitae de los universitarios para concursos y otras acciones, de modo de promover el desarrollo de las mismas (ponencias 294, 568 y 808). Respecto a la curricularización de la extensión se encontraron una serie de opciones que surgieron como experiencias consumadas narradas en las exposiciones y que se enumeran a continuación.

- Actividades curriculares de las cátedras que son valoradas por su potencial para la formación en extensión.

Se ubican aquí actividades que forman parte de la currícula de algunas cátedras que son apreciadas a partir de ser investigadas o de acuerdo con la experiencia de los docentes. Tal es el caso de las prácticas socio-comunitarias implementadas, por su carácter formativo en extensión, en las cátedras, bajo la denominación "*Proyecto de Incorporación de Prácticas Socio Comunitarias al Currículo*" aprobadas por resolución para todos los planes de estudio de la Universidad Nacional de Río Cuarto (ponencia 891). Otra cátedra que proponía en su currícula

experiencias de extensión, como parte de la formación integral en su temática, es la de Análisis Biológicos II de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la UBA (ponencia 949). O, con una intencionalidad de mayor alcance, se puede mencionar el proyecto piloto de inclusión de la temática "Responsabilidad Social Universitaria" en la currícula de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto cuya aspiración era curricularizar la extensión en todas las carreras y facultades de dicha universidad (ponencia 544).

- Seminarios curriculares

Desde 2009 se venía trabajando en ello en la Universidad Nacional de La Plata, señera en materia de experiencias curriculares y extracurriculares de extensión universitaria, con el dictado del seminario interdisciplinario de grado "Formación y Capacitación de Estudiantes Extensionistas" para la carrera de Comunicación Social. El objetivo era reflexionar sobre la función social de la Universidad en el marco del desarrollo de una experiencia concreta de extensión, en la que intervenían los estudiantes al tiempo que se fortalecía la extensión que realizaba la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (ponencia 946).

- Cátedras de Extensión Universitaria.

Las Facultades y carreras de agronomía son precursoras en este sentido, ya que en general poseen la materia "Extensión Rural" como materia troncal (ponencia 541). Sin embargo, y por fuera de ello, se encuentran consideraciones para la creación de módulos electivos sobre extensión universitaria dentro de las carreras. El único caso consumado para la época –evocado en las ponencias de los congresos– lo constituía la Universidad Nacional de Luján (UNLU) que, a partir de 2007, creaba la asignatura electiva "Extensión Universitaria" y que además preveía incorporar una segunda asignatura electiva "Extensión Universitaria. Prácticas en el Territorio" (ponencia 910) aunque para ese período también otras universidades contemplaban la creación de asignaturas similares como el caso de la Universidad Nacional del Litoral (ponencia 583). También aparecía en ciernes, la preparación de una "Nueva materia electiva de Voluntariado Social Universitario" (ponencia 545) desde la

Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Rosario donde resultaba algo curioso proyectar un módulo para carreras de grado sobre un programa. En todo caso esto habla del impacto que estaba teniendo en materia de extensión universitaria este programa.

- Oferta extracurricular

Se pueden identificar diferentes alternativas como los c*ursos de extensión.* En esta materia, en el IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria de Cuyo se presentaba una ponencia acerca del *curso* como objeto en sí mismo. Otra ponencia abordaba el curso "Extensión Universitaria y Desarrollo Rural" implementado por el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República (Uruguay). En éste, mediante una serie de talleres se identificaban problemáticas para la intervención en zonas rurales con el objetivo de obtener nuevos insumos para ir actualizando el curso con un interés práctico de recopilar información para la formación de los estudiantes permitiendo luego que los mismos participaran, con un efecto amplificador, ayudando a replicar el curso. Esta modalidad de jornadas y talleres situados, que propician las áreas de extensión, es bastante frecuente, por lo menos en la Argentina, permitiendo recabar datos de lo que ocurre en el medio a los propios universitarios dando lineamientos sobre temas específicos y sobre la extensión misma.

- Actividades y experiencias desarrolladas por grupos universitarios con distinto grado de institucionalización.

En esta línea se puede situar, por ejemplo, la conformación de un grupo de trabajo en la Universidad Nacional de Salta en 2005 (ponencia, 914) para intervenir en comunidades andinas desde un enfoque pedagógico de la pedagogía social y un concepto resignificado de extensión como proceso de comunicación destinado al apuntalamiento de la identidad y la creación de conciencia liberadora (Freire, 1973). Desde allí se rescataba el valor formativo de este tipo de experiencias desde un paradigma socio-crítico aunque asignándole importancia a la incorporación de antecedentes, como la extensión, a la currícula universitaria. Por otra parte, el Departamento de Educación de la UNLU, venía sosteniendo, a

partir de febrero de 2004, el Proyecto de Extensión Universitaria de Capacitación en Alfabetización Inicial dirigido a equipos docentes de Jardines de Infantes y de Educación Básica del Distrito, por medio del cual se insertaba a los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación como pasantes con el propósito de formarlos "…*como profesionales públicos y críticos que aprenden a intervenir en la realidad que analizan y describen; acompañan los procesos de aprendizaje institucional que permiten construir y sostener un proyecto de enseñanza*" (ponencia 952). Participaban cuatro asignaturas de la carrera en la propuesta a través de la cual, además, se editaba la Revista *Enredarnos,* donde los estudiantes podían volcar sus reflexiones como parte del proceso formativo. Uno de los aspectos interesantes del proyecto era la posibilidad de insertarse y reinsertarse en el mismo en diferentes momentos de la carrera y aun como egresados, lo que les permitía examinar el accionar, incluido el componente extensionista, en distintos momentos de la formación y las dinámicas que iban adquiriendo los contextos de inserción (ponencia 952). Con un mayor grado de institucionalización estaban las actividades coordinadas y/o promocionadas por áreas de extensión, como los esfuerzos de la Secretaría de Extensión e Incubación de la Universidad Provincial del Sudoeste de la Provincia de Buenos Aires para promover actividades extensionistas en las cátedras, clasificadas como de extensión educativa, extensión socio-cultural y extensión científico-tecnológica. Los docentes recibían una renta complementaria y estos antecedentes eran valorizados para los concursos ya que se presumía su valor formativo tanto para docentes y egresados como para estudiantes (Savoretti et al, 2010).

En síntesis, los congresos nacionales muestran distintas experiencias que involucran a la formación en extensión y que señalan un derrotero de posibles alternativas: 1) experiencias extracurriculares y curriculares que toman a la extensión como contenido transversal de las cátedras (y las investigaciones y sistematizaciones de estas prácticas) que, 2) pueden conducir a cursos específicos de formación en extensión los que, a su vez, 3) pueden constituirse en antecedentes para seminarios curriculares, cátedras optativas y libres hasta llegar a 4) asignaturas troncales en los planes de estudio de las carreras (tabla 5-13).

Tabla 5-13

Categorización sobre la curricularización de la extensión según surge de las ponencias de los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN		
Subcategoría	**Propiedades**	**Dimensionalización**
Posición curricular de la extensión	Articulación vertical, horizontal o como contenido transversal	6 ponencias
OFERTA EXTRACURRICULAR	Cursos de extensión	1 ponencia
	Actividades/experiencias con distinto grado de institucionalización	4 ponencias
OFERTA CURRICULAR	Actividades curriculares de las cátedras que son valoradas por su potencial para la formación en extensión	3 ponencias
	Seminarios	1 ponencia
	Cátedras libres	4 ponencias

Evaluación de la extensión

Otra categoría emergente, como preocupación de quienes abordan la temática extensionista en los congresos nacionales, era la de la evaluación de la extensión universitaria, pero en un nivel institucional. Aparecen alusiones a experiencias de evaluación institucional como el caso de la FHYCS-UNJU (ponencia 268) que permiten visualizar rubros, contenidos y formas que pueden utilizarse en la evaluación en este nivel de la extensión universitaria. Otras exposiciones (ponencia 389) están más centradas en proponer y desagregar categorías para la evaluación de proyectos de extensión universitaria, o bien, se proponen herramientas para la evaluación participativa de los proyectos (ponencia 1098) o, en un sentido más amplio, se proponen criterios generales para la evaluación de proyectos a partir del examen de los procesos de evaluación en diversas universidades (ponencia 1201). Por otra parte, se aborda el problema de la evaluación integral que vincula *docencia-investigación-extensión* desde una posición más cualitativa (ponencia 440) o planteando una matriz de indicadores con dimensiones y subdimensiones orientadoras para formular apreciaciones respecto a cómo ha funcionado la extensión en relación a la investigación y la enseñanza y viceversa (ponencia 934). Es decir, la

evaluación de la extensión universitaria se presenta, pero aún no en una dimensión didáctico-curricular de la evaluación de los aprendizajes de la extensión.

Integración de funciones

Este rubro se refiere a la integración de las funciones docencia-investigación-extensión. Aunque aparece particularmente en la temática extensión universitaria es transversal a muchas otras temáticas.

Resulta recurrente en el discurso extensionista la preocupación acerca de que la extensión se desarrolle dentro de esta trilogía y no a la inversa: es decir, que los universitarios cuando ejercitan sus roles como investigadores o docentes no siempre detentan la misma preocupación en relación a que estas actividades se desenvuelvan indisolublemente ligadas a la extensión universitaria.

Uno de los referentes sobre la integración de funciones citado en las ponencias es H. Tommasino (2008)[57] quien define a las prácticas integrales como "…un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión…" cuya importancia radica en que el trabajar interrelacionando estas dimensiones, supone un carácter reconfigurador de las mismas, dinamizándolas. Aunque esto forma parte de la *esperanza* universitaria y/o la vivencia de algunos universitarios (funcionarios, docentes y estudiantes), no hay presentadas investigaciones que muestren lo que ocurre efectivamente al respecto. Las prácticas integrales parecen ubicarse mejor dentro de perspectivas de extensión de interacción social (capítulo 2), de investigación acción o investigación participativa (capítulo 4) y de docencia sociocrítica y/o inspiradas en la educación popular como lo plantea de algún modo el mismo Tommasino y se explicita en algunas ponencias:

> …se concibe como prácticas universitarias integrales a las experiencias universitarias que articulan en su desarrollo

[57] Por esta época Pro-rector de la Universidad de la República del Uruguay.

> funciones universitarias (extensión, enseñanza, e investigación), disciplinas y sujetos de saber, promoviendo a su vez una transformación de carácter pedagógico en la formación de los estudiantes. (ponencia 551).
>
> …la necesaria relación de articulación que se debe establecer entre los procesos de extensión, aprendizaje, enseñanza e investigación en la Universidad Pública. Parte por describir en detalle la concepción de extensión critica que se extrae de una lectura detenida del pensamiento de Paulo Freire. (ponencia 849).
>
> Hay en general acuerdo sobre las funciones de la universidad: formar profesionales, producir conocimientos que constituyan una contribución en la búsqueda de alternativas de solución para los principales problemas de la sociedad, y prestar servicios de apoyo a la comunidad de la que forma parte. En resumen, investigación, docencia y extensión. [luego] Estoy convencido de que es la extensión el ámbito en el que podemos colaborar para que nuestra universidad pase a ser funcional y adaptable para un proyecto de incorporación de la mayor parte de la población de nuestros países que está totalmente fuera, no sólo del mercado, sino también de los derechos de ciudadanía (Dagnino, 2007). (ponencia 960).
>
> La integralidad implica la articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión; incluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares. (ponencia 1024).

Políticas de extensión universitaria

En términos generales cuando los expositores se remiten al organizador *políticas de extensión* este se sindica a partir del período democrático posterior a las dictaduras militares que asolaron a América del

Sur en los años 70, con alguna alusión retrospectiva a la Reforma Universitaria del 18, como si no hubieran ocurrido cuestiones a destacar entre estos dos hitos en materia de políticas de extensión. Tampoco se precisa qué se entiende por *política,* ya sea en sentido amplio o como *política universitaria*. Sin embargo, en las ponencias en que se aborda el tema se reafirma algo que no es nada nuevo: el relegamiento de la extensión universitaria en las políticas universitarias en relación a las otras funciones de la universidad.

> El proceso histórico de la que tiende a la democratización de la Universidad en Latinoamérica tienen como eje prioritario a la Extensión. Sin embargo sus actividades suelen quedar en último plano… (ponencia 404).
>
> En la mayoría de las universidades, facultades, departamentos. Institutos, la extensión universitaria es la función que presenta mayores debilidades, tanto en lo presupuestario como en las políticas y proyectos. (ponencia 348).

También algunos trabajos acusan toma de conciencia de que las políticas de extensión universitaria, en tanto se plantean dentro las políticas universitarias del sistema de universidades públicas nacionales, terminan constituyéndose, a su vez, en modelos de políticas que se articulan con otras políticas públicas.

> Se aborda la importancia que asumen las políticas públicas orientadas al campo del empleo y el trabajo y que representan un desafío a la imaginación de la universidad no sólo en la producción teórica y en la discusión sobre la planificación de intervenciones relevantes, sino en las propias políticas de extensión universitaria. (ponencia 678).
>
> …la política pública en materia de educación superior del período que se extiende de 1989 a 1993, puede ser caracterizada, en materia de política universitaria, como la de construcción del

> consenso en relación a la agenda educativa promovida por el Banco Mundial en América Latina (Krotsch 1997). (ponencia 725).

En relación a estos modelos de políticas de extensión universitaria, como se observa en las citas precedentes y procedentes, los extensionistas/ponentes distinguen dos enfoques de políticas universitarias bien marcados (ya analizados en el capítulo 2). Por un lado, el enfoque extensionista democratizador de la extensión, por otro lado, lo que se presenta como un enfoque neoliberal de prestación de servicios para la obtención de fondos a veces mediados por el financiamiento de organismos multilaterales de crédito que fijan metas globales y un predomino de sistemas de proyectos concursables, que siguen un criterio de eficiencia del gasto limitando la continuidad de los procesos.

> Esta situación se vio agravada a partir de las políticas de los 90 que enfatizaron la venta de servicios en el marco de una concepción de universidad empresarial que tiene que salir a generar sus propios recursos. [luego] Silvia Brusilovsky reconoce que la extensión se ha instalado en las universidades desde dos concepciones distintas: Una que considera a la extensión como necesidad para la democratización, y otra que la entiende como prestación de servicios. (ponencia 348).
>
> La política de proyectos concursables parece haber colonizado el mundo de "la intervención sobre lo social", tanto en las políticas público-estatales, las de los organismos multilaterales de crédito, así como en la academia. [luego] En no pocos casos las políticas de extensión universitaria prácticamente se limitan a la confección de llamados a proyectos concursables. [luego] El mundo de la extensión se transforma en una jungla donde se activa la dinámica de la 'selección natural'. Hay especialistas en formulación de proyectos, expertos en ganar llamados. Las formas sustituyen a los contenidos. Las formulaciones a las intervenciones. [luego] Los proyectos duran lo que dura su

> financiación, y como consecuencia se dificulta enormemente la consolidación de las experiencias en las estructuras permanentes de los servicios universitarios, y en particular en su organización curricular. (ponencia 551).

Entre otros aportes relevantes, se pueden mencionar los trabajos que identifican los rasgos que tienen, o deberían tener, las políticas de extensión universitaria. En algunos casos (ponencia 385) se plantea como rasgo sustantivo de una política de extensión universitaria, que ésta se desarrolle como "interfaz que estaría posibilitando el desarrollo de procesos sinérgicos de interacción entre Universidad-Sociedad" para lo cual se proponen una serie de acciones como creación de centros, redes y proyectos, editoriales. En otros casos se plantea una organización conceptual para organizar las políticas universitarias ubicando cuatro pilares: Desarrollo Productivo y Medio Ambiental, Desarrollo Socio-comunitario y Sanitario, Desarrollo Educativo y Cultural y Desarrollo Universidad de Gestión Pública e Infraestructura (ponencia 682). Tanto en las ponencias como en el examen de la literatura sobre el tema irrumpe la *gestión* como un factor que viene ganando terreno en el discurso extensionista y universitario (Duarte da Silva y Alves, 2015; López, 2005).

> …aunque la organización con que cuenta la UNJU, de Convenios y Actas/Cartas Acuerdos, protege a ésta de derivaciones civiles y penales para cuando se sale de la jurisdicción, ello limita la configuración de políticas de extensión de Facultad. Sobre la normativa relativa a Extensión en la FHYCS (y en la UNJU), puede observarse que, por lo menos hasta mediados de 2006, no existe un instrumento que aborde el tema de manera integral y que más allá de las funciones reglamentaristas-regulatorias, permita organizar el área avanzando en cuestiones como: 1) unificar criterios sobre las actividades de Extensión con las demás unidades de la jurisdicción; 2) articular resoluciones vigentes en un corpus coherente y avanzar en aquellos aspectos sobre los que la misma no ofrece cobertura; 3) generar un

> instrumento que permita organizar mejor la extensión y se constituya en un avance en materia de políticas de extensión a la vez que permita mejorar el impacto extensionista en la comunidad. (ponencia 268).
>
> El Sistema de Proyectos de Extensión de Interés está conformado por diferentes modalidades a saber: Proyectos de Extensión de Interés Social, Proyectos de Extensión de Cátedra, Proyectos de Extensión de Interés Institucional y Acciones de Extensión en el Territorio." (ponencias 314 y 1199[58]).

Importancia asignada al Voluntariado Universitario

Recurrentemente, se le asigna importancia al programa "Voluntariado Universitario", implementado en universidades de diversos países de América del Sur en la primera década del siglo veintiuno, como programa relevante en materia de extensión universitaria. La alusión a dicho programa, aunque no es casi objeto de las ponencias, se presenta de manera transversal en muchas temáticas: *extensión universitaria* (ponencias 500, 534, 545, 618, 641, 890, 933, 997), *educación* (ponencias 662, 783, 885, 907, 961, 997), *salud* (ponencias 432, 587, 980, 986, 1057, 1119, 1141), *comunicación* (ponencias 974, 1218), *ingeniería* (ponencia 666), *humanidades* (ponencia 928), *arquitectura* y *urbanismo* (ponencia 603, 989, 1028), *veterinaria* (ponencias 732, 835, 880), *trabajo social* (ponencia 945), *economía* (ponencia, 959).

La temática de producción primaria

No es de extrañar que los núcleos temáticos que, como pilares, aglutinan mayor cantidad de ponencias, ubiquen a las áreas *salud* y *agropecuaria* en los primeros puestos, ya que las mismas poseen su propia historia y dinámica acerca de la extensión más allá de la universidad. En América pueden rastrearse antecedentes desde el siglo diecinueve en el

[58] La cita corresponde a la ponencia 314 presentada en el Congreso de Mar del Plata (2006). La ponencia 1199 versa sobre lo mismo, puesto que se trata de los mismos autores que presentan una actualización en el Congreso de Cuyo 2010.

Sistema del Land-grant College de EE.UU., creado y orientado a la educación teórico-práctica, en temas agrarios, para trabajadores rurales (Otero y Selis, 2016); en Argentina, un dato objetivo de su presencia, en 1914, lo constituye el desglose del presupuesto nacional de actividades de este tipo (Djenderedjian, 2014).

En este sentido los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria muestran 97 trabajos de un total de 1257 (8 %) vinculados a la producción primaria/agropecuria (tabla 5-14).

Tabla 5-14

Ponencias respecto a la temática de producción primaria en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Congreso	Ponencias	Ponencias sobre producción primaria
Cuyo 1997	259	43
Mar del Plata 2006	217	10
Santa Fe 2009	387	31
Cuyo 2010	394	13
Total	1257	97

La temática agropecuaria, protagonista de la producción primaria en el discurso extensionista de estos congresos, remite al *campo* y la ruralidad. La profusión de producción bibliográfica en esta área, particularmente, se advirtió cuando en el año 2011 se comenzó a elaborar un listado bibliográfico (López, 2011*c*) que, como sólo preveía catalogar títulos sobre la temática extensionista en términos generales, hizo necesario apartar una gran cantidad de referencias específicamente vinculadas a la extensión rural-agropecuaria, provenientes de la mayoría de los países de América del Sur; incluso con sorpresas en su prominencia como, por ejemplo, el caso de Panamá (sobre producción porcina). Por otra parte, es en la ruralidad, por fuera de la educación superior y/o conectada con ella, donde se encuentran oficinas y agencias de extensión ubicadas sistemáticamente a lo largo y ancho de todo el país, tanto de jurisdicción provincial como nacional, como el caso del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA).

El mapa de presencias y ausencias de las UU.NN. y sus zonas de influencia en la construcción del discurso sobre producción primaria a partir de la función extensionista (tabla 5-15 y figura 5-12) muestra escasa participación de las universidades de la zona patagónica en el tema agropecuario.

Tabla 5-15

Contribuciones de las distintas universidades con ponencias acerca de la temática de producción primaria (1997-2010).

Universidad (Nacional de) / Organismo	Cantidad de ponencias				
	Cuyo 1997	MdP 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
La Plata (Bs. As.)	6	1	1	2	10
Entre Ríos	3	3	3	0	9
Litoral (Santa Fe)	0	0	6	3	9
Jujuy	7	0	0	1	8
Nordeste (Chaco-Corrientes)	0	0	7	1	8
Tucumán	7	1	0	0	8
Mar del Plata (Pcia. Bs. As.)	2	0	1	2	5
La Pampa	0	0	4	0	4
Lujan (Pcia. Bs. As.)	4	0	0	0	4
Rosario (Santa Fe)	1	0	2	1	4
Córdoba	1	0	2	0	3
de la República de Uruguay	0	0	1	1	2
La Rioja	2	0	0	0	2
Universidad de Morón (Pcia. de Bs. As.)	2	0	0	0	2
Río Cuarto (Córdoba)	2	0	0	0	2
Cuyo (Mendoza)	1	0	0	0	2
Salta	1	0	1	0	2
Empresa Glaciar Pesquera	0	1	0	0	1
INTA-Balcarce	0	1	0	0	1
Misiones	1	0	0	0	1
Catamarca	1	0	0	0	1
Comahue (Neuquén-Chubut-Río Negro)	1	0	0	0	1
Centro de la Prov. De Bs. As.	1	0	0	0	1
Universidad ITESO (México)	1	0	0	0	1
Del Sur (Pcia. De Bs. As.)	0	1	0	0	1
Santiago del Estero	0	0	1	0	1
San Luis	0	0	1	0	1
Sin datos	0	2	1	0	3

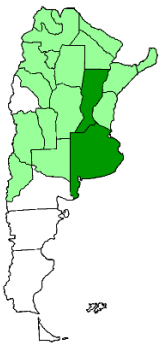


Figura 5-12. Distribución relativa de los aportes sobre *producción primaria* en los congresos de EU en relación a las universidades por provincia: más oscuro más aportes.

Aunque las ponencias de los congresos muestran desagregación y variedad de sujetos en las acciones de extensión del sector primario/agropecuario, en su narrativa el papel central lo ocupan *los productores*, fundamentalmente, *los pequeños productores,* donde también aparece mencionada *la familia* como unidad de producción, y *la comunidad* como referente. Sin bien en algunos sectores esto puede remitir a una herencia cultural campesina, no se puede perder de vista que

la caracterización de la *nueva ruralidad,* en el período en que se desarrollaron los congresos de extensión, vio trastocados algunos de sus rasgos otrora fundamentales. Entre ellos la resignificación de las identidades (de indígenas a campesinos y ahora nuevamente una revalorización de lo indígena) lo que no está desconectado de los procesos de concentración y fragmentación en el nuevo milenio de la recomposición de la estructura productiva agropecuaria; la pérdida de aislamiento debido a la explosión y masificación del acceso a las comunicaciones; la incorporación al discurso rural de la problemática medioambiental (Kay, 2007; Gras, 2012). Aunque la apropiación de nuevas tecnologías, incluyendo internet, redefine al sector rural y a la extensión rural, persisten resistencias y dificultades de acceso en América del sur sobre todo en los pequeños productores, respecto de América del Norte (Das, Leatherman y Bressers, 2015; Landini, 2016). Todas estas son cuestiones que no pueden dejar de observarse al considerar la incidencia de los extensionistas en el planeamiento de la extensión y el desarrollo territorial de la ruralidad. Vinculado a ello parece oportuno traer a colación un fragmento de una investigación anterior en que se consideraba el vínculo entre extensión universitaria y contextos agropecuarios –en el caso de Jujuy– que da cuenta de ciertos aspectos:

> …esta caracterización se refiere a agentes rurales conformados por: campesinos y aborígenes, por un lado, con las propiedades de poseer un nivel de lenguaje distinto a los extensionistas, una organización de trabajo familiar con predominio de tracción a sangre y trabajo manual (campesinos) sin pertenencia a organizaciones (aborígenes) que se mueven en áreas geográficas que funcionan de manera conservadora y tradicional, y que, a su vez, generan una dialéctica en los extensionistas de la universidad entre productor desinformado que necesita una psicología especial vs. modos de expresión de la cultura. Aparece la categoría advenediza de los agentes turísticos en que el objeto de la extensión es el rubro alimentos

> y cuya propiedad tiene que ver con un turismo más instruido. (López, 2012:59).

Respecto a los objetos más recortados se puede distinguir una presencia y preocupación por los siguientes rubros:

- La agricultura donde destacan como subtemas las huertas, ciertas producciones específicas (algodón, oliva, quinua, amaranto, tubérculos andinos) y producción de plantas aromáticas/medicinales.
- La organización de la extensión agropecuaria.
- El manejo de agua, suelos y energía para la producción.
- La conservación y el desarrollo sustentable, que aparece como un tema transversal en otras temáticas extensionistas de los congresos.
- La producción pecuaria, en la que se hayan representadas una diversidad de ponencias sobre ciertos renglones de la ganadería tradicional argentina y otras explotaciones animales más atípicas para nuestro país. Desde bovinos, ovinos, producción avícola y producción cárnica, hasta apicultura, camélidos, caprinos, lombricultura, producción cunícula, producción piscícola/pesquera, ranicultura y sericultura. Se destaca la ausencia notable del abordaje de porcinos que está muy desarrollada a nivel de extensión universitaria en otros países de América del Sur[59].

La red bibliográfica de 54 ponencias[60] sobre producción primaria de los primeros Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina, se compone de 391 referencias bibliográficas que sirvieron de insumo para elaborar la información ilustrada en el grafo de la figura 5-13.

[59] Se remarca que esta ausencia es solo a nivel de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina, porque hay experiencias en este sentido en la UNLP y en la UNL para citar algunas.

[60] Para el análisis de bibliografía el congreso de Cuyo 1997 no se ha considerado, porque posee libro de resúmenes y no de ponencias, lo que explica la diferencia de 97 a 54 ponencias.

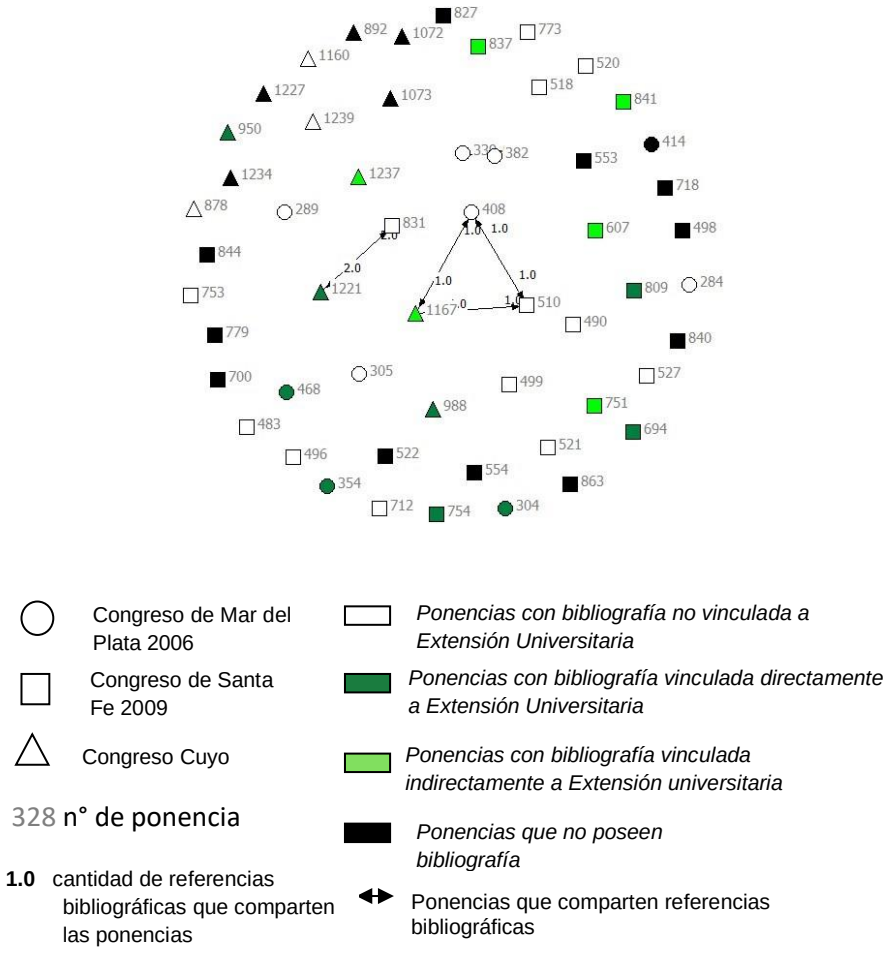


Figura 5-13. Grafo de la red bibliográfica de la temática de *producción primaria* de los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Observando el grafo de la figura 5-13 se puede establecer que, de 54 ponencias, 5 (9 %) del total, comparten bibliografía con una red que se compone de 2 islas y 49 ponencias aisladas (no vinculadas o que no comparten bibliografía). Siendo, por otra parte, la densidad de vínculos de la red de 0,0027 la más baja de todas las temáticas de los congresos, lo que se presenta como un elemento objetivo sobre el posible pragmatismo y la poca orientación teórica con la que se desarrolla la actividad extensionista en esta área (respecto al organizador extensión, como se planteaba en el apartado *redes bibliográficas* de este mismo capítulo). De dicho grafo se puede derivar el siguiente cuadro distributivo de ponencias

reagrupadas por congreso y en relación a los criterios de clasificación (Tabla 5-16):

Tabla 5-16.

Composición de la bibliografía para el área producción primaria en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010) en relación al objeto Extensión Universitaria.

	Mar del Plata 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Ponencias con bibliografía no vinculada a Extensión Universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**5**	**14**	**3**	**22**
Ponencias con bibliografía vinculada directamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**3**	**3**	**3**	**9**
Ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**0**	**4**	**2**	**6**
Ponencias sin bibliografía.	**1**	**11**	**5**	**17**

El examen cualitativo de las ponencias con soporte bibliográfico sobre extensión universitaria resulta poco revelador ya que las regularidades que se presentan son comunes a ponencias que no poseen este sustento. Entre las cuestiones relevantes y/o redundantes se puede mencionar:

- La idea de que el extensionismo en la ruralidad es una forma de andragogía[61], que, en algunos casos, no sólo se presenta como educación complementaria sino la principal educación y/o instrucción que reciben habitantes relegados de zonas rurales (ponencia 354).
- La identificación de que las carreras agronómicas tienen cátedras de extensión agropecuaria como algo sustantivo y la necesidad de curricularizar la extensión de manera integral (ponencia 354, 541 y 988).

> El actual plan de estudio contempla, en sus contenidos, la desaparición de algunas materias, el advenimiento de otras y la implementación de una nueva asignatura, nunca presente antes en los planes de estudio: **Extensión Agropecuaria** (ponencia 354)

[61] Concepto que se refiere a la educación de adultos en oposición al de "pedagogía" que se refiere a la educación de niños.

> En el tiempo del resurgimiento de la democracia, docentes de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, efectuaron un diagnóstico de la problemática y del rol de la Institución en la comunidad; con estos antecedentes elaboraron una propuesta para re-encauzar el accionar educativo con un enfoque educativo participativo y generar proyectos de interacción con la sociedad (FCA, UNC 1984). En ese marco institucional se recreó la Cátedra de Extensión Rural, incluida en el Departamento de Desarrollo Rural, con el objetivo de formar profesionales con una concepción integral de la realidad y con capacidad de intervenir en ella respetando los intereses de los actores sociales más vulnerables. (ponencia 541)

- La preocupación por el impacto negativo del proceso de sojización sobre otras producciones vinculadas a la actividad agropecuaria, además, en la organización cultural y económica de amplios sectores sociales de la ruralidad (Ponencia 694).
- La preocupación ética de realizar una devolución de los universitarios a la sociedad en relación a una deuda por la obtención de títulos en un sistema gratuito (Ponencia 694 y 1221).
- La ausencia de políticas de extensión (Ponencia 694).
- La asignación de una gran importancia al programa Voluntariado Universitario (Ponencia 1221).
- Articulación de los extensionistas y/o las extensiones con instituciones vinculadas a la problemática agropecuaria como: Servicio Nacional de Sanidad Agroalimentaria (SENASA), Instituto Nacional de Semillas (INASE), Programa Social Agropecuario (PSA), Instituto de Cultura Popular (INCUPO), Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y otras instituciones locales (ponencias 304, 694, 809, 754, 988)
- La utilización de medios de comunicación masivos para difundir la actividad (ponencia 304, 809).

La temática de los derechos

En los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina el tema de los *derechos* arroja una producción de 54 trabajos sobre el total (4 %), (Tabla 5-17).

Tabla 5-17

Ponencias respecto a la temática de derechos en los primeros 4 Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Congreso	Ponencias	Ponencias sobre Derechos
Cuyo 1997	259	5
Mar del Plata 2006	217	4
Santa Fe 2009	387	13
Cuyo 2010	394	32
Total	1257	54

Dicha temática se desenvuelve, por un lado, desde la perspectiva de las ciencias jurídicas y, por otro lado, o coincidentemente, atendiendo los derechos en contextos de privación de la libertad, la problemática de género y los DD.HH. afectados por la última dictadura militar de Argentina; en menor grado la problemática indígena.

En la tabla 5-18 y en la figura 5-14 se pueden observar las universidades que aportaron con ponencias al respecto que corresponden básicamente a grandes centros urbanos donde, en realidad, se ven mayormente ausencias en un área en que la hipótesis era que iba a estar más representada.

El mayor protagonismo en las ponencias de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina en el tema d*erechos,* está relacionado con contextos de encierro, ya sean cárceles o correccionales de menores. Esto ocurre, tanto a nivel de los sujetos abordados (agentes del servicio penitenciario, internos, familias de detenidos) como a nivel de los objetos (educación en contextos de encierro, instituciones penitenciarias). Se trata de una cuestión que aparece bastante trasnversalizada puesto que, aun cuando hay ponencias que se han clasificado en otras temáticas porque había más elementos

para tomar esta decisión, no se podía soslayar que, subsidiariamente, se desarrollaban dentro de este universo; incluso la problemática de género, otro de los objetos de esta temática, se encuentra atravesada por la situación de encierro ya que en las ponencias supone una situación diferencial ser recluso mujer o varón.

Tabla 5-18

Contribuciones de las distintas universidades del país con ponencias acerca de la temática de derechos en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Universidad (Nacional de) / Organismo	Cantidad de ponencias				
	Cuyo 1997	MdP 2006	Sta. Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Litoral (Santa Fe)			6	8	14
Cuyo (Mendoza)	2	1		8	11
La Plata (Prov.Bs. As.)			1	9	10
Buenos Aires (CABA)		1	3	3	7
Entre Ríos			1	2	3
Luján (Prov.Bs. As.)		1	1		2
Córdoba			1		1
Comahue (Neuquén)	1				1
Lanús (Prov.Bs. As.)		1			1
Lomas de Zamora (Prov.Bs. As.)				1	1
Quilmes (Prov.Bs. As.)				1	1
San Juan	1				1
Tucumán	1				1

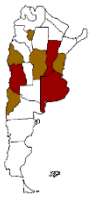


Figura 5-14. Distribución relativa de los aportes sobre *derechos* en los congresos de EU en relación a las universidades por provincia: más oscuro más aportes.

Aunque por la época que se realizaban los congresos había bastante producción sobre la problemática de contextos de privación de la libertad, devenidas de sistematizaciones de experiencias e incluso investigaciones, no lo era tanto cuando se trataba de vincular la misma con el organizador extensión universitaria. Sin embargo, es algo que viene teniendo creciente importancia, como lo prueba la atención brindada por la REXUNI[62] que, hasta septiembre de 2012, llevaba desarrolladas tres mesas interuniversitarias sobre educación en contextos de encierro, habiendo, además, publicaciones al respecto (García et al 2007, Porta Sicardi 2008).

La temática de los *derechos* resulta más abordada en el Congreso de Cuyo 2010 (tabla 5-17). Aunque posee menos ponencias y referencias bibliográficas (295) que, por ejemplo, la *producción agropecuaria,* sin

[62] http://www.rexuni.edu.ar/informacion/educacion-en-contextos-de-encierro

embargo, la red bibliográfica es más densa de acuerdo, a las siguientes estipulaciones (Figura 5-15):

- De un total de 49 ponencias (no se considera Cuyo 97) 14 (29 %) están vinculadas por bibliografía.
- La red se compone de una red central, 1 isla y 35 ponencias aisladas.
- La densidad de la red es de 0,012.
- Las ponencias con mayor centralidad e intermediación son la 918 y 1127 de grado 5, que justamente poseen bibliografía directamente vinculada a la temática de EU como soporte.
- En la tabla 5-19, se observa escasez de soporte bibliográfico sobre extensión y un aumento de trabajos con bibliografía específica del área o sin ningún tipo de soporte.

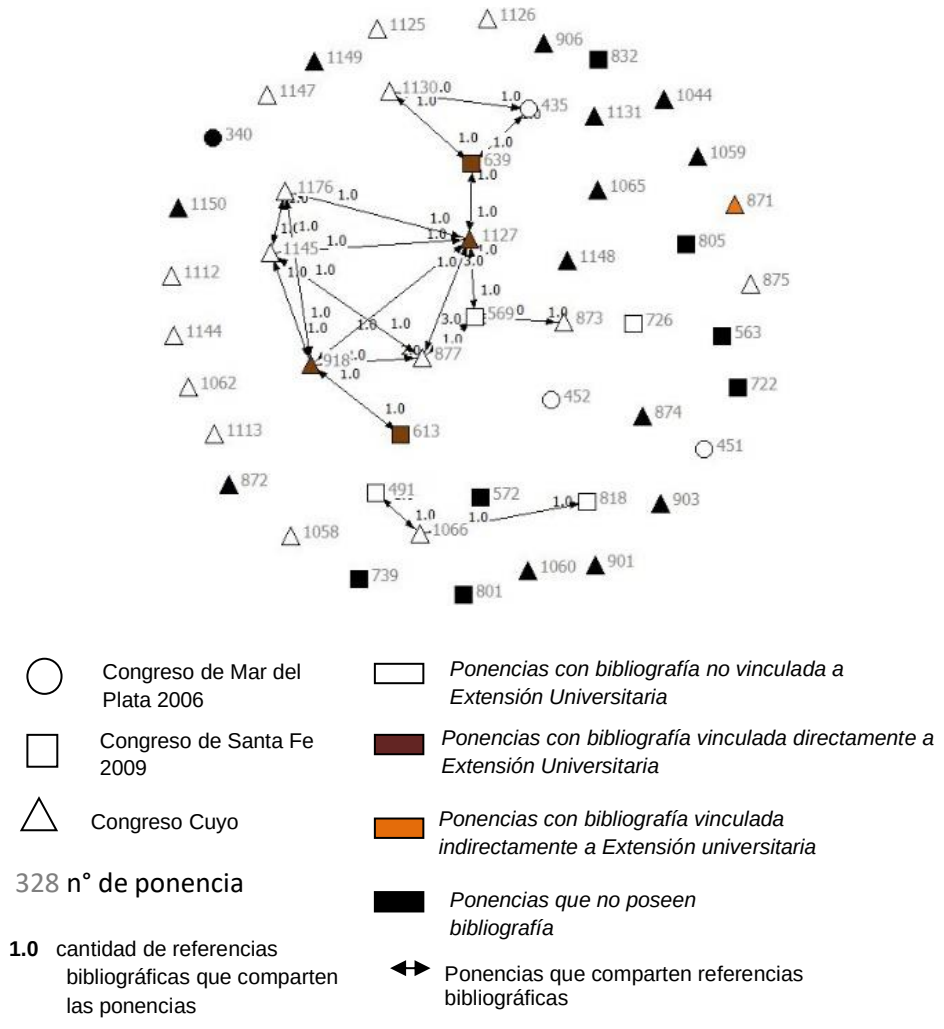


*Figura 5-15***.** Red bibliográfica de la temática de los derechos.

Tabla 5-19.

Composición de la bibliografía para el tema Derechos en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010) en relación al objeto Extensión Universitaria.

	Mar del Plata 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Ponencias con bibliografía no vinculada a Extensión Universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**3**	**4**	**15**	**22**
Ponencias con bibliografía vinculada directamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**0**	**2**	**2**	**4**
Ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**0**	**0**	**1**	**1**
Ponencias sin bibliografía.	**1**	**7**	**14**	**22**

Si bien la temática de los derechos –en los congresos– posee menos ponencias y referencias bibliográficas que otras temáticas como salud, educación, extensión universitaria o producción primaria, no obstante, presenta la red bibliográfica más densa de todos los congresos (junto con la temática de *comunicación*) como lo demuestra la tabla 5-20. Ello es significativo al intentar responder el interrogante respecto de cuáles son las áreas temáticas en Argentina que están generando representaciones en los extensionistas a partir de una masa crítica de bibliografía compartida.

Tabla 5-20
Densidades de las redes bibliográficas de las temáticas de los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina entre 1997 y 2010.

DERECHOS	**0.012**
COMUNICACIÓN	0.012
ARQUITECTURA Y URBANISMO	0.01
ECONOMÍA	0.009
EDUCACIÓN	0.0080
INGENIERÍA	0.008
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	0.0056
TRABAJO SOCIAL / SERVICIO SOCIAL	0.004
SALUD	0.0031
HUMANIDADES/ARTE/CULTURA	0.003
PRODUCCIÓN PRIMARIA	0.0027

En este grupo de ponencias –que vinculan *derecho* con extensión universitaria, las que, además, poseen soporte bibliográfico al respecto– encuentran dos cuestiones en común. En primer lugar, nuevamente, se vuelve a reiterar el carácter orientativo de las obras de S. Brusilovsky y P. Freire, lo que significa obtener insumos acerca de un posicionamiento de

la extensión universitaria. Si bien al segundo autor se lo conoce como pedagogo, en realidad, su formación de base provenía del campo del derecho, por lo que es probable que su obra pueda contener algunas claves para que su mensaje tenga un interés o vocabulario subyacente para ser decodificado desde esta área. Por otra parte, las ponencias se conectan con aspectos como la violencia, la perspectiva de género (qué pasa con la identidad cuando la historia la cuentan las mujeres) y la enseñanza de los derechos. Todas estas son cuestiones sensibles que han interpelado a este grupo de expositores acerca de qué es la extensión y, a su vez, a responderlo más académicamente buscando alguna fuente teórica. Desde este lugar, por ejemplo, se toma conciencia de la ubicación de los universitarios en el vértice de la pirámide del conocimiento –como lugar donde éste se produce– y es allí donde se genera una mayor responsabilidad (social universitaria) de difundirlo y democratizarlo en los "debates plebeyos del mundo" con cierta connotación de clase (ponencia 613). Es, entonces, que en esta temática se aparean campos con matriz conservadora –como el derecho– con bibliografía sociocrítica. La extensión universitaria actúa acá como una fuente de *conflictos ideológico-epistémicos*[63] intermediando el contacto directo con la base social con pre-posiciones pro *stau-quo*, que subyacen a algunas prácticas y el conocimiento/bibliografía/teoría sobre lo social de carácter emancipatorio (pensándolo en un sentido habermasiano). Los congresos entonces, a su vez, se convierten en foros que pueden provocar estos *conflictos ideológico-epistémicos*.

Concita la atención que, en un país con una gran tradición en derechos humanos como la Argentina, después de la sangrienta dictadura militar de 1976, que desembocó en el juicio a la cúpula de comandantes y aun pese a las tensiones, avances y retrocesos que significaron las leyes de Obediencia Debida, Punto Final, los indultos y su posterior revisión, las ponencias sobre estas cuestiones estuvieran tan poco representadas. Más

[63] Respecto al concepto de ideología se sigue una orientación Gramsciana evidenciada no sólo en ideas sino en las prácticas sociales (Gramsci, 1949/póstumo) en que los sujetos expresan intereses sectoriales, los cuales no son necesariamente funcionales a sí mismos, pero de los cuales, como mínimo, son portadores discursivos como mecanismo de conformación de la hegemonía (Laclau, 1987).

aún porque la universidad argentina fue una de las voces que se alzaron en este sentido y desde la vuelta a la democracia han sido sede de innumerables eventos al respecto. Como hipótesis general de lo que probablemente haya ocurrido es que, si bien la avanzada de estas preocupaciones se encarnaba a través de las acciones de organizaciones de la sociedad civil como Madres y Abuelas (de Plaza de Mayo) e H.I.J.O.S., entre otras, y a partir de charlas, conferencias y seminarios a nivel universitario, quizá no se desarrollaron suficientemente líneas de investigación que luego encontraran su cauce de divulgación en una extensión universitaria más institucionalizada como la de los congresos nacionales. O bien, que haya habido una desconexión, aislamiento y repliegue de los círculos de investigación respecto a los de extensión universitaria en DD.HH. Por eso parece importante tomar nota, a partir del caso argentino, de la dialéctica *extensión universitaria–derechos.* La problemática de los derechos en situaciones de persecución política y terrorismo de Estado, en apariencia, parece constituir una categoría diferente de la problemática de las situaciones de privación de la libertad por delitos comunes, sin embargo, comparten que, cuando la primera se origina en intentos por combatir las causas que dan lugar a sociedades desiguales la segunda expresa sus consecuencias, pese a lo cual, ambos polos mantienen una gran desconexión en las ponencias de los congresos analizados.

La temática de comunicación

La temática de *comunicación* está representada por 48 ponencias, esto constituye un 4 % de los aportes a los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (tabla 5-21). El mapa de las UU.NN. en la construcción del discurso sobre *comunicación* a partir de la función extensionista en los congresos nacionales (tabla 5-22 y figura 5-16), permite destacar el liderazgo de las universidades de la provincia de Buenos Aires y la ausencia de aportes de provincias patagónicas y de muchas provincias en general. El Congreso que tuvo mayor productividad al respecto fue Santa Fe (2009).

Tabla 5-21.

Ponencias respecto a la temática de comunicación en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Congreso	Ponencias	Ponencias sobre Comunicación
Cuyo 1997	259	2
Mar del Plata 2006	217	6
Santa Fe 2009	387	30
Cuyo 2010	394	11
Total	1257	49

Tabla 5-22.

Contribuciones de las distintas universidades del país y extranjeras con ponencias acerca de la temática de comunicación en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Universidad (Nacional de) / Organismo	Cantidad de ponencias				
	Cuyo 1997	MdP 2006	Sta. Fe 2009	Cuyo 2010	Total
La Plata (Prov. De Bs. As.)		6	19	3	28
Entre Ríos			1	4	5
Quilmes (Prov. De Bs. As.)			2	2	4
Cuyo (Prov. de Mendoza)			1	1	2
Universidad Austral			1		1
Formosa	1				1
Universidad de la República (Uruguay)			1		1
Litoral (Prov. de Santa Fe)			1		1
Mar del Plata (Prov. De Bs. As.)				1	1
Centro de la Provincia de Bs. As.			1		1
Salta			1		1
San Juan	1				1
Sin datos			2		2

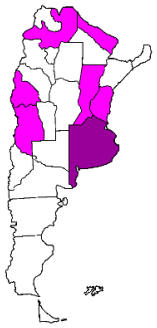


Figura 5-16. Distribución relativa de los aportes sobre c*omunicación* en los congresos de EU en relación a las universidades por provincia: más oscuro más aportes.

La observación de los sujetos y objetos de la extensión en la temática comunicacional, muestra una máxima diáspora en relación al resto de los temas, con una gran diversidad de sujetos y objetos que están poco recortados sobre los que cabe destacar: 1) Cierto interés predominante en el tratamiento de cuestiones vinculadas con los "jóvenes" ya sea de poblaciones periféricas o escolarizadas de nivel medio; 2) El interés por la formación de referentes comunicacionales en organizaciones y la

contribución de los procesos comunicativos al desarrollo, la inclusión y la integración social.

Ello quizá muestre la insipiencia del abordaje extensionista en relación a otras áreas[64].

El análisis de la red bibliográfica de la temática "comunicación", consta de 403 referencias, lo que implica una mayor cantidad que en otras temáticas como las de *producción primaria* y *derechos* que, sin embargo, poseen más ponencias individualmente. Ello informa, en principio, de un área proclive al uso de bibliografía cuando se piensa la extensión universitaria.

Según parámetros de la ARS (tabla 5-23 y figura 5-17) se obtienen los siguientes resultados:

- De un total de 47 ponencias (excluyendo Cuyo 97 que no posee libro de ponencias) 14 (30 %) están vinculadas por bibliografía.
- La red se compone de una red central, 2 islas y 22 ponencias aisladas.
- La densidad de la red es de 0,012.
- La ponencia con mayor centralidad e intermediación es la 520 (grado 7).
- El cuadro de ponencias en relación a los congresos se grafica en la tabla 5-23 en que aparece una situación fluctuante del uso de bibliografía en cualquiera de sus rubros con un pico en Santa Fe (2009).

Tabla 5-23

Composición de la bibliografía para el tema Comunicación en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010) en relación al objeto Extensión Universitaria.

	Mar del Plata 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Ponencias con bibliografía no vinculada a Extensión Universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**4**	**8**	**5**	**17**
Ponencias con bibliografía vinculada directamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**1**	**1**	**3**	**5**
Ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**1**	**5**	**--**	**6**
Ponencias sin bibliografía.	**--**	**16**	**3**	**19**

[64] También signo de una relación tardía con la investigación. En Jujuy, por ejemplo, la carrera de Comunicación Social fue una de las últimas carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en instaurar unidades de investigación.

Nuevamente se presenta como redundancia –que ocurre a través de los congresos y en varias temáticas–la recurrencia a la obra de Paulo Freire (ponencias 861 y 1217), esta vez en el tema comunicacional, puesto que la extensión es un suceso con un componente eminentemente comunicativo: Junto a la producción de conocimiento se producen acciones tendientes a la transferencia y la divulgación, es decir, se comunica, hay un acto comunicativo. Por eso, la aparentemente sencilla e ingenua pregunta de Freire (1973) que da título a una de sus obras más consultadas en los congresos, tras tres décadas *¿Extensión o comunicación?* ya plantea una negación dialéctica respecto a que la extensión universitaria sea sólo comunicación y parte de la tesis que da origen a este trabajo muestra cómo el sistema universitario va construyendo esta respuesta.

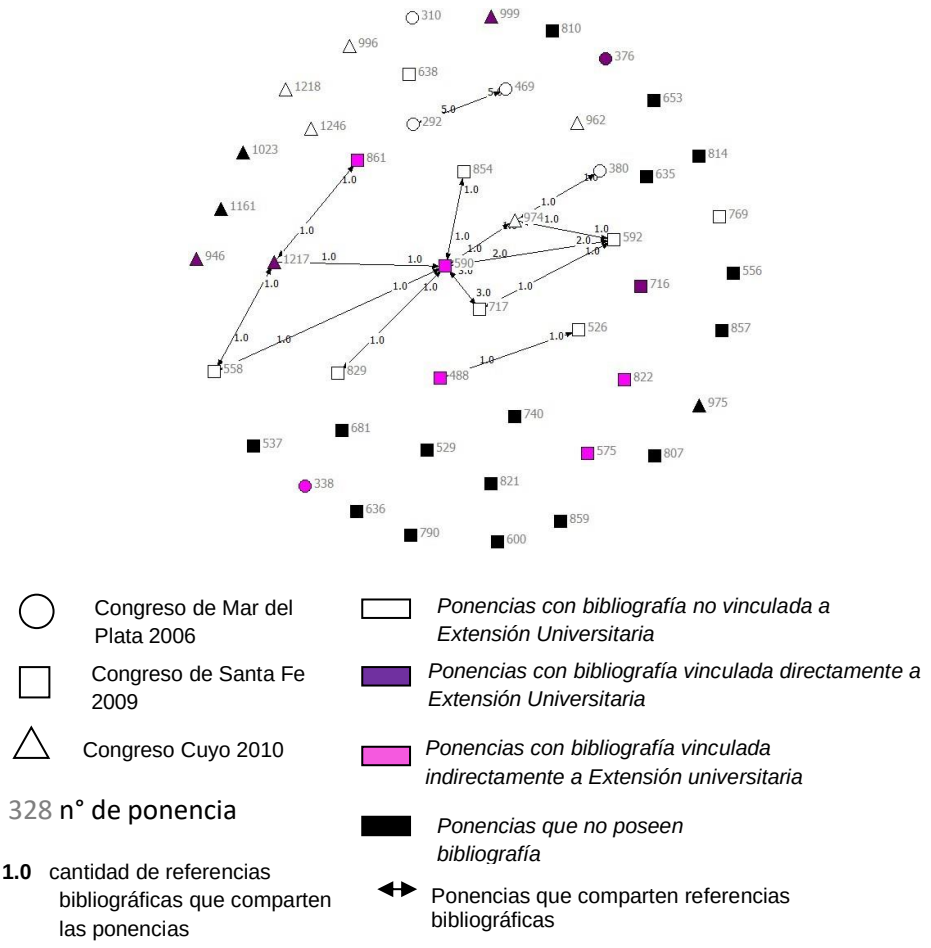


Figura 5-17. Red bibliográfica de la temática comunicación.

En el caso particular de aquellos ponentes que desde el filtro teórico de la comunicación social han buscado soporte sobre extensión universitaria, algunas de las ponencias permiten extraer y avanzar sobre ciertas categorías.

> [Falta de] …protocolo de divulgación del conocimiento estandarizado y homogéneo para todas las universidades. [luego] Se problematiza en torno a la cuestión de la sociedad del conocimiento y conceptos organizadores derivados como "Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología (CPCT) o PCST, por sus siglas en inglés (Public Communication of Science and Technology). [luego] se trata de entender el fenómeno científico-tecnológico en contexto social [luego] carácter interdisciplinar [luego] un incremento en la sensibilidad social e institucional sobre la necesidad de una regulación pública del cambio científicotecnológico [luego] El Informe Mundial de la UNESCO sobre la Comunicación (1999) deja bien claro que el desarrollo de Internet, y en general, los progresos tecnológicos, constituyen una innovación fundamental capaz de contribuir al desarrollo de la denominada "Sociedad del Conocimiento", Las oportunidades de Internet… [luego] no se limitan a los soportes de la comunicación, sino a los contenidos y a su forma de distribución y utilización", resalta el Informe. (ponencia 488)
>
> entendemos a la comunicación y a la educación como derechos humanos fundamentales [luego] nos posicionamos en un lugar que busca garantizar los derechos en la cárcel y en espacios de vulnerabilidad social [luego] elegimos posicionarnos, cuestionar y concebir a la extensión como un espacio de comunicación, como un encuentro de saberes. (ponencia 861)
>
> En nuestro trabajo como investigadores y extensionistas estamos orientados a la cuestión migratoria, en general en nuestro país, y en particular en el área de La Plata y Gran La

> Plata. [luego] El mismo se propone desde la voz de los propios sujetos y con la intención de trascender asimetrías en ese espacio comunicacional. [luego] La actividad se vio interrumpida por un operativo policial que se concentró en el asentamiento. Esta situación se retoma en el segundo encuentro, donde se hace hincapié, a partir de la experiencia vivida, en la inscripción espacial del operativo y sus características, y las formas en que el mismo fue noticiado por los principales medios gráficos de la ciudad, lo que llevó a incorporar –más allá de la programación inicial y las secuencialidades previstas- una reflexión conjunta sobre la responsabilidad social de los medios y los comunicadores/periodistas, en términos de aquellos que tienen poder de hablar sobre los/las otros/as. (ponencia 1217)

Las citas precedentes muestran redundancias que se pueden etiquetar y vincular a los procesos de comunicación diferencial, en el sentido que en el complejo juego de la comunicación social los sujetos sociales no producen ni reciben contenidos idénticos o similares respecto de otros sujetos sociales ni se utilizan las mismas maneras de comunicarlos, aspectos que se encuentran atravesados por intereses ideológicos, y que son constitutivos e inherentes también a los procesos de extensión universitaria. Es decir, no todos los sectores de la población reciben los mismos contenidos o son alcanzados por las mismas formas comunicacionales, sino que están condicionados por su condición/extracción de grupo y de clase. Bourdieu y Passeron (1979) hacen notar que, en la imposición de un arbitrario cultural la única diferencia entre un proceso pedagógico y otro comunicacional es la asimetría de poder que caracteriza al primero (entre docentes y estudiantes). Al revisitar este concepto en el nuevo milenio se puede inferir que muchos procesos comunicativo-comunicacionales poseen cierto investimento pedagógico encubierto por detrás, es decir imposición de significados con asimetría de poder. Se puede entonces plantear, en términos más generales, algunas propiedades que puede tener la categoría **comunicación en la extensión universitaria**. Una de ellas es la

presencia/ausencia de protocolos informatizados para los procesos de transferencia y divulgación del conocimiento. A partir de las ponencias, se puede tomar conciencia de la falta de convenciones por ejemplo para la divulgación en internet. Los mismos Congresos Nacionales de Extensión Universitaria surgen como testimonio de la ausencia de un hilo conductor respecto a los criterios comunicacionales para organizar los trabajos algo, por otra parte, bastante común en muchos congresos que se replican periódicamente y que pueden ser encuadrados como un fenómeno extensionista en un sentido amplio. Otra propiedad, quizás más difícil de dimensionar es la *asimetría comunicacional*, a la que se aludía unas líneas más arriba, o sea, cómo intervienen los sujetos involucrados en fenómenos comunicacionales de experiencias extensionistas en dichos procesos. Por otra parte, en una de las ponencias (488), síntesis de una tesis doctoral y una de las pocas investigaciones sobre extensión universitaria en los congresos, se alude a un organizador que puede ayudar a problematizar la extensión, tal como lo es la *comunicación pública de la ciencia y la tecnología.* Es decir que, hasta cierto punto, la problemática de la comunicación y divulgación del conocimiento más allá de lo círculos científicos, es un aspecto que involucra a la extensión universitaria pero que, sin embargo, también forma parte de la labor de un periodismo especializado tal cual lo es el periodismo científico (Cazaux, 2011). Surge el interrogante si ¿Cuándo los periodistas científicos son técnicos y profesionales universitarios hacen extensión, periodismo o las dos cosas? Aunque parece una cuestión casi semántica sirve esta reflexión al momento de diseñar políticas universitarias de extensión o y/o comunicacionales con relación a la ciencia y la tecnología y organizativo-administrativas respecto a cómo se jerarquizan y subsumen las dependencias imbuidas en esta labor.

También este grupo de ponencias refieren a una estrategia valorada y emergente de la relación *comunicación- extensión universitaria*, además, propia del campo comunicacional, tal como lo es el uso de la radio. Las radios universitarias poseen un repertorio de usos que van desde el laboratorio de prácticas para estudiantes de carreras de comunicación, pasando por constituirse en un canal académico de divulgación de la

ciencia y la tecnología hasta el caso de ser un canal abierto para la participación de las distintas organizaciones sociales del entorno universitario. Otra de las alternativas es la de mimetizarse con los roles estandarizados de radios generalistas y/o comerciales orientadas a la información de noticias y el entretenimiento. En todos los casos aparece la problematización de orientar la programación con diferentes diseños: de mosaico, de fórmula u otros (Martín Pena y Espino Narvaez, 2014). Según se puede inferir de los Congresos, se trata de un instrumento que sigue jugando un papel importante en zonas aisladas y en generaciones ancladas a épocas en que la radio se encontraba dentro una batería limitada de herramientas comunicacionales y en otros usos más triviales.

> …el proyecto de voluntariado universitario 'La radio como práctica de intervención comunitaria en hospitales de día de menores´ [luego] A través de la práctica radiofónica se pretendió revalorizar la palabra para favorecer a los códigos utilizados por los jóvenes y brindarles las herramientas necesarias para buscar soluciones a problemáticas frecuentes… [luego] Con el transcurso de los encuentros, comprendieron el verdadero significado que este espacio tenía para los chicos en el marco de su terapia: el valor de la palabra y la libertad de poder expresarse sobre cuestiones que los atraviesan. (Ponencia 716)
>
> La práctica social de la radio atraviesa a la mayoría de las personas en algún momento de sus vidas… [luego] Otros saberes vienen de la mano de haber experimentado el aire de radio en alguna estación de radio de sus ciudades de origen. (ponencia 861)

Incluso otra ponencia (862), desde una perspectiva económica-comunicacional, refiere al uso de la radio para promover la educación no formal destacando la posición estratégica para este cometido que pueden ocupar las radios universitarias. Al respecto, la radio y las radios universitarias vuelven a retomar un papel creciente en la comunicación

social, a partir de su articulación con internet (Vázquez Guerrero et al, 2015) y el uso de los celulares como dispositivos de sintonización en actividades simultaneas (trekking, spinning) o para aprovechar tiempos muertos (en filas y transportes públicos).

Otros aspectos que, si bien parten de la temática de *comunicación,* permiten pensar la extensión universitaria en términos más generales –o que no redundan pero que no por ello dejan de tener menos importancia– como se puede extraer de otros párrafos: "Tuvimos la posibilidad de formarnos en un espacio académico que tiene una fuerte impronta extensionista" (ponencia 716) fragmento que trae a colación algo que ayuda a pensar la extensión universitaria y que, en principio se podría formular como interrogante respecto a si ¿Todos los espacios universitarios (sean cátedras, áreas de gestión u otros) poseen la misma potencialidad para desarrollar la extensión universitaria como actividad y a nivel de la formación en extensión universitaria?

En relación a los aportes que ayudan a conceptualizar la extensión universitaria desde la temática de comunicación se encontró una ponencia que, desde su propio marco teórico, entiende una desnaturalización de la extensión universitaria cuando ésta no está asociada a otros organizadores como gratuidad de la enseñanza, cogobierno y autonomía universitaria. Esto tiene un carácter axiomático y fundante respecto a formas de conceptualizar la extensión: cuando "algo" se considera extensión universitaria o no. Por otra parte, aparece un concepto con cierto arraigo en la Universidad Nacional de la Plata que es el de *extensiones áulicas* como recurso para distinguir la extensión universitaria que realizan las cátedras respecto de aquellas otras que pueden tener carácter institucional como las que organizan las oficinas de extensión.

> El corpus neoliberal ha sido de tal magnitud, la idea del mercado como orden superior fue tan avasallante, que la universidad comienza a atentar contra su naturaleza misma, cuando conceptos como gratuidad de la enseñanza, autonomía

> universitaria, cogobierno, extensión, fueron desnaturalizados por las lógicas mercantilistas. (ponencia 946)
>
> …la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP propone, desde su propia visión, una definición general de 'extensión áulica o universitaria'… 'significa ofrecer algo a la sociedad, intentar enriquecerla en su bagaje cultural, brindarle una herramienta, un conocimiento, una idea, una creación, informar y compartir algo, una nueva técnica, un invento, un descubrimiento, un avance, que puede ser un libro, una mejor calidad de vida o una posibilidad de desarrollo'… (ponencia 338)

Finalmente, la ponencia 590 (Santa Fe 2009) clasificada dentro de la temática de *comunicación*, hace mención a una experiencia de *curricularización* de la extensión en una cátedra de Comunicación y Educación, mostrando una vez más a la formación en extensión como una de las preocupaciones transversales de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina.

En síntesis, si bien la temática comunicacional no estuvo entre las prioridades de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina, tampoco es la menos abordada, incluso respecto a otras disciplinas más instaladas como por ejemplo economía, ingeniería, antropología o sociología. Como indicios de un estado de la relación extensión universitaria y la comunicación/social se ha encontrado que, de las casi 50 universidades Nacionales del país, en los tiempos que se desarrollaron los congresos, los aportes provinieron de un grupo de 10 universidades que poseen carreras de Comunicación Social que empujan sobre la temática.

La temática de economía

La temática económica reagrupa 48 trabajos que representan el 4 % del total según lo ilustra la tabla 5-24. Esta disminución de producción de ponencias en relación a otras temáticas posiblemente tenga que ver con aspectos revelados en una investigación anterior sobre extensión

universitaria. Allí los reportes de los entrevistados en una Facultad de Ciencias Económicas justificaban una actividad limitada debido a que, por ser una profesión liberal muchos profesionales encuentran en la docencia, la investigación y la extensión un complemento que jerarquiza sus actividades independientes, más que un sustento (López 2012).

La *economía* se desarrolla dentro de hechos estilizados con grandes tendencias, como el producto bruto *per cápita* que muestra que si se comparan grandes bloques geopolíticos a lo largo de un siglo y medio (1820-1998) Europa aumentó este indicador 15 veces en el mismo período que América Latina lo hizo 9, Asía 6 y África 3. Hasta cierto punto nuestro hemicontinente estaría comparativamente bien posicionado si no se supiera que, la distribución del ingreso está mucho más polarizada que en el viejo mundo, siendo que las diferencias están en relación a una estructura poblacional del tipo dos tercios un tercio (éste último fuera del contrato social ubicándolo por debajo de la línea de pobreza). Ello se refleja en términos del Índice de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el que nuestro país se encontraba en el lugar 49[65]. Por otra parte, Argentina estuvo en niveles por encima de la media de los países aledaños, salvo a partir de la crisis de 2001 en que Chile empieza a superarla (Paz, 2013), dato clave, éste, para entender la relación economía-extensión en los congresos.

El mapa de las UU.NN. en la construcción sobre *Economía* a partir de la función extensionista en los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (tabla 5-25 y figura 5-18), como ocurre con la temática comunicacional, permite destacar el liderazgo de universidades de la provincia de Buenos Aires y la ausencia de aportes de provincias patagónicas y muchas provincias en general. Los Congresos con mayor productividad al respecto fueron Santa Fe 2009 y Cuyo 2010.

[65] Datos de 2012/13.

Tabla 5-24.

Ponencias respecto a la temática de Economía en los primeros 4 Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Congreso	Ponencias	Ponencias sobre Economía
Cuyo 1997	259	4
Mar del Plata 2006	217	8
Santa Fe 2009	387	19
Cuyo 2010	394	17
Total	1257	48

Tabla 5-25.

Aportes de las UU.NN. a la temática de economía en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Universidad (Nacional de) / Organismo	Cantidad de ponencias				
	Cuyo 1997	MdP 2006	Sta. Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Litoral (Santa Fe)			8	1	9
Mar del Plata (Prov. de Bs. As.)		3	2	3	8
La Plata (Prov. de Bs. As.)			2	4	6
Universidad de Buenos Aires (CABA)		1	1	3	5
Quilmes (Prov. de Bs. As.)		1	1	3	5
del Sur (Prov. de Bs. As.)	1	2	1		4
Nordeste (Chaco-Corrientes)			3		3
Misiones		1		1	2
Cuyo (Mendoza)	2				2
Foro Bariloche para la Cy T				1	1
Centro de la Provincia de Bs. As.				1	1
Universidad de la Cuenca del Plata	1				1
Sin datos			1		1

Figura 5-18. Distribución relativa de los aportes sobre *economía* en los congresos de EU en relación a las universidades por provincia: más oscuro más aportes.

Aunque se pueden observar una diversidad de sujetos y objetos en las ponencias sobre economía, predomina la problemática del trabajo y la cuestión de los emprendimientos tanto a nivel de los sujetos *emprendedores* como de los objetos: *emprendedurismo /empresa /microempresa.*

No es casualidad que el emprendedurismo haya concitado la atención en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria en cuanto a que,

como se analizaba en el capítulo 3, se trata de un organizador que surge en tiempos de crisis como una respuesta con una vertiente en la economía social en que las figuras de las cooperativas, fundaciones, empresas recuperadas por trabajadores y otro tipo de asociaciones, recobraban un renovado protagonismo (Melián Navarro, & Campos Climent, 2010). En Argentina empezó a mencionarse cada vez con mayor frecuencia luego de la debacle de fines del 2001.

El análisis de la red bibliográfica de la temática e*conomía,* se construye mediante un total de 333 referencias bibliográficas. De acuerdo con parámetros de la ARS (tabla 5-26 y figura 5-14) arrojando los siguientes resultados:

- De un total de 44 ponencias (excluyendo Cuyo 97) 12 (27 %) están vinculadas por bibliografía.
- La red se compone de una red central, 2 islas y 32 ponencias aisladas.
- La densidad de la red es de 0,009.
- Las ponencias con mayor centralidad e intermediación son 704 y 898 de grado 4 y 3 respectivamente.
- El cuadro de ponencias en relación a los congresos se grafica en la tabla 5-26:

Tabla 5-26.

Composición de la bibliografía para el tema economía en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010) en relación al objeto Extensión Universitaria.

	Mar del Plata 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Ponencias con bibliografía no vinculada a Extensión Universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	4	13	8	25
Ponencias con bibliografía vinculada directamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	--	1	--	1
Ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	--	2	5	7
Ponencias sin bibliografía.	4	3	4	11

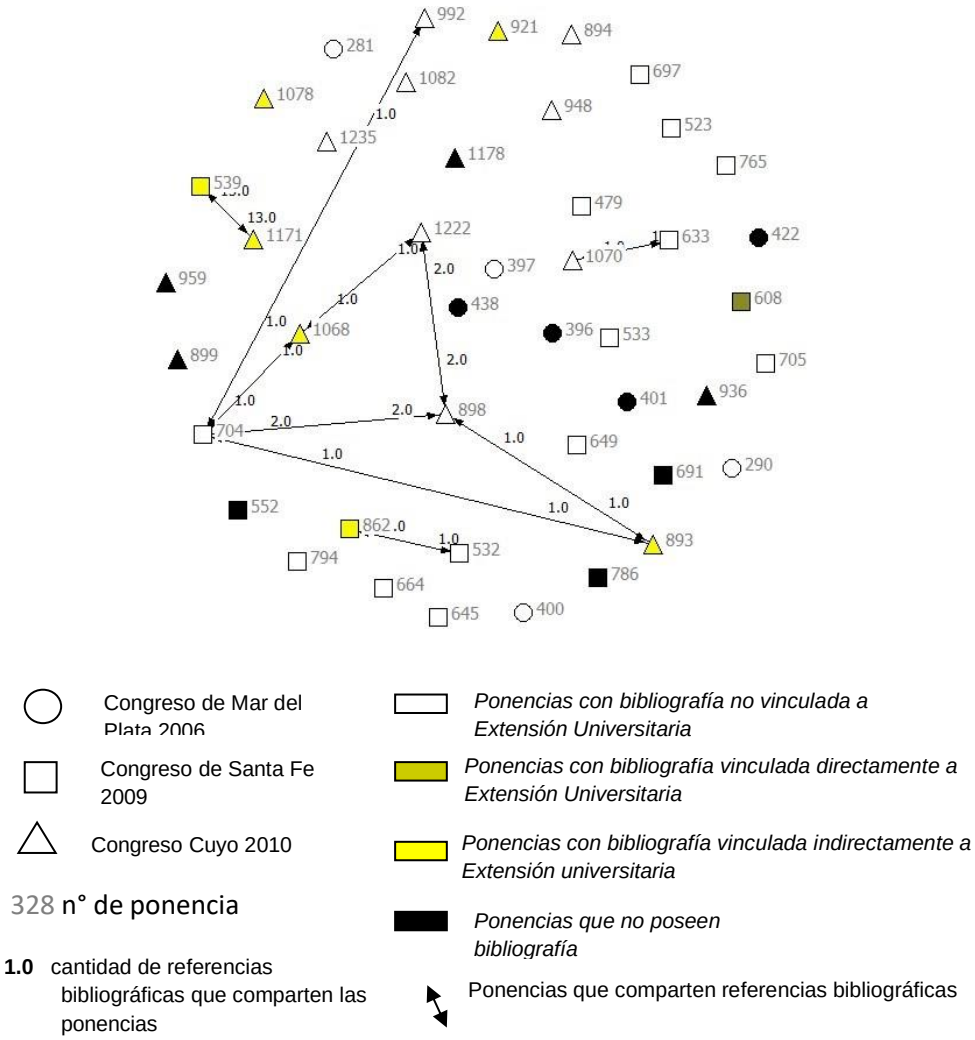


Figura 5-14. Red bibliográfica de la temática de economía.

Aquí también redunda una vez más la perspectiva orientadora del *aprendizaje servicio* (ya analizada en el capítulo 4 y mencionada en la temática educativa) y las *prácticas comunitarias obligatorias* para todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMDP, también citadas en la curricularización de la extensión. Todas ellas contrastan con la posibilidad de otras actividades con la comunidad, no obligatorias, tales como el sistema de pasantías, proyectos en el marco del programa de Voluntariado Universitario, comedores organizados por el centro de estudiantes y el programa de prácticas profesionales en organizaciones del tercer sector (según el vocabulario de las ponencias). Por lo que estas

prácticas, a su vez, constituyen una modalidad de curricularización de la Extensión en el ámbito de las Ciencias Económicas.

La temática de arquitectura y urbanismo

La temática de *arquitectura y urbanismo* agrupa 45 trabajos, lo que representa, aproximadamente, el 4 % del total según lo ilustra la tabla 5-27:

Tabla 5-27.

Ponencias respecto a la temática de arquitectura y urbanismo en los primeros 4 Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Congreso	Ponencias	Ponencias sobre Arq./Urbanismo
Cuyo 1997	259	4
Mar del Plata 2006	217	7
Santa Fe 2009	387	22
Cuyo 2010	394	12
Total	1257	45

El mapa de las universidades y organizaciones participantes en el *arquitectura* y *urbanismo* en relación a la extensión universitaria (tabla 5-28 y figura 5-20), en consonancia con la temática se ubica en las jurisdicciones con los principales centros urbanos del país. Los congresos con mayor productividad al respecto fueron Santa Fe 2009, Cuyo 2010 y, en segundo término, Mar del Plata 2006 y Cuyo 1997, en ese orden.

La mayoría de las ponencias provienen de extensiones de docentes, alumnos y profesionales de facultades de arquitectura de distintos puntos del país. Los sujetos que presentan mayor redundancia son *la comunidad en general, luego los vecinos y las instituciones escolares*. Por otra parte, los objetos más abordados se refieren al hábitat y las viviendas, la planificación, el espacio público y la accesibilidad.

Tabla 5-28.

Contribuciones de las distintas universidades del país con ponencias acerca de la temática de arquitectura y urbanismo en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Universidad (Nacional de) / Organismo	Cantidad de ponencias				
	Cuyo 1997	MdP 2006	Sta. Fe 2009	Cuyo 2010	Total
La Plata (Prov. De Bs. As.)		1	6	5	12
Litoral (Santa Fe)			7	3	10
Mar del Plata (Prov. De Bs. As.)	1	2	1	1	5
Rosario (Santa Fe)			5		5
Comahue (Neuquén)	2				2
Buenos Aires (CABA)				1	1
Un. Prov. del sudoeste (Prov. De Bs. As.)			1		1
Córdoba			1		1
Cuyo (Mendoza)				1	1
Jujuy	1				1
Tucumán		1			1
Sin datos		3	1	1	5

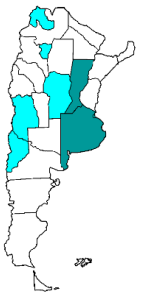


Figura 5-20. Distribución relativa de los aportes sobre *arquitectura* y *urbanismo* en los congresos de EU en relación a las universidades por provincia: más oscuro más aportes.

El análisis de la red bibliográfica de la temática de *arquitectura* y *urbanismo* consta de 327 referencias bibliográficas. En parámetros de la ARS (tabla 5-28, y figura 5-21) se obtienen los siguientes resultados:

- De un total de 41 ponencias (excluyendo a Cuyo 97) 9 (22 %) están vinculadas por bibliografía.
- La red se compone de una red central, 2 islas y 32 ponencias aisladas.
- La densidad de la red es de 0,01.
- Las ponencias con mayor centralidad e intermediación son 1158, 793, 410 y 395 todas de grado 3.
- El cuadro de ponencias en relación a los congresos se grafica en la tabla 5-29.

Tabla 5-29.

Composición de la bibliografía para el tema arquitectura y urbanismo en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

	Mar del Plata 2006	Santa Fe 2009	Cuyo 2010	Total
Ponencias con bibliografía no vinculada a Extensión Universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**5**	**11**	**7**	**23**
Ponencias con bibliografía vinculada directamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**--**	**4**	**--**	**4**
Ponencias con bibliografía vinculada indirectamente a Extensión universitaria o su campo semántico y/o asociativo.	**--**	**2**	**--**	**2**
Ponencias sin bibliografía.	**2**	**5**	**5**	**12**

A partir de la codificación y el análisis cualitativo de las ponencias se pudieron extraer códigos que se pueden ejemplificar con lo que dice una de las ponencias que cuenta con soporte bibliográfico sobre extensión universitaria:

> La visión institucional que orienta el diseño y la implementación de los programas de desarrollo local (PDL), parte de concebir al DL como aquel proceso que incrementa el bienestar de la comunidad. Por lo tanto, una condición de base de estos programas es operar sobre el conjunto de actores locales, buscando generar nuevas capacidades y fortalecer las ya existentes, de forma tal que puedan hacer frente a los nuevos desafíos planteados por los procesos de globalización y descentralización del sector público. En general los trabajos especializados en temas de DL, están sesgados a la problemática de las grandes urbes o en su extremo, al desarrollo específico del sector rural. Cuando se trata de enfrentar el problema del DL en un territorio que abarca el total de un distrito urbano-rural, hay que tener conciencia de que se enfrenta a un nuevo desafío. (ponencia 513)

Aquí se hace alusión a una de las categorías (anticipada en el capítulo 3) que hoy está integrada a la conceptualización extensionista tal como el *desarrollo local* (Rofman, 2007; Porras, 2008). A ello se agregan un par de

cuestiones que surgen de las ponencias: 1) que los jóvenes puedan proyectar una alternativa de estudio y proyección profesional en el ámbito de pertenencia susceptible de ser transformado además de los efectos deseables para las comunidades localizadas, cuando se trabaja desde la perspectiva del desarrollo local; 2) surge del análisis de una ponencia (513), que muestra que, en el caso de la UPSO, en 2009 existían tecnicaturas sobre Desarrollo Local y Regional y estaba proyectada una licenciatura al respecto, orientada a la problemática de pequeños y medianos municipios urbano rurales. Es decir, se comenzaba a dar el caso de trayectos de formación técnico-profesional cuyo objeto primario y contenido de por sí son de constitución extensionista, por lo que la extensión en estos casos funciona como una *extensión potenciada*. A partir de estos etiquetamientos se puede plantear una nueva categoría de análisis respecto a la *potencialidad de los espacios de oferta universitaria (cátedras/módulos) y/o carreras para promover la extensión,* ya que no todos parecen estar en la misma situación. Esto hay que vincularlo con otros datos comparables ya mencionados como los antecedentes que poseen las carreras agronómicas respecto a la implementación de cátedras de extensión agropecuaria y el interrogante que surge en una ponencia *comunicacional* respecto a que no todos los espacios universitarios -sean cátedras u otros- poseen la misma potencialidad para desarrollar la extensión universitaria.

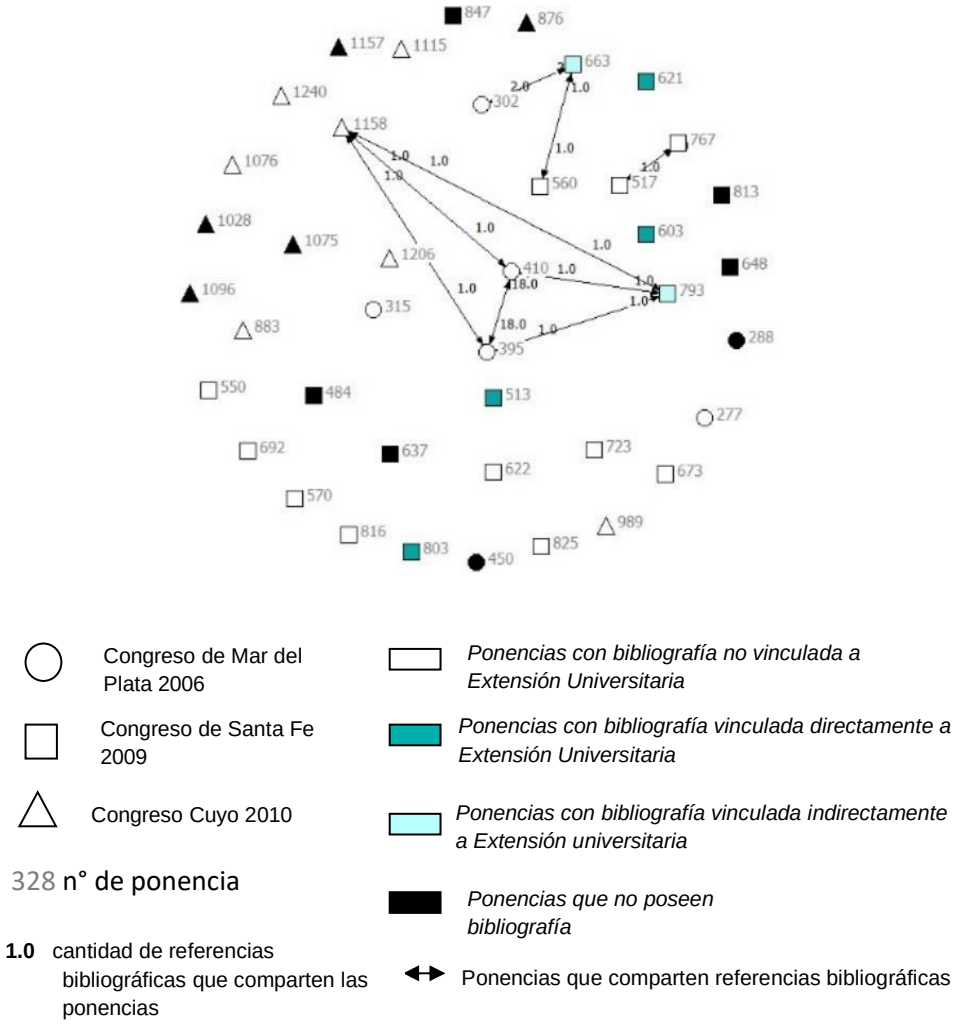


Figura 5-21. Grafo de la red bibliográfica de la temática de *arquitectura* y *urbanismo* de los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina (1997-2010).

Otras temáticas

Como se habrá advertido las primeras cuatro temáticas —salud, educación, extensión universitaria y producción primaria— tuvieron mayor profundidad en su desarrollo que las subsiguientes lo que está en función de la cantidad de unidades de análisis y unidades muestrales, es decir las ponencias, disponibles. El segundo grupo de temáticas, ya con una cantidad de ponencias sensiblemente menor, brindaron menos elementos empíricos acerca de su especificidad y más bien comenzaron a redundar sobre cuestiones generales de la extensión mostrando signos de saturación

lo que se acentúa en el último grupo de temáticas por lo que en este apartado se hará un análisis más somero.

La temática humanidades-arte-cultura

La presente temática posee la dificultad de trabajar con conceptos polisémicos como los de *humanidades* y *cultura* utilizados como organizadores en las propias ponencias. El concepto de *humanidades* particularmente –como el de *humanismo*– ha sufrido una serie de modificaciones y adaptaciones desde el Renacimiento, (época en que se ubica su génesis) hasta nuestros días, en que se reserva preferentemente a algunas actividades y disciplinas que han tenido la producción de textos como objeto primario, más que como un medio, (Rivero Franyutti, 2013). Por otra parte, el concepto de *cultura* hoy es un objeto fundamental de una ciencia como la antropología, vinculado a la producción de los acervos materiales y órdenes simbólicos, no heredables sino aprendidos, que se expresan en un arco amplio de enfoques que van desde la Ilustración del siglo dieciocho pasando por las diferentes concepciones evolucionistas del siglo diecinueve hasta las instaladas en el siglo veinte (Harris, 1993). Bajo estos organizadores se agrupan 37 trabajos, los que representan aproximadamente el 3 % del total. No aportaron especificidades más que la omisión de ciertos sujetos y objetos vinculados a algunos lenguajes artísticos como la danza y el teatro.

La temática de ingeniería

Agrupa 25 trabajos, lo que representa aproximadamente el 2 % del total. Redundan como sujetos de la extensión los estudiantes de los distintos niveles educativos y las instituciones educativas, con una diversificación de objetos que están, en su mayoría, fuera de la especificidad de los objetos primarios de las carreras de ingeniería, exceptuando los que tienen que ver con extensiones educativas (información de carreras, capacitación en escuelas). Las ingenierías, incluyendo las agronómicas vinculadas a la producción primaria, muestran un alto grado de articulación con redes interinstitucionales, intra y/o extra universitarias.

La temática de trabajo/servicio social.

El trabajo social/servicio social reagrupa 22 ponencias lo que representa aproximadamente el 2 % del total. Las ponencias muestran aquí la potencialidad que poseen para el análisis y la intervención extensionista el trabajo combinado sobre un cuadrilátero de instituciones que son las educativas-escolares, las del campo de la salud, la justicia y la familia. Aunque ello tiene que ver con la especificidad del trabajo/servicio social, sin embargo, no deja de ser un aporte a la extensión universitaria –básica o general– poner en consideración esté esquema como valioso para el diseño de políticas de extensión.

La temática de informática.

Reagrupa 18 trabajos los que representan aproximadamente el 1,5 % del total. Aunque estas últimas temáticas poseen cierta escasez de ponencias con sustento bibliográfico sobre extensión universitaria, no obstante, igual permiten obtener algunas certezas. En el caso particular de la *Informática* las exposiciones sitúan el rol que en materia de extensión universitaria informática poseen las UU.NN. en la promoción de software libre –nicho probablemente desestimado por otras organizaciones- las TIC (en momentos relativamente incipientes de su implementación) y su colaboración en la alfabetización e inclusión digital reduciendo la brecha entre diferentes sectores de la comunidad.

En los casos de *ciencias, sociales,* la temática *política* y la temática *sociológica,* aunque tuvieron un intento de análisis no arrojaron resultados pasibles de ser comentados.

EN SÍNTESIS

El problema de investigación que se configuró en los inicios del proyecto era acerca de qué líneas temáticas y categorías de análisis para

la praxis extensionista se podían inferir de la producción bibliográfica, la sistematización de experiencias, las reflexiones e investigaciones como aportes a la construcción del objeto extensión universitaria -y conceptos de su campo semántico y asociativo- a partir de las comunicaciones presentadas en eventos clave sobre extensión universitaria desarrollados en la Argentina.

El objetivo general de la investigación era describir, analizar e interpretar la relación teoría-práctica de la extensión universitaria, a partir de las comunicaciones de los cuatro primeros Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina. Consecuentemente, los objetivos específicos fueron, a partir del examen de las ponencias de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina:

- identificar líneas temáticas sobre extensión universitaria;
- identificar, describir e interpretar categorías teóricas y prácticas relevantes en la construcción del objeto extensión universitaria;
- describir, analizar e interpretar la producción bibliográfica de los últimos años sobre extensión universitaria y conceptos de su campo semántico y asociativo.

Se podría decir que los objetivos fueron alcanzados, así como el problema satisfactoriamente dilucidado.

Como cierre del capítulo, en la tabla 5-30 se presenta la matriz categorial sugerida por la Teoría Fundamentada en los Datos de Glaser y Strauss (Soneira, 2007) para tener un panorama interpretativo más sintético.

Tabla 5-30.

Paradigma de codificación de los primeros 4 Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina.

Condiciones causales	Las tendencias neoliberales a nivel mundial en los 90 producen la retracción del Estado Benefactor y la necesidad de la búsqueda de nuevos actores como parte de las políticas compensatorias de este retiro. Para este cometido entra en juego la universidad –como queda plasmado en las Conferencias Mundiales de Educación Superior– y la función de extensión universitaria que se resignifica, en momentos que, además, las universidades atraviesan procesos de evaluación que las impulsan a la búsqueda de estrategias legitimadoras de su sentido con el entorno.
Fenómeno	Los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina y sus aportes a la construcción del objeto extensión universitaria.
Contexto y condiciones intervinientes	A mediados de los 90 además de las problemáticas socio-económicas y demográficas (aumento de la población con persistente desigualdad entre países[66]) aparecen otras como las particularidades culturales amenazadas por el proceso de globalización y medioambientales (cambio climático) que reclaman actualizar el rol a la universidad. Se comienza a discutir en numerosos foros la función de la extensión. En la Argentina los contextos locales de gobiernos peronistas, sirven de marco para estas discusiones y la organización y despegue de los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria.
Estrategias de acción / intervención para la estructuración del objeto EU	• Organización de los ejes temáticos, determinación de las sedes para la realización de los Congresos Nacionales de extensión universitaria de Argentina y formas de comunicar los contenidos de los congresos (libros de resúmenes y/o ponencias, impresos y/o formato CD colgados en Internet y otros). • Estrategias utilizadas al interior de las acciones de extensión comunicadas en las ponencias en las que predominan *el aprendizaje servicio, el taller* y *la investigación-acción* como dispositivos preferenciales.
Consecuencias	• Elaboración de un modelo de lógicas de extensión universitaria, hacia una teoría formal de la extensión, con un primer continuum entre un polo extensionista no economicista, otro vinculacionista economicista y otros dos continuum hacia el interior de los mismos, respectivamente, entre una posición asistencialista y otra crítico-emancipatoria, por un lado y el Mercado y el Estado, por el otro (con organizadores secundarios como *responsabilidad social universitaria, emprendedurismo* y *desarrollo local* que ocupan posiciones dentro de estas lógicas y mantienen oscilaciones hacia el interior de las mismas). • Diversificación de las áreas temáticas a las que remiten las prácticas sociales de la extensión universitaria con predominio de la *salud* y *la educación, la extensión universitaria* -propiamente-, *la producción primaria agropecuaria, los derechos* y *la comunicación*; también objetos y sujetos fuertemente abordados, débilmente abordados u omitidos, todos, aspectos que pueden considerarse para la organización de políticas de extensión universitaria. • Identificación de redes bibliográficas que orientan las representaciones de los extensionistas y sus prácticas en las que predominan un núcleo delimitado de obras y autores cuya significación radica en el posible despegue de la teoría extensionista argentina y latinoamericana. • Identificación del empuje y los aportes de los distintos componentes del sistema universitario argentino, y su localización territorial, respecto de la extensión universitaria lo que permite establecer presencias y ausencias respecto de algunas facetas de la construcción del vínculo universidad sociedad.

[66] Según datos publicados para 2014 en la página del Programa de Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD).

ANEXO TABLA DE ACRÓNIMOS

ApS	Aprendizaje servicio
ARS	Análisis de Redes Sociales
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
EU	Extensión Universitaria
FHYCS	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
PBI	Producto Bruto Interno
RedVITEC	Red de Vinculación Tecnológica
REXUNI	Red Nacional de Extensión Universitaria
RSC	Responsabilidad social corporativa
RSU	Responsabilidad social universitaria
TC	Transferencia científica
UADER	Universidad Autónoma de Entre Ríos
UBA	Universidad de Buenos Aires
U-E-E	Universidad-Estado-Empresa
UDUAL	Unión de universidades de América Latina y el Caribe.
UNJU	Universidad Nacional de Jujuy
UNL	Universidad Nacional de Litoral
UNLP	Universidad Nacional de la Plata
UNLU	Universidad Nacional de Luján
UNMDP	Universidad Nacional de Mar del Plata
UNPALM	Universidad Nacional de La Pampa
UNR	Universidad Nacional de Rosario
UNSA	Universidad Nacional de Salta
UNSE	Universidad Nacional de Santiago del Estero
UPSO	Universidad Provincial del Sudoeste de la provincia de Buenos Aires
UU. NN	Universidades Nacionales
VT	Vinculación tecnológica

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Abeledo, C., López Dávalos, A., Díaz, C., Tamaño, G., Eciolaza, G. y Bigot, A. P. (2009). *Extensión universitaria y vinculación tecnológica en las universidades públicas*. Tucumán: Edunt.

Aguirre Rojas, C. A. (2015). La historia regional en la perspectiva de la corriente francesa de los Annales. *Historia y Memoria*, 11, 273-297. Recuperado de. http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3251/325140735010/6

Althusser, L. (1988) [1970]. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* (1º parte). Buenos Aires: Nueva Visión.

Argüelles, C. D. (2016). *Diálogo de saberes en la extensión universitaria: producción de sentido y configuración de las relaciones de poder en los proyectos de intervención de una universidad Argentina*

(Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Recuperado de http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9774/2/TFLACSO-2016CDA.pdf

Armus, D. (2005). *Avatares de la medicalización en América latina 1870-1970.* Buenos Aires: Lugar.

Arrillaga, H., Marioni, L. (2015). La interacción de la universidad con su entorno y los modelos de contribución al desarrollo. *Ciencias Económicas*, (*12*)2. 19–41 Recuperado de http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/CE/article/view/5461/8174

Barsky, O., Dávila, M. (comp.) (2013). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Buenos Aires: Teseo.

Baudelot, Ch., Establet, R. (1975). *La escuela Capitalista*. México: Siglo XXI.

Berendorf, J. y Proto Gutiérrez, F. (2016). El positivismo franco-germánico como modelo epistemológico del pensamiento de José Ingenieros. *FAIA, (5)*23, 1-7. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5365046.pdf

Berger, P. L., Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

Besnier, B. (1996). A distinção entre praxis e poiêsis em Aristóteles. Analytica, 1(3), 127-163. Recuperado de https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/viewFile/394/351

Bigot, A. P. (2009). Vinculación tecnológica y competitividad industrial de los territorios. El rol de los laboratorios universitarios en el desarrollo de las infraestructuras de calibración y ensayos. *En Extensión universitaria y vinculación tecnológica en las universidades públicas*. Tucumán-Argentina: EDUNT.

Bleger, J. (1999/1º ed. 1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Bona, M. L. (2017). Costo de reproducción social en Argentina. Evolución durante los períodos de convertibilidad (1991-2001) y posconvertibilidad (2002-2015). *Sociedad y economía, No. 34*, 145-166. Recuperado de http://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/6476

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1998) [1979]. *La reproducción*. México: Fontamara.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montresor.

Bowles, S. y Gintis, H. (1986) [1970]. *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Boyer, R. (2001). Economía Política de las reformas Neoliberales. La economía actual y la visión de los economistas (conferencia). *Revista Ciclos*, 11(21). 3-10.

Brunner, J.J. (2014). La idea de la universidad pública en américa latina: narraciones en escenarios divergentes. *UNED Educación XXI, 17*(2), 17–34. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/ article/view/11477/11436

Brunner, J. J. (1986). *Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina*, "Documento de Trabajo", núm. 293, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Santiago de Chile.

Brusilovsky, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1955-1966). *Revista de Investigaciones del Instituto de Ciencias de la Educación*, *7*(12), 31-41

Brusilovsky, S. L. (1999). *Extensión universitaria y educación popular: experiencias realizadas, debates pendientes*. Buenos Aires: Eudeba.

Buchbinder, P. (2005). *Historias de las universidades argentinas.* Buenos Aires: Sudamericana.

Burton R. C. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. California: University of California Press.

Burton R. C. (2003). Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts. *Tertiary Education and Management, 9*(2), 99-116, DOI: 10.1080/13583883.2003.9967096

Bustelo, N., y Domínguez Rubio, L. (2017). Radicalizar la Reforma Universitaria. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil argentino, 1918-1922. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 44*(2), 31-62. Recuperado de https://dx.doi.org/10.15446/achsc.v44n2.64014

Butelman, I. (1987). *Psicopedagogía institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Cadena-Iñiguez, P., Guevara-Hernández, F., Argüello-Aguilar, R. A., & Rendón-Medel, R. (2018). *Proceso de comunicación, extensionismo y adopción de tecnologías. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 9(4), 851–864.* doi:10.29312/remexca.v9i4.1401

Campuzano Vásquez, J. A., Chuquirima Espinoza, S. E, Betancourt Gonzaga (2018). Incubadoras universitarias y su papel en la comercialización del conocimiento: caso Universidad Técnica de Machala. *INNOVA, 3*(7), 84-94. Recuperado de http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/597/707

Cano Menoni, A. (2014). Extensión universitaria y alternativas pedagógicas en la Universidad Latinoamericana. *4to. Congreso Nacional en Ciencias Sociales*, México. Recuperado de https://www.academia.edu/6633298/Extensi%C3%B3n_universitaria_y_alternativas_pedag%C3%B3gicas_en_la_Universidad_Latinoamericana?auto=download

Carballeda, A. (2006). *El trabajo social desde una mirada histórica centrada en la intervención.* Buenos Aires: Espacio.

Castro, J., Oyarbide F. (Comp.) (2015). *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Santa Rosa: EdUNLPam.

Casullo, Nicolás (1995). Modernidad, biografía del ensueño y de la crisis. En, N. Casullo *El debate Modernidad Posmodernidad*, Buenos Aires: El Cielo por Asalto, pp. 9-63.

Cattemberg, G.; Palanza V. (2012). Argentina: Dispersión de la oposición y el auge de Cristina Fernández de Kirchner. *Revista de Ciencia Política, 32*(1), 3-30. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/324/32422898001.pdf

Cazaux, D. (2011). Una nueva oportunidad para la comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Iberoamérica. *Revista Luciérnaga 3(6)*. 1-5. Recuperado de http://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/271/237

Cecci, N. (2006). Aprendizaje servicio en educación superior, la experiencia Latinoamericana. En *Seminario Internacional de Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*. Caracas.

CENTRO NACIONAL ARGENTINO DEL ISSN CAICYT – CONICET. (2018). Recuperado de http://www.issn.org/es/centre/argentina-argentine

Chávez Gutiérrez, M. R. (2011). Los referentes conceptuales del desarrollo social. *Ixaya, 1*(1). 39-84. Recuperado de http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/3_chavez.pdf

CIRC. (2018). Recuperado de https://clasificacioncirc.es/clasificacion-circ

Clark,B. (1983). *El sistema de educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, UNAM.

Coraggio, J. L. (2011) Entrevista a José Luis Coraggio. Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN): Ecuador https://www.youtube.com/watch?v=bLGy1qRmiLM

Criado E. (2009). *Conceptos sobre extensión en la universidad. En Extensión universitaria y vinculación tecnológica en las universidades públicas*. Tucumán-Argentina: EDUNT.

Cueto Cedillo, C.(2014). *La Responsabilidad social corporativa del sector público: un análisis aplicado a las grandes ciudades en España* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencEcoEmp-Ccueto/Documento.pdf

Das, B. R., Leatherman, J. C. & Bressers, B. M. (2015). Rural Health Care Information Access and the Use of the Internet: Opportunity for University Extension. *Journal of extension, 53*(2). Recuperado de https://www.joe.org/joe/2015april/rb1.php

Davyt, A., y Mujica, A. (2013). Resultados de una experiencia de fomento a la investigación e innovación con impacto social en Uruguay. *Redes, 19* (37), 183-206. Recuperado de https://www.redalyc.org/html/907/90732858007/

De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC, nro. 15*. Recuperado de http://www.identidadcolectiva.es/pdf/15.pdf

Di Tella, T. (Sup.). (1989). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Puntosur.

DIALNET. (2018): Recuperado de https://dialnet.unirioja.es

Diccionario de la Real Academia Española on line https://dle.rae.es/?w=diccionario

Dip, N. (2012). La universidad en un mundo de tensiones: Una aproximación al itinerario político-universitario de las organizaciones de estudiantes y docentes peronistas de los años sesenta a través del estudio del proyecto de Universidad Nacional-Popular propuesto en la revista Envido. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP, Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1836/ev.1836.pdf

Djenderedjian, J. (2014). Aproximación a las políticas gubernamentales de desarrollo tecnológico, investigación y extensión rural en la argentina de finales del siglo XIX e inicios del XX. *Revista de Historia Americana y Argentina, 49*(2), 77-110. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-15492014000200004

Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-19. Recuperado de http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/831/public/831-3040-1-PB.pdf

Drago, N. (2016). *Extensión universitaria y economía social. El Paseo de Economía Social y Solidaria de la UNLP* (Tesis de grado). Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1227/te.1227.pdf

Duarte da Silva, L. y Alves, L. R. (2015). La gestión de la extensión universitaria: una nueva sinergia entre los tres pilares de la educación superior universitaria. *INVENIO, 18*(34), 9-22. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/877/87739279002/

Durkheim, É. (1922). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Dussel, I. y Pineau P. (2003). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la educación en la Argentina* (VI El Primer Peronismo). Buenos Aires: Galerna.

Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011*).* Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade, 32*(115), 339-356. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092006

Fernández Lamarra, N. (2002). *La educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO.

Fernández Lamarra, N. (Dir.), Pérez Centeno, C (Coord. Gral.), Marquina, M., Aiello, M. (Editores) (2018). La educación superior universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional. Pcia. de Buenos Aires-Argentina: Universidad de Tres de Febrero. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf

Fernández, Graciela T. (2003). Estrategias de Intervención Institucional. En de A. N. Corbalán de Mezzano (Compiladora), *Psicólogos institucionales trabajando. La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria*. Buenos Aires: Eudeba.

Fernández, L. (2002). *El análisis de lo Institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Fistetti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de política*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fletes Corona, R. (2011). Apuntes para el desarrollo social. *Ixaya, 1*(1), 27-37. Recuperado de http://ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/2_fletes.pdf

Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio Rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes, S. (2016). La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes. *Ciencia, Docencia y Tecnología 27*(53), 234-267. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n53/n53a10.pdf

Gaete Quezada, R. (2012). *Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Sociología y Trabajo Social,

Universidad de Valladolid, España. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/923/1/TESIS148-120417.pdf

Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 1*(48), 149-172. Recuperado de http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_48/documentos/005cdt_48.pdf

Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas.* Córdoba: Cuadernos de Postgrado de la Universidad Nacional de Córdoba.

García de Fanelli, A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica-informe nacional*. Buenos Aires: UNIVERSIA. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311510219_Informe_Nacional_Argentina

García García, M, Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado, 19*(1), 9-25. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729002.pdf

García Romero, D., Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, en prensa. Recuperado de https://sci-hub.se/http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/22716

García y Justicia, J. (2007). *El aprendizaje-servicio en la universidad, RSU, voluntariado y aprendizaje-servicio en la Educación Superior*. Buenos Aires: Actas del 10º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario.

García, D. (1997). *El grupo: métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio.

Gerstenblatt,P., Gilbert, D. J. (2014). Framing Service Learning in Social Work: An Interdisciplinary Elective Course Embedded within a University– Community Partnership, Social Work Education. *The International Journal, 33*(8), 1037-1053, DOI:10.1080/02615479.2014.935731

Gezmet, S. (2011). *Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos* (Adaptación del Trabajo Final de Especialización en Gestión de la Educación Superior "Análisis de la Evolución de la Extensión Universitaria"), Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero, para el Curso de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf

Gezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. desarrollo en la universidad del País Vasco (UPV/EHU). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 15*(1), 5-18. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55149730001

Ghilini, A., Dip, N. (2015). Experiencias de "peronización" en la Universidad de Buenos Aires entre la dictadura de Onganía y el gobierno de Cámpora (1966-1973). *Revista Izquierdas, No. 25*, 196-209. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360141338008

Godos Díez, J. L. (2012). *La percepción de la responsabilidad social de la empresa por parte de la alta dirección* (Tesis doctoral). Universidad de León, España. Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3908/2012-GODOS%20D%C3%8DEZ%2C%20JOS%C3%89%20LUIS.pdf?sequence=1

González Ortiz, F. (2011). La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai,* (*7*)3. 381-394 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4473744

González, A. & Montes, R. (Comp.) (2008). *El aprendizaje servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA.

Gotthelf, R. (1992). *Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo*. Mendoza-Argentina: EDIUNC.

Gramsci, A. (2006) [1949]. *Los intelectuales y la organización de la cultura.* recopilación realizada por Iván Valdez Jiménez. Recuperado de www.gramsci.org.ar

Grand, A., Davies, G., Holliman, R, Adams, A. (2015). Mapping Public Engagement with Research in a UK University. *PLoS ONE 10*(4), 1-19. Recuperado de https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121874

Gras, C. (2012). Cambio agrario y nueva ruralidad: Caleidoscopio de la expansión sojera en la región pampeana. *Revista Trabajo y Sociedad, 15*(18). 7-24. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n18/n18a01.pdf

Harris, M. (1993). *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo (Coordinadora), *Los dispositivos para la formación y la enseñanza*. Santa Fe-Argentina: Homo Sapiens.

Herrera, Y. (2014). Retos del movimiento ecologista ante la crisis global. *Revista Andaluza de Antropología, No. 6*, 99-119. Recuperado de DOI: http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2014.i06.05

Honneth, A. (1999). Comunidad. Esbozo de una historia conceptual. *Isegoría, Nº 20*. 5-15.

Iucci, C., Cardozo, L. (2018). La edición de revistas académicas de extensión universitaria. *+E Investigación y extensión universitaria, 9*(2), 190-192. Recuperado de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7828/11276 FECHA DE CONSULTA 18/12/18

Jaitín, R. (2002). *La animación de grupos de formación docente: Fundamentos y estrategias: Primera parte*. Apuntes de módulo de la carrera de posgrado de Especialización en docencia Superior, Jujuy-Argentina, FHYCS-UNJU, inédito.

Jameson, F. (1996). *Teoría de la posmodernidad*. Madrid: Trotta.

Juarros, F., Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. *Avaliação, 12*(3), 483-504 Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a06v12n3.pdf

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. Recuperado de https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Mas%20alla%20de%20la%20modularidad.pdf

Kay, C. (2007). Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina. Iconos, *Revista de Ciencias Sociales. Num. 29*. 31-50 Recuperado de http://www.flacso.org.ec/docs/i29kay.pdf

Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y Estrategias Socialistas*. Madrid: Siglo XXI.

Laclau, E. (2010). *La razón Populista*. México: Fondo de Cultura Económica.

Landini, F. (2016). Problemas de la extensión rural en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos, 24*(47), 47-68. doi: 10.18504/pl2447-005-2016

Lash, S. (1997). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

LATINDEX. (2018). Recuperado de http://www.latindex.org

Lindenboim, J. (2011). Las estadísticas oficiales en Argentina ¿Herramientas u obstáculos para las ciencias sociales? *Trabajo y sociedad, No. 15*(16), 19-38 Recuperado de http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n16/n16a02.pdf

Listado de revistas de Extensão de Universidad Federal de Campina Grande. Recuperado de http://extensao.ufcg.edu.br/revistas-de-extensao.html

Llomovatte, S., Juarros, F. Naidorf, J, Guelman, A. (2006). *La vinculación universidad-empresa: Miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Geronazzo, L. N. López, Marcelo M. L. (2018). Congresos nacionales de extensión universitaria: lógicas de extensión y problematización de los organizadores "comunidad", "sociedad" y "desarrollo social". *Revista +E, 8*(9), 72- 95. DOI: https://doi.org/10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7839

López, M. L. (2005). Extensión en el Nivel Superior. Experiencia desarrollada en la FHYCS-UNJU. Jujuy-Argentina: EdiUnju. Recuperado de https://www.academia.edu/4476446/Extensi%C3%B3n_en_el_Nivel_Superior._Experiencia_desarrollada_en_la_FHYCS-UNJU

López, M. L. (2011*a*). La demanda como aspecto metodológico de la extensión universitaria a partir de un avance de investigación en carreras de ingenierías. *Revista Educación, 35*(1), 55-72. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25153/25425

López, M. L. (2011*b*). La demanda en extensión universitaria como problema metodológico. *Revista Investigación y Ciencia, 19*(52), 63-69, Recuperado de http://www.uaa.mx/investigacion/revista/archivo/revista52/Articulo%208.pdf

López, M. L. (2011c). *Listado preliminar 2011 de bibliografía sobre extensión universitaria para Latinoamérica*. Jujuy-Argentina: El Siku. Recuperado de https://www.academia.edu/4451789/Listado_preliminar_2011_de_bibliograf%C3%ADa_sobre_EXTENSI%C3%93N_UNIVERSITARIA_para_Latinoam%C3%A9rica

López, M. L. (2012). *Extensión universitaria situación actual y aportes metodológicos*. Jujuy-Argentina. EdiUNJu. Recuperado de https://www.academia.edu/4444153/Extensi%C3%B3n_Universitaria_Situaci%C3%B3n_Actual_Aportes_Metodol%C3%B3gicos

López, M. L. (2013). Aproximaciones a la relación primer peronismo-extensión universitaria. *Revista EXT,* 4, 1-13. Recuperado de http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/4036/pdf

López, M. L. (2016). Extensión universitaria y salud pública en Argentina como caso testigo en la región". *Revista de Investigación y Educación, 34*(1), 119-132. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.215411 FECHA DE CONSULTA 17/1/19

López, M. L. (2018a). La Educación en los Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina. *Revista Perspectivas Docentes, 28*(65), 25-64. Recuperado de http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/2311/2104

López, M. L. (2018b). "Los derechos en los congresos nacionales de extensión universitaria de Argentina". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 2*(9), 175-188. Doi: http://dx.doi.org/10.15359/rldh.29-2.8 FECHA DE CONSULTA 16/1/19

López, M. L., Di Filippo Ordoñez, N. B., Aramayo, L. F. (2013). *Listado 2012 de bibliografía sobre extensión universitaria para América del Sur*. Jujuy-Argentina, El Siku. Recuperado de https://www.academia.edu/4444228/Listado_2012_de_bibliograf%C3%ADa_sobre_extensi%C3%B3n_universitaria_para_Am%C3%A9rica_del_Sur

Lourau, R. (1991/1º ed. en francés 1970). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Marino, S. (2012). Virtudes y Dilemas de las Políticas de Comunicación del Sector Audiovisual (TV y Cine) en la Argentina de la LSCA. *Revista Electrónica de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, 15*(3), 2-17. Recuperado de http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/534/449

Márquez, Á. D. (1995) *La Quiebra del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Marquina, M. M. (2015). Una revisión histórica de la docencia en la universidad reformista Argentina: el difícil equilibrio entre la faz académica y la política. *Universidades, 66*(65), 69-80. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213007

Martín Pena, D., Espino Narvaez C. (2014). Contenido, estructura y función social en la programación de radio universitaria española. *Edmetic, 3(1)*. 26-43. Recuperado de https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/download/4005/3837

Masip, C. (1995). *Aula taller*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Martín Sánchez, M. A., Cáceres Muñoz J. (2015). La idea de universidad del cardenal John Henry Newman. *Cauriensia, Vol. X*, 335-358. DOI: http://dx.medra.org/10.17398/1886-4945.10.335

Martínez, M. M. (Comp.) (2009). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. España: Octaedro.

Marx, K. (2004) [1843]. *Sobre la cuestión judía*. Buenos Aires. Prometeo.

Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, *No. 20*, 131-149. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1290/html_17

Mêgnigbêto, E. (2018). Modelling the Triple Helix of university-industry-government relationships with game theory: Core, Shapley value and nucleolus as indicators of synergy within an innovation system. *Journal of Informetrics, 12*(4), 1118–1132. doi:10.1016/j.joi.2018.09.005

Melián Navarro, A. & Campos Climent, V. (2010). Emprendedurismo y economía social como mecanismos de inserción sociolaboral en tiempos de crisis*. REVESCO, No. 100,* 43-67. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36712366002

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2013). Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentino (Informe). Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sistema-nacional-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-argentino

Minujín, A., Beccaria, L., Bustelo E. (1992). *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires. Losada.

Moctezuma López, G., Ramírez Sánchez, E., Velázquez Fragoso, L., & Vélez Izquierdo, A. (2018). Importancia del extensionismo rural en la Ciudad de México (CDMX). *Inclusión & Desarrollo*, *6*(1), 123-135. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.123-135

Molina Roldán, A., Colorado Carvajal A., Barradas Santiago, S., Fowler, P. (2015). Análisis de programas nacionales de Extensión Universitaria en América Latina: hacia la Inclusión y la Ciudadanía Cultural. *pragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura, 5*(8), 37-54. Recuperado de http://www.pragmatizes.uff.br/index.php/ojs/article/view/75/77

Naidorf, J. (2005). *Los cambios en la cultura académica a partir de los procesos de vinculación universidad-empresa en las universidades públicas* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1370/uba_ffyl_t_2005_818942.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nancy, J. L. (2000). *La comunidad inoperante*. Santiago de Chile: LOM/Arcis. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/18223929/La-Comunidad-Inoperante-JEANLUC-NANCY

Navarro España; J. L, Ocampo López, C. E, Saumeth De las Salas, L. A. (2013). Concentración y precios en el mercado mundial de aceite de palma 1985-2005. *Tendencias, 14*(2), 143-162. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4722764

Nervi, J. R. (2007). José Ingenieros y las perspectivas filosóficas del Positivismo argentino. *Praxis Educativa (Arg),* 11, 145-149. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112899013

Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/670908/opazo_carvajal_hector_francisco.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores, 14*(2), 349-366. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a07.pdf

Otero, J. y Selis, D. (2016). La revista "Extensión en las Américas". Influencia de los EE.UU en los servicios de extensión rural latinoamericanos. *Extensão Rural, 23(1).* 42-57. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44086551/art3vol23ed1-2016-1_-

Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Revista Cuadernos de Educación*, *3*(3), 21-30.

Palacios Morini, L.F. (2002 [1908]). Las universidades populares. España: Edición digital publicada en junio de 2002 con el patrocinio de Fundación Municipal de Cultura de Gijón (Edición original de Sempere y Compañía Editores). Recuperado de http://www.filosofia.org/aut/lpm/index.htm

Pampliega de Quiroga, A. (1994/1era. ed. 1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Pasel, S. (1990). *Aula Taller*. Buenos Aires: Aique.

Pérez de Masa Teresita (2011). *Extensión universitaria: Función organizadora de un curriculum abierto*. (Tesis Doctoral). Recuperada de http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37585a.pdf

Pérez de Maza, T. (2016). Actualización de la Extensión Universitaria desde una perspectiva compleja. *Extensión en Red, N°* 7. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/3542/2932

Pérez Zaballa, L. (2007). Pertinencia y extensión universitaria en el nuevo contexto de la universidad Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria, 12*(1). 1-10. Recuperado de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/395/386

Pichón-Riviere, E. (1985). El proceso grupal del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Pitluk, L., Epsztein, S. (1995/1er. ed. 1991). *Aula taller en jardín de infantes*. Buenos Aires: Troquel.

Piva, A. (2013). ¿Cuánto hay de nuevo y cuánto de populismo en el neopopulismo? Kirchnerismo y peronismo en la Argentina post 2001. *Trabajo y sociedad, No. 21*, 135-157. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712013000200011&lng=es&nrm=iso

Plchon-Rlviere, E. (1976). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Imagen.

Puig J. M., Batle R. & otros. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M. (coord.), Batle, R., Bosch, C.; de la Cerda, M. Climent T.; Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, A., Palos, J., Rubio, L. & Trilla, J. (2009). *Aprendizaje servicio: Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.

Rattel, C., Llano Sánchez, K. (2012). International Animal Rescue Indonesia. *Eubacteria, No. 5*, 1-5. Recuperado de https://sci-hub.se/https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29761/1/International%20Animal%20Rescue%20Indonesia.pdf

Recalde, A. y Recalde, I. (2007). *Universidad y liberación nacional. Un estudio de la Universidad de Buenos Aires durante las tres gestiones peronistas: 1946-1952, 1952-1955 y 1973-1975*. Buenos Aires: Tiempos.

REDALYC. (2018). Recuperado de http://www.redalyc.org

Rigal, L. A. (2008). Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1*(3). 22-42. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2794279.pdf

Rivero Franyutti, A. (2013). ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad? *Revista de la Educación Superior (92)*168, 81-100. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60429661004

Rocca Rivarola, D. (2013). Relaciones y definiciones de pertenencia en los conjuntos oficialistas o bases de sustentación activa de Lula (2002-2006) y Kirchner (2003-2007): Principales argumentos. *Temas y debates (26)*17, 39-75. Recuperado de http://200.3.120.225/bitstream/handle/2133/3758/Rocca%20Rivarola.pdf?sequence=3

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Editorial Aljibe.

Rodríguez Rodríguez, I. (2011). La tesis de los límites físicos del crecimiento: una revisión del club de Roma. *Perspectivas, 5*(2), 75-103. Recuperado de http://publicaciones.eco.uaslp.mx/VOL8/Paper03-5(2).pdf

Rodríguez, D. (2014). Los nuevos jefes democráticos. Carlos Menem y Néstor Kirchner. *Clave comparada en Temas y Debates 28*(18), 31-54. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/pdf/tede/n28/n28a02.pdf

Rodríguez, L. G., Soprano, G. (2009). La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos (9)*9, 1-37. doi: 10.4000/nuevomundo.56023

Rodríguez, R. (2001). La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales. En C. A. Torres (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Rofman, A. (comp.) (2005). *Universidad y desarrollo local aprendizajes y desafíos*. Buenos Aires: Prometeo.

Romero, E, Admadé, M. T. (2004). La práctica organizacional de las actividades de investigación; encuentro con la innovación. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 1*(3), 35-59. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1986221.pdf

Rubinich, L. (1993). *Extensionismo y basismo: dos estilos de política cultural*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Ruiz-Danegger, C. (2009). Aportes para la teorización sobre el aprendizaje-servicio en la universidad (Ponencia). *La Universidad como Objeto de Investigación. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 12-14 de noviembre. Recuperado de https://www.academia.edu/15768840/Aportes_para_la_teorizaci%C3%B3n_sobre_el_aprendizaje-servicio_en_la_universidad

Sábato, J., Botana, N. (1970). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. *Revista de la Integración, 1*(3), 15-36. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33378745/ciencia_tecnologia_america_latina.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1559069240&Signature=SfjCte7etjzP8mF6vxVTS7jdkB0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA_CIENCIA_Y_LA_TECNOLOGIA_EN_EL_DESARRO.pdf

Salazar Bondy A. (1972). Sobre objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria. *II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*, México.

Salazar Bondy A. (1973). Dominación y Extensión Universitarias. *Universidades UDUAL, N° 51*, 11-17.

Salgado, P. M. (2013). *Universidad, Sociedad y Producción* (Tesina de especialización). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recuperado de http://nulan.mdp.edu.ar/1852/1/salgado_pm_2013.pdf

Sanabria, P. E.; Morales, M. E; Ortiz, C. (2015). Interacción universidad y entorno: marco para el emprendimiento. *Educ. Educ. 18*(1), 111-134. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3932/3969

SCIELO. (2018). Recuperado de http://www.scielo.org.co/img/en/grp1c.gif

SCIMAGO. (2018). Recuperado de http://www.scimagojr.com

Scott, J. (2017). *Social network analysis*. California: Sage.

Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*(3), 1-7. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2324

Sirvent, M. T., Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del IICE*, 12(7), 77-92. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5944

Sirvent, M. T. (1994). Investigación participativa, Mitos y modelos. Instituto de Ciencias de la Educación. *Cuaderno de Investigación No 1*, 1-30. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/10792

Sirvent. M. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 5*(1), 12-29. DOI: http://doi.org/10.29156/inter.5.1.10

Sobrado Chaves, M. (2012). Claves metodológicas de la extensión universitaria. La metodología de capacitación masiva y el desarrollo local y regional. *Universidad en Diálogo 2*(1), 43-58. Recuperado de http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/5627/5503

Solleiro Rebolledo, J. S., Castañón Ibarra, R., González Cruz, J. D. (2017). Análisis de las políticas púbicas en materia de Extensionismo y Transferencia de Tecnología del sector agroalimentario en México y recomendaciones para su fortalecimiento. Economía y Desarrollo, 158(50), 50-68. Recuperado de http://www.econdesarrollo.uh.cu/index.php/RED/article/view/414/295

Soneira, A. J. (2007). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Straus En I. Vasilachis de Gialdano, *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Souto, M. (1999). Grupos de formación. En M. Souto, J. M. Barbie, M. Cattaneo, M. Coronel, L. Gaidulewics, N. E. Goggi y D. Mazza, *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas/U.B.A.

Suarez Zozaya, M. H. (2006). Universidad y desarrollo local en Latinoamérica. En C. Girardo, M. de Ibarrola, C. Jacinto, and P. Mochi (eds.), *Estrategias Educativas y Formativas para la Inserción Social y Productiva. Herramientas para la Transformación*. Montevideo: Interfor/OIT.

Suasnábar, C. (2013). Las políticas universitarias en 30 años de democracia: continuidades, rupturas y algunas lecciones de la experiencia. *Cuestiones de Sociología, No. 9*, Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5902/pr.5902.pdf

Svampa, M. (2007). Las fronteras del Gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo. *Cuadernos del CENDES (24)*65, 39-6. Recuperado de http://politicaseinstitucioneseducativas.sociales.uba.ar/files/2011/03/Svampa-Las-fronteras-del-Gobierno-de-Kirchner.pdf

Tapia M. N. (Coord.)(2007). *10 años de aprendizaje y servicio solidario en la Argentina*. Buenos Aires: Programa de Acción Solidaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001808.pdf

Tapia, M. N. (2005). *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de educación Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional de Educación Solidaria.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario, en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. En A. Gonzáles y R. Montes, *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior Una mirada analítica desde los protag*onistas. Buenos Aires: Eudeba. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001802.pdf

Tapia, N. (2008). *Una mirada Analítica de los Protagonistas, en Aprendizaje Servicio en la Educación Superior*. Buenos Aire: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Thomas, H., Davyt, A., Gomes, E., Dagnino, R. (1997). Racionalidades de la interacción universidad Empresa en América Latina (1955-1995). *Educación Superior y Sociedad (8)*1, 83-110 Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/viewFile/289/243

Tiana Ferrer, A. (1997). Extensión universitaria y universidades populares en la España de entre siglos: una estrategia educativa de reforma social. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 95–113.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades, 66*(67), 7-24. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003

Tönnies, F. (1947) [1887]. *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.

Toril, J. U., Valenciano, J. P. (2011). Revisando el emprendedurismo. Boletín Económico del ICE, n° 3021. 53-62. Recuperado de http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_3021_53-62__E596526B3F4F228C856BBD7657107DD8.pdf

Torres Aguilar, M. (2009). Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la Universidad Popular Mexicana (1912–1920). *Rhela*, (12), 196–219. Recuperado de http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8130/Extensi%C3%B3n%20Universitaria%20y%20Universidades%20Populares_%20Morelos%20Torres.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Tünnermann Bernheim, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de https://www.aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf

Ullmann, S. (1967). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid, Aguilar.

Vallaeys, F. (2008). "Responsabilidad Social Universitaria": una nueva filosofía de gestión ética e Inteligente para las universidades. *Educación superior y sociedad nueva época, 13*(2), 191-220. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182067

Vallaeys, F. (2006). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria.* Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion_c/02_profesores/info_esp/01_Responsabilidad_Social/marco_teorico_rsu_vallaeys.pdf

Vargas-Hernández, J. (2005). Movimientos sociales para el reconocimiento de los movimientos indígenas y la ecología política indígena. *Ra Ximhai, 1* (3), 453- 470. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110302

Varisco, C., Benseny, G., Castellucci, D., González, M. G., Padilla, N., Muñoz, M. J. y Cesar, C. (2015). La extensión universitaria como forma de implementar la investigación-acción participativa. *En VII Simposio Internacional y XIII Jornadas Nacionales de Investigación - Acción en Turismo CONDET Congreso Internacional de Turismo.* ANET Facultad de Turismo – UNCo, Neuquén. Recuperado de http://nulan.mdp.edu.ar/2419/1/varisco.etal.2015.pdf

Vasen, F. (2013). Las políticas científicas de las universidades Nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 24*(46), 9–32. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=14527692001

Vásquez Luc, A. M. y López, M. L. (2014). Las Netbooks del Programa "Conectar Igualdad" en una Escuela de Nivel Medio de Jujuy. *Revista Ciencia y Tecnología*, *16*(22), 7-15. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/pdf/recyt/n22/n22a01.pdf

Vázquez Guerrero, M., Pena, D. M.; Parejo Cuellar, M. (2015). La divulgación científica a través de la radio universitaria en España y México. *Revista Razón y Palabra, No. 91*, 13-23. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N91/Varia/21_VazquezMartinpenaParejo_V91.pdf

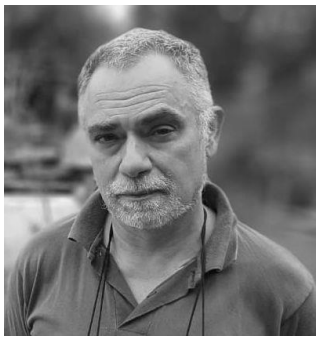
Vera de Flachs, M. C. (2006*). Notas para la historia de la universidad en Argentina*. *Rhela, No. 8,* 65-112. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900805

Wallersttein, I. (1998). *El moderno sistema mundial III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850*. México: Siglo XXI Editores.

Wigmore Álvarez, A. (2016). *La gestión de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13365/2016000001394.pdf?sequence=1

Zoppi, A. M., Vásquez Luc, A. M., Suxo, E., Montoya, M. & Rojas, M.C. (2011*). Los talleres como propuesta didáctica de los docentes de Jujuy* (ponencia). VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Recuperado de http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_1/pdf_1_argentina/A034.pdf

Acerca del autor



MARCELO LUIS LÓPEZ. Posgraduado como Doctor en Ciencias Sociales y Especialista en Docencia Superior (tesis doctoral y memoria docente sobre extensión universitaria); graduado como Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación con medalla de honor en las dos titulaciones; pregraduado como Maestro para la Enseñanza Primaria con Orientación Rural. Fue Coordinador de Extensión y Relaciones con la Comunidad en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHYCS-UNJU) entre los años 2003 y 2006. Actualmente se desempeña como profesor titular de Didáctica General del Profesorado de Música del Instituto Superior de Arte de Jujuy y Jefe de Trabajos Prácticos concursado, con dedicación exclusiva, de la cátedra de Práctica y Residencia de la carrera de Ciencias de la Educación (FHYC-UNJU). Ha dirigido y codirigido investigaciones sobre extensión universitaria publicando libros y artículos científicos sobre el tema en Argentina, España, México, Brasil y Costa Rica que son consultados en 50 países y citados en ponencias, revistas académicas, tesis de grado y posgrado siendo, a su vez, evaluador de artículos en revistas científicas y autor de cursos de grado y de posgrado sobre el tema.

RESUMEN

Este libro es la síntesis de la compilación de cinco artículos científicos derivados de una tesis doctoral y los aportes complementarios de seminarios de grado y posgrado desarrollados por el autor.

El objetivo del mismo es brindar un material introductorio, más o menos integral, acerca del objeto *extensión universitaria* cuya relevancia es profusamente evocada en el discurso universitario, pero sobre el que, sin embargo, sigue siendo relativamente escasa la oferta de formación.

Se abordan aspectos históricos, teóricos y metodológicos de la función extensión universitaria con el propósito de brindar una orientación que permita a los extensionistas desarrollar sus prácticas de manera más informada.

ISBN 978-987-26670-2-3

ISBN: 978-987-26670-2-3