

Los Puntos de Extensión Territorial y su articulación con las prácticas socioeducativas

Estrategias institucionales de la UNICEN hacia la extensión crítica

Sebastián Alvarez

Secretaría de Extensión

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

sebastian.alvarez.unicen@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5337-4490

Resumen

Desde los espacios de reflexión y debate en torno a la extensión universitaria se han venido desandando algunos caminos hacia la construcción de acuerdos mínimos que permiten trabajar colectivamente una mirada de extensión universitaria y en el desarrollo del compromiso social universitario.

Estas experiencias son muy diversas y la posibilidad de analizarlas, debatirlas y criticarlas permite avanzar hacia la construcción de formas de vinculación entre las instituciones de educación superior y diversos actores sociales con el propósito de contribuir al desarrollo de sociedades más justas y equitativas.

Los Puntos de Extensión Territorial y la implementación de trayectos integrales de formación denominados prácticas socioeducativas son dos de las más recientes experiencias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) para avanzar hacia un modelo de universidad que se desarrolla en clave de compromiso social universitario.

Para citación de este artículo: Alvarez, S. (2023). Los Puntos de Extensión Territorial y su articulación con las prácticas socioeducativas. Estrategias institucionales de la UNICEN hacia la extensión crítica. *Revista Masquedós*, 8(9), 1-13.

Sección: Territorio y currícula

Recepción: 09/11/2022

Aceptación final: 28/02/2023

En el presente trabajo se reflexionará en torno a estas metodologías que se ponen en marcha en la UNICEN en tanto cimientos teórico-metodológicos y la intencionalidad ético-política de su implementación, desde una mirada de extensión crítica.

Palabras claves: extensión, compromiso social universitario, territorialización, prácticas socioeducativas, formación integral.

Territorial Extent Points and Socio-educational Practices

Institutional strategies of UNICEN towards critical extension

Abstract

Many different spaces of reflection and collective discussions have collaborated to generate minimum agreements on a common view about university extension and the development of university social commitment.

These experiences are diverse, and the possibility of analyzing, debating and criticizing them is what allows us to improve the links between higher education institutions and different social actors. These connections contribute to the development of fairer and more equitable societies.

The *Territorial Extent Points* and the implementation of comprehensive training paths called Socio-educational Practices, are two of the most recent experiences of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires (UNICEN), that move forward towards a university model based on Social Commitment.

This paper reflects on these methodologies, currently implemented at UNICEN, from their theoretical-methodological foundations and the ethical-political intentions of their implementation, from a critical perspective.

Keywords: extension, university social commitment, territorialization, socioeducational practices, integral education.

Los caminos colectivos hacia un modelo de extensión crítica

La mirada o modelo de extensión crítica es un camino que está siendo construido colectivamente por las distintas instituciones de educación superior latinoamericanas. Estos recorridos se han ido cimentando a partir de los aportes y desarrollos de un cuerpo teórico-metodológico que permite, entre otras tantas cuestiones, identificar modelos analíticos que buscan explicar las formas en que las instituciones de educación superior se han vinculado o vinculan con los distintos actores de los territorios de influencia.

Serna Alcántara (2007) define la noción de modelo de extensión como “categoría operacional”, entendida como “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” (p. 2).

El mismo autor (Serna Alcántara, 2007) establece cuatro modelos en Latinoamérica hasta los primeros años del siglo XXI:

- Modelo altruista: con fuerte influencia positivista prevaleció durante las primeras cuatro décadas del siglo XX e impulsó la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los “pobres e ignorantes”. Algunos ejemplos son: brigadas de salud, bufetes jurídicos, conferencias a sindicatos, clases de economía doméstica a amas de casa, etc.
- Modelo divulgativo: se origina en Estados Unidos intentando definir el procedimiento por el cual los adelantos técnicos pueden llegar a las poblaciones que no acceden a las instituciones educativas de nivel superior. Este modelo, muy similar al anterior, presenta como premisa la idea de “rebajar” o “hacer más fácil” los conocimientos y tecnologías producidas en la universidad para que puedan ser comprendidos por el pueblo, utilizando para ello distintos medios de comunicación y acciones de transferencia. Se materializa en acciones como producción de artículos de divulgación, museos y exposiciones, conferencias, cine y actividades de grupos artísticos bajo el criterio de que realizan, en menor o mayor grado, una “labor de extensión”.
- Modelo concientizador: con los pensamientos de Paulo Freire¹ (1973) como centro, pondera compartir los bienes, incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, creando conciencia entre participantes del acto educativo. La base de este modelo exige un análisis crítico de las causas y consecuencias de las problemáticas de desarrollo y busca construir acciones eficaces y transformadoras. A partir de este enfoque cobra gran relevancia el análisis político del contexto y de las propias funciones universitarias: producción y reproducción de conocimientos ¿para qué?, ¿para quiénes?, ¿con quién?, ¿a pesar de quién/es?
- Modelo vinculatorio empresarial: hacia finales de la década de los 80 y durante el transcurso de los años 90 las instituciones de educación superior de Latinoamérica se vieron influenciadas por un modelo social y económico neoliberal, que planteó las bases de una fuerte vinculación de la universidad con el sector privado, haciendo foco en la prestación de servicios técnicos/tecnológicos altamente redituables. En este contexto, el direccionamiento de las capacidades de la universidad se define a partir de quienes pueden “comprar” este servicio. La educación se considera un bien transable.

Complementando estos modelos teóricos, otros autores como Tommasino y Cano (2016, p.13) establecen dos modelos:

¹La obra del filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire (1921- 1997) ha establecido las bases de la pedagogía crítica. Uno de sus trabajos más reconocidos es “Pedagogía del oprimido” (1978), considerado uno de los textos fundamentales del movimiento de pedagogía crítica.

- Modelo difusionista o transferencista, que resume un poco los primeros dos y el último de los modelos de Serna Alcántara. Aportan que, bajo esta perspectiva, no se hace hincapié en el tipo de vínculo que se genera a la hora de la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, sino en su finalidad difusionista última. Debido a esto, en general, no se establecen prioridades en cuanto a vínculos a establecer y por esto muchas veces priman las lógicas de los agentes económicos o productivos que demandan soluciones técnicas o servicios a la universidad.
- Modelo de extensión crítica: este modelo planteado por Tommasino y Cano (2016) retoma los aportes del modelo concientizador y los principales postulados de Paulo Freire. Al revisar los fines de la extensión crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados:

El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico se propone trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y alcanzar procesos formativos integrales con los que resulten universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas.

En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternizados intentando aportar a la generación de procesos de poder popular. Estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica.

Uno de los aspectos definitorios de la concepción de extensión crítica tiene que ver con su vocación transformadora, y en ella la importancia que otorga al vínculo educativo como elemento central en las relaciones de saber-poder que se establecen en el proceso de extensión.

Tommasino y Cano (2016) profundizan en el sentido de la extensión como proceso educativo y transformador en colaboración con los sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación, ya que permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar estas problemáticas, que en muchos casos no conocen, fruto de su propia extracción social (la mayoría de los estudiantes universitarios pertenecen a las clases medias o altas). El vincularse con estos problemas favorece a que se conmuevan y se interpielen en su rol como universitarios y futuros profesionales. Claro que, como enfatizan los autores, esto no sucede siempre, ni necesariamente, ni de modo mecánico, sino que es necesaria una concepción pedagógica que incorpore esta dimensión del trabajo extensionista a la tarea educativa en torno a la cual se reúnen estudiantes y docentes. También lo es generar las condiciones de seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos extensionistas, favoreciendo una perspectiva de la sistematización y evaluación basada en el aprendizaje colectivo.

Finalmente, otro aspecto que se destaca en el modelo de extensión crítica tiene que ver con un nivel epistemológico. Desde esta perspectiva, podríamos definir a la *extensión crítica* como un proceso educativo, en el sentido ya señalado, y también investigativo, en tanto contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular.

El camino hacia la extensión crítica en la UNICEN

El camino hacia la construcción de modelos de extensión crítica en las instituciones de educación superior ha sido, y sigue siendo, colectivo. Algunos hitos que marcan esto son la cumbre en Cartagena de Indias, Colombia (2008), donde todas las instituciones de educación superior iberoamericanas acuerdan por consenso definir la educación como: “un bien público y social; un derecho humano y universal, y un deber que el Estado debe garantizar en todos los niveles” (IESALC, 2008, p.1).

Al mismo tiempo, en 2008 se crea en la Argentina la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) que establece un plan estratégico nacional (2012, p. 1) donde se toma un posicionamiento político claro. En uno de sus apartados aclara que “será el pueblo en su universidad, como su dueño legítimo, el actor protagónico de un cambio que deberá resignificar saberes, democratizar espacios institucionales y consolidar políticas para una mayor participación popular”. Además define a la extensión como “función sustantiva” de la universidad y plantea que la única extensión posible es integrada a las otras dos funciones y por lo tanto forma parte de un “modelo de universidad”.

En la UNICEN este proceso se fue dando en tiempos similares, iniciando en 2011 con la creación de la Secretaría de Extensión. Desandando estos caminos de construcción de una mirada crítica respecto de los vínculos de la universidad y su entorno, hasta la fecha se han desarrollado diversas acciones en este sentido, solo por nombrar algunas: convocatorias a programas integrales, proyectos y actividades de extensión; la creación del Centro Regional de Extensión Universitaria (CREXU); distintas ediciones de Jornadas de Extensión del Mercosur; la Biblioteca de Extensión Universitaria (BEU); la realización de una Diplomatura superior en extensión; la revista científica de extensión Masquedós, entre otras.

Actualmente hay dos estrategias que buscan profundizar este camino. Ambas son producto de un diálogo constante y muchos espacios de trabajo colectivo con extensionistas de diversas instituciones de educación superior y representan una sumatoria de experiencias estratégicamente adaptadas al contexto de la UNICEN: los puntos de Extensión Territorial (PETs) y la implementación de prácticas socioeducativas (PSE).

Analizar estas experiencias en profundidad demandaría un extenso recorrido por antecedentes de diversas latitudes y un análisis profundo de la propia historia institucional en relación con los territorios del centro sur de la provincia de Buenos Aires. Por tanto, para el presente trabajo se analizarán en torno a dos criterios establecidos por Tommasino y Cano (2016, p.12) para definir los “modelos de extensión”:

- 1) cómo se define y qué lugar se asigna al interlocutor social de las experiencias de extensión, y
- 2) cómo se define (explícita o implícitamente) a la extensión y sus horizontes pedagógicos y ético-políticos.

Puntos de extensión territorial: aportes al desarrollo de los vínculos comunitarios

A partir de uno de los criterios mencionados, un modelo de extensión que transite el camino hacia una mirada crítica debe (re) pensar el lugar que se asigna al interlocutor social. Históricamente las prácticas universitarias en vinculación con diversos interlocutores sociales se han definido en condiciones estipuladas por los tiempos, miradas y necesidades propias del quehacer universitario: proyectos que comienzan y terminan según tiempos y financiamientos de una convocatoria; investigaciones que enriquecen exclusivamente un núcleo de investigación de una temática específica; encuestas o relevamientos que permiten acceder a datos para trabajar en las aulas y boxes de investigación de nuestras instituciones, etc.

Existe un consenso en que esta mirada es egoísta y centrada en los intereses y necesidades de una de las partes participantes, la universitaria. Que además se remonta a los orígenes mismos de la institución como organización privativa, de claustros selectos, pero que además proviene de la tradición positivista sobre la cual se han desarrollado nuestras instituciones, tanto en sus dimensiones de enseñanza como de investigación (UNICEN 2015).

Este concepto instalado sobre la mirada del territorio como objeto de estudio universitario sigue en la actualidad vigente, aunque conviviendo con otros sentidos que en algunos casos pueden plantearse como articulaciones más dialógicas. No obstante, para la gran mayoría de las disciplinas, el territorio es un concepto presente que habilita en términos genéricos a una vinculación directa con los planes formativos y la búsqueda, generación y/o aplicación de nuevos conocimientos (Sabarots y Sarlingo, 1995).

Para las universidades públicas, financiadas íntegramente por el pueblo a través de sus aportes e impuestos, esta condición se convierte en una exigencia estatutaria y en un compromiso ético. De allí la importancia de que exista una política estratégica instituida en su planificación universitaria, que pueda ser monitoreada, evaluada y replanificada permanentemente (UNICEN 2015).

En las prácticas de la universidad actual existe una concepción mayoritaria que en el mejor de los casos proyecta una academia orientada a construir conocimiento para ser transferido a la comunidad, o bien genera prácticas de asistencia que prolongan relaciones de poder verticalistas y despolitizadas. Aún en este marco general amplio, cada vez más se observan convivencias con expresiones cuantitativamente minoritarias de producción de conocimientos *con* la comunidad a través de otras metodologías y modelos teóricos que se expresan mayoritariamente en el marco de la investigación-acción o procesos dialógicos de enseñanza-aprendizaje horizontales.

Al incorporar a un nuevo sujeto (el interlocutor social de la experiencia extensionista) y reconfigurar el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador la relación con el saber y con los contenidos curriculares de la enseñanza también se ve alterada. Lo anterior afecta también ciertos paradigmas tradicionales de la investigación, en tanto los actores sociales pasan de ser “objetos de estudio” a ser sujetos de conocimiento y transformación de las problemáticas que se abordan (Tommasino y Cano, 2016, p. 14).

Para modificar años de vínculos generados desde los preceptos universitarios e identificar los sujetos prioritarios de la vinculación comunitaria de la casa de estudios se deben sembrar procesos de confianza de mediano/largo plazo que superen las instancias tradicionales de trabajo extensionista basadas en las figuras de proyectos o programas provenientes de convocatorias. Lograr estos espacios de confianza requiere de un gran esfuerzo en términos de tiempos y metodologías para superar las lógicas operativas que encauzan las tradicionales prácticas universitarias.

Es en este sentido que la UNICEN crea los PETs. Son plataformas territoriales (no físicas), dispositivos metodológicos, formas de organizar el trabajo que la universidad desarrolla en conjunto con diversos actores territoriales (referentes, instituciones y organizaciones barriales) a través de programas, proyectos o actividades de las que participan integrantes de todas las unidades académicas. Esta presencia dialógica y permanente de la universidad impulsa diagnósticos participativos y dinámicos que permiten planificar colectivamente el abordaje de problemáticas comunitarias diversas, en búsqueda de mejores y más equitativas condiciones de vida, haciendo énfasis en aquellas poblaciones con derechos vulnerados.

Como destaca Erreguerena (2020, p. 2), al igual que con la noción de “comunidad” o “barrio”, en general hay en el uso del concepto de territorio una homogeneización y despolitización de las relaciones sociales allí cobijadas que impiden dar cuenta de las múltiples relaciones y conflictos que conviven y en las cuales, inevitablemente, nos involucramos en nuestro trabajo extensionista.

Esta presencia se sostiene desde el trabajo de articuladores territoriales denominados en Argentina *no docentes* (personal permanente de la gestión universitaria) de la Secretaría de Extensión del rectorado de la UNICEN, formados para comprender las dinámicas comunitarias, construir y sostener vínculos barriales. Estas zonas o corredores territoriales se establecen a partir de las experiencias y antecedentes de trabajo. Se trata de áreas compuestas por barrios que comparten características sociodemográficas, culturales y/o históricas, que muchas veces presentan problemáticas y demandas comunes que se van construyendo a partir del diálogo colectivo. En dichos corredores funciona al menos un punto de extensión territorial constituido desde vínculos institucionales u organizacionales. Son espacios de trabajos multiactorales, es decir, se trabaja con instituciones, organizaciones sociales, distintas instancias del Estado, vecinos y vecinas de referencia en cada barrio. Como espacios de trabajo se definen las mesas barriales o comisiones vecinales, según cada caso, las cuales son espacios abiertos y heterogéneos de trabajo donde se analizan integralmente las problemáticas del lugar.

A partir de la labor sostenida de articuladores territoriales, quienes participan de los espacios de diálogo impulsando diagnósticos participativos y dinámicos, es que luego se puede articular con los equipos de extensión desde los tradicionales programas o proyectos de extensión que pueden definir sus propuestas a partir de los aportes colectivos surgidos en los PETs, trabajar a partir de los roles ya constituidos en estas plataformas, establecer procesos sinérgicos con otros programas y proyectos de la UNICEN en estos territorios y asegurar continuidades institucionales de trabajo territorial, ya que serán los PETs los encargados de articular los aportes logrados con otros que vendrán desde las reconfiguraciones territoriales que se vayan dando.

De esta manera, los PETs representan una metodología de trabajo institucional para definir vínculos comunitarios con sujetos que históricamente no han sido parte de la universidad (ni desde sus aulas, ni como sujetos activos en investigaciones que definen su propia realidad). Se constituyen como instancias de fortalecimiento del tejido social de comunidades relegadas, impulsando procesos de autonomía y organización colectiva. Esto permite generar los andamiajes para verdaderos procesos de co-construcción de conocimientos con la universidad en busca de visibilizar, mitigar o solucionar problemáticas significativas.

Esta estrategia de territorialización, que plenamente aporta a la (re) definición del rol que se asigna a los interlocutores sociales, plantea paralelamente el desafío de articularse con el *mundo académico*, ya que la extensión es ineludiblemente comprendida como un acto pedagógico.

Para ello, en articulación con los PETs se ha trabajado en una reglamentación de prácticas socioeducativas que interpele el acto educativo, el rol docente y los aportes que pueden desarrollarse desde una concepción de formación integral de los y las estudiantes. Estas estrategias formativas de enlace con las realidades y vínculos comunitarios representan el inicio de un desafío trascendente para la UNICEN: repensar íntegramente el sentido primario de su quehacer.

Prácticas socioeducativas: el desafío de reinventar el aula

En esta búsqueda de sentidos nos encontramos con algunas fundamentaciones que aluden al valor de las prácticas como instancias vinculadas a la formación integral de estudiantes universitarios. Al respecto, Risieri Frondizi (en Cecchi *et al.* 2020, p. 119) expresaba que la misión prioritaria de la universidad consistía en la formación de profesionales con conciencia social, lo cual trascendía la sola valoración de cualidades técnico-profesionales considerada como parámetro de excelencia académica. El compromiso con la problematización y resolución en el orden de lo social, la relevancia y sentido de lo universitario (Cecchi *et al.*, 2020, p. 119).

Transformar los sentidos de la formación universitaria es transformar la universidad misma. Y si bien las cuestiones éticas de la formación universitaria son declamadas insistentemente en el sistema de educación pública argentina luego de la Reforma Universitaria, los procesos contextuales y las distintas formas de comprender el vínculo de la academia en su entorno han ido distanciando la práctica, cada vez más hiperespecializada y profesionalista, de las declamaciones acerca del carácter transformador de la educación.

Es en este sentido que la ordenanza de PSE de la UNICEN define a través de siete preceptos un camino de transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 1) Estrategias institucionalizadas y sistemáticas de enseñanza y de aprendizaje con problemáticas reales, en contextos también reales.
- 2) En tanto un acto pedagógico serán organizadas en relación estrecha con propósitos, contenidos y estrategias en etapas previstas en la formación curricular.
- 3) Podrán estar destinadas a contribuir en la transformación de la realidad social, especialmente en atención a las problemáticas reales de los sectores más desfavorecidos de la comunidad.

- 4) Conformen instancias de formación integral de los estudiantes en tanto impulsan, durante todo el proceso, la participación activa, protagónica y comprometida junto a otros actores sociales.
- 5) Incluirán en su desarrollo espacios de sensibilización, conceptualización, problematización, reflexión, intervención comunitaria específica y sistematización sobre lo acontecido.
- 6) Son oportunidades trascendentales para la consolidación del Compromiso Social de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, legitimándose como un actor político en las transformaciones sociales.
- 7) Las prácticas socioeducativas no reemplazarán las prácticas pre-profesionales, pasantías ni ningún otro tipo de actividad.

En principio, la propuesta establece un sistema de prácticas de características singulares e implementación progresiva, ya que se proponen atravesar toda la carrera y pueden organizarse por trayectos de formación integral por lo que son vistas como “procesos o estrategias de enseñanza-aprendizaje” que superan la vieja idea de la práctica como intervención puntual, por lo general sobre el final de la carrera, muchas veces autogestionadas por estudiantes y desvinculadas de la currícula.

Tal como se menciona en Cecchi *et al.* (2020, p. 120), “con el correr del tiempo las experiencias se han nutrido, consolidándose en conceptos y fundamentos, apartándose de las primeras intervenciones más cercanas a prácticas espasmódicas, asistencialistas, sincrónicas, descontextualizadas de la currícula, para avanzar hacia concepciones integrales, emancipadoras”.

La propuesta de PSE de la UNICEN se manifiesta como una intencionalidad de construcción sistemática, progresiva y colectiva de estructuras académico-organizativas a nivel de estrategia institucional que, articulada con los PETs y otras instancias y dispositivos territoriales, ordena el vasto trabajo en territorio que tiene la universidad, especialmente aquel que se lleva adelante en contextos sociales con derechos vulnerados e históricamente alejados de la educación superior.

Para lograrlo, explicita el debate que lleva a redefinir la concepción y el modelo de profesionales que la universidad forma y su rol en la sociedad presente y futura. Se plantea una formación integral de las personas, que no solo respalde una sólida formación técnico disciplinar, sino que la misma se desarrolle indisolublemente de la formación de conciencia social y problematización contextualizada de los desafíos más urgentes del género humano.

Para abordar este desafío el sistema de PSE propone hacer uso de distintas aproximaciones conceptuales que ponen el valor en el aprendizaje desde la praxis. El aprendizaje basado en la resolución de problemáticas concretas, en contextos reales, que necesariamente entren en relación integral y dialógica con los contenidos que se abordan en las aulas universitarias.

Este sistema de prácticas impulsadas por la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica de la UNICEN resulta en esencia una innovación pedagógica, ya que plantea una forma distinta o no tradicional de enseñar y aprender. Es por esto que la ordenanza menciona que deben estar organizadas en estrecha relación con los propósitos y contenidos previstos en los planes de estudios. Deben entrelazarse con los trayectos académicos y

modificarlos desde sus formas. En palabras de Humberto Tommasino, deben *hackear el acto educativo* (Diplomatura universitaria superior en Extensión e integralidad en universidades públicas). Esto es, justamente, el camino contrario a las primeras iniciativas que mencionaba Cecchi, aquellas que se daban paralelas a las cátedras, a los distintos espacios curriculares que prevén los planes de estudios o adicionando espacios nuevos (cátedras específicas) desarticulados con los ya existentes en los programas de estudios.

No se puede dejar de mencionar el enorme desafío que esto representa para la labor docente. Ya que reconvertir los espacios de aulas en espacios integrales de formación demanda nuevas capacidades y miradas sobre el acto educativo en sí y sobre el rol docente en general.

Como mencionan Tommasino y Cano (2016, p.13), el rol docente se ve reconfigurado cuando se cambia el aula como único espacio educativo por un trabajo docente a la intemperie del salón, de las situaciones controladas y de los resguardos curriculares rígidos. La enseñanza en estas condiciones implica abrir la posibilidad a lo contingente y lo desconocido.

Freire (en Torres, 1987) señala que a la hora de pensar el vínculo entre educadores y estudiantes o sectores populares es posible identificar tres grandes posiciones en el rol del extensionista como educador popular:

- 1) Un rol “manipulador” propio de la educación “bancaria” en donde el educador es el dueño absoluto del conocimiento que “deposita” en el estudiante;
- 2) Una posición “basista” o “esponteneísta”, en la que el rol del educador se confunde (mimetiza) con el del sujeto al cual se vincula en el proceso educativo (situación de indiferenciación que obstaculiza los procesos de aprendizaje); y
- 3) Un rol “sustantivamente democrático”, en el cual reconociéndose diferente del educando, el educador establece un proceso horizontal en donde se debe “partir” (para Freire ese es el verbo y la tarea) de los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación.

El rol de los y las docentes en este sistema es un desafío hacia la construcción de un proceso de enseñanza sustantivamente democrático, que ponga en diálogo el saber académico con las necesidades, anhelos y problemáticas de los territorios de influencia en los que las y los estudiantes se formarán técnica y humanamente.

Finalmente, esta propuesta establece un posicionamiento ético-político de la universidad, que declara la intencionalidad de enfocar sus capacidades hacia la resolución de problemáticas de los sectores más desfavorecidos o con derechos vulnerados. Esto y la idea de que los trayectos constituyen oportunidades de consolidar el compromiso social universitario de la UNICEN son mojones importantes en el desarrollo de un modelo de universidad en clave de extensión crítica.

Reflexiones finales y desafíos pendientes

En una universidad que trabaja en la integralidad, la extensión funciona como un catalizador que permite articular y dar orientación a la producción de conocimiento en la

medida en que habilita a estudiantes y docentes la oportunidad de interrelacionar teoría y práctica, así como la posibilidad de generar nuevas preguntas -no saberes- disparadores neurálgicos en la producción de nuevos conocimientos. A su vez, permite repensar y reformular el currículum de formación profesional y/o técnico en función de las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad (Bordoli, 2006, p.18).

Como plantea Serna Alcántara (2007, p. 6), en las universidades latinoamericanas el reto planteado hace casi cien años continúa vigente. Si aceptamos esto en cuanto a su misión social, se requiere actualizar, transformar o dicho más acertadamente, refundar a la extensión, redefiniendo cuál es la misión social requerida en el siglo XXI y proponiendo modelos de extensión que incluyan los siguientes considerandos: a) que se definan claramente a favor de la población marginada y vulnerable; b) que, evitando un carácter hegemónico o asistencialista, acompañen procesos personales, grupales y comunitarios, encaminados a la solución de problemas concretos; c) que sean asumidos por toda la comunidad universitaria; d) que sean fundamentales para la formación de los alumnos; e) que se adecuen a las condiciones y recursos institucionales, sin perder su identidad y fines; y f) que influyan en la transformación de la vida social” .

Desde un abordaje crítico de la extensión universitaria se asumen grandes retos y afrontarlos colectivamente es parte del desafío. Se van sumando experiencias y aportes que son replicados y resignificados en diversos contextos e instituciones, generando una gran masa crítica con un alto potencial de transformación.

Los puntos de Extensión Territorial y las prácticas socioeducativas como trayectos integrales de la UNICEN son dos herramientas que buscan abonar a este desarrollo colectivo. Ambas experiencias, aún en pañales, y con grandes desafíos para su implementación, contienen el potencial para lograr cambios significativos del ser y hacer universidad: repensar qué modelo de desarrollo impulsamos en nuestro quehacer cotidiano y por ende qué universidad queremos. Esta universidad que construyamos será clave para nuestro entorno: “la educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo (Freire, 1992)”.

Referencias

Alvarez, S., Brutti, F., Cecchi, N., Herrero, D. y Pearson, M. (2021). *Construyendo puentes. Una introducción al compromiso social universitario: las prácticas socioeducativas*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Bordoli, E. (2006). Aportes para la conceptualización de los programas integrales en la UdelaR. CD Rom. Montevideo: CSEAM.

Carlevaro, P. (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro*. Montevideo: Universidad de la República.

Consejo Interuniversitario Nacional (2012). REXUNI Anexo Ac. Pl. N° 811/12. Plan Estratégico 2012-2015.

Cecchi, N. y Oyarbide, F. (2020). Las prácticas sociales educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 4 (4).

Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10 (13).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* México: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fronzizi, R. (2005) [1971]. *La universidad en un mundo de tensiones. Misión de la universidad en América Latina*. Eudeba.

IESALC (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe- CRES 2008.

Ordenanza del Consejo Superior No 3820 23/03/2011 (Creación Secretaría de Extensión de la UNICEN) (2011) Estatuto de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <http://www.unicen.edu.ar/content/estatuto>.

Sabarots, H. y Sarlingo, M. (1995). *Los caminos de la organización popular: límites y potencialidades de una experiencia en la ciudad de Olavarría*. En Miradas urbanas. Visiones barriales. Gravano, A. (comp). Ed. Nordan. Comunidad. Montevideo.

Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/3.

Tommasino, H (2009) Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, "La integración, Extensión, Docencia e Investigación. Desafíos para el Desarrollo Social". Santa Fe.

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

Tommasino, H.; Medina, J. M.; Barreras, L., Toni, M. (2022). Extensión crítica en tiempos de pandemia: la coyuntura de los movimientos sociales ante la emergencia. Rosario: Humanidades y Artes. Ediciones - H. y A. Ediciones, 2022.

Torres, Rosa María (1987). Educacao Popular: um encontro com Paulo Freire. San Pablo: Ediciones Loyola.

UNICEN (2015). La universidad del futuro: Conclusiones del Curso regional de extensión. <http://extension.unicen.edu.ar/cursoextension>.

Universidad de la República, Rectorado (2010). Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de formación integral. Montevideo.