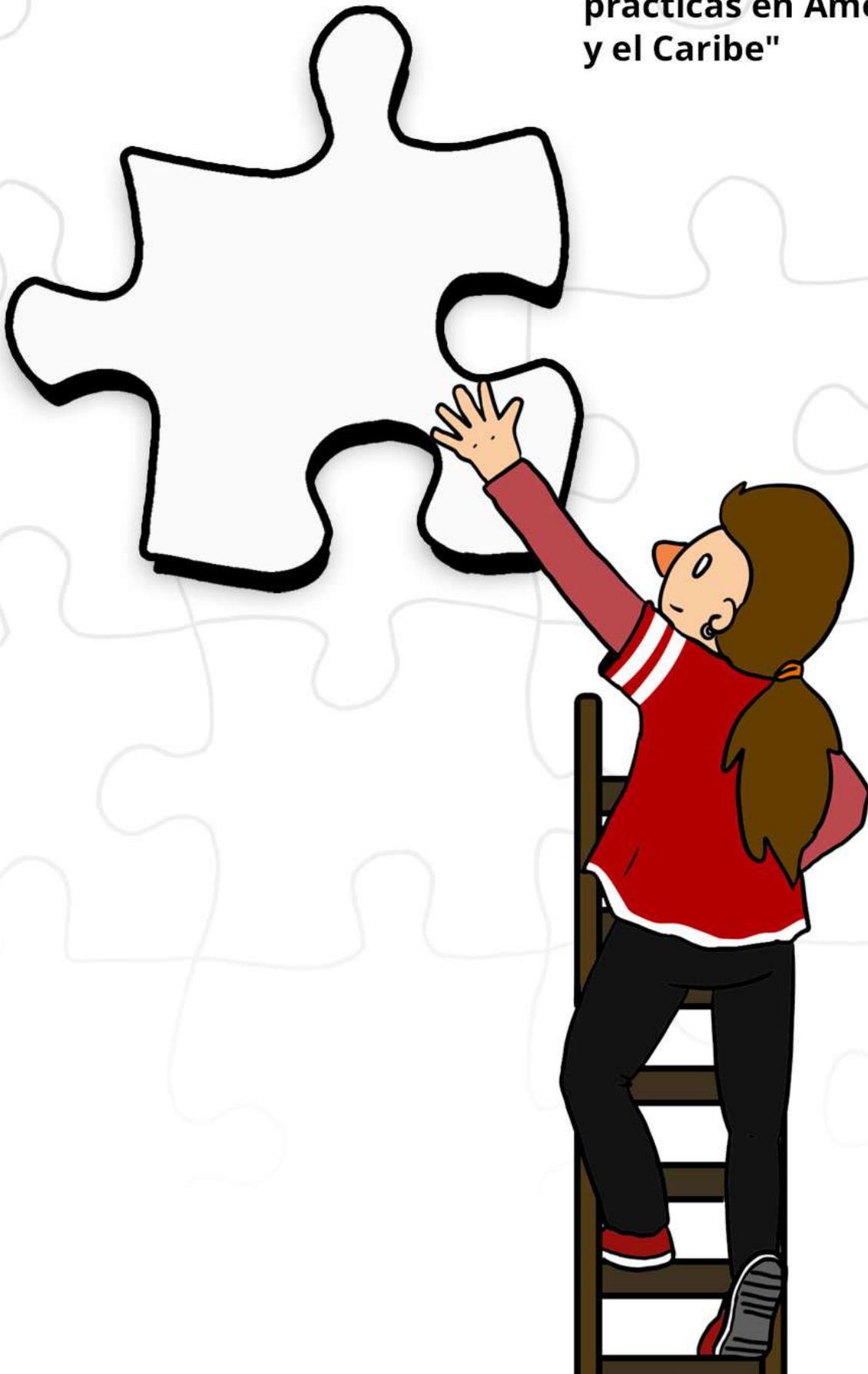


DOSSIER

"Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe"



Aportes universitarios centroamericanos a la gestión universitaria desde el modelo de extensión crítica

Yenny Aminda Eguigure Torres

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras
yeguigure@upnfm.edu.hn
orcid.org/0000-0002-1353-0970

Nicolasa Terreros Barrios

Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Panamá
nicolasaterreros@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6803-1618

Jilma Romero Arrechavala

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), Nicaragua
jromero@unan.edu.ni
orcid.org/0000-0003-3991-4136

Carmen Monge Hernández

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
cmonge@una.cr
orcid.org/0000-0001-7435-8628

Resumen

El modelo de gestión de la extensión en la universidad pública centroamericana ha ido evolucionando desde una perspectiva tradicional hacia el abordaje de los problemas socio-comunitarios y ambientales, como acciones para lograr la formación universitaria integral y la producción colectiva de nuevos conocimientos. El objetivo del estudio es documentar los aportes desde la gestión de la extensión universitaria en la integración de las funciones sustantivas, la inserción de la extensión en el currículo universitario y las prácticas en el territorio realizadas por seis universidades centroamericanas. La investigación se realizó desde una metodología cualitativa a través de un enfoque descriptivo, interpretativo y reflexivo, que toma los lentes del enfoque teórico y metodológico del modelo crítico de extensión. La revisión y el análisis de contenido se realizan para recuperar y aprovechar los contenidos filosóficos, históricos, teóricos y metodológicos obtenidos durante el proceso de extensión. La reflexión incluye la revisión de textos y discursos utilizados en la documentación de los aportes de las universidades. El estudio incluyó la revisión de más de 750 programas, proyectos y actividades de extensión universitaria desarrollados durante el período 2018-2021. Los resultados obtenidos demuestran avances significativos en las acciones de institucionalización de la extensión universitaria en las universidades participantes a través de normativas, estructuras de gestión y dispositivos de planificación, seguimiento y monitoreo. Los avances obtenidos materializan la vinculación de las universidades con los distintos actores, así como las metodologías de trabajo definidas con alta participación de docentes, estudiantes y actores del territorio.

Palabras clave: Gestión de la extensión; inserción curricular; integración de funciones sustantivas; extensión crítica.

Para citación de este artículo: Eguigure Torres, Y. A., Terreros Barrios, N., Romero Arrechavala, J. y Monge Hernández, C. (2024). Aportes universitarios centroamericanos a la gestión universitaria desde el modelo de extensión crítica. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-15. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.315>.

Sección: Dossier Recepción: 01/03/2024 Aceptación final: 07/03/2024



Contribuições universitárias centro-americanas para a gestão universitária a partir do modelo de extensão crítica

Resumo

O modelo de gestão da extensão na universidade pública centro-americana tem evoluído desde uma perspectiva tradicional para a abordagem dos problemas socio comunitários e ambientais, como ações para alcançar a formação universitária integral e a produção coletiva de novos conhecimentos. O objetivo do estudo é documentar as contribuições da gestão da extensão universitária na integração de funções substantivas, na inserção da extensão no currículo universitário e nas práticas no território realizadas por seis universidades centro-americanas. A pesquisa foi realizada a partir de uma metodologia qualitativa por meio de uma abordagem descritiva, interpretativa e reflexiva, que toma as lentes da abordagem teórico-metodológica do modelo de extensão crítica. A revisão e análise de conteúdo são realizadas para recuperar e aproveitar o conteúdo filosófico, histórico, teórico e metodológico obtido durante o processo de extensão. A reflexão inclui a revisão de textos e discursos utilizados na documentação das contribuições das universidades. O estudo incluiu a revisão de mais de 750 programas, projetos e atividades de extensão universitária desenvolvidos durante o período 2018-2021. Os resultados obtidos demonstram avanços significativos nas ações de institucionalização da extensão universitária nas universidades participantes por meio de regulamentações, estruturas de gestão e dispositivos de planejamento, acompanhamento e monitoramento. Os avanços obtidos materializam a ligação entre as universidades e os diferentes atores, bem como as metodologias de trabalho definidas com elevada participação de professores, alunos e atores do território.

Palavras-chave: Gestão da extensão; inserção curricular; integração de funções substantivas; extensão crítica.

Central American university contributions to university management from the critical extension model

Abstract

The model of extension management in the Central American public university has evolved from a traditional perspective towards the approach of social-community and environmental problems, as actions to achieve integral university education and the collective production of new knowledge. The aim of the study is to document the contributions of University Extension Management in the integration of the substantive functions, the insertion of extension in the university curriculum and the practices in the territory carried out by six Central American universities. The research was carried out from a qualitative methodology through a descriptive, interpretative and reflexive approach, which takes the lenses of the theoretical and methodological approach of the critical extension model. The content review and analysis are carried out to recover and take advantage of the philosophical, historical, theoretical and methodological contents obtained during the extension process. Reflection includes the review of texts and discourses used in the documentation of contributions from universities. The study included the review of more than 750 university extension programs, projects and activities developed during the period 2018-2021. The results obtained demonstrate significant advances in the institutionalization actions of university extension in the participating universities through regulations, management structures and devices for planning, follow-up and monitoring. The progress obtained materializes the links between the universities and the various stakeholders, as well as the work methodologies defined with high participation of teachers, students and stakeholders in the territory.

Keywords: Extension management; curricular insertion; integration of substantive functions; critical extension.

Introducción¹

Las universidades públicas latinoamericanas presentan grandes desafíos para mantener la presencia de la función de extensión universitaria. Actualmente, se ejerce presión por conseguir mantener los modelos de extensión universitaria derivados del enfoque reformista de la Universidad Latinoamericana frente a otros modelos de contextos mundiales cuyos valores, principios, medios y fines no son coincidentes. Por ello, esta investigación parte de un distanciamiento explícito con aquellos modelos de extensión relacionados con el enfoque tradicional, transferencista y mercantilista, adoptados principalmente de los modelos universitarios europeos y norteamericanos (Tommasino & Cano, 2016). Las reflexiones y debates universitarios, surgidos especialmente en la última década, apuntan a la urgencia de la institucionalización de la extensión como un condicionante de avance en la integralidad de las funciones sustantivas universitarias (docencia, investigación y extensión) para un abordaje holístico en territorio (inter y transdisciplinario).

Esta institucionalización de la extensión universitaria constituye un medio efectivo para la igualdad en la jerarquía de las funciones sustantivas y disponer de un modelo educativo centrado en la formación integral, a partir del aprendizaje vivencial estudiantil en el espacio socio-comunitario. Si bien en el contexto universitario latinoamericano se ha avanzado en su contribución al desarrollo de la sociedad mediante las funciones sustantivas, en la realidad las funciones no han logrado optimizar su potencial que se expande con la integración. Esta realidad es descrita por Tommasino et al. (2018) desde el imperativo ambiente universitario que muestra una concepción de la investigación como una actividad parcial, con la docencia centrada en el docente y descentrada en el estudiantado y una extensión de carácter marginal (Tommasino et al., 2018, p. 29).

Este contexto universitario genera el reto de crear un modelo de universidad que jerarquice la función de extensión como un eje integrador de las funciones, por su capacidad de orientar a la investigación y a la enseñanza (Cano y Tommasino, 2017) y propiciar la construcción de conocimiento y la transformación social que demanda la región. Por lo tanto, las prácticas extensionistas requieren estar inmersas en el plan de estudios de las carreras, propiciándose desde el inicio de la formación universitaria y no hasta la última etapa de finalización de los estudios, como se acostumbra con el servicio social o la práctica profesional. Adicionalmente, esta práctica de integración de funciones, disciplinas y actores requiere del contenido filosófico, crítico, ético-político, pedagógico y metodológico para maximizar la multidimensionalidad de la extensión. Este modelo de extensión crítico y transformador, planteado desde la extensión, requiere la búsqueda de estrategias didácticas para la construcción de nuevos conocimientos a partir de las prácticas académicas situadas (Argumedo, 2009), lo cual es indiscutiblemente aportado desde la función de extensión universitaria (Monge et al., 2020).

Las preocupaciones anteriores convocaron el interés por desarrollar la presente investigación, a partir de 2018 y en el marco del Grupo de Extensión Crítica de CLACSO, para responder a la necesidad de analizar los aportes de esas universidades a la gestión académica, a la inserción curricular de la extensión universitaria y la integración de las funciones sustantivas universitarias desde las perspectivas del

¹ Son también autoras de este trabajo: Merlín Ivania Padilla, UNAH de Honduras; Priscila Mena García, UNA de Costa Rica; Adriana Villalobos, UNED de Costa Rica; Lamed Mendoza Lámbiz UDELAS de Panamá, Jazmín Pereira Ortega UNA de Costa Rica; quienes formaron parte de este proyecto desde la Red Centroamericana de Investigación en Extensión Crítica (RECIEC).

modelo de extensión crítica, así como la generación de conocimientos desde las prácticas en territorio, realizadas por universidades centroamericanas. Por tal razón se utilizan como estudio de caso seis universidades: la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Universidad Especializada de Las Américas (UDELAS).

Para mostrar los principales hallazgos de la investigación se presenta, en una primera parte, el encuadre teórico y metodológico orientador del estudio. En una segunda, se muestran los resultados que dan razón de las características orgánicas comunes y particulares de la gestión de la extensión en las seis universidades centroamericanas. Se resaltan los avances en integración de la extensión universitaria tanto en la enseñanza como en la investigación, tomando en cuenta criterios que facilitan la integración de las funciones como parte del modelo educativo y pedagógico, así como experiencias de integralidad concretizadas en prácticas extensionistas vigentes. Finalmente, en las conclusiones se apunta a la necesidad de conseguir una extensión universitaria que mantenga una postura crítica, integral y humanizadora que oriente el quehacer como universidades territorializadas y comprometidas con los cambios propios de la época actual. Las universidades centroamericanas presentan heterogeneidad en las denominaciones a la extensión universitaria, así como en las formas de gestionar y organizar esta función. La complejidad de la extensión se evidencia con la variada, rica y diversa praxis de cada universidad, lo cual permite aportar una importante diversidad de fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos extensionistas.

Encuadre teórico-metodológico de la investigación

La investigación es de carácter cualitativa desde un enfoque descriptivo, interpretativa y reflexiva, tomando las lentes del enfoque teórico y metodológico del modelo de extensión crítica, que resignifica la extensión como espacio de formación integral y humanizador, a partir del diálogo de saberes y la construcción de conocimientos con los sectores y actores populares. Desde ese modelo, la extensión universitaria es concebida como un proceso crítico y dialógico que busca trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad, y alcanzar procesos formativos integrales para la formación de profesionales universitarios comprometidos y solidarios con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas (Tommasino et al., 2018). Este modelo de extensión responde a una postura ética, política y pedagógica de la Universidad (Tommasino y Cano, 2016), que tribute a la gestión de la extensión como factor clave determinante para su desarrollo y fortalecimiento. La gestión de la extensión es, además, clave para la integración de las funciones sustantivas, la inserción curricular de la extensión y el diálogo crítico y transformador con los sectores populares o subalternizados (Colacci y Filippi, 2020; Cano y Tommasino, 2017).

Si bien las categorías de análisis se definieron inductivamente, tanto la gestión, curricularización e integración de funciones como la producción colectiva de conocimientos, mantiene coherencia con los postulados de la extensión crítica. Según lo señalado por Tommasino et al. (2018), este modelo se caracteriza por ser un proceso:

- Educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, por tanto, todos pueden aprender y enseñar.

- De construcción de nuevos conocimientos, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- Tendiente a promover formas asociativas y grupales que aporten a la superación de problemáticas socio comunitarias significativas.
- Orientador de líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas prioritarios.
- Integral y humanizador, por su dimensión pedagógica y metodología de aprendizaje.

Cabe destacar que, en el modelo tradicional, la extensión ocupa un lugar optativo en el desarrollo de los planes de estudios. Las prácticas pedagógicas extensionistas más frecuentes buscan la detección de problemáticas socio ambientales existentes para las que se requieren procesos de intervención, que en varios casos se realiza disciplinar o multidisciplinariamente, sin lograr la integración disciplinar y transdisciplinar consciente. Estas prácticas también se orientan a la profundización de las causas de dichos problemas, así como la puesta en construcción y validación de teorías y soluciones técnicas desarrolladas, y que requieren ser contrastadas o sometidas a verificación, o, mejor dicho, aplicadas en la realidad mediante solución a problemas socio comunitarios y ambientales reales.

El proceso extensionista propone la generación de conocimiento, producto de la interacción del conocimiento de las personas interlocutoras participantes y las disciplinas. De ahí que se ponga énfasis en contar con prácticas de extensión bajo metodologías que favorezcan la construcción dialógica y de investigación acción, que promueve la participación de las personas de una comunidad o determinado grupo social (Thiollent, 1987).

Para objetivar el conocimiento nuevo, las acciones reflexivas requieren la documentación y sistematización de la experiencia. Esta conjugación de saberes y conocimiento hacen, al mismo tiempo, que se enriquezca el acervo cultural universitario, con documentos con potencial pedagógico, y que se dé una actualización y transformación de académicos y científicos que se han involucrado en la interpretación y solución de las problemáticas (Jara, 2012).

La creación de nuevos conocimientos, desde esta perspectiva democratizadora, requiere incorporar herramientas y dispositivos que hagan circular sus productos y resultados de manera que se enriquezcan todos los implicados en el acto educativo (Freire, 1973). Esto implica vigilar que la comunicación, la divulgación y la realimentación de los nuevos conocimientos y experiencias puedan ser aprehendidos por todos los participantes del proceso y, a su vez, puedan ser comunicados a otras personas (Santos, 2009).

En congruencia con lo expuesto anteriormente, esta investigación acogió principios de diálogo, participación y construcción colaborativa entre miembros de las seis universidades participantes, desde perspectivas críticas y humanizadoras de la extensión universitaria. Dados los propósitos y las características de la investigación, se recurrió al enfoque cualitativo con un alcance descriptivo y explicativo, desde perspectivas críticas de la educación superior. Las etapas abarcaron la recolección, organización e interpretación de información primaria y secundaria, a partir de referencias teóricas y metodológicas sobre la temática durante nueve meses de trabajo, de marzo a noviembre del 2021.

La primera etapa desplegó procesos de revisión documental de fuentes primarias y secundarias principalmente de documentos institucionales universitarios, libros y artículos de revistas impresas y electrónicas, actas de congresos y de otros eventos académicos, así como declaratorias y publicaciones oficiales de entidades vinculadas a la extensión universitaria, documentos en web, entre otros. Por lo tanto, se contempló información referida a cada categoría de análisis, tal es el caso de la gestión académica vinculado a los estatutos orgánicos y las políticas académicas y de extensión, las estructuras organizativas, los métodos de planeación, monitoreo y evaluación, las líneas o áreas de trabajo, tipologías del quehacer, cartera de programas, proyectos y actividades, registro, comunicación y sistematización de acciones.

En la segunda fase se procedió a la recolección vía web de información específica para las categorías de análisis, en las universidades centroamericanas, mediante varios formularios y matrices aplicadas. Las universidades participantes de la investigación concuerdan en que la gestión de la extensión universitaria es una labor institucional estratégica, que aporta al diseño, organización, ejecución y evaluación de la extensión universitaria. En este sentido, se aplicó un instrumento de recolección de la información que permitiese analizar los avances en la institucionalización de la función de extensión universitaria, en su reconocimiento en el ámbito institucional y forma de organización presente en cada una de las universidades. También fue de interés consultar sobre cómo se planifica, evalúa, registra y se difunden sus resultados y cómo se articula la extensión con la docencia y la investigación; así como una breve revisión de los programas, proyectos y actividades desarrollados en los últimos años por las universidades.

La etapa de análisis de la información comprendió los meses de enero y febrero del 2022, permitiendo la discusión y reinterpretación, así como las conclusiones, desde una perspectiva crítica y rigurosa. El proceso inductivo desarrollado permite ajustes durante el proceso mismo de análisis de los resultados, lo que muchas veces nutrió y redireccionó el proceso investigativo. La redacción del documento final y sus principales conclusiones se desarrollaron entre marzo y abril del 2022.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación a partir de dos categorías de análisis: la gestión de la extensión universitaria y la integración de las funciones sustantivas, de las cuales se despliegan subcategorías que las describen.

Gestión de la extensión universitaria

La primera categoría del estudio corresponde a la gestión de la extensión universitaria que según la definición del Glosario de Términos de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) corresponde a un:

sistema abierto, con objetivos definidos y un intercambio constante, que se nutre de todo el volumen de información y otros recursos que garanticen la efectividad del proceso y cuyas salidas están condicionadas por los objetivos, perspectivas y posibilidades reales de la extensión, así como por las exigencias que se plantean desde las instancias superiores de dirección (2017, p. 33).

Este modelo reconoce la integración de la universidad en la construcción y solución colectiva de problemas sociales, nacionales y globales, con los actores

sociales de los que la comunidad universitaria es parte. Esto, por lo tanto, implica propiciar el reconocimiento de los protagonistas de la construcción de ese perfil de Universidad y su marco filosófico y del papel de la función de extensión como eje integrador por excelencia (Consejo Superior Universitario Centroamericano, 2016). Sobre la perspectiva pedagógica, se destaca la necesidad de contemplar la realidad y el conocimiento de los actores sociales como punto de partida (Feire, 1973), mas no quedarse ahí, sino posibilitar que se integre la mayor cantidad de personas posible en el proceso formativo. Es decir, la realidad se vuelve contenido de estudio y de comprensión, de interpretación e intervención (Tommasino et al., 2018) y de aprendizaje. Este proceso favorece una ruptura paradigmática y metodológica, porque el aula dejar de ser el único espacio de aprendizaje y cambian de lugar la relación estudiante-conocimiento y profesor-estudiante (Tommasino et al., 2018), así como conocimiento-sociedad y profesor-sociedad. El aula se convierte, entonces, en aquel espacio socio cultural donde se dan intercambios de conocimiento de todo tipo, se establecen vínculos e implicaciones con las prioridades socio ambientales, se dan relaciones cognitivas, afectivas y solidarias entre actores y se logran consensos para resolver cuestiones.

Estatutos orgánicos y la extensión universitaria

Los Estatutos Orgánicos constituyen el principal marco normativo universitario y, por lo tanto, el referente clave para determinar el fundamento legal y normativo de la extensión universitaria en cada universidad. De los estatutos orgánicos, además, se emana la concepción, enfoque y tratamiento de la extensión. Una vez revisados, se evidencia la presencia de la función de la extensión universitaria en todas las universidades, que algunas se expresa bajo la denominación de proyección social y/o vinculación universidad-sociedad. Al ser una de las funciones universitarias a cumplir, se convierte en el punto de partida de la extensión universitaria encuentra, considerando los estatutos orgánicos como principal fuente de arraigo, fundamento y amparo normativo para su desarrollo.

Al explorar una definición de la extensión en los estatutos orgánicos, que aclare el significado de esta función, se determinó que, en cinco de las universidades existe tal descripción. En algunos casos haciendo una referencia directa, mientras que en su totalidad se logra identificar, mediante labores atribuidas a las estructuras designadas para cumplir esta función, a las características generales, los lineamientos y tareas. Esto pone al frente el desafío conceptual, que consiste en la tarea básica de construcción de marcos teóricos que definan con precisión qué se entiende por extensión universitaria, desde las propias realidades y contextos de las universidades centroamericanas. Debe construirse un marco conceptual que brinde elementos orientadores comunes, a ser incluidos en los estatutos orgánicos, por tratarse de la principal herramienta regulatoria y el marco normativo de mayor jerarquía.

Políticas y normativas universitarias de extensión

La revisión documental permite señalar que las seis universidades estudiadas cuentan con políticas y/o reglamentos de extensión, debidamente aprobadas por los respectivos órganos de gobierno creados en las instituciones de educación superior, como son los Consejos Académicos y Consejos Universitarios. A la literalidad de las políticas extensionistas, se destacan como denominador común que la mayor parte de las políticas institucionales se apropian de las emanadas del Sistema CSUCA/

SICAUS, específicamente del Plan Estratégico para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica (PIRESC IV).

En términos generales las políticas extensionistas centroamericanas establecen lineamientos generales sobre los que se impulsan las acciones de extensión universitaria, objetivos o propósitos generales que describen qué tipos de acciones se convierten en foco de atención en cada una de las universidades. Las políticas establecen los ejes temáticos alrededor de los que se organizan las tareas de la extensión universitaria; se definen áreas, programas o campos de acción prioritarios; y también los principios y métodos que orientan las acciones a emprender. Estas políticas muestran con claridad un nivel de correspondencia entre ellas, así como congruencia con el modelo universitario y los planes y proyectos institucionales.

Estructura organizativa universitaria

El tipo de estructura asociada a la extensión universitaria dentro de la estructura orgánica de las universidades es clave en la toma de decisiones, la definición de políticas y asignación de presupuestos institucionales, que inciden en las acciones que se deben cumplir. En el caso de las universidades centroamericanas presentan diversidad de niveles y enfoques de gestión universitaria para gestionar la extensión. En las estructuras organizativas asociadas a la gestión de la extensión destacan Vicerrektorías, Decanatos, Direcciones y Oficinas. De las seis universidades en análisis, una tiene el nivel jerárquico de Vicerrektoría en la (UNA); dos se encuentran en proceso de transición hacia la estructura de Vicerrektoría (UNED y UDELAS); y las otras tres presentan la figura de Dirección (UPNFM, UNAH, UNAN-Managua). Organizacionalmente una vicerrektoría se ubica como el ámbito de decisión y poder político inmediato al de más alto nivel que es la rectoría, con nivel jerárquico decisorio dentro de la estructura orgánica. No ocurre igual con las direcciones de extensión, que se ubicarían en un plano de dependencia y, sobre todo, de menor poder de decisión en los órganos de gobierno de la institución.

Partiendo de los debates que se impulsan desde el modelo de extensión crítica, relacionado con el tema de la jerarquización institucional de la extensión, se alude pertinente visualizar al tipo de estructura para esta función primordial de la universidad. Atendiendo ese modelo y la visión de colocar a la extensión universitaria en un primer plano, desde el que se le reconozca y ocupe protagonismo como una función sustantiva, en igualdad a la docencia y la investigación, se hace necesario impulsar procesos internos que de la misma relevancia a la extensión universitaria.

Planificación, monitoreo y evaluación de la extensión universitaria

Los procesos de planificación de la extensión universitaria en cada una de las universidades están bien definidos y se articulan a los Planes Estratégicos Institucionales, que en todos los casos se definen para periodos quinquenales. La totalidad de las universidades contienen acciones de extensión universitaria incluidas en los planes institucionales. Esto refleja potencial y capacidad de permanencia y mejora en el tiempo, desde el fortalecimiento de la gestión institucional tanto política, como administrativa y financiera.

Las universidades establecen planes operativos anuales, a cargo de instancias responsables, sean las vicerrektorías, decanatos o direcciones de extensión universitaria. Esta estrategia muestra, por un lado, oportunidad de articulación de las acciones de extensión con el resto de las unidades internas encargadas y, por otra, la posibilidad de inclusión de acciones de extensión en el presupuesto

general de la universidad, tomando en cuenta que el plan operativo responde al plan estratégico. Por lo tanto, hay potencialidad de integrarse entre unidades académicas, facultades, recintos, regionales, entre otras, y conseguir el diseño, fortalecimiento e implementación de las políticas, Asimismo, con la elaboración de los planes operativos anuales se amplían las posibilidades de proyectar las acciones de extensión en el marco de una agenda institucional.

En relación a los procesos de diseño, monitoreo y evaluación de iniciativas de extensión universitaria, se identifican universidades que disponen de equipos especialmente designados para esta tarea. En el resto de las universidades, se trata de tareas que son asumidas por integrantes de los equipos de las direcciones y decanatos. Este hallazgo pone nuevos retos a superar, considerando la complejidad de esas labores, que requieren ser fortalecidas y reforzadas. En evaluación, todas las universidades coinciden en establecer periodos específicos para llevar a cabo dichos procesos. Para ello, se disponen de otros indicadores asociados a la participación disciplinar, la planificación de fechas de evaluación intermedia y final de los proyectos y programas registrados.

Articulación de la extensión con la docencia y la investigación

El conjunto de universidades presenta estrategias de acción que establecen con bastante claridad cómo se proponen lograr la articulación entre las funciones sustantivas universitarias. Algunas universidades trabajan en el diseño de una estrategia que promueva dicha articulación, tarea que hace parte de otros procesos globales relacionados con la revisión/reconceptualización de normas y políticas institucionales. En materia de articulación se llama a la referencia de los modelos universitarios o modelos educativos con los que cuentan algunas universidades, desde el cual se definen los lineamientos generales que permiten determinar la política institucional y la integración de las funciones.

El modelo educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras señala la obligatoriedad de los planes de estudio de considerar lo establecido en las normas académicas del nivel, los principios institucionales, de la disciplina y lo didáctico, así como la integración de la docencia, investigación, la vinculación universidad-sociedad, la producción y la gestión, lo que permea todo el plan (UNAH, 2008).

Otros modelos universitarios como el de la Universidad Especializada de Las Américas, define la extensión universitaria como “una función sustantiva de la institución universitaria que tiene como finalidad propiciar y establecer procesos permanentes de interacción e integración con las comunidades regionales, nacionales e internacionales en orden a contribuir a la comprensión y solución de sus principales problemas” (UDELAS, 2015).

En la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), la reconceptualización de la función sustantiva de extensión universitaria y vinculación social evidencia la necesidad de ajustar las funciones de la universidad para dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad y el desarrollo del conocimiento científico. La propuesta de cambio requiere tanto de la modificación de las tareas como la definición de los actores participantes prioritarios, lo que ha sido incluido para sanarse dentro de los momentos de los proyectos, durante el análisis del contexto, elección de beneficiarios, elaboración del perfil de proyecto, promoción en la comunidad, definición de roles y responsabilidades, desarrollo/ejecución del proyecto y el seguimiento, monitoreo y evaluación.

Pertinencia e impacto de la extensión desde programas, proyectos y actividades

Las iniciativas extensionistas académicas que gestionan las vicerrectorías, decanatos y direcciones de extensión universitaria en la región centroamericana responden a un amplio espectro de nomenclaturas, según los resultados de esta investigación. A continuación, se realiza una primera aproximación de las principales características que muestran esas iniciativas extensionistas.

a) Tipología de programas instituidos

El abanico de prácticas extensionistas desarrolladas desde instancias responsables de la extensión universitaria vigentes en las universidades muestra diversas modalidades. Estas prácticas, que en adelante se denominarán programas, se derivan de iniciativas, programas, proyectos, actividades, centros e institutos; cuya particularidad especial es que se van originando de acuerdo con las demandas o necesidades sugeridas a las universidades por los contextos y organizaciones sociales.

b) Temas que atiende la extensión universitaria

Uno de los aspectos abordados en de esta investigación apunta a la indagación sobre la agenda de temas que se abordan desde la extensión universitaria en la región. La revisión de la experiencia de las seis universidades da razón de una amplia y diversa lista de temas que se trabajan para dar respuestas a la complejidad, desde lecturas multidimensionales que obtengan comprensiones integrales del contexto, por medio de conocimientos en los ámbitos social, económico, político, ambiental y cultural de las sociedades centroamericanas.

Para la selección de temas, las universidades utilizan diversos mecanismos como educación continua, educación no formal, formación docente y trabajo socio-comunitario, con énfasis en temas diversos como educación, ambiente, cultura, salud, gestión de riesgo, niñez y tercera edad, desarrollo local, gestión local, emprendimiento, innovación, desarrollo educativo, gestión del desarrollo, promoción, vinculación empresarial, recreación y deporte, seguimiento a graduados y trabajo o empleo. Adicionalmente, se ofrecen servicios extensionistas dirigidos a la actualización profesional y al aprendizaje a lo largo de la vida.

c) Grupos poblacionales como sujetos de las acciones

En términos generales los grupos poblacionales a quienes van dirigidos los programas de extensión desarrollados por estas universidades son en su mayoría poblaciones en situaciones de vulnerabilidad como pueblos originarios, mujeres jefas de hogar, madres adolescentes, población de zonas rurales, fronterizas, costeras y urbanas con bajos índices de desarrollo humano, personas adultas mayores, personas jóvenes y niñez, personas enfermas, con discapacidad o con bajos niveles de alfabetización, entre otros. Las acciones se desarrollan primordialmente en el ámbito externo, que es donde mayormente apuntan estos programas. Cabe destacar la necesidad de aprovechamiento de la infraestructura universitaria, que favorezca una universidad realmente popular, al servicio del pueblo y accesible a todas las personas.

d) Actores universitarios clave participantes

En general, los programas están relacionados con las funciones sustantivas universitarias y, por lo tanto, desde lo que cumplen las universidades en las áreas de docencia, investigación y extensión directamente con grupos externos y externos a la universidad, con algún grado de vulnerabilidad social. En correspondencia con esta lógica, los programas encierran acciones que involucra a las tres funciones, partiendo de una mayoría de la comunidad universitaria

(docente, estudiantil y personal administrativo). Sin embargo, surge un llamado a que las universidades integren al personal administrativo en este proceso, pues algunas de las universidades excluyen su participación.

e) *Cartera de proyectos o programas*

La cartera de proyectos constituye uno de los componentes que algunas universidades llaman como innovación social, que se impulsan desde la extensión universitaria, en parte como el resultado de las alianzas que se establecen con los territorios y comunidades para atender necesidades que requieren respuestas de corto y mediano plazo. Estos proyectos surgen como producto de los procesos de investigación acción y de diagnósticos socio comunitarios. Se presentan otros tipos de proyectos, que forman parte de procesos internos de las instancias de extensión universitaria, que se convierten en estrategias de financiación de acciones que no disponen de presupuestos institucionales.

De la información procesada de las seis universidades se logran identificar un conjunto de factores que bien merecen ser considerados como un nuevo tema de estudio. Hay un avance en cuanto a la clasificación de proyectos a lo interno de algunas universidades, que denota una tipología según el grado de integración de las funciones (docencia, investigación y extensión) y de la magnitud de las acciones (programas, proyectos y actividades académicas, en adelante, PPA).

Los hallazgos apuntan a la necesidad de que las universidades centroamericanas avancen en la definición e instauración de sistemas de registro y control que permitan disponer de data estandarizada, que pueda dar lugar a procesos de intercambio, medición y comparación entre las universidades. La estructura de los registros varía de una universidad a otra, por ello la relevancia de unificar indicadores que permitan dar razón del proceso, logros, enfoques, metodologías e impacto de los proyectos para la región.

La integración de las funciones sustantivas

A partir de lo descrito anteriormente, esta investigación se propuso recabar variables de cada universidad sobre tipología, estado de avance del proyecto, modalidad, énfasis en las funciones, financiamiento y otros datos con potencial de construcción de indicadores extensionistas centroamericanos. Asimismo, se introdujeron nuevas variables que pueden aportar a la comprensión sobre las formas de integración de las funciones, la interdisciplinariedad y la perspectiva crítica del proceso extensionista llevado a cabo, así como la investigación del proceso extensionista y la sistematización de experiencias para la generación de nuevos conocimientos. En este apartado se muestran los resultados sobre esa exploración inicial de la integración de las funciones de docencia, investigación y de la extensión universitaria, en las universidades participantes del estudio, y para ello se distribuyó en formato virtual un cuestionario con criterios calificadores de respuesta, que facilitaron el análisis del grado de avance de las universidades en la temática.

Ante la consulta de si el modelo curricular facilita la integración de las funciones, en su mayoría se considera que lo facilita en un alto grado y en grado medio, sin embargo, hay dificultades para conseguir que la extensión se integre en los planes de estudio y que todo el estudiantado disfrute de igualdad de participación en el proceso extensionista durante su formación universitaria. De acuerdo con las respuestas de las universidades consultadas, se presentan casos donde el modelo pedagógico universitario incluye actividades fuera del aula. Tales espacios de aprendizaje socio comunitario predominante se consiguen debido al criterio opcional del docente

(libertad de cátedra), el diseño curricular de asignaturas y mediante PPAA. Aunque existen algunas diferencias de criterio, para las universidades, tanto los PPAA como las prácticas socio comunitarias y las prácticas profesionales se consideran modalidades pedagógicas de integración de la extensión en los planes de estudio.

Se consultó sobre las condiciones y mecanismos disponibles institucionalmente para promover la producción y divulgación de herramientas teóricas y metodológicas para la curricularización, la integralidad y la interdisciplinariedad desde la función extensionista. Si bien la mayoría reconoce haber conseguido avances, las universidades consideran que las condiciones son muy restrictivas. En las universidades centroamericanas estudiadas, lo que más predomina es que la participación estudiantil en actividades de extensión no es de carácter obligatorio. Prácticamente la mayor parte de las universidades reconocen que esta es una tarea pendiente para avanzar en la curricularización de la extensión universitaria en la región centroamericana.

Cabe destacar que, frente a la pregunta sobre las mayores dificultades identificadas por las universidades para avanzar en la integralidad y la curricularización de extensión, se identificaron principalmente tres factores: disponer de presupuesto y recursos para financiar las actividades vinculadas a las prácticas extensionistas con participación estudiantil; asignar jornadas docentes (tiempos docentes destinados a espacios socio comunitarios); y un mayor reconocimiento de la labor extensionista por parte de la institucionalidad universitaria y de las comunidades.

Algunas reflexiones sobre los resultados de la investigación

Los resultados demuestran que las seis universidades participantes del estudio han avanzado de manera significativa en la institucionalización de la extensión universitaria. Las universidades cuentan con normativas, estructuras aprobadas, dispositivos de planificación, seguimiento y monitoreo de procesos y una cartera de PPPA. Con más de 750 PPAA registrados durante 2018-2021, las universidades logran vínculos con diversos actores y sectores, de los que destaca el Estado, así como sus metodologías de trabajo definidas, con amplio despliegue y alcance en docentes, estudiantes y otros actores en territorios específicos. Estas iniciativas permiten, además, la interacción en múltiples espacios de participación en el ámbito centroamericano y caribeño. Si bien en este estudio prevalece la relevancia de los aspectos relacionados con la gestión, han sido las diversas y múltiples acciones de extensión las que han dado lugar a una praxis dialógica, constructiva y participativa en la región centroamericana.

Las universidades muestran registros sistemáticos de los PPAA desarrollados en los últimos cinco años en las universidades estudiadas. Este registro sistematiza variables y contenidos de diseño e informes parciales y finales que aportan información histórica de las experiencias, y el diseño de indicadores de seguimiento y evaluación de las prácticas extensionistas centroamericanas. Entre variables que se recogen en todas las universidades consultadas destacan la tipología, las unidades académicas (disciplinas) participantes, el periodo (inicio y finalización), el estado del proyecto, las contrapartes externas, las jornadas laborales docentes, las horas estudiantiles, las vinculaciones y alianzas con actores externos, los principales beneficiarios y áreas geográficas y, en algunos casos, el financiamiento.

En el caso de la producción intelectual y sistematización de experiencia se sugiere prioritario rescatar las herramientas metodológicas a ser utilizadas para

el fortalecimiento e implementación de la extensión universitaria. Si se busca aportar al retorno de los conocimientos nuevos resultado de estas iniciativas, las universidades requieren transitar por la investigación y la sistematización de experiencias extensionistas.

De acuerdo con las percepciones de los equipos universitarios consultados, las universidades poseen un modelo educativo vigente y una cultura institucional que favorece la integración de las funciones. Sin embargo, son muy escasos los planes de estudio que la integran, lo cual es fundamental para concretar la integración, a partir del modelo curricular que incorpore las tres funciones universitarias. Es decir, aunque se ha logrado institucionalizar la extensión como una función y proceso académico que debe integrarse en la docencia, junto a la investigación, los resultados del estudio evidencian la necesidad de concretar la integración en los planes de estudio, a partir de los mecanismos de curricularización de la extensión. Las universidades al sostener un modelo universitario con enfoque tradicional debilitan la posibilidad de construir un modelo crítico transformador, desde la curricularización de la extensión, siendo esta función primordial para lograr un cambio en la formación del estudiantado universitario.

Las universidades centroamericanas aportan evidencias vinculadas a la búsqueda de prácticas integrales, las cuales están presentes en todas las universidades. Se muestran esfuerzos de carácter interdisciplinario y multidisciplinario que pretenden la articulación con actores en territorio, aplicando metodologías de la educación popular, el aprendizaje por proyectos y problemas, la investigación acción y la planificación participativa.

Un tema pendiente apunta al fortalecimiento de las capacidades extensionistas en las universidades. Esto incluye la formación teórica, filosófica y metodológica, con procesos de investigación y sistematización de experiencias de manera que permitan nutrir la integralidad de las prácticas extensionistas y conseguir que se incorporen los nuevos conocimientos resultados de esas prácticas integrales en la academia y la formación estudiantil.

A modo de conclusión

Esta investigación permite evidenciar los avances logrados por las universidades públicas centroamericanas en la institucionalización de la función de extensión universitaria, sustentando la misma en un andamiaje teórico-metodológico-operativo. Estos avances dan razón del interés por disponer de una gestión académica que permita fortalecer la integración disciplinar y de las funciones de docencia, investigación y extensión/vinculación universidad y sociedad, curricularizar los procesos extensionistas y conseguir elevar la calidad de vínculos de la producción colectiva con la sociedad.

Algunas de las universidades centroamericanas exploradas reportan logros significativos durante la última década. Estas mejoras incluyen el aumento de la participación y diálogo por parte de profesores, investigadores, estudiantes y funcionarios de las universidades y representantes de las organizaciones, instituciones y ciudadanía, con el soporte de normativa y cultura institucional, con políticas que buscan la integración de las funciones y la puesta en marcha de experiencias integrales, que fomenten la construcción dialógica y reflexiva, la sistematización y la difusión de tales experiencias. Asimismo, se indica la ampliación de los espacios de discusión académica sobre la temática.

Uno de los mayores desafíos universitarios centroamericanos vigentes está relacionado con la jerarquización de la función, con relación a la docencia y la investigación. Esta desigualdad se refleja en el clima institucional con condiciones diversas como, por ejemplo, las diferencias presupuestarias asignadas a esta función, la baja valoración institucional de cumplimiento de esta función en la transformación social, la escasez de prácticas extensionistas curricularizadas, las dificultades para presencia en territorio y la persistencia de actividades académicas tradicionales en las universidades centroamericanas.

Las seis universidades presentan experiencias extensionistas destacables que se caracterizan por contar con las condiciones básicas para la articulación de las funciones, actores, disciplinas, así como la integración inter y multi sectorial. Las prácticas extensionistas responden a una metodología participativa, colaborativa, constructiva y horizontal, cuya forma de trabajo consensuada y validada en la práctica. Las universidades impulsan esfuerzos para conseguir incorporar el enfoque interdisciplinario y multiprofesional entre los equipos de trabajo.

A pesar de los avances logrados, aún falta desarrollar mecanismos de comunicación y sistematización de las experiencias para la apropiación social de los conocimientos generados. Se requiere, asimismo, del respaldo y voluntad política de las autoridades universitarias, tanto nacionales como regionales para reconocer la potencialidad integradora de la extensión universitaria y de vinculación universidad-sociedad, ya que es la función que permite transitar del modelo académico tradicional profesionalista a un modelo académico, que conduce a la autonomía y la transformación social.

Referencias

- Argumedo, M. (2009). Extensión y educación emancipadora. En M. R. Coscarelli, *La extensión universitaria. Sujetos, formación y saberes* (págs. 223-240). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Cano, A., y Tommasino, H. (2017). Los Caminos de la Extensión en la Universidad de la República de Uruguay en la última década: avances, retrocesos, encrucijadas. En J. Castro, *Los Caminos de la Extensión en América Latina y El Caribe* (págs. 31-51). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Colacci, R. y Filippi, J. (Abril-octubre de 2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios de extensión y humanidades*, 7(9), 18-29.
- CSUCA. (1998). *Guía de autoevaluación institucional SICEVAES*. San José: CSUCA.
- Feire, P. (1973). *¿extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: EDUCA.
- Monge, C., González, M. y Méndez, N. (2020). *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana*. Editorial Letra Maya.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico D.F.: Siglo XXI CLACSO.
- Thiollent, M. (1987). *Metodología da pesquisa-acao*. San Paolo.
- Tommasino, H. y Cano, A. (enero-marzo de 2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el Siglo XXI: Tendencias y controversias. *Unviersidades*, 7-24.

Tommasino, H., Medina, J. M. y Toni, M. (2018). Extensión crítica, integralidad y sistematización, algunos abordajes teórico metodológicos. En J. M. Medina, *Extensión crítica construcción de una Universidad en contexto Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario* (págs. 15-48). Rosario: UNR Editora.

UDELAS. (2015). *Modelo Universitario de UDELAS*. Panamá: IMPREUDELAS.

ULEU. (2017). *Glosario de Términos que se utilizan en extensión universitaria*. Ciudad del Puyo: Universidad Estatal Amazónica.

UNAH. (2008). *Modelo Educativo de la UNAH*. Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Biografía de las autoras

Yenny Eguigure Torres. Doctora en Innovación Curricular, Tecnológica e Institucional y se desempeña como Docente Investigadora del Departamento de Ciencias Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).

Nicolasa Terreros Barrios. Doctora en Educación, se desempeña como Vicerrectora de Extensión, Universidad Especializada de las Américas (UDELAS).

Jilma Romero Arrechavala. Doctora en Historia, Antropóloga y educadora, se desempeña como Directora de Extensión Universitaria Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Actualmente cursando una Maestría en innovación social.

Carmen Monge Hernández. Doctora en Desarrollo Local y Cooperación al Desarrollo y Territorio, se desempeña como Asesora de la Vicerrectoría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica.

Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales

Eloisa Ibarzabal

Programa Prácticas en territorio
FADU
Udelar
eloibarzabal@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2060-7980

Humberto Tommasino

Programa APEX
CENUR Litoral Norte
Udelar
htommasino@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4561-0887>

Resumen

El presente artículo analiza las formas en que las universidades latinoamericanas se territorializan, es decir, despliegan y construyen territorios con otros.

Para ello, en primera instancia se ordenan y relacionan algunos de los procesos recientes de territorialización vinculados a la extensión en las universidades en la región sur de América a partir de observar algunas de sus formas de anclaje, el enfoque interdisciplinario, las características del equipo docente, y la integración de la investigación y la extensión en el proceso de integralidad.

En segundo lugar, se profundiza sobre algunos ejemplos, en un panorama que no pretende ser exhaustivo, pero sí proporcionar una visión heterogénea y diversa en torno a “programas, plataformas integrales o territoriales”, “prácticas socioeducativas o sociocomunitarias” y propuestas como la “Universidad barrial” o “popular”, entre otros.

En tercer término, a partir de algunas concepciones y perspectivas de la noción de territorio se busca evidenciar distintos enfoques que manejan los equipos universitarios a la hora de diseñar las propuestas y diferentes lógicas de territorialización, distinguiendo entre “organizacionistas populares”, “vecinal-comunitaristas” o “institucionalistas”, y los desafíos que implican en cada caso desde el paradigma de la extensión crítica.

Finalmente, se hace hincapié en algunos asuntos clave que hilvanan estas conceptualizaciones y prácticas de territorialización y desterritorialización, destacando cuatro elementos que se desprenden de particular interés a partir de los casos presentados pensando en la situación interna de las universidades, la dinámica de los equipos docentes y la participación de estudiantes.

Palabras clave: Universidad latinoamericana; extensión crítica; territorialización; programas integrales.

Para citación de este artículo: Ibarzabal, E. y Tommasino, H. (2024). Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-17. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.333>

Sección: Dossier Recepción: 18/03/2024 Aceptación final: 01/04/2024



Extensão crítica: caminhos para territorializar a universidade latino-americana. O surgimento dos programas territoriais integrais

Resumo

Este artigo analisa as formas como as universidades latino-americanas se territorializam, ou seja, se implantam e constroem territórios com outros. Para isso, em primeiro lugar, organizam-se e relacionam-se alguns dos processos recentes de territorialização vinculados à extensão nas universidades da região sul da América, observando algumas de suas formas de ancoragem, a abordagem interdisciplinar, as características da equipe docente e a integração da pesquisa e da extensão no processo de integralidade. Em segundo lugar, são explorados em profundidade alguns exemplos, num panorama que não pretende ser exaustivo, mas que proporciona uma visão heterogênea e diversificada em torno de "programas, plataformas integrais ou territoriais", "práticas socioeducativas ou sociocomunitárias" e propostas como a "Universidad Barrial" ou "popular" entre outras. Em terceiro lugar, com base em algumas concepções e perspectivas da noção de território, procuramos demonstrar diferentes abordagens que as equipes universitárias utilizam na concepção de propostas, diferentes lógicas de territorialização, distinguindo entre "organizacionistas populares", "comunitaristas de bairro" ou "institucionalistas", e os desafios que implicam em cada caso a partir do paradigma da Extensão Crítica. Por fim, a ênfase é dada a algumas questões-chave que ligam estas conceptualizações e práticas de territorialização e desterritorialização, destacando quatro elementos que emergem de particular interesse dos casos apresentados, pensando na situação interna das universidades, na dinâmica das equipes docentes e a participação estudantil.

Palavras-chave: Universidade Latino-Americana; extensão Crítica; territorialização; programas integrais.

Critical extension: ways to territorialize the Latin American University. The emergence of territorial programs

Abstract

This article analyzes the ways in which Latin American universities territorialize, that is, the ways they display and build territories with others. To do this, firstly, some of the recent processes of territorialization linked to the extension in universities in the southern region of America are organized and related by observing some of their forms of anchoring, the interdisciplinary approach, the characteristics of the teaching team, and the integration of research and extension in the integrating process. Secondly, some examples are explored in depth, in a way that does not intend to be exhaustive but does provide a heterogeneous and diverse vision around "territorial programs or platforms", "socio-educational or socio-community practices" and proposals such as the "Universidad Barrial" or "popular" among others. Thirdly, based on some conceptions and perspectives of the notion of territory, we seek to demonstrate different approaches that university teams use when designing proposals, different ways of territorialization, distinguishing between "popular organizationists", "neighborhood-communitarians" or "institutionalists", and the challenges that they imply in each case, from the paradigm of Critical Extension. Finally, it is emphasized on some key issues that link these conceptualizations and practices of territorialization and deterritorialization, highlighting four elements that emerge from particular interest from the cases presented, thinking about the internal situation of the universities, the dynamics of the teaching teams and student participation.

Keywords: Latin American university; critical extension; territorialization; territorial programs.

Introducción

La Universidad Latinoamericana y sus modos de territorialización

La universidad latinoamericana implica la comprensión de la sociedad en la que se inserta y sostiene, con vocación de servir a la sociedad evitando constituirse en una élite intelectual y la defensa del cogobierno de los diferentes órdenes que la integran (Carlevaro, 2019).

La extensión es constituyente y al mismo tiempo ha conformado la *universidad latinoamericana*. Si bien es un concepto polisémico, también ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares (Tommasino y Cano, 2016). Es necesario analizar la extensión en su rol articulador de las funciones universitarias, en el marco de la integralidad que, *a priori*, supone una coordinación entre las funciones de enseñanza investigación y extensión, un abordaje interdisciplinario y una relación dialógica-crítica entre los actores vinculados y los saberes académicos y populares. Esto hace a un marco teórico-metodológico-político para pensar cómo potenciar la universidad a partir de su inserción territorial (Ibarzabal y Tommasino, 2023).

En la dinámica de la extensión en las universidades públicas de la región aparece un emergente que se ha evidenciado en las últimas décadas: los procesos de territorialización de la universidad (Rodríguez y Tommasino, 2023). Con el valioso antecedente del programa Aprendizaje y Extensión (APEX) desde 1993 en la Udelar (Uruguay), a partir de los últimos años se comienzan a diseñar diversos programas territoriales con distintas características en la región. Se destaca la emergencia del Programa Integral Metropolitano (PIM) desde 2008 también en la Udelar y varias iniciativas en las universidades argentinas y chilenas, con diferentes modos de anclajes o territorialización de la universidad: algunos permanentes, que permiten superar las contradicciones temporales entre la universidad y el territorio, pero también tienen lugar otras diferentes formas de “estar” y cohabitar.

En la última década, sobre todo en las universidades argentinas, se han instalado plataformas permanentes en territorio: los Puntos de Extensión Territorial en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN); los Programas Académico-Territoriales y la Universidad Popular en la Universidad Nacional de Rosario; los Centros de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Mar del Plata; la Universidad Barrial en la Universidad Nacional de Río Cuarto; los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de La Plata; entre otros ejemplos, que abonan un panorama extenso y diverso en lo que refiere al vínculo universidad-territorio. En el caso de Chile, se destaca la experiencia del Observatorio de Participación y Territorio de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

De todos modos, junto con el interés de avanzar en una descripción y clasificación de estos nuevos modelos o formatos de territorialización de la universidad es preciso, como señala Erreguerena (2020), tener en cuenta “la necesidad de no descuidar las dinámicas políticas y de conflicto presentes, explícitas o implícitamente, en las prácticas extensionistas tanto dentro del territorio universitario como en el extrauniversitario” (Ibidem. p. 1). Erreguerena destaca “el rol clave que juega la dimensión territorial en la constitución e identidad de los actores, organizaciones y movimientos sociales en Latinoamérica, una característica diferencial de la acción

colectiva en nuestro continente” (Ibidem. p. 19). Para acercarse a la dimensión territorial, hacerla operativa, Porto Gonçalves (2009) propone dar cuenta de los “procesos sociales de territorialización”:

“Hay siempre, territorio y territorialidad, o sea, procesos sociales de territorialización. En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida” (Ibidem, p. 127).

Por su parte, Haesbert (2011) incorpora una visión procesual a las dinámicas territoriales, distinguiendo entre fenómenos de territorialización, desterritorialización, reterritorialización:

“La desterritorialización nunca puede dissociarse de la reterritorialización, y puede tener tanto un sentido positivo cuanto negativo. Entendida como fragilización o pérdida de control territorial, tiene un sentido negativo más estricto -como precarización social-; pero el término puede tener también un sentido potencialmente positivo, porque en su acepción más general, la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implican siempre simultáneamente una destrucción y una reconstrucción territorial. Por lo tanto, para construir un nuevo territorio hay que salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto” (Ibidem, p. 13)

Procesos de territorialización

Para comenzar a abordar cuáles procesos se sostienen desde la universidad y cómo se produce territorio, cómo afecta y se afecta la universidad en esta construcción, se presenta el siguiente cuadro que pretende clasificar algunos tipos de territorialización según el espacio físico de referencia, la construcción de conocimientos interdisciplinarios, el equipo docente y las funciones universitarias, mencionando algunos ejemplos. Otros aspectos importantes a tener en cuenta en estas propuestas son la gestión, los presupuestos, la participación estudiantil y la cogestión de los proyectos y programas, siendo este último un desafío importante, poco abordado en la región.

Cuadro 1. Procesos de territorialización vinculados a la extensión en las universidades de la región

	Tipo de anclaje	Enfoque interdisciplinario	Equipo docente	Integración de la investigación y la extensión en el proceso de integralidad	Ejemplos
Proyectos de extensión	Los anclajes son variables. En algunos casos permanentes y en otros esporádicos.	Hay mucha variación, en muchos casos mono-disciplinar, a veces multidisciplinar o interdisciplinar.	Equipo docente específico.	Gran variabilidad.	Constituyen la mayoría de las prácticas extensionistas de las universidades de la región.
Prácticas socioeducativas e integrales (pretenden articular diferentes disciplinas y funciones universitarias en diálogo con actores sociales)	Anclaje pendular, vinculado al tiempo curricular No tienen anclaje permanente propio aunque muchas veces se insertan en claves permanentes de programas territoriales, lo que puede permitir la continuidad del proceso, de lo contrario la sostenibilidad del vínculo en general está dada por el trabajo docente del espacio de formación/ práctica.	No es un requisito obligatorio. Se observan algunas prácticas concebidas desde equipos docentes de una sola facultad. En el caso de los EFI de la Udelar, la interdisciplina puede ser gestionada por el equipo de un programa integral, articulando actividades de distintas Facultades.	Existe un equipo docente específico que se encarga de realizar el trabajo de campo. No siempre hay vinculación con otros docentes de la Facultad o de otras Facultades dentro de la Universidad. En el caso de los EFI cuando se vinculan a programas integrales los docentes del EFI son acompañados por docentes del Programa integral.	Existe una preocupación por avanzar en la construcción de conocimientos en temáticas específicas que cuentan con proyectos de investigación. En muchos se incorpora la IAP o la investigación de corte clásico. En muchos casos se intenta incorporar la Extensión crítica	En Varias universidades argentinas existen las prácticas socio educativas, socio comunitarias o territoriales: Río Cuarto (2016), UADELAR, Tucumán, San Juan, etc. Espacios de formación integral ¹ de la Udelar (2009)
Programas integrales territoriales	Con anclaje compartido estable (en locales y sedes de actores territoriales varios) Determina un fuerte vínculo con las organizaciones que se comparte el espacio aunque puede condicionar algunas acciones y la autonomía de la universidad.	La interdisciplinariedad está dada en general por la concepción de los equipos docentes de las Facultades que llevan adelante los proyectos.	Existe la figura de coordinador-a que articula la construcción de demanda con la comunidad y las propuestas de las distintas Facultades.	En general se integra la función de extensión y en ocasiones la investigación como práctica estudiantil.	Puntos de Extensión Territorial (UNICEN, 2017) Centros de Extensión Universitaria (UNMDP, 2013) Observatorio de Participación y Territorio, Universidad de Playa Ancha (2014) Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, (UNLP, 2013)

¹ Los Espacios de Formación Integral (EFI) son una propuesta de la Udelar plasmada en la Memoria del Rectorado de la Udelar 2009. En 2021 existían 118 EFI, con la participación de 8803 estudiantes y 8075 docentes. (Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio, Udelar, 2023)

	<p>Con anclaje territorial propio estable (en sedes o locales propios) Es el mejor escenario para la consolidación de procesos a largo plazo aunque se debe cuidar la posible tendencia al aislamiento.</p>	<p>La interdisciplinariedad esta propuesta e impulsada por el equipo docente permanente en el programa</p>	<p>Existe un equipo docente específico interdisciplinario, que es el encargado de construir la demanda entre la Universidad y el territorio y acompañar las prácticas de extensión o investigación en territorio</p>	<p>La investigación se incorpora desde áreas temáticas específicas (por ejemplo, mundo del trabajo, niñeces y adolescencias, salud, etc)</p>	<p>Programa APEX (Udelar, 1993) Centro de Formación Popular de Bella Unión (Udelar, 2008: cerrado en periodo rectoral 2014-2017) Programa Integral Metropolitano PIM (Udelar, 2008) Universidad Popular Universidad Nacional de Rosario (2021)</p>
--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaborado en base a Tommasino (2024)

Existen numerosas experiencias de referencia en las universidades latinoamericanas que consideran las dimensiones planteadas. Realizar una presentación exhaustiva excedería la propuesta de este artículo, pero a continuación se mencionan algunas a modo de ilustración y necesaria puesta en común de diferentes procesos de territorialización en la región y sus desafíos actuales. Se hará foco en los programas integrales, en las prácticas socioeducativas y otras formas de territorialización de las universidades, con énfasis en algunos casos emblemáticos uruguayos y en aquellas experiencias que en la última década han innovado y recreado sus modos de diálogo con fuertes reflexiones que exigen movimientos y dinamizan el escenario latinoamericano.

Es un proceso que comienza a expandirse y profundizarse, a la vez que interpela el modo en el que las universidades se territorializan. Aquí surge una pregunta central: “¿cómo se baja el muro” para construir un territorio común? Es que subyace una cuestión clave que es la concepción de territorio con la que se trabaja: las propuestas existentes piensan el territorio teórico-conceptualmente de maneras diferentes, en algunas prevalece la idea de un espacio geográfico con niveles y procesos pero no necesariamente en todas aparece como campo de conflictos atravesado por relaciones de poder y dominación. Este extremo se aborda en el último apartado.

Algunos ejemplos en la región

La Universidad Popular (UP) es un programa de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), con su sede principal en Espacio Esmeralda ubicada en República de la Sexta, a pocas cuadras del campus que nuclea a la mayoría de las Facultades de la UNR. Se plantea en términos generales como una iniciativa que apunta a la inclusión socioeducativa de jóvenes y adultos/as de los sectores populares colocando especial énfasis en la implementación de espacios de formación y capacitación (cursos, tecnicaturas, diplomaturas), orientados a dar mejores herramientas para la inclusión sociolaboral. Su principal propuesta y apuesta se da en la diplomatura de pregrado en diseño de indumentaria donde la universidad se vincula y entra en diálogo con personas que de otra forma no accederían a la misma. De una parte, la UP encarna la esencial disputa de construir “ciudadanía y soberanía universitaria”², lo que implica, entre otras cosas, ampliar los horizontes formativos de la universidad; de otra parte se propone generar un proyecto integral en el que dialogue con la *Escuela de Oficios*, otro programa de la UNR con características compartidas que corre el riesgo, en caso de no repensarse en clave de ciudadanía universitaria, de reproducir una universidad “clase A” para sectores medios y altos, constituida por las carreras tradicionales, y una universidad “clase B” conformada por estas nuevas experiencias (Toni et al., 2021). En tercer lugar y en relación a cómo estas iniciativas

² Desde la UP se decide utilizar estos conceptos para problematizar o ir más allá de los planteos que se suelen realizar desde las universidades al referir a las clases populares. Desde la extensión crítica, son esos “otros” con los cuales dialogar, aprender, producir conocimiento, validando los saberes populares como significativos, lo que resulta muy importante para ampliar los horizontes formativos. Sin embargo este enfoque no siempre interpela el carácter de clase de la propia universidad, fuertemente integrada por sectores medios y altos. Es desde este ángulo que la UP coloca la “ciudadanía universitaria”, en el entendido de que “esos otros” no sean solo interlocutores de la universidad sino que sean ciudadanos plenos y ello implica pensar los modos en que se construye el espacio-tiempo universitario. Por un lado en lo temporal, es necesario pensar en esos jóvenes o adultos que no tienen moratoria social, que no pueden postergar el trabajo, hijos y cuidados en pos del estudio, sino que deben hacerlo a la vez. Esto lleva a diseñar formatos cortos con títulos intermedios, sin consolidar una universidad “clase B” para pobres, manteniendo los mismos trayectos formativos. En segundo lugar, en términos espaciales, implica proyectar, al menos, los primeros trayectos de las carreras dentro de espacios de cercanía en los barrios para contribuir a su accesibilidad.

se insertan al modelo de universidad que, aunque latinoamericano, tiende a ser cada vez más elitista, desde el paradigma de la extensión crítica es imprescindible abordar en ellas el rol de los estudiantes de la UNR que cursan las carreras en sus modos tradicionales.

Esta tensión sobre la participación estudiantil propia de las escuelas de oficios es abordada por la *Universidad Barrial* (UB) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) a través de las prácticas sociocomunitarias (PSC). La UB es otra experiencia referente en la región para la formación en oficios (indumentaria, electricidad, *hip hop* y otras ramas del arte) intentando potenciar que vecinos y vecinas de los barrios donde se despliega vean a la universidad como horizonte posible. Los coordinadores de los talleres y trayectos formativos de la UB son docentes, graduados y no docentes, personas idóneas que se contratan según la temática. Las PSC y los Proyectos de Innovación Pedagógica de la UNRC tienen la posibilidad de emerger a partir de las “mesas territoriales” un espacio de diálogo donde confluyen estas tres propuestas y sesiona el “consejo social”. En estas mesas con carácter asambleario, donde participan organizaciones sociales y la UNRC junto a otras instituciones se construye la demanda y definen qué cursos impartirá la UB, posibles PSC y otros proyectos.

Con otro enfoque y priorizando los procesos de extensión universitaria, se destacan en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) los *Puntos de Extensión Territorial* (PET) como modos 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. Se sostienen en gran medida gracias al papel que juegan los articuladores barriales (“no-docentes”), funcionarios permanentes con roles de gestión universitaria en el ámbito de la Secretaría de Extensión, formados y en formación para comprender las dinámicas comunitarias, construir y sostener vínculos barriales. En tanto espacios de trabajo se definen las “mesas barriales” o “comisiones vecinales”, y como marco para la orientación metodológica se establecen “zonas” o “corredores territoriales” producto de las experiencias y antecedentes de trabajo a los efectos de desplegar prácticas situadas, específicas para cada territorio (Álvarez, 2023). Los PETs son los encargados de articular los aportes logrados y acumulados con los que vendrán, teniendo en cuenta las reconfiguraciones territoriales que se vayan dando. Al igual que gran parte de las universidades argentinas, la UNICEN cuenta con Prácticas Socio Educativas (PSE) que se vinculan a los PETs y constituyen una herramienta concreta para la confluencia de la actividad docente y la extensión sumándose incluso, en ocasiones, la función de investigación. Los “Programas Integrales” (PI) de la UNICEN, a diferencia de lo que se entiende por PI en la Udelar, tienen una duración de dos años y se despliegan como PSE no curriculares donde participan estudiantes de diferentes disciplinas, se abocan mayormente a la investigación, realizan investigaciones participativas y los integran generalmente tesis.

Con puntos en común, cabe mencionar los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU): espacios barriales donde la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) lleva a cabo diferentes prácticas integrales, y anualmente se destacan como momentos clave los “talleres colectivos de planificación estratégica situacional”, con participación de diversos actores sociales interesados y vinculados a dichos territorios. De este ámbito de planificación colectiva forman parte por la universidad aquellos equipos universitarios que se sienten convocados por afinidad temática, metodológica o por su trayectoria ya consolidada de trabajo conjunto con actores

locales (Bonicatto, 2022). Cabe agregar que, en paralelo a los CCEU, la UNLP también se han desplegado una formación para cooperativas y la escuela de oficios sosteniendo el desafío, sin dudas, de articular éstas últimas con los CCEU, a la vez que fortalece el rol de los y las referentes territoriales que, a diferencia de la UNICEN, en este caso son, en general, cargos a través de becas ocupados por estudiantes de diferentes disciplinas. A su vez, recientemente se ha creado la Dirección de Prácticas integrales que trabaja bajo las dimensiones de cogestión, interdisciplina y situacionalidad en conjunto con espacios académicos de diferentes facultades a través de la identificación y el abordaje de problemas construidos con la comunidad. Un dispositivo con un fuerte anclaje práctico que brinda herramientas vinculadas a técnicas para el trabajo de campo como la construcción colectiva de historias, el reconocimiento de los actores intersectoriales, cartografías de los territorios, la construcción de agendas de problemas, el trabajo interdisciplinario y la planificación de modos de intervención y sistematización de las experiencias.

Con anclaje territorial compartido y estable, y un despliegue similar al de la UNICEN, se encuentran los Centros de Extensión Universitaria (CEU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) que nacen formalmente en 1993, abriendo hacia 2013 la primera convocatoria a organizaciones de la sociedad civil de la ciudad y la zona para definir las instituciones en las que se instalarán. Este proceso se dirime en una comisión interinstitucional donde participa la universidad entre otros organismos estatales (Colacci et al., 2022). Actualmente se desarrollan en once sedes de instituciones barriales y zonales a través de convenios marco que establecen las articulaciones pertinentes para el desarrollo de las actividades y programas. Cada centro cuenta con un/a coordinador/a y un/a becario/a de la universidad, quienes sostienen un trabajo constante que busca, en primera instancia, la creación de espacios colectivos donde en conjunto con la sociedad se puedan fijar líneas sobre las cuales las funciones universitarias desarrollan su accionar integralmente. Por otro lado, no menos relevante, los CEU intentan vehiculizar información y recursos para estimular en los barrios donde tienen presencia, nuevos ingresantes a la universidad. Paralelamente y entrelazado con este proceso, la UNMDP ha institucionalizado la obligatoriedad de las prácticas socio comunitarias que realizan los/as estudiantes de todas las unidades académicas, así como el incentivo, en las convocatorias, a que los proyectos de extensión tengan anclaje en estos centros.

En el caso chileno, es importante destacar la experiencia del Observatorio de Participación y Territorio de la Universidad de Playa Ancha, que es un espacio interdisciplinario que se vincula con varias organizaciones sociales de Valparaíso e incluye diferentes líneas de acción tales como: Heterogeneidad Económica y Agroecología; Educación Popular; Interculturalidad; Feminismo y Género; Vivienda, Hábitat y Territorio; y Subjetividades Políticas. Cuenta con 10 años de trabajo en los cuales un equipo docente interdisciplinario ha generado una instancia de diálogo de saberes con instituciones y organizaciones que genera un puente comunicativo genuino con el territorio de Valparaíso. Algunos de sus proyectos más importantes se vinculan con procesos formativos para referentes sociales comunitarios y el Proyecto Corazonar que profundizó el vínculo comunitario y es, en conjunto con otras iniciativas, un espacio de aprendizaje de la extensión crítica. En este sentido, Saravia et al. (2022, p. 11) entienden que:

“La creación del Observatorio tuvo por objeto la construcción y consolidación de equipos y colectivos de trabajo que hicieran posible y lideraran el desarrollo de líneas prioritarias de investigación en estrecha relación con procesos de vinculación con el medio, en función de las necesidades de las comunidades

y los territorios. Se buscó responder de modo consistente al imperativo ético y político de la Universidad estatal, de modo tal de ser parte de procesos de transformación orientados por medio de una relación recíproca y fructífera de trabajo colaborativo entre sus integrantes y grupos sociales e instituciones públicas y privadas. (...) en tanto colectivo de personas que se disponen a nutrir el debate público a nivel regional y nacional, con miras a favorecer la construcción de la ciudadanía, el diálogo de saberes entre sujetos sociales y la materialización de la satisfacción de necesidades personales, intersubjetivas y colectivas” (Ibidem, p. 11).

En Uruguay se encuentra el programa Aprendizaje y Extensión (APEX) en la Udelar, uno de los programas integrales (articula enseñanza, investigación y extensión) territoriales con más trayectoria y con una fortísima influencia en la gestación y consolidación de la extensión crítica en la región. Tiene un anclaje estable en la zona del Cerro de Montevideo y sus adyacencias, asociado en un inicio fundamentalmente a la atención y promoción de la salud, cuestión que actualmente se ha ampliado a varias temáticas y disciplinas. Promueve la participación activa y efectiva de la comunidad así como de la interdisciplina y los vínculos con otras instituciones del territorio. Hoy día el APEX cuenta con un equipo estable de más de 20 docentes y entre los desafíos actuales, se menciona profundizar los procesos de diálogo de saberes ya existentes, la ampliación de la inserción estudiantil en territorio, y el esfuerzo por consolidar un centro de formación popular y formación de oficios junto con organizaciones del territorio (APEX, 2019). Con 30 años de historia, el APEX es sin duda un referente como modo de territorializar la universidad extramuros. Sin embargo, la reflexión y la construcción de su territorio es un proceso continuo, colectivo y no ajeno a los avances y superación de dificultades. Cuenta con un estatuto que le otorga cogobierno participativo y un grado importante de autonomía.

El Programa Integral Metropolitano es otro programa central de la Udelar creado en el 2008, que desde sus inicios se desarrolla en zonas de la región noreste de Montevideo y parte del departamento de Canelones. Se constituye como uno de los objetivos institucionales más relevantes del Plan Estratégico de la Udelar en el quinquenio 2005-2010, tratándose de un programa con abordaje territorial que integra las funciones de enseñanza y aprendizaje, extensión e investigación, además de procurar la inserción curricular de disciplinas y cursos de las distintas facultades y escuelas universitarias en su plataforma de trabajo de campo. Tiene como objetivos articular prácticas integrales en territorio, basarse en problemas emergentes de la realidad, favorecer la participación de todos los actores, articular los diferentes recursos, buscar alternativas de solución a las problemáticas en forma conjunta, contribuir a la mejora en la calidad de vida de la comunidad involucrada y volver más sólidos los vínculos entre la universidad y la comunidad. Sus principales ejes son el aprendizaje por problemas, diálogo de saberes, gestión participativa, trabajo en red y procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos. Hoy día se plantea el trabajo territorial en base a tres núcleos de intervención e investigación: “territorio, comunidad y derechos colectivos”; “educación y territorio”; y “mundo del trabajo, ambiente y organizaciones sociales”, y como desafíos principales, a 15 años de su nacimiento, se propone comenzar a gestar el ámbito de cogestión, así como fortalecer el vínculo con otros programas integrales a la vez que ampliar los lazos con otras facultades y escuelas universitarias.

Lógicas de territorialización

Junto a presentar un panorama de estos nuevos procesos de territorialización, resulta importante trabajar sobre la concepción territorial que tiene el enclave de las universidades. Desde concepciones de territorio diversas surgen lógicamente prácticas de territorialización distintas, diferentes procesos sociales de territorialización, formas “donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida”, como se señalaba al principio con Porto Gonçalves.

Desde el abordaje de la extensión crítica estos procesos se plantean, por un lado, necesariamente vinculados a relaciones sociales que atraviesan el espacio a habitar y, por otra parte, ligados fuertemente a procesos de dominación, antagonismos y luchas. Como señala Mançano (2012, p. 10):

“Territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. Ese poder (...) es concedido por la receptividad. El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Exactamente por que posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictualidades” (Ibidem, p. 10).

¿Cómo desplegar proyectos, programas y prácticas con este escenario o “telón de fondo”? Las distintas conceptualizaciones del territorio puestas en juego conllevan, a su vez, abordajes dialógicos variados, incluso contrapuestos.

De una parte, en las universidades de la región encontramos numerosas prácticas vinculadas principalmente con instituciones y sus políticas públicas, donde el vínculo con la población “beneficiaria” está signado, en general, por esta concepción. Hay una “institucionalización” del territorio con el cual se trabaja y en muchos casos las prácticas se pueden transformar en “poleas de transmisión” de sus políticas quedando con márgenes de autonomía universitaria en ocasiones muy estrechos. Se estructuran así prácticas “institucionalistas” donde el concepto de territorio que subyace, claramente deriva de las propuestas vinculadas a éste en cuanto espacio geográfico que en general se corresponden con lógicas reproductoras y omiten ciertos conflictos.

Sin pretender simplificar una vinculación que muchas veces es contradictoria, estas propuestas en general tienen connotaciones iluministas o “bancarias”. En ocasiones observamos que cuando los tiempos universitarios son acotados, se tiende a la interlocución con instituciones consolidadas en los territorios, lo que requiere importantes tiempos de retrabajo³ universitario y equipos docentes formados para sostener e interpelar, por un lado, a la propia política pública, a la vez que la lectura del territorio mediada por éstas, debiendo avanzar, muchas veces con dificultades, en la reflexión crítica de los procesos, las demandas y los abordajes de los conflictos. Contamos con algunas experiencias en las cuales el vínculo con instituciones estatales comienza en condiciones de trabajo con lógicas de educación popular y en determinados momentos, sobre todo vinculados a dinámicas electorales, presentan virajes que atropellan los procesos y que obliga a desarmar los acuerdos. La dinámica institucional en ocasiones invalida los pactos teórico-metodológico iniciales y tensiona el trabajo universitario hacia vínculos asistencialistas y prácticas bancarias e iluministas, afectando seriamente el trabajo de equipos universitarios que se ubiquen dentro del paradigma de la extensión crítica.

³ Se entiende por tiempo de “retrabajo”, el tiempo que dedica el equipo universitario a pensar, evaluar y planificar el trabajo en territorio. Si bien muchas veces la propuesta consiste en la conformación de “grupos motores” o “equipos mixtos”, para la coproducción de conocimiento y transformación de la realidad, las reflexiones del equipo universitario son necesarias para poder construir un verdadero diálogo de saberes de mutua interpelación.

Se ha evidenciado, por otro lado, concepciones de trabajo en territorio que tienden a ser “vecinal-comunitaristas”, donde puede haber vinculación con la política pública y/o con instituciones, pero principalmente con espacios vecinales, grupos barriales o pequeños colectivos organizados generalmente en torno a necesidades concretas, luchas diarias por sostener la vida en territorios con derechos vulnerados. Nuevamente, haciendo una generalización que puede pecar de cierto maniqueísmo, estas propuestas corren riesgo de generar procesos “basistas o espontaneístas” (Tommasino, 2022), en donde no queda lugar para la problematización que conduce a procesos de concientización (Freire, 1967). En estos casos, cuando el “otro” se percibe difuso y disgregado, con lazos vecinales-comunitarios relativamente laxos, los equipos universitarios requieren, además de formación, mayor tiempo compartido, procesos de largo aliento y construcciones de confianza que difícilmente se concreten con un proyecto de extensión o actividades con tiempos acotados, como en general sucede con las prácticas extensionistas. Es aquí cuando queda de relieve contar con anclajes estables o equipos docentes que sostengan vínculos territoriales a largo plazo (Programas o Plataformas Integrales, EFIs o PSE permanentes).

Se han vivido algunas experiencias en territorios rurales, en donde los colectivos conformados por agricultores/as familiares tenían fuertes vínculos de tipo vecinal comunitario, con años de procesos clientelares generados desde las diferentes políticas públicas, que habían conformado una cosmovisión poco proclive a vislumbrar alternativas de transformación en espacios colectivos de discusión, tendiendo a salidas individualistas. En estos casos, el trabajo de los equipos se encuentra en diálogo con cosmovisiones distintas a la de la extensión crítica y los procesos de familiarización y generación de confianza, muy costosos temporalmente, deben contar con equipos con formación profunda. En muchos casos, en donde las personas y grupos están fuertemente influidos por la ideología dominante, en el sentido que Freire da a este concepto, para los equipos es muy difícil problematizar y avanzar en una comprensión más profunda y “raizal” de la realidad. A este respecto Fals Borda et al. (1972) reflexionan sobre los procesos de “concientización” o de avances hacia lo que denomina alcanzar el “buen sentido”. Nos plantean:

“Estos trabajos avanzaron ideológicamente, pero no suficientemente, porque la filosofía y el conocimiento resultantes de la investigación activa no se tradujeron, a ese nivel, en un sentido común más ilustrado, ordenado y coherente, en un ‘buen sentido’, que llevara a un nivel de acción política superior al existente. Se logró información para las bases, se obtuvieron datos científicos, se hicieron publicaciones y se impulsaron movimientos; pero el trabajo no cristalizó en organismos superiores o en tareas más ambiciosas de transformación social” (Ibidem, p. 288).

Se ha evidenciado en nuestras prácticas que en estas circunstancias es esencial encontrar los temas generadores (Freire, 1987) del proceso extensionista. En general, estos temas están relacionados con situaciones conflictivas de distinto tipo y actores. Por eso, es imprescindible que los inicios de estos procesos cuenten con grupos conformados por vecinos/as o pobladores/as del lugar y universitarios/as, para comenzar a delinear los escenarios territoriales determinando aquellos problemas que tienen importancia y pertinencia.

En tercer lugar, existen anclajes que tienen que ver con el abordaje vinculado a los movimientos sociales populares, de corte emancipatorio. Aquí, aparecen visiones conceptuales de territorio muchas veces vinculadas a la geografía crítica.

Estas son propuestas básicamente “organizacionistas populares” y si intentamos vincular estos abordajes territoriales con paradigmas de intervención podríamos, en general, estar aquí en presencia de una concepción orientada por la extensión crítica. Este escenario es un claro ejemplo donde los movimientos populares, en tanto prácticas pedagógicas enseñantes (Di Matteo et al., 2021), provocan a partir del diálogo un necesario proceso de mutua interpelación y reflexión crítica junto a docentes y estudiantes de la universidad. Aquí también se puede caer en actitudes “basistas espontaneístas” si los equipos universitarios no son capaces de generar diálogos críticos que puedan poner en tensión los diferentes saberes que se interpelan. Por otro lado es más difícil, aunque también se han visto, procesos de corte bancario.

Es necesario plantear que en múltiples ocasiones los programas y las propuestas desde la universidad vacilan entre períodos o etapas que coinciden con uno u otro abordaje, cuestiones que dependen de direccionamientos políticos, coyunturas universitarias, contexto político local y nacional entre otros factores. En muchos casos, al inicio de los vínculos con colectivos de distinto tipo se plantean “pedidos” que más allá de los procesos de construcción de demanda que los problematice, se aceptan encargos que tienen vetas o vertientes asistencialistas. Se han vivenciado personalmente varios casos con este formato inicial del vínculo que luego, avanzado el proceso de familiarización, tendieron a procesos más dialógicos y críticos.

Es necesario sostener que no existe posibilidad de avanzar hacia la extensión crítica sin incorporar el pensamiento crítico como elemento inherente a la *praxis*. El cómo nos vamos a territorializar, nos exige seguir trabajando en la formación de los equipos en esta dirección. Por un lado, si nuestra perspectiva se asienta en la extensión crítica como “guía política” de la universidad, aparece una amenaza al asumir el territorio desde concepciones fundamentalmente espaciales-geográficas sin incorporar las dimensiones sociales vinculadas a las tramas de poder, dominación y conflictos. Por otro lado, entre los mayores desafíos, se nos plantea el hecho de la territorialización en contexto de crecimiento de la matrícula estudiantil, sin contar con disponibilidad presupuestal y logística acorde. No es posible pensar en estas propuestas sin disputarlas a nivel político, económico y de gestión universitaria.

Comentarios y reflexiones

Las diferentes experiencias regionales llevan a insistir en una de las cuestiones planteadas al comienzo de este artículo, cómo concebimos el “territorio”, invitando a entenderlo como “producto del movimiento combinado de desterritorialización y reterritorialización de las relaciones de poder construidas en y con el espacio” (Haesbert, 2011, p. 26).

Esta concepción resulta esclarecedora para pensar los procesos de las universidades, ya sea a la hora de situarse por primera vez en un lugar o re-inaugurar sus modos de estar él. Permite reflexionar sobre qué rol jugamos en esos movimientos de poder, qué sentidos favorecemos o que obstaculizamos dentro de las disputas de poder que nos son paradójicamente propias y ajenas a la vez. Para profundizar en este asunto, Haesbert (2011) readaptando las categorías de Raffestin (1980) sobre “mallas, nudos y redes”, plantea tres elementos constituyentes en los territorios, “las zonas, los flujos y los polos” (donde estos dos últimos formarían “la

red”) a lo que se suman “los aglomerados” que se definen como “espacios confusos⁴ que carecen de una lógica clara” (Haesbert, 2011, p. 31). Es importante comprender estos elementos y sus características en cada caso, además de analizar los conflictos, las relaciones de poder y sus disputas ya que el gran capital y las grandes empresas buscan controlar y decodificar estas redes, “axiomatizando los flujos para extraer su plusvalía” (Deleuze, 1985, p. 41). En este movimiento, “la máquina capitalista” “desterritorializa”, a la vez que el Estado y sus instituciones ejercen el movimiento contrario de reterritorializar de manera “violenta y facticia”.

Si bien es un asunto complejo y con despliegues singulares en cada territorio, las universidades, en tanto parte del Estado, se deben la reflexión y el cuidado ético-epistemológico continuo en este dinámico entramado entre las zonas, los polos, los flujos y el capital, interpelando las prácticas y cómo estas se implican y diseñan a la luz de estos conceptos.

Cuando se dice que la universidad se territorializa o re-territorializa, es decir, despliega extramuros o se exclaustra, implica para Haesbert (2011) que su “movilidad está bajo control”, lo que coloca de relieve el valor de sostener la pregunta inicial del *cómo*, desmenuzando sus hilos y capas complejas.

Las universidades latinoamericanas para pensar nuevos modos de territorialización deben encarnar la tarea primera o simultánea de desterritorializarse, lo que conlleva resignar el control en algún sentido, para construir un nuevo territorio hay que salir del que se está o construir allí otro diferente. Este giro que abre, por un lado, un debate sobre lo que se resigna y lo que es “preciso”, parafraseando a F. Pessoa⁵, interpela y convoca a diseñar los mapas o cartas de navegación, los constructos teórico metodológicos: nuestras guías éticas que orienten a diseñar nuevas travesías, caminos y territorios comunes. Por otra parte, invita a construir territorios alternativos, es decir, propiciar la apropiación de los espacios por los grupos subalternizados, a raíz de articulaciones multiterritoriales (Haesbert, 2011) donde el poder es también “movimiento de resistencia que está involucrado en todo tipo de relación social (...) relación de fuerzas - desigual” (Ibidem, p. 25).

Otra discusión necesaria al momento de pensar cómo se (re)territorializa la universidad, en consonancia con lo planteado, revela una tensión que es importante no soslayar entre *quedarse de otra manera* y “trabajar para irse” o “entrar saliendo”, frases que hemos sostenido desde la extensión crítica y que aún válidas, adquieren otro significado siendo que la universidad a veces debe “irse” de algún modo para volver distinta. En nuestros territorios latinoamericanos complejos, desiguales, sabemos de las luchas largas, a las que las universidades se deben, por lo que construir vínculos sólidos que no generen relaciones de dependencia y con capacidad de transformarse en el tiempo, es uno de los principales desafíos que tenemos a la hora de diseñar programas integrales o plataformas territoriales.

Pero considerando lo anterior y teniendo en cuenta que los movimientos y organizaciones populares son una de nuestras principales aulas, nuestras “aulas a la intemperie”, es que no podemos irnos del todo, debemos permanecer pero “reinventados”, quizás en lógicas de investigación militante, procurando mantener

⁴ Entendemos que lo que el autor plantea como “confusos” es la percepción de quien lee el territorio, quizá sin la suficiente cercanía o información. Los territorios no serían en sí confusos, sino en ocasiones, más complejos de comprender. (N. de A.)

⁵ “Navegar é preciso, viver não é preciso” escribe Fernando Pessoa en “O Marinheiro” (1971).

un espacio clave e imprescindible para la formación crítica, integral y sentipensante de los/as estudiantes que dota de pertinencia social la tarea docente.

De las experiencias de la región que se intentan resumir en este artículo, se vuelve evidente la heterogeneidad de formas en la que las universidades se territorializan y se vinculan con el resto de la sociedad. Por una parte, es significativo y muy valioso el proceso y la trayectoria de varias de las experiencias mencionadas en la etapa de construcción de la demanda a partir de los espacios territoriales colectivos en las “mesas barriales”, “comisiones vecinales”, “mesas territoriales” y “talleres colectivos de planificación”. Para pensar tanto la territorialización como la reterritorialización es primordial diseñar y sostener este tipo de espacios desde una perspectiva crítica, con cuidado ético-epistemológico, orientada a entender las disputas de poder y los conflictos latentes en los territorios. Dichos espacios colectivos garantizan acuerdos plurales que colaboran a evitar personalizar el rol de la universidad en los territorios.

En segundo término, cabe atender al asunto de la “soberanía universitaria” y “ciudadanía universitaria” en el sentido que lo propone la UP de la UNR. La pregunta sobre quiénes forman parte de las universidades públicas y en qué medida inciden o tienen influencia interpela tanto a los sectores de la universidad que la tensionan hacia una institución elitista, como a quienes plantean propuestas de universidad “clase A” y “clase B”. Este asunto es abordado en los ejemplos mencionados al menos desde dos aristas, por un lado, en el esfuerzo por democratizar, generar caminos para facilitar el acceso a la universidad a sectores populares que de otra manera no accederían y, por otro lado, en la apuesta por intentar pensar la cogestión de los espacios universitarios.

En tercer lugar, se despliega un abanico de estrategias y métodos en relación a la gestión, al presupuesto, a los convenios con otras instituciones, que sustentan y hacen viable las diferentes formas de territorializar la universidad, con lo que ello conlleva, siendo este un asunto que atender y sistematizar ya que, por un lado, los recursos siempre están en disputa y, por otro, la tradición y ciertos modos de hacer y su historicidad oponen resistencias a estos movimientos.

En cuarta instancia y como asunto sustancial, se destaca la participación estudiantil en estos procesos, que en ocasiones se encuentra disociada a los esfuerzos por democratizar las universidades y en muchos casos se vehiculiza a través de las prácticas sociocomunitarias, socioeducativas, espacios de formación integral o pre-profesionales, instancias que reflejan un esfuerzo y cierta tendencia en los últimos años hacia la curricularización de la extensión y las prácticas integrales. Esto último pone de relieve la importancia de que las universidades cuenten con anclajes estables en territorios junto a colectivos y organizaciones que sostienen “*la lucha por un territorio mínimo cotidiano, su mínima e indispensable seguridad al mismo tiempo funcional y afectiva en este mundo*” (Haesbert, 2011, p. 40), enclaves permanentes y permeables a la vez, espacios compartidos, diversos, con vínculos sólidos que eviten prácticas extractivas y aporten a la transformación de nuestras vidas cotidianas.

Referencias

Alvarez, S. (2023). Los Puntos de Extensión Territorial y su articulación con las prácticas socioeducativas. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 8(9), 1-13. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2023.v8.n9.244>

- APEX (2019). Propuesta para la organización y estructura institucional del Programa APEX. <https://apex.edu.uy/wp-content/uploads/2022/07/Propuesta-para-la-organizacion-y-estructura-institucional-del-Programa-APEX-1.pdf>
- Bonicatto, María. (2022). *Prácticas universitarias integrales*. Prueba de Galera Editoras.
- Carlevaro, Pablo (2019). *La Universidad querida*. Fundación de Ediciones de la Facultad de Medicina Universidad de la República.
- Colacci, R., Huergo, C. y Zelaya Blanco, P. (Eds.). (2022). *Centros de Extensión Universitaria: caminos que dejan huella*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Deleuze, G. (1985) *El antiedipo*, Paidós.
- Di Matteo, A.J.; Michi, N. & Vila, D. (2021). *Universidad, movimiento y educación: entre senderos y bordes*. EdUNLu.
- 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), e0012. doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012
- Fals Borda, O., Bonilla, V., & Castillo, G. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. Publicaciones de La Rosca.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Haesbaert, R., (2011). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Ibarzabal, E. y Tommasino, H. (2023). La Extensión Crítica y la Universidad latinoamericana: claves político-académicas para enfrentar la crisis de la Universidad pública. *Revista Hariak: recreando la educación emancipadora*. Bilbao, Hegoa. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/598>
- Mançano, B. (2012) Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. *Revista Nera*, UNESP, São Paulo.
- Porto Goncalvez, C. W., (2009) De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 8, Nº 22, p. 121-136
- Programa Integral Metropolitano, 2023. *Planificación anual*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2023/06/Planificacion-Programa-Integral-Metropolitano-2023.pdf>
- Raffestin, C. (1980) *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática.
- Rodríguez, N., y Tommasino, H., (2023) *Extensión e integralidad: tres tesis básicas 10 años después*. Programa Integral Metropolitano, Udelar.
- Saravia, P., Rodríguez, M., Ramírez (2022). *Diplomado Construcción de territorios para el buen vivir". tejiendo trayectorias para la descolonización de nuestras universidades*. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2846.pdf
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- Tommasino, H. (2022). Modelos de Extensión e integralidad en las universidades públicas. En V. Parentelli (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 15-37). Montevideo: Programa APEX, Universidad de la República.

Tommasino, H., (2024) (en prensa) *Extensión crítica e integralidad: desafíos, emergencias y potencialidades en su proceso de inserción en las universidades públicas*. Programa Integral Metropolitano, Udelar.

Toni, M. ., Vieytes, S. ., Deux, A., & Blanco, L. (2021). Programa Universidad Popular. Una experiencia desde la extensión crítica. *Revista Compromiso Social*, 2(6), 31–39. <https://doi.org/10.5377/recoeso.v3i6.13509>

Udelar (2009). Memoria de rectorado. https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/10/memoria_del_rectorado_2009.pdf

Biografía de autores/as

Eloisa Ibarzabal. Uruguaya, nacida en Montevideo en 1988. Se graduó en Arquitectura y Urbanismo en 2017, realizó intercambios estudiantiles en Campinas y Chiapas (México) cuyo pueblo Zapatista marcó una referencia en la formación popular, la resistencia y autonomía. Actualmente, es parte del cuerpo docente del Programa Integral Metropolitano y en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo e integra el equipo responsable del Programa Prácticas en Territorio que desde 2019 diseña las prácticas integrales en-con Casavalle, barrio de la periferia de Montevideo.

Humberto Tommasino. Uruguayo, nacido en Montevideo en 1957. Estudió veterinaria y al finalizar su carrera comienza a trabajar con clasificadores de residuos urbanos sólidos en la periferia de Montevideo. Realizo sus posgrados en Brasil y allí profundizo sus estudios sobre la Extensión crítica de la mano de las obras de Paulo Freire. En 2006 fue ProRector de Extensión en la UDELAR hasta 2014. Recibió los títulos de Dr. Honoris Causa por parte de la Universidad de Rosario y de Mar del Plata en Argentina y de Profesor emérito por la Facultad de Veterinaria de la Udelar. Actualmente integra la coordinación del Grupo Uleu (Unión Latinoamericana de Extensión) Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe.

Organizaciones Cuidando. Relatos desde los barrios en tiempos de pandemia

Sol Benavente

Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
solmariabenavente@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0492-2355

Luciana Kulekdjian

Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
lkulekdjian@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0535-9747

Bárbara Labecki

Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
blabecki@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2357-7040

Verónica Paladino

Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
mariaveronicapaladino@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1743-5700

Resumen

Organizaciones Cuidando es una iniciativa que se desarrolló durante el 2020 desde el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias (Sociales-UBA) y FM Radio Asamblea 94.1 con el objetivo de reflexionar sobre la construcción de conocimiento y memoria colectiva, mediante la experiencia radial y las voces de las organizaciones. Se pensó como una intervención en tiempos de pandemia desde una extensión crítica, que se asume como un hacer y pensar en conversación.

El proyecto reunió relatos de 27 organizaciones del Área Metropolitana de Buenos Aires que salieron al aire entre mayo y noviembre de 2020 por la radio comunitaria Radio Asamblea. Este artículo sintetiza el proceso de producción sonora de los micros radiales y las reflexiones producidas como parte del proyecto de investigación colectiva realizado en el marco del Grupo CLACSO "Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe". Como resultado de este camino, se publicó el audio libro "Organizaciones cuidando. Relatos desde los barrios en tiempos de pandemia".

Palabras clave: Educación popular; memorias colectivas; radio comunitaria; organizaciones sociales; sistematización de experiencias.

Para citación de este artículo: Benavente, S., Kulekdjian, L., Labecki, B. y Paladino, V. (2024). Organizaciones Cuidando. Relatos desde los barrios en tiempos de pandemia. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-9. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.314>

Sección: Dossier Recepción: 28/02/2023 Aceptación final: 05/03/2024



Organizações Solidárias. Histórias dos bairros em tempos de pandemia

Resumo

Organizações Solidárias é uma iniciativa que foi desenvolvida durante 2020 a partir do Programa de Formação e Fortalecimento de Organizações Sociais e Comunitárias (Sociales-UBA) e da Rádio FM Assembleia 94.1 com o objetivo de refletir sobre a construção do conhecimento e da memória coletiva, por meio da rádio experiência e da voz das organizações. Foi pensada como uma intervenção em tempos de pandemia numa extensão crítica, que se assume como fazer e pensar em conversação.

O projeto reuniu histórias de 27 organizações da Região Metropolitana de Buenos Aires que foram ao ar entre maio e novembro de 2020 na rádio comunitária Radio Assembly. Este artigo sintetiza o processo de produção sonora dos microfones de rádio e as reflexões produzidas no âmbito do projeto coletivo de pesquisa realizado no âmbito do Grupo Clacso "Extensão Crítica: teorias e práticas na América Latina e no Caribe". Como resultado deste caminho foi publicado o audiolivro "Organizações Solidárias. Histórias dos bairros em tempos de pandemia."

Palavras-chave: Educação popular; memórias coletivas; rádios comunitárias; organizações sociais; sistematização de experiências.

Organizations that care. Stories from the neighbourhoods in pandemic times

Abstract

Organizations that Care is an initiative developed in 2020 by the Training and Strengthening Program for Social and Community Organizations (Sociales-UBA) and FM Radio Assembly 94.1 with the objective of reflecting on the construction of knowledge and collective memory through the radio experience and the voices of the organizations. It was thought of as an intervention in times of pandemic from a critical extent, which is assumed as doing and thinking in conversation.

The project gathered stories from 27 Buenos Aires Metropolitan Area organizations that were broadcast between May and November 2020 on the community radio station Assembly Radio. This article synthesizes the sound production process of short radio programs and the reflections produced as part of the collective research project carried out within the framework of the Clacso Group "Critical Extension: theories and practices in Latin America and the Caribbean." The result of this path was the publication of the audiobook "Organizations that Care. Stories from the neighborhoods in times of pandemic".

Keywords: Popular education; collective memories; community radio; social organizations; systematization of experiences.

Organizaciones Cuidando. Relatos desde los barrios en tiempos de cuarentena

Como consecuencia de la pandemia por COVID19 y con el fin de proteger la salud pública y disminuir el impacto en el sistema sanitario, el gobierno argentino dispuso el 19 de marzo de 2020 medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). En los barrios populares, donde muchas personas tienen trabajos no registrados, realizan “changas” y/o concurren a instituciones u organizaciones para resolver sus necesidades cotidianas, el impacto social de la medida se sintió de forma inmediata. Las organizaciones comunitarias, rápidamente, organizaron modos de asistencia directa en sus comunidades. En ese contexto, desde el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias (PCOC) y desde Radio Asamblea FM 94.1 surgió la inquietud sobre cómo desde estos espacios se podía cooperar con los procesos de intervención comunitaria y cuidado que las organizaciones sociales estaban llevando adelante en sus territorios. Así se gestó el proyecto de extensión “Organizaciones cuidando. Relatos desde los Barrios en tiempos de cuarentena” entre el PCOC, política de extensión de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y Radio Asamblea FM 94.1, emisora comunitaria de la Asamblea de Juan B. Justo y Corrientes¹.

Las organizaciones sociales y comunitarias demostraron, una vez más, que su rol en los barrios populares es central para garantizar el acceso de las familias y comunidades a sus derechos, constituyéndose en la primera línea de asistencia y atención en temas alimentarios, de salud, de prevención y acompañamiento en situaciones de violencia de género y desarrollando articulaciones con las políticas públicas existentes. ¿Cómo hacer para que aquello que sucede en los barrios pueda ser contado, registrado y escuchado como fuente de aprendizajes? ¿Cuáles pueden ser las preguntas que den cuenta de la realidad de sus territorios y, a su vez, nos permitan conocer sus historias, sus posicionamientos, sus singularidades? ¿Puede constituirse el momento de edición en una etapa más de construcción de la memoria colectiva con la selección de música y la recuperación de otros materiales producidos por las organizaciones?

“Organizaciones cuidando” es una serie de 28 micros radiales que nacieron con el deseo de visibilizar el trabajo de las organizaciones sociales y reconocer los saberes territoriales construidos en el abordaje comunitario en el marco de la situación de emergencia. Estas producciones representaron el desafío de construir relatos de esta época en los que las propias organizaciones puedan narrarse y reconocerse como parte de una historia común. Al mismo tiempo, lo inédito del contexto empujó a generar espacios de reflexión colectiva sobre prácticas y sentires.

El contexto: crisis y emergencia

El PCOC y la Asamblea tienen un origen común: el año 2002, año bisagra en la historia de la organización popular en Argentina. La relación de mutuo aprendizaje es de larga trayectoria. Desde hace más de 10 años, integrantes de la Asamblea participan de los cursos de formación en la Facultad; en diversas oportunidades hemos realizado proyectos de forma colaborativa, formaron parte del Consejo Consultivo y Asesor del PCOC, y compartimos actividades conjuntas con el objetivo de transmitir sus experiencias a la comunidad de la Facultad y a otras organizaciones. La gestación de la radio para la Asamblea fue un hecho relacionado con esta vinculación.

¹ Son también autoras de este trabajo Julieta Luque (Radio Asamblea FM 94.1) y Carla Borria (operadora y editora radial) quienes formaron parte de la coordinación de este proyecto.

El proyecto de Radio Asamblea recibió en sus inicios el acompañamiento de la Facultad, lo que permitió tomar envión para empezar un camino de crecimiento hasta llegar a tener un estudio propio y un lugar en el dial, FM 94.1.

La trayectoria compartida entre el PCOC, Radio Asamblea y las organizaciones comunitarias del AMBA permitió establecer conversaciones y producir piezas radiales para que, cada semana, una organización comunitaria pudiera narrar los problemas que surgieron o se profundizaron con la pandemia y las medidas de aislamiento social; las estrategias de intervención desarrolladas; las vinculaciones con otras organizaciones sociales, con las políticas públicas y el Estado. Entre mayo y diciembre del 2020 se produjeron 27 *podcasts* de 27 organizaciones sociales distintas, a los que se sumó una última producción sonora como resumen del ciclo. La diversidad de experiencias que se escucharon en los relatos sonoros persiguió construir una representatividad tanto de los distintos territorios que conforman el AMBA, como de las problemáticas atendidas.

En los primeros meses de 2020, en los barrios populares ya se estaban viviendo las consecuencias económicas y sociales de la pandemia, sumados a los años previos del gobierno neoliberal del macrismo que los golpeó duramente. Las medidas de confinamiento y aislamiento impactaron con mayor dureza en este sector de la población, profundizando las desigualdades históricas que se expresan en los territorios.

Algunos de los principales problemas presentes en los barrios populares del AMBA y sus implicancias en tiempos de pandemia fueron:

- Suspensión de trabajos no formales y de posibilidades de realizar “changas”, con la consecuente disminución de ingresos.
- Dificultades en el acceso al agua para garantizar la higiene y las prácticas de cuidado de la salud.
- Precariedad de las viviendas y hacinamiento, que dificultan el “quedarse en casa”, la convivencia y el desarrollo de la vida cotidiana.
- La virtualidad generó una serie de obstáculos que dificultaron la continuidad educativa. El principal estuvo vinculado a la imposibilidad de disponer de equipos electrónicos (celulares, *tablets*, computadoras) con acceso a internet que permitieran la realización de las tareas escolares y la continuidad del vínculo pedagógico. También, las condiciones habitacionales y de vivienda dificultaron la posibilidad de contar con un espacio adecuado para realizar las actividades escolares.
- Incremento de la violencia de género por el confinamiento, ya que muchas mujeres y niñas y niños quedaron aisladas/os con sus agresores.
- Las personas en situación de calle quedaron aún más expuestas a los riesgos sanitarios, sin acceso a medidas de cuidado y resguardo.
- Dificultades para garantizar la alimentación de las familias y aumento significativo de la demanda en comedores barriales.

Algunos de estos problemas preexistían en los barrios populares del AMBA y se entrecruzaron durante este período, conformando un escenario de emergencia complejo en el que la cuestión alimentaria cobró centralidad.

Como en otros contextos de crisis que atravesó el país (1989, 2001), las comunidades barriales se organizaron para dar respuesta a las necesidades comunes de alimentación, educación, salud y para garantizar los derechos de las familias.

En los barrios populares se desplegaron una serie de estrategias de cuidado colectivo. Las organizaciones se articularon territorialmente para garantizar el funcionamiento de las ollas todos los días de la semana y se activaron mesas barriales de crisis con la participación de organizaciones e instituciones de los territorios, con responsables de políticas públicas y para trabajar juntas y/o interpelar a los distintos niveles del Estado. Las organizaciones ya venían desarrollando estas acciones, pero lo que cambia con la pandemia, como señala Adriana Clemente (2021), es la magnitud de los problemas, la incertidumbre, el padecimiento y las formas de abordarlos.

Así como las organizaciones se reinventaron para sostener los lazos de cuidado comunitario, este contexto inédito también presentó desafíos y preguntas para la universidad pública, sobre todo para las experiencias de extensión crítica. Tal como plantean Romina Colacci y Julieta Filippi (2020):

la concepción crítica de la extensión es tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina, y se vincula estrechamente con la educación popular y la investigación - acción - participación que emanan de los procesos de lucha. Se sostiene en la concepción freiriana de praxis, entendida como la reflexión sobre la acción de hombres y mujeres sobre el mundo con el fin de transformarlo, encontrando en la sistematización de sus prácticas el esfuerzo permanente y metódico de comprensión profunda y radical de nuestras decisiones, estrategias, tácticas y prácticas (p. 24).

Reflexionar sobre las herramientas y los modos en que la universidad y las organizaciones se vinculan y producen conocimiento implica, ante todo, reconocer el contexto y las condiciones que las atraviesan. Desde ahí es posible recuperar las enseñanzas de los maestros y maestras y, a la vez, inventar nuevos métodos ante nuevos tiempos.

Escuchar y tomar la palabra

La pandemia transformó nuestras realidades en todos los sentidos, y así como todas las prácticas pedagógicas debieron ser revisadas y modificadas, la construcción de conocimiento también fue interpelada por el contexto inédito. No sólo preguntándonos qué conocimiento producimos y para qué en contextos de emergencia, sino también cómo. Al mismo tiempo, la pandemia hizo que nos cuestionemos acerca de los modos en que socializamos y legitimamos el conocimiento producido. Porque la palabra escrita, hegemónica en la producción científica tradicional del conocimiento, es muchas veces excluyente para los barrios.

En el contexto de aislamiento social, la radio comunitaria recuperó centralidad como medio de información y como espacio de participación y construcción de otros relatos no presentes en los medios hegemónicos. En ese sentido, en plena pandemia, los relatos sonoros posibilitaron tanto tomar la palabra, como escuchar(nos) y comunicar nuestros saberes y experiencias.

Recuperando las enseñanzas del educador y comunicador popular Mario Kaplún: siempre que sea posible, optemos por el relato como forma privilegiada de comunicación popular: en lugar de hacer una exposición del tema, procuremos convertirlo en una historia. Comunicarse es, sobre todo, contar, "echar el cuento". Los contadores de historias han sido y aún siguen siendo los grandes comunicadores naturales del medio popular (1985, p.175).

Los audios de *WhatsApp* se transformaron en la principal herramienta tanto para las producciones radiales como para el intercambio de reflexiones durante todo el proyecto. El momento de la producción de los micros radiales implicó, en palabras de las organizaciones, una oportunidad para revisar y dimensionar las propias prácticas:

La propuesta de hacer los relatos radiofónicos permitió hacer una pausa y pensar en las acciones, poner los sentimientos, las ideas, las emociones a trabajar. Decir nos habilitó a escucharnos. Y permitió compartirlos con estudiantes, familias y la comunidad (Centro Educativo Isauro Arancibia, Ciudad de Buenos Aires, en AA.VV., 2021, p. 26).

Fue eso, poder mirarse, frenar y poder mirarse. Escucharse es conmovedor, escucharnos. Cuando desgrabaron y armaron los audios, como con las partes más importantes de cada mensaje. Y ver como a ustedes, a aquella persona que desgrabó, pudo reconocer y qué partes importantes. Sobre todo eso, esas partes que quizá uno pasa por alto y el que está escuchando, subraya. Eso fue interesante de escucharnos, porque quizá uno dijo un montón de cosas, pero al momento de armar ese micro o ese audio, ese mensaje radiofónico algunas partes quedaron subrayadas y otras no.... (Lorena Lassalle, Hijos del Campo, Florencio Varela, en AA.VV., 2021, p. 27).

Por otro lado, el momento de la escucha de los micros se reveló como una nueva instancia productiva, donde se entrecruzaron descubrimientos, emociones, recuerdos:

Uno no está acostumbrado a escucharse a uno mismo ¿no? a veces uno habla y está pendiente que los demás lo escuchen y uno no se escucha ¿no? (...) Me marca mucho escucharme, el tono de mi voz en ese momento, creo que estaba bastante preocupado, afectado por lo que estaba pasando y sí preocupado porque en ese momento era un momento de picos de casos de COVID. También me genera un muy lindo recuerdo, importante, digo en esta organización la música ¿no? la música, los chicos del taller de *hip hop* ahí cantando, un grupito que se había formado, una familia, un papá con sus hijos que cantaban rap que se llamaban La Nueva Escuela y me trajo muchos recuerdos, muy lindos recuerdos y bueno al mismo tiempo me hace reflexionar mucho de lo importante que a veces es lo que hacemos, lo importante desde todos los lugares que se lo pueda ver (René Sosa, Cosechando Sueños, Ciudad de Buenos Aires, en AA.VV., 2021, p. 24).

Al escucharme voy sintiendo emociones y voy reaccionando a tanto trabajo que venimos haciendo en el barrio, en la organización. La ambientación de la música, los sonidos, nos transporta a situarnos en el lugar, nos dan ganas de seguir escuchando, para ver lo que sigue contando cada uno que esté en el momento. (Natalia Balbuena, Centro Educativo Popular Abuela Eduarda, Quilmes, en AA.VV., 2021, p.28)

La recuperación de estos relatos supone a la vez una disputa en torno a la construcción de la memoria histórica, entendiendo a la misma como un proceso dinámico, no estático, que se va enriqueciendo con la diversidad de voces. "Las historias importan. Importan muchas historias. Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla" (Adichie, 2009, p. 28). Como parte de esta construcción alternativa dentro de las

ciencias sociales, el proyecto presentado en el Grupo de Trabajo “Extensión Crítica. Teorías y prácticas en América Latina y el Caribe” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se constituyó como un nuevo espacio de investigación colectiva en el marco del proceso que ya venían transitando el PCOC, Radio Asamblea y las organizaciones participantes.

Además de la producción sonora, la sistematización de experiencias fue la metodología que nos guio en este proceso. Tal como la define Oscar Jara (2015):

Hablamos de sistematizar experiencias que son siempre vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar. Cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso, en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes (p. 8).

El propósito en este camino fue multiplicar estas voces, transformándolas en un libro colectivo, un audiolibro. Para ello se impulsó un encuentro en el mes de diciembre 2020 para reencontrarse, compartir pareceres y reflexionar en torno al desafío de tender puentes entre narrar el presente y dejar testimonio para las generaciones por venir, entre la pandemia y la postpandemia. Al mismo tiempo, esto implicó imaginar traducciones posibles entre el registro oral y el escrito. Los posibles pasajes de la oralidad, del lenguaje radiofónico al lenguaje escrito, suponen una estrategia para disputar sentidos en el ámbito académico, uno de los más legitimados a la hora de explicar la historia.

Retomando las reflexiones de Paulo Freire en su clásico texto *Extensión o comunicación* (2013), se concibe la extensión como una conversación, como la posibilidad para todas las actrices y los actores involucradas/os de pensar y hacer en conversación.

Nos permite "chusmear" las soluciones o como cada organización sortean esos problemas y contextualizarlo cada una en sus respectivos lugares. Esto que decíamos de las voces colectivas, de escuchar al otro, también nos permitió revisar la práctica, el camino andado y nos ayuda a repensar qué tanto yo escucho al otro, como organización, qué tanto escuchamos a la comunidad. Porque a veces damos por sentado ciertas cosas que este aislamiento porque al principio fue así, nos choca y nos hace mirarnos para adentro. Y sabemos que no es novedad que como hablamos, el sistema hegemónico implementa estos dispositivos que a veces son tan sutiles que nos invitan a reproducirlos casi sin darnos cuenta. Entonces replantearnos los roles; recalculando, reculando, sistematizando saberes y volviendo a intentar (Fernanda López, *El Taller de Alsina*, Lanús, en AA.VV., 2021, p. 48).

Como siempre, lo comunitario es lo artesanal, el tejido sobre la marcha, respecto a la realidad que se nos avecina en el territorio. Esas preguntas en plena pandemia sirvieron para visibilizar hacia el afuera el trabajo que veníamos haciendo. Pero a nosotras en particular como organización también nos sirvió un montón hacia el adentro. Dentro de tanta organización, de estrategias y de tanta cosa que llegaba, y a la que había que dar respuesta en medio de una situación de incertidumbre, esas preguntas nos hicieron parar un poco, recapitular respecto al trabajo que veníamos haciendo, ponerlo sobre la mesa, entender el rol que veníamos jugando en medio de todo este

lío. Permitirnos ese espacio de pensar y repensar esas estrategias fue súper enriquecedor para nosotras. Para nosotras también fue salud encontrarnos con otras organizaciones y escuchar nuestras propias voces y saber que en esta construcción de estrategias, dentro de toda la incertidumbre, no estábamos solas. Poder repensarnos y poder repensarnos con otrxs que también están haciendo en el territorio (Brenda Barreiro, Centro Barrial La Reja, Moreno, en AA.VV., 2021, p. 29).

Al escuchar los 27 micros radiales nos hizo dar cuenta de que no estamos solos, que en diferentes aspectos y temáticas sigue existiendo gente que, como nosotros, siente la necesidad de acompañar, de ayudar, comprender y alegrar a personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Siempre es bueno saber que estas personas atienden diferentes problemáticas con alegría y generosidad, y luchan como nosotros por los derechos de todo ser humano de tener una vida digna, con salud, con trabajo, con vivienda, con acceso a la educación y la cultura, con derecho al esparcimiento, con derecho a una alimentación saludable. Y como nadie se salva solo, nos concentramos en asociaciones, en redes, en instituciones, en comunidades. En las que se aúnan fuerzas, saberes, herramientas y voluntades para perseverar en esa lucha (Estela Sesarego, Frente de Artistas del Borda, Ciudad de Buenos Aires, en AA.VV., p. 43, 2021).

Nos enseñó también de todas las organizaciones que estaban en situación de vulnerabilidad, nosotras desde nuestra organización visibilizamos la situación de las mujeres en situación de prostitución en las emergencias que sucedían en este momento que todavía siguen y escuchando a las otras organizaciones, veo que nos cruzan todas las problemáticas como esta organización de situación de calle, nosotras tenemos compañeras en situación de calle, en situación de encierro, los que son los hospitales psiquiátricos, ya que tenemos muchas chicas con problemas psiquiátricos, con problemas de vivienda y escuchando a todas las organizaciones, nos cruzan todas las organizaciones (Mimí Sifón, AMADH, Ciudad de Buenos Aires, en AA.VV., 2021, p. 44).

Desde este posicionamiento, las prácticas de extensión crítica, como lo fueron estos micros radiales creados junto a las organizaciones comunitarias, permiten repensar los abordajes y transitar caminos diferentes de construcción y circulación de saberes yendo más allá de las lógicas academicistas, extractivistas, mercantilistas, androcéntricas e individualistas, teniendo como horizonte la pluralidad de voces, la producción colectiva, el diálogo de saberes, la cuestión de géneros, entre otros aspectos.

Como se viene señalando, este texto es el resultado de los múltiples intercambios sostenidos desde el PCOC y la Radio con las organizaciones que formaron parte del Proyecto "Organizaciones Cuidando. Relatos desde los barrios en tiempos de pandemia", pero el lenguaje sonoro reúne recursos expresivos que no es posible traducir a la escritura, es por ello que se invita a las personas lectoras de este artículo a escuchar los micros radiales tal como salieron al aire, desde las voces de sus protagonistas, así como el micro final, donde se realiza una síntesis del ciclo radial, a los que puede accederse en el siguiente enlace. <https://programadecapacitacion.sociales.uba.ar/radio/organizacionescuidando/>

Referencias

- AA.VV. (2021). *Organizaciones Cuidando. Relatos desde los barrios en tiempos de pandemia*. Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Adichie, Ch. (2009). *El peligro de la historia única*. Literatura Random House
- Clemente, A. (2021). Emergencia e intervención comunitaria. En *Intervención y comunicación comunitaria en tiempos de pandemia*. Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Colacci, R. y Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 7 (9). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/30936>
- Freire, P. (2013) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores
- Jara Holliday, O. (diciembre, 2015). *Producir Conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades: Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014*. Documento de la ponencia presentada el congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Ciespal.

Biografía de las autoras

Sol Benavente. Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Magister en Comunicación y Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del equipo de trabajo del Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias de la Secretaría de Extensión y docente en la Carrera de Ciencias de la Comunicación en la misma Facultad.

Luciana Kulekdjian. Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Integrante del equipo de trabajo del Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales - UBA

Barbara Labecki. Es Licenciada en Trabajo Social (UBA) y Maestranda en Educación Popular de Jóvenes y Adultos (UNLU). Integrante del equipo de trabajo del Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales - UBA

Verónica Paladino. Es Licenciada en Trabajo Social (UBA). Integrante del equipo de trabajo del Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales - UBA y forma parte del equipo técnico del Centro de Estudios de Ciudad de la misma Facultad.

Las resonancias del corazón. Análisis del lugar que tiene la extensión universitaria en el movimiento estudiantil de la UNCUYO

Mercedes Cecilia Barischetti

Universidad Nacional de Cuyo
mbarischetti@ffyl.uncu.edu.ar
orcid.org/0000-0003-0256-2536

María Milena Quiroz

Universidad Nacional de Cuyo
INCIHUSA-CONICET CCT
milena.quiroz@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3666-790X

Jilma Romero Arrechavala

Universidad Nacional de Cuyo
rodrigotouza@gmail.com
orcid.org/0009-0007-2397-5088

Resumen

Con este informe se quiere dar cuenta del proceso de trabajo llevado a cabo en el proyecto de investigación denominado Las resonancias del corazón. Análisis del lugar que tiene la extensión universitaria en el movimiento estudiantil de la Universidad Nacional de Cuyo, que explora las concepciones, prácticas y desafíos que manifiesta el movimiento estudiantil en torno a la extensión universitaria en general y, específicamente, en su perspectiva crítica. Por medio de entrevistas y de grupos focales con presidentes y representantes de los 14 centros de estudiantes que componen toda la universidad y de la misma Federación que los agrupa, se generaron experiencias dialógicas sobre la vinculación entre movimiento estudiantil y extensión universitaria. En estos diálogos se expresaron algunos intersticios, contradicciones y percepciones que son interesantes para recuperar en función de promover prácticas críticas.

Palabras clave: Movimiento estudiantil; centro de estudiantes; extensión crítica; universidades nacionales; investigación.

Para citación de este artículo: Barischetti, M. C., Quiroz, M. M. y Touza, R. D. (2024). *Las resonancias del corazón*. Análisis del lugar que tiene la extensión universitaria en el movimiento estudiantil de la UNCUYO. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-16. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.316>

Sección: Dossier Recepción: 05/03/2024 Aceptación final: 12/03/2024



Las resonancias del corazón. Análise do lugar que tem a extensão universitária no movimento estudiantil da Universidade Nacional de Cuyo

Resumo

Com este relatório se desea dar conta do processo de trabalho realizado no projecto de investigação denominado: Las resonancias del corazón. Análise do lugar que tem a extensão universitária no movimento estudiantil da Universidade Nacional de Cuyo, que explora as concepções, práticas e desafios que o movimento estudiantil manifesta em torno da extensão universitária em geral e especificamente na sua perspectiva crítica. Através de entrevistas e grupos focais com presidentes e representantes dos 14 centros estudantis que compõem toda a universidade e a mesma Federação que os agrupa, foram geradas experiências dialógicas sobre a relação entre o movimento estudiantil e a extensão universitária. Nestes diálogos foram expressos alguns interstícios, contradições e percepções que são interessantes de recuperar, a fim de promover práticas críticas.

Palavras-chave: Movimento dos estudantes; centro de estudantes; extensão crítica; universidades nacionais; investigação.

Las resonancias del corazón. An analysis of the place that the university extension has in the UNCUYO student movement

Abstract

The purpose of this report is to provide an account of the process of the research project called Las resonancias del corazón. An analysis of the place that the university extension has in the UNCUYO student movement. The project explores conceptions, practices and challenges that the student movement expresses about the university extension in general and, specifically, in its critical perspective. Through interviews and focus groups with presidents and representatives of the 14 student centers of the entire university and the Federation that groups them, dialogic experiences were generated on the relationship between the student movement and university extension. A variety of interstices, contradictions, and perceptions emerged from these interviews, which are interesting to retrieve in order to promote critical practices.

Keywords: Students' movement; student's centers; critical university extension; national universities; investigation.

Introducción

El proyecto que se comparte se enmarcó en el trabajo del Grupo de Trabajo CLACSO “Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe”, aprobado por la 9na Convocatoria (2019-2022), coordinado por Tomassino, Erreguerena, Padilla y Gómez Castrilli. La expresión “*Las resonancias del corazón*” proviene del Manifiesto Liminar, documento emanado por las/os/es estudiantes participantes de la toma de la Universidad Nacional de Córdoba en el contexto de la Reforma Universitaria de 1918. De ella toma el nombre nuestro proyecto y como se trata de una frase originada en Latinoamérica y reconocida a nivel internacional, hemos optado por mantener el idioma original en los títulos y resúmenes. En portugués podría traducirse *As ressonâncias do coração* y en inglés *Heart's resonances*.

La extensión universitaria se ha comprendido de diferentes maneras a lo largo de la historia de la universidad. En la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), diez años después de su fundación (1939), se creó la División de Extensión Cultural dependiente del Rectorado, que eventualmente se convirtió en Departamento y en 1951 se la incluyó formalmente en el presupuesto universitario (Arias, 2012). Las primeras definiciones y propósitos de la extensión estaban orientados a “difundir el saber y toda forma de cultura” para “elevar” el nivel social y cultural de la población (Arias, 2012).

En 1977, durante la intervención de la última dictadura cívico-militar, se suprimió el Departamento de Extensión de la estructura orgánica del Rectorado (Gotthelf, 1992). Sólo a principios de los años 80, con el regreso de la democracia, se le dio un nuevo impulso institucional a la extensión y se promovió su debate conceptual, cuyo producto fue su reconocimiento como una función esencial, junto con la docencia y la investigación. En esa misma década se restableció el Departamento de Extensión que, finalmente en 1990, pasó a denominarse Secretaría de Extensión Universitaria.

En 2008 se creó el Área de Proyectos Sociales, dependiente de la Secretaría de Extensión del Rectorado de la UNCUYO, orientado a la “gestión y supervisión de las actividades y proyectos de inclusión social, mediante la promoción de la articulación y la vinculación de la Universidad con la comunidad”¹. Allí se desarrollaron proyectos y programas en los cuales se entiende a la “Extensión Universitaria como una práctica educativa que se realiza en un contexto social y en una relación de diálogo, vinculando los saberes académicos con los populares, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento” (Touza et al., 2011).

En 2014 el Área de Proyectos Sociales cambió su denominación por Articulación Social e Inclusión Educativa y pasó a depender del Vicerrectorado. Finalmente en 2018 volvió a cambiar de nombre por Área de Innovación Social, como parte de la Secretaría de Extensión y Vinculación. Por otro lado, en 2016 se sancionó la ordenanza N° 7 del Consejo Superior y luego la Resolución N° 75 del mismo órgano que reglamentan la incorporación de las prácticas sociales educativas en los diseños curriculares en los planes de estudio de las carreras de grado y pre-grado.

¹ Información extraída del portal de la UNCUYO. Disponible en: <https://www.uncuyo.edu.ar/>

Podemos decir que desde la creación del Departamento, y luego la Secretaría de Extensión, esta función universitaria ha tenido una impronta vinculada a la difusión cultural, de la mano de los organismos artísticos dependientes de la UNCUYO. Pero desde 2008 se produjo un fuerte desarrollo de programas con una perspectiva desde la extensión crítica, del cual han participado centenares de estudiantes, docentes, egresados/as/es y personal de apoyo académico² en distintas iniciativas extensionistas junto a diversas organizaciones, movimientos sociales e instituciones públicas.

Por ello, consideramos fundamental conocer y analizar las concepciones que presentan los/as/es estudiantes sobre la extensión, ya que son los/as/es principales actores que llevan a cabo estas prácticas y las transmiten y las sostienen en el tiempo.

Descripción del Proceso

El trabajo se propuso comprender las actuales concepciones de extensión que presenta el movimiento estudiantil (ME)³ de la UNCUYO y generar un espacio de intercambio sobre ellas a fin de poner en evidencia los desafíos del ME en torno a la extensión crítica.

La UNCUYO presenta 14 Centros de estudiantes (CE)⁴ correspondientes a 12 facultades y 2 institutos, que son los siguientes:

- Facultad de Artes y Diseño (FAD)
- Facultad de Ciencias Agrarias (FCA)
- Facultad de Ciencias aplicadas a la Industria (FCAI)
- Facultad de Ciencias Económicas (FCE)
- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN)
- Facultad de Ciencias Médicas (FCM)
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS)
- Facultad de Derecho (FD)
- Facultad de Educación (FE)
- Facultad de Filosofía y Letras (FFYL)
- Facultad de Ingeniería (FI)
- Facultad de Odontología (FO)
- Instituto Balseiro (IB)
- Instituto Tecnológico Universitario (ITU)

² En la Universidad Nacional de Cuyo se denomina personal de apoyo académico a lo que en otras universidades se conoce como personal no docente.

³ En adelante se citará "ME" para referirnos al movimiento estudiantil.

⁴ En adelante se citará "CE" para referirnos a los Centros de Estudiantes.

Sus autoridades son electas anualmente, se presentan las listas o agrupaciones con una propuesta de trabajo y quien obtenga la mayoría de los votos tendrá la presidencia. La única excepción es el CE del Instituto Balseiro, cuyo presidente fue elegido por una asamblea, que junto al CE del ITU son los centros más jóvenes, ya que tienen apenas 2 años de existencia. Los demás CE surgieron en la década del ochenta, luego de la última dictadura cívico-militar. Estos CE están agrupados en la Federación Universitaria de Cuyo (FUCUYO)⁵ cuyas autoridades son elegidas por voto directo cada dos años.

Fue durante el año 2020 y parte del 2021 que se llevó a cabo el trabajo de campo, el cual se enmarca en la perspectiva cualitativa. Constó de dos etapas, la primera se trató de una exploración mediante entrevistas a cada presidente/a o representante de los CE y de la FUCUYO. En la segunda etapa se constituyó un espacio de intercambio que convocó a los/las/les mismos/as/es estudiantes que participaron de la entrevista o a otro/a/e referente de los mismos centros (uno por centro). Esta vez el diálogo se viabilizó mediante grupos focales en los cuales se buscó reconstruir concepciones de extensión colectivamente y reflexionar sobre los diversos elementos que se ponen en juego a la hora de su práctica, implementación, ejecución, proyección, etc. Es importante considerar que, además, la coyuntura de pandemia generó transformaciones en las vidas cotidianas, en las concepciones, las actividades de extensión y la militancia misma, que estuvieron atravesadas por dicha situación.

La mayoría de las entrevistas individuales se realizaron de manera virtual con cada presidente/a o estudiante designado por el centro, con excepción del Centro de estudiantes de Odontología y de Ciencias Exactas y Naturales, que se concretaron de manera presencial con los protocolos correspondientes. En estas entrevistas exploramos: la trayectoria personal, su origen, la composición familiar, el surgimiento de la vocación profesional y política, sus antecedentes en la participación social o partidaria previa al ingreso a la universidad, entre otros aspectos. Luego, las preguntas se orientaron a conocer las agrupaciones en las que participan: su historia, sus principales ejes de trabajo y debates. Finalmente se abordó el tema central de la investigación, compuesto por tres bloques: las concepciones de extensión universitaria que sustentan los CE; el conocimiento de los debates que hay alrededor de ella; y las acciones que en este sentido se han llevado a cabo.

Una vez finalizadas todas las entrevistas, se construyó un espacio de diálogo y discusión en torno a los desafíos de extensión en los CE y la FUCUYO. Para ello, se organizaron dos grupos focales con tres momentos claves:

- un primer momento conceptual que tuvo como producto una definición colaborativa de extensión universitaria;
- un segundo momento identificatorio con prácticas extensionistas que produjo un conjunto de representaciones gráficas acerca de las mismas;
- un tercer momento en el cual se debatieron los desafíos de la extensión universitaria para el movimiento estudiantil.

⁵ En adelante se citará "FUCUYO" para referirnos a la Federación Universitaria de Cuyo.

La perspectiva crítica

Uno de los principales antecedentes de la extensión crítica tuvo lugar en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe del año 2008 (CRES). Aquí se declaró la educación superior como un derecho humano y un bien público social. Esto llevó a considerar las universidades como lugares donde todas, todes y todos efectivamente pudieran estudiar allí, transitar una carrera y graduarse. También delimitar fuertemente el rol del Estado en la tarea de formación científica y profesional como principal garante. Tal concepción de la educación superior se sustentó en la proyección y el desafío para consolidar una sociedad más justa, inclusiva, que valore y reconozca la diversidad, la pluriculturalidad, las cosmovisiones andinas, de integración regional, de convivencia regional, de valores democráticos, etc.

La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho (CRES, 2008, p. 3).

En el ámbito institucional se propuso dar satisfacción a las exigencias del nivel superior, por medio de políticas de equidad para el ingreso y producir transformaciones en los modelos educativos para atender la heterogeneidad y garantizar la permanencia. En cuanto a la construcción del conocimiento académico se propuso que tal debe estar en diálogo con las comunidades donde se inscribe la universidad. Por ello, las prácticas de extensión se consideran como fundamentales ya que enriquecen la formación, colaboran en detectar problemas para la agenda de investigación, articulación y vinculación, y crean espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente aquellos más postergados. La extensión se presenta aquí como una de las prioridades de la universidad para aportar a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

En el último CRES del 2018, celebrado en Córdoba, Argentina, se definió un Plan de acción 2018-2028. Para democratizar las funciones y los objetivos de las universidades nacionales se delimita la extensión como compromiso social. Ante ello, se evidencia la necesidad de su curricularización y programas en clave des-colonial con un sentido social contra el racismo, la discriminación, la desigualdad, acorde a reglamentaciones regionales plurinacionales de derechos y autodeterminación de los pueblos, etc.

En este contexto la extensión crítica se constituye como un campo de estudio propio, delimitado y distanciado de la extensión universitaria tradicional. A propósito, encontramos definiciones como:

Las universidades, y especialmente la extensión universitaria, deben orientarse a procesos educativos que generen avance en la conciencia crítica de los pueblos latinoamericanos. En el clásico sentido freiriano, los procesos de dominación ideológica deben dejar lugar a procesos de toma de conciencia que generen condiciones de liberación política. Como institución perteneciente al campo cultural, la universidad, y la extensión universitaria como proceso pedagógico, tiene un rol que jugar en esta relación - tensión - contradicción entre reproducción y cambio (y el sentido de lo que se reproduce y lo que se transforma en todo proceso educativo) (...) Y con razón, una universidad pública que intente, junto a los sectores populares, crear avances en los procesos de concientización a nivel popular siempre será combatida por las clases dominantes (Tomassino y Cano, 2016).

Este propósito de construir un paradigma en la universidad latinoamericana implica:

- Un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar).
- Un proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- La creación de diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia.
- La promoción de prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en la intimidad del acto educativo.
- Una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.
- La posibilidad de orientar líneas de investigación y planes de formación.
- El abordaje interdisciplinario y participación real de los actores, organizaciones y movimientos sociales en todas y cada una de las etapas del trabajo en conjunto (Erreguerena et al., 2020, p.181).

Estos debates, que se encuentran en el corazón de las concepciones y prácticas extensionistas, es precisamente lo que este estudio pretende poner en tensión con las voces estudiantiles.

Las voces estudiantiles

Partimos de las voces de los/as/es estudiantes para contextualizar lo que se compartió en las entrevistas y luego se puso en tensión en los grupos focales. Las prácticas que se mencionan en los discursos suelen sustentar representaciones acerca de lo que en términos generales constituye un objeto de estudio, en este caso las prácticas asociadas al concepto extensionista⁶. Lo que se selecciona, lo que se clasifica, la forma en la que se enuncia, así como los motivos por los cuales se realizan estas operaciones, dan cuenta de cuestiones profundas no siempre conscientes, que operan al momento de calificar una acción determinada como práctica extensionista o no.

⁶ Numerosos estudios apuntan a las representaciones y/o representaciones sociales, imaginarios, teorías implícitas, entre otras (matrices, concepciones subyacentes) que en el cruce entre psicología social, psicología cognitiva y sociología se plantean como formas lingüísticas asociadas en parte a la enunciación consciente y en parte a la emergencia subjetiva no consciente.

Es por ello que, en ocasión de las entrevistas, ofrecimos imágenes como disparadores y también por ese motivo en los grupos focales ofrecimos testimonios en formato audiovisual. En ambos casos la intención fue apelar a lo emotivo, a lo afectivo, a la identificación, a la experiencia personal en lugar de lo conceptual. A través del diálogo los/as/es estudiantes pusieron en juego un conjunto de elementos, a veces complementarios, a veces contradictorios. Sin embargo esta heterogeneidad y las tensiones que se ponen de manifiesto, nos permitiría conformar un “mapa de prácticas extensionistas” que podrían aparecer en muchos casos asociadas a las *concepciones descriptas en el apartado precedente (transferencista)*. Algunas de ellas son:

También trabajamos con un comedor y siempre convocamos a los estudiantes que quieran realizar una actividad, dentro de lo que es lo cultural, enseñar a tocar un instrumento a un chico/a. Esas actividades también las hacemos (MJR, entrevista virtual, 2020).

Normalmente tenemos una colecta de alimentos que después llevamos a un comedor. Una vez hemos dado un curso de RCP, cobramos un útil escuela y donamos todo. Genera una satisfacción enorme. Algo que me marcó mucho en su momento fue una colecta grande de alimentos y la fuimos a llevar a un colegio para niños con discapacidad, de Dorrego. Nos vestimos de payasos y les dimos los alimentos y darles una mañana muy alegre a los chicos. Eso me marcó el alma (SF, entrevista virtual, 2020).

Estas imágenes de prácticas, en las que los/as/es estudiantes recuerdan, imaginan, narran, obviamente atravesadas por la subjetividad, dan cuenta de prácticas más cercanas a la concepción transferencista en la cual se asigna el lugar del saber a la universidad y de receptores del saber a las comunidades. Estas experiencias configuran de todas maneras aprendizajes para los/as/es estudiantes que participan de ellas, aún en la concepción transferencista, dado que genera para ellos/as/es una experiencia: salir del predio, del aula, del libro y encontrarse con “otro, otra, otre” (no universitario) les resulta significativo.

Otras prácticas extensionistas se vivencian como *una forma más académica*, como podemos observar en los siguientes testimonios:

Se han hecho acciones con una cátedra (...) haciendo salidas a territorio. Es lo más cercano que han hecho de extensión. Es una actividad que ayuda a la gente con un poder adquisitivo menor y también a nosotros por todo lo que implica la experiencia. No es una actividad que se articule como centro, sino que es una actividad curricular. (TC, entrevista presencial, 2021).

Tuvimos el año pasado un ciclo de charlas que vinculaba hablar de las trayectorias y el mundo laboral. Fueron ingenieros y ese tema no está en el plan de estudio de nuestra carrera. (MM, entrevista virtual, 2020).

En esta ocasión las representaciones relacionadas con la extensión se entrecruzan con actividades organizadas o diseñadas por la misma facultad o instituto, como una alternativa válida de formación. Estas actividades incorporadas a la currícula ¿derivan en una banalización de la extensión como transformación social y universitaria? ¿Es acaso la extensión el lugar de todo aquello que no cupo en un plan de estudios? ¿Se convierte en un espacio de trámite para ser acreditado y obtener el título? ¿Se instrumentaliza a la comunidad en función del interés académico de la Universidad? Estas preguntas no tienen otra intención que poner en debate estos asuntos: más allá de las iniciativas que se pusieron sobre la mesa, ¿qué pasa con la extensión cuando es una obligación institucional, curricular o complementaria de la formación? Un caso similar ocurre *cuando todo se institucionaliza* y se deja poco espacio para que sea el movimiento estudiantil organizado quien tome la iniciativa o sea partícipe de las iniciativas institucionales:

El instituto tiene una Secretaría de Extensión que hace charlas de divulgación. Conocemos los proyectos Mauricio López, pero se sienten como algo lejano.... (NA, entrevista virtual, 2020)

O justamente lo contrario, *cuando los CE toman la iniciativa por fuera de cualquier vínculo institucional* con la universidad como la realización de cines debates, talleres literarios, articulación con movimientos sociales, etc.:

Actividades de Cultura popular: cine debate, talleres literarios y de filosofía.

Participación en el Movimiento popular "La dignidad".

Articulaciones con la UST y Vía campesina, radios populares, escuelas rurales y bachilleratos populares (talleres educativos en barrios populares). Con la CTA, programa de radio de La Soriano. (Acciones que menciona EC, en la entrevista virtual, 2020).

Otros testimonios ponen en evidencia el interés que la extensión universitaria genera en el movimiento estudiantil y cómo *se lo plantean como una necesidad* e incluso como forma de empoderamiento. En estos casos, muchas veces las imágenes son imprecisas y más asociadas a emociones que a prácticas concretas, imágenes en las cuales aparecen la idealización y el desafío conjugados:

No nos quedamos solamente en lo estudiantil y en la comodidad, por decirlo de alguna forma. Siempre tratando de atravesar todos estos conocimientos en el territorio. Están más invisibilizadas las cosas de extensión que hacemos, pero es un gran campo. (MJR, entrevista virtual, 2020).

La extensión también implica ver la realidad. Lo que hay en la calle, en los barrios. Y a veces es duro. La extensión es una actividad sumamente necesaria, pero hay que tener coraje. (SF, entrevista, 2020).

Y en *la periferia de los centros de estudiantes...* la extensión ¿cobra sentidos más críticos? ¿Será que corre por otros senderos, será que busca otros surcos menos estructurados, menos administrados? Algunos testimonios nos hablan de estos otros senderos:

Hay otras agrupaciones que no son políticas pero forman parte de la facultad, como por ejemplo "la grupa". La grupa es una agrupación de mujeres, consta de un solo hombre que, bueno, ellas lo que hacen es encuentros en la explanada de la facultad, donde hay temáticas de sexualidad, de patriarcado, todo lo que tiene que ver con la mujer en la ruralidad... entonces están estas otras propuestas alternativas que no son estas que participan en las elecciones (...) Estamos relacionados justamente con esas temáticas actuales que se relacionan con la cotidianeidad de la facultad y (...) no esperamos el momento de las elecciones para ir buscando formas de llevar a cabo las situaciones. (GQ, entrevista, 2020).

Pero ¿qué les resuena, qué les hace eco a los/as/es estudiantes que representan a sus centros cuando se les ofrece un espacio para pensar y debatir la extensión como función sustantiva de la universidad pública? En el transcurso del Grupo focal se les pidió que hicieran un dibujo, pero el interés no era el gráfico en sí sino la recuperación de las explicaciones acerca del mismo. Algunos de estos argumentos pueden ser un indicador en cuanto a que la extensión pueda adquirir una mayor relevancia en el movimiento estudiantil:

Yo hice las manos, en esto de compartir, pero también en distancia social⁷ ... (risas)... Pensé eso, se crea un vínculo para siempre ... recurrí a esto de las manos por: unión, intercambio. (Grupo focal, marzo 2021)

Lo que faltó fue eso, más materias que tengan una perspectiva social, más conectado con lo que nos rodea porque sino no tiene mucho sentido. Salimos de la carrera sin saber qué pasa. (Grupo focal, marzo 2021)

Se hace una actividad muy linda, en la que estás con tus compañeros, con música, haciendo algo como, un lema: haciendo alegremente cosas terriblemente serias. Me hizo sentir eso. (Grupo focal, marzo 2021)

Me quedé pensando en esto que las carreras no están volcadas a la realidad y creo, con el tiempo y con políticas, se transforme incluso los planes de estudio, la bibliografía, cómo se desarrollan las materias. (Grupo focal, marzo 2021).

En este mismo encuentro se realizó la construcción colaborativa de una posible definición o concepto de extensión universitaria crítica, que queda plasmada en un esquema (ver en anexos) y que podría enunciarse de la siguiente manera:

Extensión crítica:

Procesos y prácticas que implican compromiso de participación, considerando saberes populares y problemáticas sociales mediante la integración y la creación de cultura para generar y construir interacción, diálogo con distintos actores y aprendizajes situados con el territorio para la liberación y la transformación crítica.

⁷ El trabajo se desarrolló en plena pandemia y este encuentro se realizó el 15 de marzo de 2021, entre la primera y la segunda ola. Obviamente la distancia social se refiere al protocolo por COVID 19.

Algunas interpretaciones

De las entrevistas personales a los/as/es representantes estudiantiles podemos inferir algunos temas de la agenda de trabajo de los CE. Por un lado encontramos como una preocupación central de las organizaciones estudiantiles todo lo referido a lo académico, en cuanto a los horarios de cursado, planes de estudio, exámenes, horarios de consultas, etc., como también la contención de los/as/es estudiantes a través de acciones de asistencia, como son las becas, la gestión de las fotocopadoras como una forma de acceder a una copia más económica, etc. En este aspecto no es menos importante la contención afectiva que realizan las organizaciones estudiantiles, a partir de la realización de fiestas, peñas, y otros encuentros recreativos, eventos deportivos, espacios que ayudan a facilitar desde lo emocional, los sinsabores del paso por los estudios universitarios y promover formas de fraternidad.

Estos temas son lo que en general algunos/as/es refieren como la actividad gremial del CE, que busca, en definitiva, facilitar el tránsito por la experiencia universitaria, buscando evitar trabas administrativas y académicas innecesarias, asistencia económica y contención afectiva. Son el núcleo central de las actividades que desarrollan los CE y son un trabajo que se realiza en forma constante y cotidiana.

A su vez hay otros temas, que surgen como ejes importantes del trabajo de los CE y que aparecen como reivindicaciones o definiciones políticas. La defensa de la educación pública y gratuita es uno de ellos, siendo este concepto una posición transversal de las agrupaciones. La ampliación de la representación estudiantil en los órganos de gobierno universitario en particular, y la participación en general de las decisiones políticas y académicas, es otro tema que está presente y aparece como una reivindicación fundamental.

Se puede afirmar también que hay temas emergentes que ocupan cada vez con mayor fuerza los debates estudiantiles, como el medioambiente y los feminismos. Este último en particular ha generado cambios significativos en los discursos, en las disposiciones internas de los CE y la FUCUYO y también se manifiesta en forma transversal en las agrupaciones estudiantiles en sus prácticas cotidianas y nuevas formas de relación.

Como se ha señalado más arriba, al preguntar sobre las concepciones de extensión encontramos una variedad de miradas que podrían ser encuadradas, con alguna excepción, en lo que Tomassino y Cano (2016) denominan concepciones correspondientes al modelo de extensión "difusionista". Incluso advertimos que en varias entrevistas se incluyeron tipos de actividades que en general no se las engloba en las concepciones más tradicionales de esta función. Pero hay que destacar que no se minimiza su importancia, y en general se destaca la necesidad de estar más vinculado al medio, en especial con los sectores más desfavorecidos por la situación económica.

Esta mirada parece cambiar en el momento del grupo focal, en el cual se produce un intercambio y diálogo entre los/as/es participantes. Previo a ello y durante los mismos encuentros se compartieron diferentes definiciones de extensión, textos críticos sobre la temática tanto en su versión presencial como virtual. Asimismo la circulación de la palabra, el aporte de testimonios de extensionistas y la necesidad de fundamentar ante sus pares los distintos posicionamientos; dieron la oportunidad a los/as/es investigadores de percibir un cambio de perspectiva. Aparecen conceptos como intercambio de saberes, aprendizaje situado, territorio, comunidad, y algunos otros asociados más ajustados a lo que entendemos como extensión crítica. Emergen, también, preocupaciones como el rol del ME en los procesos extensionistas. Este cambio pone de manifiesto una mayor inclinación a la mirada crítica de la EU, aunque esto no aparezca en forma explícita.

Otro espacio que dio la oportunidad de poner a prueba el interés de los/as/es representantes del ME en la extensión se dio al momento de la elaboración del presente informe final. El equipo de trabajo abrió el juego para que, mediante un documento de drive y un encuentro por *Google Meet* los/as/es estudiantes participantes comentarán o realizarán correcciones, aportes, sugerencias al presente documento. Se envió la invitación personalmente y se ofrecieron las dos vías. Algunos/as/es respondieron que no podrían, otros/as/es no respondieron y ninguno/a/e intervino el texto del drive o aportó sugerencias. Esta situación nos invita como investigadores/as a volver a sopesar el lugar de la extensión en el ME pero desde una óptica distinta; ya que hipotetizamos que existen formas de participación diferenciadas cuando los/as/es estudiantes se encuentran en rol de representantes del CE (reuniones con otras agrupaciones presentes, debates, etc. atravesadas por las lógicas del ME) y cuando participan como estudiantes en forma individual (atravesadas por las lógicas académicas).

En relación con la pregunta inicial propuesta ¿cuál es el lugar de la extensión en la agenda del ME de la UNCUYO? Podríamos afirmar que la extensión universitaria ocupa un lugar secundario entre las prioridades de los CE, que se encuentran más cercanas a reivindicaciones académicas o prácticas de bienestar estudiantil. En este sentido, los CE de esta universidad tampoco rechazan repensar este lugar secundario. Por ello, aunque esta inquietud no surja del ME es posible imaginar que sería una bandera que los CE tomarían con entusiasmo si se propusieran espacios de formación y propuestas de apertura hacia la extensión crítica. Es de interés subrayar que la simple invitación a debatir estos temas desde un proyecto de investigación generó una ampliación epistemológica suficiente como para quebrar supuestos y ampliar miradas, lo que da cuenta de la fuerza de la convocatoria a discutir en estos términos.

Es preciso comentar que el tiempo de desarrollo del proyecto fue restringido, y por lo tanto sería apresurado aventurar conclusiones más potentes, ofrecemos en su lugar algunas certezas y muchas aperturas que hemos ido desarrollando a lo largo de este informe. Se avizora como viable la posibilidad de indagar en la relación con las historias de vida de los/as/es estudiantes y la ampliación de experiencias con otras universidades argentinas y latinoamericanas, así como otras formas de organización estudiantil (colectivos, agrupaciones, redes, etc.) en una próxima etapa. También, ha quedado un reservorio de material audiovisual, de documentación de las entrevistas y grupos focales, para poder producir algo audiovisual.

Agradecimientos:

Es de interés expresar nuestro reconocimiento a presidentes/as y representantes de los CE por compartir sus miradas, reflexiones, tiempos y aprendizajes para este proyecto: Andolfi, Daniel; Anzorena, Alejandro; Ávalos, Nicolás; Casanova, Tamara; Celi, Estefanía; Flores, Silvina; García Escobar, Iván; Gelvez, Franco; Leguizamón, Yamila; Mansilla, Manuel; Muñoz, Emiliano; Muñoz, Exequiel; Ochoa, Micaela; Ontiveros, Lautaro; Quiroga, Martín; Quiróz, Giorgina; Ríos, Leonardo; Rodríguez, María José; Salvador, Leandro; Tornello, Sofía y Vallejo, Fermín.

“La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes.” (La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918).

Referencias

Arias, H. (2012). Evaluación de los proyectos sociales de extensión universitaria “Profesor Mauricio López”. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Internacional de Andalucía. Repositorio: https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1796/0299_Arias.pdf?sequence=1

Gothef, R. (1992), *Historia de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Cuyo*, EDIUNC.

CRES (2008). *Declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe*. IESALC. UNESCO. <https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Declaracion-de-Cartagena-Conferencia-Regional-de-Educaci%C3%B3n-Superior-2008.pdf>

CRES (2018). *Plan de Acción 2018-2028*. <http://cres2018.unc.edu.ar/uploads/PlandeAccionCRES20182028Esp.pdf>

Erreguerena, F., Nieto, G. y Tomassino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, 4 (4), 177-204. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/5365/5852>

Tomassino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1 (1), 9-23. <http://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/3/2>

Touza, R., Hernando, G. y Erreguerena, F. (2011). Una experiencia extensionista en la UNCuyo. (Ponencia). *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Santa Fe. Argentina.

Federación Universitaria de Córdoba (1918). *Manifiesto Liminar*. Córdoba. Argentina. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

Biografía de los autores/as

Mercedes Cecilia Barischetti. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCUYO), Especialista en Docencia Universitaria (UNCUYO), Doctora en Educación (UNCUYO). Integrante y directora de proyectos de investigación y extensión universitaria. Docente en Universidad Nacional de Cuyo.

María Milena Quiroz. Graduada en Ciencias de la Educación (UNCUYO), Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO sur sur) Magister en Educación (UFJF-Brasil), Doctora en Ciencias de la Educación (UNCUYO). Docente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNCuyo, es parte del grupo de investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas Latinoamericanas y becaria doctoral del INCIHUSA-CONICET CCT Mendoza.

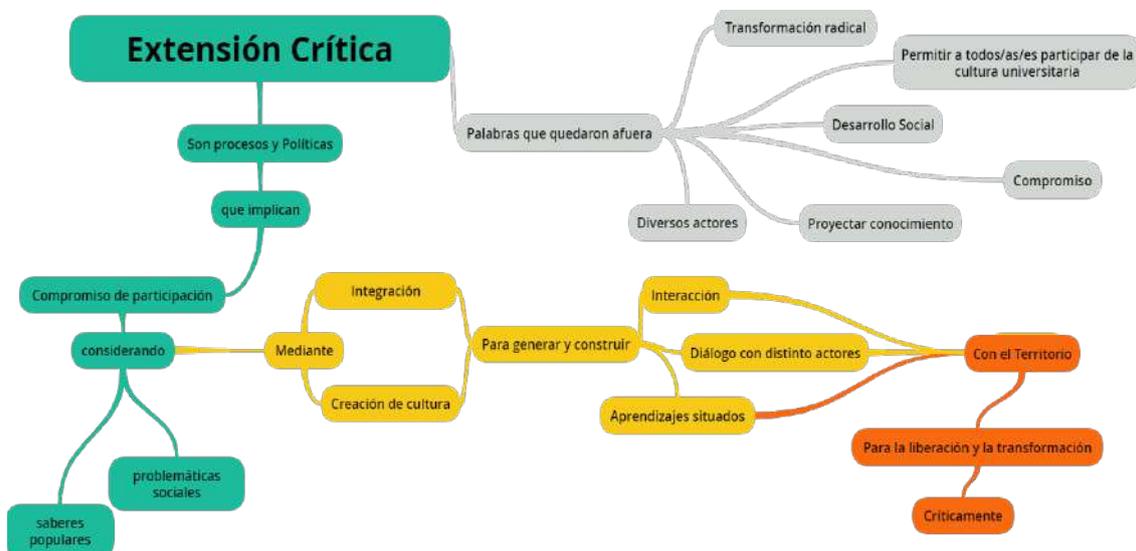
Rodrigo Darío Touza. Profesor y Licenciado en Sociología (UNCUYO), Tesina "El desarrollo del movimiento universitario de Mendoza 1983 - 2000". Diplomado en Prácticas Sociales Educativas (UNCUYO). Coordinador de diversos programas vinculados a la extensión universitaria. Autor y coautor de artículos referidos a extensión universitaria y movimiento estudiantil.

Anexos

Imágenes disparadoras para las concepciones de extensión en la entrevista individual:



Esquema elaborado por participantes del grupo focal presencial y refrendado por participantes del grupo focal virtual.



Grupo focal presencial



Grupo focal virtual



Apuntes para la territorialización universitaria. Análisis de una experiencia en el sur de la CABA

Ivanna Lys Petz

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
ivannapetz@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1754-4322

Juan Pablo Cervera Novo

Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (SEUBE)
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
jpcerveranovo@gmail.com
orcid.org/0009-0003-4710-4616

Mirtha Lischetti

Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (SEUBE)
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
melische@gmail.com
orcid.org/0009-0004-7735-6774

Resumen

Dentro de la primera década del nuevo siglo, se produce la creación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (2008). En los fundamentos que generan esta creación se expresa una modalidad de Extensión Universitaria a la que, si bien podemos colocarla dentro de una historia en la que reconoce antecedentes valiosos, también incluye elementos de innovación que tienen que ver con la democratización epistemológica, con la integralidad de las prácticas (docencia/ investigación / extensión), con la puesta en práctica del ejercicio de la praxis en las prácticas de extensión.

Es objetivo de esta colaboración dar cuenta de la perspectiva construida a partir de la existencia del Centro reponiendo las nociones de Territorio, Intersectorialidad e Interdisciplinariedad ya que las mismas, en su interconexión concreta-situacional, definen nuestra modalidad de realización de la extensión universitaria; en segundo lugar se da espacio a una reflexión que trae las dimensiones que se interceptan en nuestras intervenciones en tanto ámbitos simultáneos de formación y construcción de conocimiento. En tercer lugar, se identifican las principales tensiones que se han transitado todos estos años y que colaboran en el establecimiento del campo de límites y alcances de experiencias de territorialización universitaria que buscaron articular con políticas públicas.

Palabras clave: extensión; territorialización universitaria; intervenciones; intersectorialidad; interdisciplinariedad.

Para citación de este artículo: Petz, I. L., Cervera Novo, J. P. y Lischetti, M. (2024). Apuntes para la territorialización universitaria. Análisis de una experiencia en el sur de la CABA. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-14. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.323>

Sección: Dossier Recepción: 15/03/2024 Aceptación final: 19/03/2024



Notas para a territorialização universitária. Análise de uma experiência no sul da CABA

Resumo

Na primeira década do novo século, ocorreu a criação do Centro de Inovação e Desenvolvimento para Ação Comunitária (2008). Nos fundamentos que geram esta criação, expressa-se uma modalidade de Extensão Universitária que, embora possamos situá-la numa história em que reconhece antecedentes valiosos, também inclui elementos de inovação que têm a ver com a democratização epistemológica, com a integralidade das práticas (ensino/pesquisa/extensão), com a implementação do exercício da práxis nas práticas extensionistas.

O objetivo desta colaboração é dar conta da perspectiva construída a partir da existência do Centro, repondo as noções de Território, Intersetorialidade e Interdisciplinaridade, uma vez que elas, em sua interligação concreto-situacional, definem nossa modalidade de realização da extensão universitária; em segundo lugar, dá-se espaço a uma reflexão que traga à tona as dimensões que se cruzam nas nossas intervenções como áreas simultâneas de formação e construção de conhecimento. Em terceiro lugar, identificam-se as principais tensões vividas ao longo de todos estes anos e que colaboram no estabelecimento do campo de limites e alcance das experiências de territorialização universitária que procuraram articular-se com as políticas públicas.

Palavras-chave: extensão; territorialização uiniversitária; intervenções; intersectorialidade; interdisciplinaridade.

Notes for university territorialization. Analysis of an experience in the south of CABA

Abstract

Amongst the innovations within the Argentine University System during the first decade of the 21st century, the creation of the Innovation and Development Center for Communitarian Action in 2008 stands out. In its founding principles, a new model for University Extension is proposed, which we place within a rich history of valuable precedents, and it also includes innovative elements related to epistemological democratization, to the many times attempted –with few successful experiences– practice integrality (teaching/research/extension), to the implementation of a praxis exercise in extension actions. The objective of this collaboration is to account for the perspective built from the existence of the Center by replacing the notions of Territory, Intersectorality and Interdisciplinarity since they, in their concrete-situational interconnection, define our modality of carrying out university extension. Secondly, space is given to a reflection that brings up the dimensions that intersect in our interventions as simultaneous areas of training and construction of knowledge. Thirdly, the main tensions that have been experienced all these years and that collaborate in the establishment of the field of limits and scope of experiences of university territorialization that sought to be articulated with public policies are identified.

Keywords: extension; university territorialization; interventions; intersectoriality; interdisciplinarity.

Introducción

Al promediar la primera década del nuevo siglo, en un contexto de empobrecimiento de poblaciones, resultado de las décadas neoliberales, el colectivo que se hace cargo de gestionar la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires establece como uno de sus ejes de gestión profundizar una modalidad de Extensión Universitaria, en lo que esta tiene de formación de profesionales comprometidos con su sociedad y de fortalecimiento y acompañamiento de procesos organizativos de los sectores populares.

En el mes de octubre del año 2007, las autoridades de entonces gestionan la cesión de dos hectáreas ante el Organismo Nacional de Administración de Bienes del Estado en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), específicamente en la zona de la Estación ferroviaria "Buenos Aires", hoy Barrio Estación Buenos Aires, Comuna 4.

Para dar comienzo al proceso instituyente que se avecinaba, el Decano Dr. Hugo Trincheró, convocó a un conjunto de profesionales que pudieran aportar desde diversas perspectivas y experiencias de trabajo en contextos de articulación social para comenzar a organizar las primeras actividades. Y, a los efectos de que ese proceso comience a andar, se crea la Subsecretaría de Voluntariado y Acción Comunitaria.

Las primeras decisiones que se tomaron al respecto es crear un Centro de Extensión a través de una Resolución del Consejo Directivo. Recuperando a Pierre Bourdieu, podemos decir que se lo hace existir a partir de esa Resolución, considerando que el discurso jurídico es una palabra creadora porque hace existir lo que enuncia. Se le dio un nombre y se lo enmarcó institucionalmente. Fue creado por Resolución (CD) N° 3920 del día 16 de septiembre de 2008, se lo llamó Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), y se lo inscribió institucionalmente en la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.

La existencia del Centro no es ajena a lo que acontece en el contexto socio-político de la época. Hacia esos años, desde diversas agencias del Estado Nacional Argentino, principalmente desde la esfera educativa, comienzan a darse un conjunto de políticas universitarias a la promoción de la extensión universitaria que fueron condición de posibilidad del CIDAC¹.

Desde una mirada retrospectiva, consideramos que la mayor innovación de la experiencia que estamos enunciando es precisamente la construcción de la sede física, fenómeno que llamamos "Implantación Territorial" (Petz y Trincheró, 2014). Esto implicó para quienes venimos haciendo y habitando la universidad desde prácticas de extensión universitaria, repensarlas en una nueva situacionalidad. Pero además supuso construir a la Universidad en un actor social y político en la arena de relaciones en las que se asienta, construye y participa. El desarrollo a lo largo de 15 años de existencia nos demuestra que cuando la universidad comienza a pensarse y configurarse atenta a necesidades y demandas territoriales, posibilita y genera condiciones para el desarrollo de experiencias que permiten concretar lo que llamamos la tríada universidad-estado-territorio. Aportando con ello tanto a los procesos internos de democratización universitaria, a lo que Lidia Rodríguez (2013) llama "Alternativas pedagógicas" como a colaborar con el ejercicio del derecho a la universidad en su dimensión individual y colectiva (Rinesi, 2015).

¹ Para el revisar estas políticas y contextos remitimos lectura a Petz (2023). Para una sistematización de tales políticas remitimos lectura a Petz et al. (2016).

La experiencia reconoce antecedentes valiosos, pero incluye elementos de innovación que tienen que ver con la *democratización epistemológica*, con la *integralidad de las prácticas (docencia/ investigación / extensión)*; con la puesta en práctica del ejercicio de la *praxis* en las prácticas de extensión. Entendiendo por *praxis* no a la vinculación entre *teoría y práctica*, sino como una totalidad dialéctica, donde la acción es la condición del conocimiento y, viceversa, el conocimiento es la condición para la acción. Los dos están en un mismo movimiento. La manera de interpretar una realidad social es ya una transformación de esa realidad, que implica un acto político y no meramente teórico².

Es objetivo de esta colaboración dar cuenta de la perspectiva construida a partir de la existencia del Centro, reponiendo las nociones de Territorio, Intersectorialidad e Interdisciplinariedad ya que las mismas, en su interconexión concreta-situacional, definen nuestra modalidad de realización de la extensión universitaria; en segundo lugar se da espacio a una reflexión que trae las dimensiones que se interceptan en nuestras intervenciones en tanto ámbitos simultáneos de formación y construcción de conocimiento. En tercer lugar, se identifican las principales tensiones que se han transitado todos estos años y que colaboran en el establecimiento del campo de límites y alcances de experiencias de territorialización universitaria que buscaron articular con políticas públicas. En su conjunto, estas reflexiones se realizan desde un punto de vista antropológico, disciplina de la que provenimos los autores.

Territorio, intersectorialidad e interdisciplina en contexto de territorialización universitaria

El *territorio* es un concepto complejo que puede ser, y ha sido, abordado desde distintas disciplinas como la geografía, la antropología, la sociología, las ciencias naturales, la psicología social, entre otras. Entendemos territorio como un espacio formado por elementos naturales e históricos, modelados por procesos políticos y relaciones sociales (Oslender, 2002). Es una construcción social realizada por sujetos, individuales y colectivos, instituciones, familias, que generan formas de organización social, de acción colectiva en un espacio compartido que se articula en diferentes escalas: subjetiva, grupal, institucional, comunitaria, regional, nacional, transnacional.

La *territorialidad* se construye a partir de significaciones sociales y culturales y de la complejidad indiciaria que deja la historia en los espacios, surge de las relaciones sociales materializadas y narradas (Carballeda, 2015) en la cotidianeidad vivida de los lazos que la articulan y le dan sentidos. La mirada territorial implica entonces un pensar situado en la intersección de estas dimensiones allí enlazadas, y tiene en cuenta, al menos para nosotros, que “No hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales, de un modo deformado y sobre todo enmascarado por los efectos de la naturalización” (Bourdieu, 1999, p. 120).

El territorio, como todas las dimensiones espaciales, remite a una suerte de geopolítica, de manera tal que resulta difícil disociar de los actores que constituyen una parte o la totalidad del mismo. Este territorio no requiere ser de naturaleza geográfica, ya que podríamos considerar como un espacio a una institución, un área geográfica, un país, una red de instituciones o un recorte de todo ello. Es el lugar

² Para ahondar en dichos elementos de innovación remitimos lectura a Petz. Trincheró (2014), Petz (2023) y Lischetti (2013).

en el cual los sujetos despliegan sus acciones, intervienen con sus prácticas en lo *indeterminado de la historia* (Zemelman, 2004). De aquí que el territorio entendido como espacio de transformación, de interés, dominio y/o influencia, es definido autorreferencialmente como una totalidad en movimiento de la que el sujeto forma parte y sobre la cual actúa o proyecta actuar (Rovere, 2006) incorporando, entonces, la dimensión de futuro y de potencia, de posibilidad. Y con esto aparece la *praxis* como elemento constitutivo del concepto de territorio.

La delimitación de este espacio (el territorio) es realizada por el mismo sujeto a partir de la necesidad de incluir los factores relevantes para su accionar (Rovere, 2006). Trasladar las preguntas problematizadoras a un territorio concreto, implica reconstruir, en la práctica, la integralidad de ese objeto complejo y totalizado, que siempre es contextual, situado temporal y espacialmente. Y esto es precisamente lo que se ha venido realizando desde los equipos que forman parte del CIDAC. Se trabaja a partir de la delimitación de áreas problema, dentro de un espacio geográfico local y de redes de relaciones (ambos de bordes difusos y flexibles), a partir de los cuales se construye el territorio concreto en el que despliegan sus acciones.

La *territorialización* de la Universidad Pública (y de las prácticas en este marco) implica reconocer y reconocerse en la trama de actores que conforman ese espacio de intervención, con intereses y miradas propias que se encuentran, no sin conflictos y tensiones, con los intereses y proyecciones de los otros que forman parte del espacio compartido. Incorporar la mirada del actor social, que explora, analiza y decide, trascendiendo la compartimentalización de la mirada científica, reconociendo así la multidimensionalidad de la realidad social (Mathus, 2007) es parte necesaria de este proceso.

Ahora bien, es de interés poner el foco en las *interacciones* que suceden en el trabajo territorial, teniendo en cuenta los distintos niveles en los que se articula (como se dijo, no sin conflicto de intereses), de acuerdo al alcance de la acción propuesta. Sostiene Petz (2015, p. 1) "Pensar la universidad en relación con, es pensar a la universidad como actor social interviniente, como parte del territorio constituido y entrelazado por diferentes actores" y agregamos, pensarla contemplando el peso específico que sus intervenciones institucionales tienen en los territorios. El concepto polisémico de *intersectorialidad*, que se refiere a relaciones entre sectores (lo público y lo privado), áreas de intervención (salud, educación, justicia), acciones de gestión asociada o problemáticas que demandan abordajes transversales, puede sernos de utilidad a la hora de pensar esas interacciones. A su vez, nos obliga a revisar el rol de la universidad una y otra vez. "Tal vez, el rol de la universidad como actor social pasa por generar los ámbitos de convergencia de sindicatos, organizaciones y Estado en función de problemáticas concretas" (Petz, 2015, p. 2). En todos los casos concretos, la intersectorialidad se piensa en referenciar situaciones complejas que requieren que el territorio sea considerado como el marco que da origen a una acción multidimensional, integral, que se desarrolla en espacios determinados (García y Hindi, 2015).

Asimismo, los procesos prácticos implicados en estas acciones multidimensionales suponen intersecciones científicas, epistemológicas y profesionales que daremos en llamar aquí interdisciplina en tanto categoría que captura trayectorias del involucramiento entre los métodos y procedimientos de las ciencias sociales y sus aplicaciones. Es decir, hablamos de cruces disciplinares que expanden las fronteras de cada ciencia social en el desarrollo de los abordajes territoriales y que en ese movimiento reviste aristas novedosas. Los formatos en que ello se expresa -y que

implican la generación de propuestas metodológicas situadas y pensadas con arreglo a fines-, remiten a experiencias de trabajo en el marco de instrumentación de ciertas políticas públicas desde la Universidad (tanto dispositivos de intervención como trayectos de formación cortos como diplomaturas de extensión universitaria). En el próximo apartado profundizamos en detalle sobre este aspecto ya que se constituye en una de las dimensiones fundamentales de nuestras intervenciones.

La formación universitaria y la construcción de conocimiento en contexto de territorialización universitaria

Interesa comenzar este apartado con el siguiente interrogante: ¿toda práctica de intervención conjunta en un territorio es un proceso de construcción de conocimiento con otros?

Los desarrollos del CIDAC están orientados desde el desafío que supone actuar e intervenir en la dimensión de la práctica; práctica entendida como ese dominio de la realidad que no es libre de agentes, intereses y discusiones, tanto políticas como filosóficas (Said, 2005, p. 277).

Las intervenciones territoriales del Centro, en todos los casos han sido fuertemente formativas, tanto para quienes las piensan, articulan y llevan adelante como para quienes las materializan a partir de participar en las propuestas.

A lo largo de estos años se ha trabajado en dos formatos de intervención. Uno vinculado a lo que hemos llamado “dispositivos” y que en la mayoría de los casos están en relación a políticas públicas con abordaje territorial que definen metas, objetivos y actividades. Otro, aquel vinculado al trabajo de los equipos del CIDAC en el territorio, de cara generalmente a procesos de demanda. En este caso, las intervenciones tienen como objetivo ampliar y profundizar la construcción de conocimientos a partir de la observación y análisis de problemáticas sociales en el territorio en el mismo momento de la intervención social —intervención que implica una relación directa con actores sociales concretos en torno a una temática específica desde un abordaje profesional—, y la reflexión a partir de la acción en torno al vínculo implicado en lo que constituye una tarea compartida. Aquí sí hablamos de procesos de co-construcción de conocimiento ya que es uno de los objetivos explícitos que guía el desarrollo del trabajo de los equipos.

Como resultado de los distintos ámbitos generados con los equipos del Centro para reflexionar sobre el conocimiento que se produce a través de las prácticas de extensión³, hallamos tres dimensiones que confluyen y sobre las que profundizamos a continuación:

- *Producción de conocimientos a partir de trabajar en / con situaciones históricas concretas:*

La realidad se nos presenta en toda su complejidad fenoménica, el parcelamiento de esa realidad que quedó expresado en la división decimonónica de las ciencias, tomando para sí cada ciencia una parte del campo científico, siempre resultó insuficiente, pero recién empezó a cuestionárselo a mediados del siglo pasado, y cada vez más, obteniendo en el trayecto de ese cuestionamiento diversos o divergentes resultados.

³ Quizás los más significativos hayan sido las reuniones de coordinadores de equipos del CIDAC, las sucesivas jornadas de reflexión sobre la práctica, el seminario de abordajes comunitarios y los de Universidad-sociedad, entre otros.

Para encarar la producción del conocimiento de la realidad, la división de las ciencias en campos científicos que la sectorizan presenta diferentes obstáculos epistemológicos; es que nos enfrentamos a la indisciplinariedad de la realidad. Aunque la captación del todo no es metodológicamente posible (Zemelman citado en Retamozo, 2015, p. 44), podemos pensar esa totalidad como un sistema de relaciones que realiza una serie de transformaciones en los términos de reciprocidades o de oposiciones con síntesis, y, que pueden objetivarse hacia lo real. La totalidad no son todos los hechos, no se trata de entenderla sólo desde lo ontológico, sino que se trata de una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los que permiten descubrir la articulación en que los hechos asumen su significación específica. Cuando hablamos de observables nos estamos refiriendo a las relaciones que se pueden establecer entre procesos históricos y políticos. En una dimensión diacrónica, pero sin dejar de lado el análisis de lo sincrónico (tiempos íntimos, biográficos, epocales, comunitarios, sistémicos).

Tener en cuenta la totalidad dialéctica supone tener en cuenta la historia concreta, el momento concreto y el espacio, o la coyuntura histórica por la que se atraviesa: “la necesidad de realidad se refiere al mundo como riqueza potencial que desafía al contorno organizado” (Retamozo, 2015). Entender el momento histórico es entender la lógica constructiva del poder que es la lógica de crear corrientes de ideas y de prácticas, en una dinámica donde es posible identificar aquellas que oprimen y aquellas que, en proceso instituyente, asumen características emancipatorias. Y, además, es necesario transformar esa historia concreta en experiencia. Es desde la experiencia desde donde podemos apreciar las distintas perspectivas de la historicidad de los sujetos sociales.

- *Producción de Conocimientos y Subjetividad:*

El desarrollo del conocimiento es indisociable del desarrollo de la conciencia y autoconciencia de los sujetos, por ese motivo se recurre a que vayan juntas la crítica de la realidad con la autocrítica de los sujetos. Además, es importante asumir la dimensión colectiva de los sujetos, es decir, sujeto social de la historia y no en tanto individualidad. El sujeto humano está en la historia, en la sociedad, sometido a la incertidumbre y tiene la necesidad de construir realidad estableciendo vínculos en cuya trama al mismo tiempo va formándose. Tanto los Sujetos de la investigación con los que pretendemos hacer co-investigación, como los sujetos del aprendizaje, que aprenden, recorriendo estos procesos, son portadores de “saberes socialmente productivos” en el decir de Adriana Puigros y Rafael Gagliano (2004), son saberes que producen, que procrean, en los que la razón deja de ser patrimonio del saber científico y hace además fecunda en significado a toda actividad que procure una pericia productiva. Los sujetos nos involucramos con nuestra subjetividad, la que además de expresar nuestro modo de ser en el mundo es la que contiene esos saberes. Héctor Vázquez (1994) sostiene que ese involucramiento y la especial relación Sujeto/realidad, es la que hace posible que surja el conocimiento.

- *Producción de Conocimientos e Interdisciplinariedad:*

Algunos autores resuelven las dificultades que presenta la complejidad de la realidad, esgrimiendo que la solución se encuentra en la interdisciplina para encararlas, o sea que para abordar la problemática de la totalidad en la multicausalidad fenoménica se requeriría hacer uso de la interdisciplinariedad.

Lo que supone que para poder contribuir con nuestro supuesto saber a la posibilidad de intervenir sobre ese conocimiento que contuviera los saberes de todas o de una cantidad importante de disciplinas, tendríamos que tener en cuenta, justamente, el abordaje fenoménico desde distintos saberes.

Aquí nuestro objetivo sería el de dejar de hablar del 'sentido común' de la interdisciplina y poder reflexionar sobre él. Se puede hacer todo un derrotero en la historia de las disciplinas buscando cómo en cada momento se planteó la tensión entre la complejidad de la realidad, por un lado, y la división del trabajo científico necesario, por otro lado. Esto requiere partir de la totalidad pero, además, basarse en la especificidad de cada disciplina. Y para eso debe trabajarse en las correspondencias estructurales, en las intersecciones y límites y en los vínculos entre las disciplinas.

En el debate actual sobre lo interdisciplinario, se superponen con una cierta yuxtaposición dos tipos de prácticas: la de la investigación interdisciplinaria y la de la configuración de equipos interdisciplinarios para atender problemas de la sociedad. Esta yuxtaposición es esperable dado que la diferencia es de énfasis en cuanto al producto. En el caso de la investigación el énfasis es la producción de conocimientos. En el caso de los equipos para resolver problemas el énfasis está en la producción de acciones, y de intervenciones. Nadie, no obstante, podría separar de manera absoluta la investigación de su efecto en las prácticas y nadie podría suponer que el desarrollo de acciones no produzca, o deba producir, simultáneamente, conocimientos. Más aún, sería esperable un futuro en que esta diferencia se redujera a su mínima expresión.

Tanto en el campo de la investigación, como en el de la búsqueda de solución para problemas concretos a través de intervenciones, hay que pensar en un desarrollo interdisciplinario en el que se programen cuidadosamente la forma y las condiciones en que el mismo se desenvuelve. Ya es sabido que la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina.

La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción. Para que pueda funcionar como tal, un equipo que busca intervenir sobre la realidad y que se compone por sujetos que ejercen distintas disciplinas requiere la inclusión programada, dentro de las actividades, de los dispositivos necesarios. Hay un tiempo que tiene que ser dedicado a la realización de este trabajo; cuestión que debe tenerse en claro, especialmente quienes programan acciones interdisciplinarias desde los niveles decisorios, ya que para lograrlas se requiere algo más que un grupo heterogéneo de profesionales.

Una diferencia entre equipos interdisciplinarios de investigación y equipos interdisciplinarios de intervenciones, es que estos últimos se constituyen por distintas profesiones (y se da por supuesto que cada una representa una disciplina). Este deslizamiento (de disciplina a profesión) es un claro deslizamiento hacia el campo de las prácticas.

Y en ese deslizamiento, por definición de la práctica, hay que dar lugar a una pregunta central: cómo incorporar una amplia gama de saberes que no son disciplinarios. Esto es particularmente notable en el caso de nuestros equipos que trabajan con poblaciones, pero es igualmente necesario en todos ellos, a menos que aborden su práctica desde una representación fuertemente tecnocrática.

El cómo se desarrolla lo interdisciplinario es un debate fundamental, e incluye necesariamente el nivel de análisis siguiente:

Un nivel referente a lo subjetivo y lo grupal: las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Resulta necesario resaltar lo obvio: un equipo interdisciplinario es un grupo. Debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. También es evidente, que un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente.

En lo individual, la participación en un equipo de esta índole implica numerosas renuncias, la primera es la renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema. Reconocer su incompletitud.

Cuando en el trabajo con poblaciones se plantean actividades intersectoriales, los miembros que los integran puede ser que no representen una disciplina científica, sino otro tipo de saberes (saberes no disciplinares: provenientes de los campos del arte, saberes populares, experiencias en actividades, como, por ejemplo, la de operadores de calle o referentes comunitarios o cooperativistas). Estos equipos así integrados, con miembros que representan inter-saberes tienen que formular un Programa y fijar objetivos para su quehacer. Estas prácticas encaran una dimensión política, conceptual y práctica (Stolkiner, 1987 y 1999).

Hemos discurrido en este último punto respecto de una serie de reflexiones a propósito de nuestra experiencia. Quizá, lo más importante haya sido el recalcar que son prolongados los tiempos necesarios para las construcciones de los vínculos. Asumir y respetar esos tiempos otorga factibilidad al establecimiento de marcos de trabajo común que permitan el abordaje colectivo de los problemas identificados a tratar y los procesos de construcción de demandas. Asimismo, la necesaria objetivación de una práctica que deviene necesariamente colectiva.

La articulación con políticas públicas en la territorialización universitaria

La desigualdad socio-económica entre las poblaciones del “Norte” y del “Sur” que irrumpe en la CABA y que implica la imposibilidad de acceso a derechos fundamentales para grandes sectores de la población –como vivienda, educación, salud, trabajo, entre otros- es la que interpela profundamente a la comunidad educativa de la Facultad de Filosofía y Letras en tanto Universidad pública que es sostenida por el conjunto de la sociedad, incluyendo aquellos sectores sociales que no logran acceder a la universidad.

La ubicación del centro en la zona sur de la CABA se debe a una cuestión de pertinencia geográfica, se ha puesto a la UBA de cara a las necesidades más urgentes del contexto más próximo a ella. En este marco, se habilitó la posibilidad de desarrollar un modelo de gestión participativa que incluyó a las organizaciones sociales, a la universidad y a las agencias estatales produciendo políticas co-gestionadas en el territorio vinculadas al fortalecimiento organizativo y resolución de problemáticas locales. Así, en nuestro caso, dejamos de ser un enclave de investigación que estudia problemáticas distantes y ajenas para constituirnos en parte de una trama institucional que participa de los procesos políticos y sociales a nivel local.

A partir del año 2011 hasta el 2015 el Estado Nacional comenzó a desarrollar acciones de intervención directa en el ámbito local y en ese marco, encontró en el CIDAC (como en el vasto número de universidades nacionales nuevas) un espacio factible para su desarrollo. Este proceso no fue único de la zona sur y el CIDAC particularmente, sino que formó parte de una tendencia general en la cual cada vez más el Estado referenciaba en las universidades un interlocutor para el desarrollo de sus políticas. Precisamente a raíz de estos movimientos Eduardo Rinesi (2015) va a proponer hablar más que del vínculo entre universidad y Estado, hablar de las relaciones entre las universidades “y el gobierno” o “los gobiernos” de ese Estado (2015, p. 117), los cuales “invitan cada vez más a las universidades a involucrarse en el diseño o evaluación de políticas, asesoramiento de agentes, capacitación, (...) que dan como resultado un conjunto de acciones que se desarrollan conjuntamente en esa misma malla de estatalidad de la que tanto esos gobiernos como estas universidades (...) forman parte” (2015, p. 117)⁴. Como se viene sosteniendo desde los inicios del Centro, pues no se trata solamente de ser ejecutoras de programas y políticas públicas sino de pensar qué cuestiones habilita el conocimiento de esos programas y el trabajo en el territorio⁵. Es que, la labor en articulación con diferentes políticas en relación con cierto conocimiento del territorio, ha permitido una sistematización abundante del conjunto de las mismas y su difusión a partir de las necesidades relevadas en el trabajo cotidiano así como la reflexión crítica sobre las mismas⁶ mejorando visiblemente el acceso a derechos por parte de las poblaciones.

Hemos aprendido que los sentidos de las políticas no son unívocos, se modifican al igual que las concepciones de estatalidad y el lugar de las universidades en dicha trama de estatalidad. Esto resultó muy claro a la luz de las principales transformaciones ocurridas a partir del 10 de diciembre de 2015 frente al cambio de orientación político-ideológica de un nuevo gobierno.

En efecto, lo descrito anteriormente en torno a la cogestión de políticas públicas y demás desarrollos con el Estado nacional, entre el 2016 y el 2019 ha ido mutando o desintegrándose. La mayoría de las políticas nacionales que se articulaban desde la Universidad Pública fueron discontinuadas (exceptuando las de la Secretaría de Políticas Universitarias aunque fueron modificados sus criterios y sentidos), los convenios firmados fueron revocados y las Universidades tuvieron que reacomodar sus estrategias en el nuevo contexto. Particularmente el CIDAC, fue convocado por numerosas organizaciones sociales para colaborar en darle continuidad a una serie

⁴ Esta aclaración no es menor en la medida en que inserta a la universidad como parte del Estado y busca romper con cierta inercia antiestatalista que el autor menciona, se encuentra impregnada en nuestros espacios académicos y nos permite pensar los modos en que estas articulaciones nos enriquecen y son necesarias a la hora de garantizar el derecho colectivo a la universidad. Se refería a la etapa del gobierno del 2003-2015.

⁵ La cantidad de convenios y protocolos llevados adelante con diferentes organismos del gobierno nacional hasta el 2015, derivaron en diferentes procesos de trabajo con políticas públicas que resultaron fuertemente valiosos para la universidad. Por un lado, en la medida en que entendemos a la extensión como un proceso formativo, la implementación de trayectorias de formación para organizaciones sociales con la modalidad de tutorías en los territorios de desarrollo de las organizaciones, nos permitió incorporar a los estudiantes avanzados de las diferentes carreras en un proceso de formación que involucra desde las modalidades de vinculación y acercamiento a la realidad de las organizaciones, como el entendimiento de las lógicas propias de las diferentes políticas de estado, hasta el desarrollo de capacidades en torno a la elaboración de proyectos pensados desde el territorio. Es el caso de la Diplomatura en Desarrollo Local Orientada a la Generación de Empleo, de la cual se desarrollaron 4 cohortes entre los años 2011 y 2015, y la Capacitación integral de promotores sociales desde una perspectiva de Derechos para el abordaje territorial, desarrollada en el año 2014.

⁶ Por cuestiones de espacio no vamos a referenciar el conjunto de procesos de cogestión asumido. Remitimos lectura a Petz et al. (2016, p. 261 - 287) En: http://www.cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UL_Tomo1_Interior_Completo_01.pdf

de desarrollos comunitarios o colaborar en la readecuación de las políticas que se lograron sostener, lo que daba cuenta de la importancia de la construcción de la referencia en el territorio.

En diciembre de 2019 asume el Estado Nacional un nuevo gobierno que buscó recuperar la orientación promovida durante los años 2003-2015. En materia de Extensión Universitaria las expectativas fueron enormes en la medida que por primera vez en la historia de las universidades nacionales (UUNN) se contaba con renglón presupuestario⁷. La pandemia de COVID 19 interrumpe y trastoca⁸. En este nuevo marco, es destacable la articulación con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación para la implementación de una de las mayores políticas de territorialización del ámbito de la justicia como lo son los Centro de Acceso a la Justicia (CAJ) y los desarrollos en políticas de formación para el trabajo con el Ministerio de Empleo, Trabajo y Seguridad Social de la Nación.

A modo de cierre: límites y alcances de la territorialización

A lo largo de estas páginas se dio lugar a la intersección categorial que define el abordaje de nuestras intervenciones tanto aquellas llevadas adelante por los equipos de extensión del CIDAC y que necesariamente son formativas e implican procesos de construcción de conocimiento conjunto, como aquellas que resultan en dispositivos vinculados a procesos de cogestión de políticas públicas con abordajes territoriales. En cada modalidad de intervención territorio, intersectorialidad e interdisciplina constituyen un concreto.

Asimismo, en las páginas anteriores se traía la necesidad de interacciones y que la noción de intersectorialidad resultaba interesante precisamente porque en general referencia situaciones complejas que requieren que el territorio sea considerado como el marco que da origen a una acción multidimensional e integral. Se precisó también que, en ese marco, el rol de la universidad pasa por generar las instancias de convergencia de actores e instituciones a fin de pensar y abordar problemáticas. En este punto es importante mencionar la dificultad en conseguir acuerdos o llegar a consensos respecto de las prioridades y definición de los problemas a abordar, es decir, no resulta sencillo construir colectivamente la demanda para que sea abordada intersectorialmente. Se ponen en juego intereses institucionales, disciplinares, profesionales, económicos y políticos en un campo de disputas que tensionan constantemente las posibilidades de avances a nivel comunitario. Lograr estos acuerdos conlleva un tiempo y voluntad de negociación, en la cual los diversos actores deben ceder en alguna de las dimensiones de sus prácticas o intereses, pero que no todos están dispuestos o con posibilidades de hacerlo. De aquí que es muy alta la dificultad para avanzar en acuerdos de intervención consensuados donde confluyan todos los actores que traman el territorio. Más bien, sucede que los acuerdos avanzan a partir de un marco de alianzas posibles, aunque con cierta tensión latente y donde, a partir de los abordajes ya en movimiento, derivan posteriormente o bien en la incorporación de otros actores -y nuevos acuerdos

⁷ Es recién a partir del presupuesto 2020 que el congreso nacional aprueba renglón presupuestario a la extensión universitaria, el cual, a la fecha, por lo menos en el caso de la UBA, no ha sido distribuido en las unidades académicas que conforman dicha universidad

⁸ Por cuestiones de espacio no nos detendremos en las líneas avanzadas en la pandemia. Remitimos lectura a <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/issue/view/643> y <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/filoal-sur/issue/view/223/showToc>

que van constituyendo mayores alianzas que fortalecen la propuesta- o bien en nuevos conflictos expresados en el mismo territorio o en alguna de las dimensiones trastocadas y que pueden paralizar los abordajes.

Siguiendo en clave de la característica multidimensional de las acciones en el ámbito local, parte de la dificultad en la generación de acciones convergentes, se encuentra en los cambiantes contextos políticos-institucionales, en las políticas públicas (sus modalidades, alcances y operatoria) y en los sentidos que se construyen en torno a la Universidad desde diferentes perspectivas (desde su sentido institucional absolutamente contingente hasta los sentidos que en torno a ella construyen las mayorías populares).

Como se menciona en otros artículos (Hindi y Cervera Novo, 2017) y a modo ilustrativo sobre los límites y alcances según sea el contexto de posibilidades para la construcción de una territorialización universitaria en clave de ampliación de Derechos, nuestro Centro al estar ubicado jurisdiccionalmente en la CABA, gobernada desde el 2008 a la fecha por el PRO, pero en terrenos pertenecientes al Estado Nacional (ex ONABE) –gobernado desde el 2003 al 2015 por el FPV- estuvo marcado por un contexto de fuertes vaivenes en relación a las definiciones políticas y político-institucional que cada jurisdicción dispuso hacia el territorio al que anclamos. También, al lugar que le otorgó al complejo universitario en el desarrollo de políticas el cual permitió, obstaculizó o transformó modalidades de acciones co-gestionadas o asociadas de implementación de dichas políticas, y de diversa índole.

Sin embargo, dicho proceso –que ha fortalecido a la extensión universitaria en particular y ha colaborado en construir una institución más porosa- se ha canalizado en programas y proyectos “a medida” a través de financiamientos que se canalizaron ya por convenios ya por subsidios, y que resultaban ajustados a una temporalidad: la duración del plan de trabajo acordado. Encontramos aquí uno de los límites de la territorialización universitaria: en nuestra situación concreta, y que podemos extender al conjunto de experiencias de las UUNN, quedó sujeto a líneas presupuestarias que no constituyeron renglón presupuestario a la extensión universitaria. Esto lleva, como lo hemos planteado en otras oportunidades, a una lógica proyectista que impregna los trabajos de territorialización.

Sin embargo, esta experiencia de territorialización universitaria desde la extensión nos permite demostrar los enormes alcances -en términos pedagógicos- que tienen estas prácticas en la formación tanto de estudiantes de la comunidad académica como de las poblaciones y las organizaciones con las que nos vinculamos localmente, llevando adelante un aporte a la democratización del sistema universitario.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999) *La Miseria del Mundo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Carballeda, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. *Margen, Revista de Trabajo Social*, 76, Buenos Aires.
- García, C. y Hindi, G. (2015) *Sistematización de experiencias entre los grupos de trabajo del Centro de Innovación para la Acción Comunitaria (CIDAC)*. Buenos Aires: F. de F. y Letras-UBA (Mimeo).

- Hindi, G. y Cervera Novo, J. (2017). Tensiones de la territorialización universitaria. Sistematización del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. *Revista Redes de extensión*, 3 / 2017 (7-30). <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3815/3451>
- Lischetti, M (2013). *Universidades latinoamericanas. Compromiso, Praxis e Innovación*, Buenos Aires: Ediciones de la F. de F. y Letras. UBA.
- Mathus, C.(2007) *La teoría del juego social*, Universidad Nacional de Lanús.
- Oslender, U. (2002) Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una especialidad de la resistencia. *Scripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona
- Petz, I. (2023). La planificación universitaria desde la integralidad. Notas en torno a un proceso en marcha en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 13 (19.Jul-Dic), e0007. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0007>
- Petz, I. (2015) Extensión Universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes, *Redes de Extensión*, 1, 2015 (1-5) <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1461/1401>
- Petz, I., Cervera Novo, J. y Hindi, G. (2016) El derecho a la universidad como derecho colectivo. A propósito del programa del CIDAC (FFyL-UBA), p 261-287, Tomo I, en Lischetti, M. et al. (comp). *Las transformaciones de las Universidades latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década*. CABA, Ed. FFyL. Disponible en <http://www.cidac.filo.uba.ar/revista/las-transformaciones-de-las-universidades-latinoamericanas-en-el-marco-de-las-pol%C3%ADticas-regi>
- Petz, I. y Trincherero, H. (2014). *La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el "academicismo"*. Papeles de Trabajo N° 27.
- Puigross, A. y Gaglianno, R. (2004): *La Fábrica del conocimiento*. Buenos Aires. Appeal, Homo Sapiens.
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman, política y metodología, o una metodología política, *Estudios Políticos*, 36. México. Centro de Estudios Políticos, Universidad Autónoma de México.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*, IEC-UNGS. Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2013) La elección categorial: alternativas y educación popular. En Rodríguez, L. (Dir.): *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, APPEAL.
- Rovere, M.(2006) *Planificación estratégica de recursos humanos en salud*, Washington DC, OPS.
- Said E. (2005). *Reflexiones sobre el exilio*. Barcelona, Editorial DEBATE.
- Stolkiner, A. (1987) De Interdisciplinas e Indisciplinas. En N. Elichiri (comp.) *El niño y la escuela*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Stolkiner, A. (1999) La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Revista campo-psi-Revista de Información especializada*, 3 (10). Rosario.
- Vázquez, H. (1994). Investigadores, construcción crítica del conocimiento y crisis de los paradigmas en Sociología y Antropología Sociocultural, *RUNA*, XXI, Buenos Aires: Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas. UBA
- Zemelman, H. (2004) Memoria y Pensamiento. En Silvia Vázquez (comp.) *La escuela como territorio de intervención política*, CTERA.

Biografía de autores/as

Ivanna Lys Petz. Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires, docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras. Investigadora del CONICET. Dirige proyectos de investigación y de extensión. Actualmente, es Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Juan Pablo Cervera Novo. Profesor en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha formado y desarrollado en el campo de la Extensión Universitaria. Actualmente, es Coordinador general del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de esa Facultad. Ha sido docente de la Universidad Nacional de Avellaneda y la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Es autor y co-autor de diversas publicaciones.

Mirtha Lischetti. Profesora Consulta Titular del Ciclo Básico Común-UBA. Fue Coordinadora Académica del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC). Directora de Proyectos de Investigación de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) desde 1998 hasta la actualidad. Publicó numerosos artículos, capítulos de libros y libros de su especialidad.

Extensión crítica y Agroecología: tópicos comunes para el trabajo junto a movimientos y organizaciones sociales campesinas

Andrés Antonio Nieto

Cátedra de Formación General y Extensión Rural
Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Cuyo
anieto@fca.uncu.edu.ar
orcid.org/0009-0004-3615-6696

Ramón Cieza

Laboratorio de Investigación y Reflexión en
Agroecología
Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales
Universidad Nacional de La Plata
cieza@agro.unlp.edu.ar
orcid.org/0000-0001-8645-3155

Pablo Saravia

Departamento de Estudios Territoriales y
Diálogos Interculturales
Observatorio de Participación Social y Territorio
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Playa Ancha
pablo.saravia@upla.cl
orcid.org/0000-0001-6835-169

Humberto Tommasino Ferraro

Programa APEX - Centro Universitario Regional
Litoral Norte
Universidad de la República
htommasino@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4561-0887

Resumen

En los últimos años la agroecología ha tomado un impulso como una respuesta concreta a la degradación ambiental y social en el sector rural. En Latinoamérica su desarrollo se encuentra asociado principalmente a las organizaciones campesinas. Del mismo modo, la extensión crítica en el ámbito rural, está íntimamente ligada a sectores populares del campo y a técnicas/os de organizaciones de la sociedad civil y de instituciones comprometidas con estos. Este enfoque surge en contraposición a los modelos convencionales de extensión considerando a ésta como un proceso educativo. En la actualidad cuenta con una multiplicidad de proyectos de extensión universitaria vinculados a organizaciones sociales rurales. Este trabajo busca analizar los puntos de encuentro entre la agroecología y la extensión crítica. Para ello se exploran vínculos entre los marcos teóricos de ambos enfoques y sus formas de abordaje en el territorio. Se concluye que el diálogo de saberes toma una dimensión fundamental en los procesos extensionistas con enfoque agroecológico. En este sentido, ambos tópicos toman como base para sus prácticas la valoración del conocimiento campesino, la producción académica crítica, el abordaje de las relaciones de poder y disputa entre actores en territorios y una vinculación dialógica crítica entre conocimiento científico y popular y el espíritu transformador de la realidad social. De esta forma, los ejercicios teórico epistemológicos, prácticos y propositivos de la extensión crítica y la agroecología se vuelven herramientas que se retroalimentan, centrándose en el diálogo de saberes como posibilitador de procesos de transformación social.

Palabras clave: Campesinado; desarrollo rural; diálogo de saberes; extensión agroecológica; transformación social.

Para citación de este artículo: Nieto, A. A., Cieza, R., Saravia, P. y Tommasino Ferraro, H. (2024) Extensión crítica y Agroecología: tópicos comunes para el trabajo junto a movimientos y organizaciones sociales campesinas. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-15. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.309>

Sección: Dossier *Recepción:* 12/02/2024 *Aceptación final:* 27/02/2024



Extensão Crítica e Agroecologia: temas comuns para trabalhar com movimentos e organizações sociais camponeses

Resumo

Nos últimos anos, a agroecologia ganhou impulso como uma resposta concreta à degradação ambiental e social no setor rural. Seu desenvolvimento na América Latina está associado principalmente às organizações camponesas. Da mesma forma, a extensão crítica nas áreas rurais está intimamente ligada aos setores populares do campo e aos técnicos de organizações da sociedade civil e instituições comprometidas com eles. Essa abordagem surge em contraposição aos modelos convencionais de extensão, considerando esta como um processo educativo. Atualmente, existe uma multiplicidade de projetos de extensão universitária vinculados a organizações sociais rurais.

Este trabalho busca analisar os pontos de encontro entre a agroecologia e a extensão crítica. Para isso, são exploradas as ligações entre os marcos teóricos de ambas perspectivas e suas formas de abordagem no território. Conclui-se que o diálogo de saberes assume uma dimensão fundamental nos processos de extensão com enfoque agroecológico. Nesse sentido, ambos tópicos tomam como base para suas práticas a valorização do conhecimento camponês, a produção acadêmica crítica, a abordagem das relações de poder e a disputa entre os atores nos territórios. Além de um vínculo dialógico crítico entre o conhecimento científico e o popular e um espírito de transformação da realidade social. Desse modo, os exercícios teóricos, epistemológicos, práticos e propositivos da extensão crítica e da agroecologia tornam-se ferramentas que se retroalimentam, enfocando o diálogo de saberes como facilitador dos processos de transformação social.

Palavras-chave: Campesinato; desenvolvimento rural; diálogo de saberes; extensão agroecológica; transformação social.

Critical extension and Agroecology: common topics for working with peasant movements and social organizations

Abstract

Over the last few years, agroecology has gained strength as a solid response to environmental and social degradation in the rural sector. In Latin America, its development is mainly related to peasant organizations. Likewise, critical extension in rural areas is closely linked to popular rural sectors and technicians of civil society organizations and institutions committed to them. This approach arises as a counterpoint to the conventional models of extension, in which the latter is considered as an educational process. At present, there is a multiplicity of university extension projects linked to rural social organizations.

This paper seeks to analyze the meeting points between agroecology and critical extension. For this purpose, it explores links between the theoretical frameworks of both approaches and their territorial approaches. It is concluded that the knowledge dialogue takes a central dimension in extension processes with an agroecological approach. In this regard, both topics base their practices on peasant knowledge recognition, critical academic production, the understanding of power relationships and disputes between actors in territories, and a critical dialogic link between scientific and popular knowledge and the search for social reality transformation. Consequently, the theoretical, epistemological, practical and propositive principles of critical extension and agroecology become tools that feed back to each other, focusing on the knowledge dialogue as a way of enabling social transformation processes.

Keywords: Agroecological extension; knowledge dialogue; peasantry; rural development; social transformation.

Introducción¹

El auge de la extensión universitaria en las universidades latinoamericanas durante los últimos años se ha expresado, entre otros aspectos, en los numerosos proyectos de extensión vinculados a organizaciones sociales rurales que tienen a la agroecología como propuesta conceptual de desarrollo rural y como horizonte práctico.

La Agroecología comprende un enfoque de la agricultura que aporta pautas, criterios y conocimientos para construir sustentabilidad en una amplia diversidad de sistemas agropecuarios (Altieri, 1999; Sarandón y Flores, 2014). Este enfoque contiene un posicionamiento ético político que generalmente incluye dimensiones como la comercialización justa, la equidad social y el reconocimiento del campesinado como actores fundamentales, en contraste con la agricultura industrial basada en unidades productivas empresariales en la que prima la lógica del lucro y el alto uso de insumos externos (Sarandón y Flores, 2014). La agroecología, como un enfoque arraigado en la ecología, la antropología y la economía ecológica, interpela la lógica de producción de conocimiento y las metodologías de trabajo en el territorio y en los currículos universitarios (Sarandón, 2019), con especial énfasis en los de raíz ambiental.

Algunas de las propuestas y prácticas de extensión rural universitaria que se han vinculado con el campesinado y sus organizaciones se han enmarcado en el modelo de extensión crítica. Este modelo teórico-práctico, asociado también a la extensión-educación popular o la extensión-investigación participativa, pone énfasis en el trabajo interdisciplinario y crítico sobre las relaciones sociales dentro de una determinada y desigual estructura social. Este posicionamiento orienta al diálogo entre las personas participantes, el protagonismo de los actores involucrados y gestión horizontal del poder entre otros aspectos. La problematización de la relación sociedad-naturaleza (sustentabilidad), la soberanía alimentaria y las relaciones socio-tecnológicas son áreas de aporte de la agroecología. Por su parte, la extensión crítica aporta en el orden teórico-metodológico para el trabajo territorial y en metodologías de investigación que permitan generar espacios de producción y aprehensión de conocimiento en conjunto con los sectores populares de los territorios.

De este modo, el diálogo de saberes, la valoración del conocimiento campesino, la producción académica crítica, el abordaje de las relaciones de poder y disputa entre actores en territorios y una vinculación dialógica crítica entre conocimiento científico y popular y el espíritu transformador de la realidad social, conforman algunos de los tópicos comunes a la agroecología y a la extensión crítica. Así, los ejercicios teórico epistemológicos, prácticos y propositivos de la extensión crítica y la agroecología se vuelven herramientas que se retroalimentan.

En el presente escrito se exploran algunos vínculos entre los marcos teóricos de la extensión crítica y la agroecología, centrándose en el diálogo de saberes como posibilitador de procesos de transformación social. Se aspira a realizar un aporte conceptual para los equipos extensionistas involucrados en procesos de trabajo junto a campesinos y campesinas latinoamericanas que eligen el enfoque de la agroecología para desarrollar sus prácticas productivas y sociales en pos de

¹ El presente artículo es producto de un proceso de construcción y discusión colectiva del Núcleo Temático "Encrucijadas conceptuales y prácticas. Los vínculos entre la extensión crítica y la agroecología" en el marco del Grupo de Trabajo de CLACSO y ULEU "Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe". Participaron de este trabajo: Andrés Nieto (Coord); Alejandro Tonolli (Coord); Ramón Cieza; Pablo Saravia; Rodrigo García Ferreira; Emiliano Guedes Bica; Jacir João Chies; Martin Viani y Humberto Tommasino.

construir un sistema agroalimentario soberano y promover la transformación social en el sentido de los sectores populares.

Por otro lado, se pretende que estos párrafos disparen reflexiones, análisis, preguntas y críticas que potencien las prácticas extensionistas y agroecológicas desde una perspectiva crítica, e inviten a participar del campo de acción y reflexión entre la agroecología y la extensión crítica.

Extensión rural, perspectivas y bases teóricas

Si bien estas reflexiones están en el marco de la extensión crítica, es de interés comenzar desarrollando los dos modelos de extensión donde se desarrollan las prácticas extensionistas, y abordar algunos aspectos teóricos que permitan tener un mejor entendimiento de sus propuestas de intervención.

Estos dos grandes modelos teóricos son la extensión difusionista y la extensión crítica. Los mismos comparten que la población destinataria de la práctica extensionista son los actores del medio rural, pero la extensión difusionista está dirigida a los diferentes tipos de agricultores y en general no distingue “públicos” para su acción, mientras que la extensión crítica plantea el trabajo junto al campesinado².

La extensión difusionista se asienta teóricamente en la sociología rural norteamericana y tanto teórica como metodológicamente en la teoría de la difusión de innovaciones (Rogers y Shoemakers, 1974). El supuesto de que la situación de atraso del campesinado se debe a la falta de tecnología y a la baja capacidad de innovación tecnológica (Rogers y Shoemakers, 1974) sirvió para poner en marcha, desde la década de 1960, múltiples programas y proyectos de desarrollo rural en toda Latinoamérica como forma de propiciar la modernización de los sectores campesinos y convertirlos en empresarios agrícolas. Los programas de desarrollo comunitario y desarrollo rural integrado primero (Sevilla Guzmán, 2000), y de desarrollo territorial rural en la actualidad, han sido los modelos habituales en el marco de esta forma de intervención.

Según lo detallado, resulta plausible enmarcar a la extensión difusionista dentro del paradigma del capitalismo agrario. Este último, surge a partir de la segunda mitad del Siglo XX y plantea que los problemas agrarios deberían ser resueltos al interior del propio capitalismo. Dentro de esta perspectiva aparece como uno de sus principales abordajes aquel que entiende a la agricultura familiar como el sujeto central para las propuestas de desarrollo rural. Desde allí se plantea que, ante el desarrollo del capitalismo en la agricultura y los desafíos de modernización que esto supone, se producirían cambios en las condiciones culturales, de producción y en el estilo de vida a los cuales el modelo campesino de producción y organización comunitaria no conseguiría adaptarse. Es decir, no lograría ser base para una alternativa de “desarrollo” (Lamarche, 1998). Por ello, según esta visión, la agricultura familiar sería un modelo adaptado a la etapa actual de desarrollo del capitalismo, como alternativa para satisfacer las necesidades de alimentación

² Coincidimos con Horacio Martins de Carvalho (2012) de concebir al campesinado como sujeto político, como clase social en contraposición a la empresa capitalista. Para el autor el campesinado (con sus distintas denominaciones o autodenominaciones) en su praxis social establece una relación contradictoria con el modo de producción capitalista, y se encuentra sometido a tentativas de opresión y desagregación por parte del capital. De esta manera ubicamos a los sectores históricamente más vulnerables del medio rural latinoamericano (producción familiar, agricultura familiar, campesinos, pueblos originarios y otras autodenominaciones), en una misma situación de clase frente al capital.

de la sociedad y las crecientes demandas de industrialización (Abramovay, 2012). Esta agricultura familiar, sujeta a los cambios propuestos por la modernización del campo, aparecería como una forma alternativa a los modelos campesinos y de empresa capitalista, en un camino intermedio entre la tradición vinculada al atraso del primero y los impulsos modernizadores altamente dependiente del segundo. La institucionalización de este modelo comienza a tomar relevancia en la década de los 60, y es impulsada por organismos internacionales de financiamiento para el desarrollo rural y se materializan en los organismos de ciencia, técnica y extensión rural que proliferaron a lo largo del continente³. De este modo, buena parte de los programas y proyectos estatales que en América Latina han definido las políticas de extensión y desarrollo de la producción familiar, incluidos los gobiernos progresistas y sus modelos neo-desarrollistas. Los mismos han considerado fuertemente este modelo, a pesar de distar mucho de las miradas propias de los movimientos sociales y las teorías críticas presentes en el territorio latinoamericano.

Paralelamente, a partir de la década de los 70 comienza a gestarse lo que hoy se denomina extensión crítica (o extensión popular, extensión participativa), la cual parte del supuesto de que la condición del campesinado no tiene que ver con una mera cuestión tecnológica, sino que el problema de la pobreza está asociado a las relaciones sociales dentro de la estructura capitalista, por lo que su propuesta se orienta a transformar dichas relaciones. De este modo, se enmarca a la extensión crítica dentro del paradigma de la cuestión agraria el cual plantea que las problemáticas del ámbito rural son de tipo estructural, generadas a partir del avance del capital en la agricultura (Felicio, 2011), por lo que la misma no puede ser solucionada por el propio capitalismo, sino que su superación requiere de la transformación de las actuales relaciones sociales de producción.

La extensión crítica es, teórica y metodológicamente, tributaria de los planteos de Paulo Freire (1973), Fals Borda (2014) y Joao Bosco Pinto (1973). Freire problematizó el concepto de extensión dando cuenta de su carácter verticalista, en su libro *Extensión o Comunicación*, surgido de su experiencia de trabajo junto a campesinos en Chile. Fals Borda y su grupo desarrollaron la Investigación Acción Participativa como forma de transformar la realidad social a partir de procesos investigativos comprometidos con las comunidades campesinas y Joao Bosco Pinto (1973), realizó una crítica a los modelos convencionales de extensión colocando a ésta como un proceso educativo. De lo anterior, resulta plausible asociar que el desarrollo de la extensión crítica, en el ámbito rural, está íntimamente ligada a organizaciones campesinas y a movimientos sociales del ámbito rural y a técnicas/os de organizaciones de la sociedad civil y de instituciones comprometidas con estos sectores.

En el territorio rural se encuentran múltiples experiencias de trabajo que adhieren al modelo de extensión crítica, tales como: procesos de educación popular, experiencias de organización comunitaria, producción y comercialización colectiva, etc. Como dijimos arriba, es en el sector del campesinado y sus organizaciones donde la extensión crítica se moviliza, mismo lugar donde se han venido desarrollado históricamente las prácticas agroecológicas y donde a partir de la década de los 90 (Toledo, 2012; Rosset y Martínez Torres, 2016) la agroecología es incorporada orgánicamente a la agenda de estos movimientos.

³ En Latinoamérica podemos citar como ejemplo la fundación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) de Argentina, fundado en 1956, el Instituto de Investigación Agropecuarias (INIA) en Chile, fundado en 1963, la Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EmBraPA) en 1973 y el Centro Internacional de Mejoramiento del Maíz y el Trigo, fundado en México en 1943

Por las articulaciones teórico-metodológicas que se desarrollarán más adelante y por las perspectivas políticas que comparten, consideramos que la agroecología y la extensión crítica se complementan en un campo de estudio y acción, donde la primera propone una propuesta técnico-política para el manejo de agroecosistemas y la segunda, permite accionar y reflexionar sobre procesos de transformación territoriales.

La agroecología, un enfoque alternativo a la agricultura industrial

Al menos desde una perspectiva técnico-científica, la agroecología es rescatada y empieza a ser revalorizada hacia la década de 1970, principalmente en Latinoamérica, como respuesta a la crisis social y medioambiental generada por el desarrollismo (Guzmán Casado *et al*, 1999).

En la actualidad la agroecología es todavía un campo en construcción y en disputa, con múltiples aportes de diferentes disciplinas en un contexto de profundas transformaciones en el sector agrario. En términos iniciales, sucintos y estrechos, la agroecología es "*la aplicación de los principios ecológicos al entendimiento y desarrollo de agroecosistemas sostenibles*" (Altieri, 1999). La misma incorpora ideas sobre una agricultura anclada en la consideración del ambiente y más sensible socialmente; centrada no sólo en la producción sino también en la sostenibilidad ecológica del sistema de producción (Hecht, 1999). Actualmente, constituye un emergente campo de conocimientos, un enfoque, una disciplina científica que reúne, sintetiza y aplica conocimientos de la agronomía, la ecología, la sociología, la etnobotánica y otras ciencias afines. Cuenta con una óptica holística, sistémica y un fuerte componente ético para generar conocimientos, validar y aplicar estrategias adecuadas para diseñar, manejar y evaluar agroecosistemas sustentables (Sarandón, 2002).

Si bien la agroecología pone inicialmente el eje en los aspectos ecológicos, luego avanza incorporando, necesariamente, una dimensión que involucra aspectos sociales y políticos⁴. En esta dirección, Sevilla Guzmán (2015) define la agroecología como la búsqueda de un manejo ecológico de los bienes naturales mediante acciones locales endógenas, de naturaleza socioeconómica para construir sistemas agroalimentarios locales y poder generar procesos de transformación y sustentabilidad entre productores y consumidores. Su acción se articula con los movimientos sociales (que se enfrentan al neoliberalismo y la globalización económica capitalista) para generar procesos de desmercantilización y democratización del conocimiento; se pretende así incorporar, a las parcialidades socioculturales ocultas en plataformas interculturales de sustentabilidad para elaborar participativamente procesos de transición agroecológica que permitan la emancipación y liberación sociocultural y política de la concepción del mundo de la modernidad capitalista. El enfoque agroecológico pretende implementar y crear conocimientos provenientes de la ciencia, desde un enfoque crítico y en diálogo permanente con el conocimiento de los agricultores (Sevilla Guzmán, 2015). Por lo tanto, la Agroecología tiene una naturaleza pluri-epistemológica, ya que integra y articula conocimientos de diferentes ciencias con el saber popular, permitiendo

⁴ En los escritos de hace unos 10 años se definían dos enfoques dentro de la agroecología, una más orientada a la sustentabilidad del sistema de producción con un fuerte hincapié en los aspectos ecológicos, aunque sin desconocer la multidimensional del concepto incorporando los aspectos económicos y socioculturales (Altieri-Gliesman- Sarandón) y otra vertiente que abordaba la cuestión más sociopolítica, con una mirada macro (Sevilla Guzman-Gonzalez de Molina). Estas diferencias en los últimos tiempos han confluído, aportando una mirada más integral.

la comprensión, análisis y crítica del actual modelo de agricultura industrial, como también el diseño de nuevas estrategias para el desarrollo rural.

En esta mirada multidimensional, la agroecología es planteada en trabajos más recientes como ciencia, práctica y movimiento (Wezel et al., 2009). De acuerdo a estos autores, hay un uso combinado del término “agroecología” que en la mayoría de las situaciones están fuertemente entrelazados. Por lo tanto, hay un vínculo entre una visión política (el movimiento), una aplicación tecnológica (las prácticas) para lograr los objetivos y una forma de producir conocimiento (la ciencia)⁵.

Un debate central de la agroecología actual es el planteado por Giraldo y Rosset (2016) en relación a la posibilidad de que sea cooptada, institucionalizada y despojada de su contenido político. Después de haber sido ignorada, en la actualidad está siendo incorporada por diferentes organismos nacionales e internacionales (Giraldo y Rosset, 2016), incluidas instituciones de extensión e investigación agrícola promotoras de la extensión difusionista. Se plantea la disyuntiva si la agroecología va a terminar siendo parte de la caja de herramientas del sistema agroindustrial o si, por el contrario, se potenciará como una estrategia política movilizadora con base en los movimientos sociales. Todo esto abre un interesante debate en función de preguntarnos sobre los vínculos posibles y potenciales entre la extensión crítica y la agroecología.

El diálogo de saberes en los procesos agroecológicos desde la perspectiva de la extensión crítica

La agroecología como disciplina científica partió de la constatación empírica de que el conocimiento sobre el manejo ancestral de la naturaleza, e incluso el generado en las culturas marginadas por la civilización industrial, poseía los principios ecológicos que permitían evitar, no sólo el deterioro medioambiental, sino también el social (Sevilla Guzmán, 2015). Por lo tanto, la agroecología considera necesario el reconocimiento de los saberes campesinos porque estos guardan prácticas previas a las del tipo de agricultura convencional que pueden ser utilizadas o recuperadas para el diseño de sistemas agroalimentarios soberanos. Complementariamente a esta apelación por la memoria y el patrimonio vivo de los campesinos, dicho proceso de acumulación de saberes no se ha detenido sino que, por el contrario, este se ha ido reproduciendo en medio del contexto adverso del agronegocio. Esto quiere decir que no sólo hay un proceso de recuperación del pasado, sino que hay una permanente innovación y actualización de las posibilidades que surgen en diferentes partes del mundo como medidas remediales o transformadoras de los efectos negativos del modelo agrícola convencional. Dicha capacidad adaptativa de los territorios rurales, son una de las principales fuentes de saber desde donde la extensión crítica puede nutrir sus planteamientos y en ocasiones son la fuente de legitimidad frente a la estrechez de las fórmulas de generación de conocimiento propios del mundo universitario convencional. Por lo tanto, el mundo campesino no sólo porta una memoria de saberes, sino que ellos mismos son puestos al servicio de una lectura crítica del medio y se constituyen en una fuente de riqueza que permite nivelar la histórica relación desigual entre universidad y territorios.

⁵ Si bien se coincide con esta mirada, el trabajo de Wezel (2009) nos genera algunas dudas en cuanto al planteo, los casos analizados y la mirada predominante sobre casos europeos.

Entonces, para llevar a cabo procesos de producción de conocimientos agroecológicos es fundamental tener en cuenta las premisas teóricas que propone la extensión crítica y que básicamente postulan que el conocimiento debe estar al servicio de procesos de liberación, esto es, en el marco de lo que se viene planteando, de romper relaciones de subordinación o dependencia entre los distintos sujetos. En este sentido, se coincide con Caporal y Dambros (2017) en el que sostienen que los principios de la agroecología ayudan a consolidar una crítica a la extensión convencional.

La extensión crítica tiene un recorrido en la problematización del vínculo entre el saber técnico científico y el saber popular. Para Freire, la extensión difusionista implica una "invasión cultural" al pretender imponer como únicos y válidos los conocimientos producidos en los centros académicos y científicos. Al no considerar o negar el saber popular se produce un acto deshumanizante que resulta en una mayor dependencia de los sectores populares. La perspectiva freireana propone partir de los saberes del individuo o comunidad y desde allí problematizar las situaciones que la afectan. En esta problematización, se da un diálogo entre saberes populares y académicos donde, a priori, no existe mayor relevancia de uno por sobre otro. No se circunscribe solamente a dialogar para aprender-enseñar, sino que ese proceso debe ser acompañado por un proceso de problematización de la realidad que permita comprenderla y transformarla (Freire, 2012).

De esta manera, el diálogo de saberes aparece como un enfoque pertinente para quienes opten por trabajar en el ámbito de la agroecología desde la perspectiva de la extensión crítica, entendiendo que éste es asumido como el más adecuado a los presupuestos metodológicos sobre construcción de conocimientos en educación popular (Torres Carrillo, 2016).

En las siguientes líneas se desarrollan algunos puntos centrales que permitan comprender y abordar el enfoque de diálogo de saberes en procesos de extensión junto al campesinado. Se asume que el diálogo de saberes tiene una centralidad en el marco de la educación popular y que, además de su componente formativo y político (entendiendo al diálogo como diálogo liberador), en los procesos extensionistas toma particular relevancia en su sentido metodológico, ya que ofrece pautas que permitan potenciar tres instancias (al menos) que merecen detenimiento: 1- *posibilitar la exposición de distintos saberes*: esta concepción parte de la premisa que existen multiplicidad de saberes y formas de hacer y estar, lo que implica el reconocimiento de la otredad como portador de saberes válidos, como pueden ser las prácticas ecológicas campesinas, 2- *posibilitar la co-construcción de conocimientos*: a partir de la visibilización de los distintos saberes y su reconocimiento, puede darse un diálogo horizontal que resulte en nuevos conocimientos para los actores involucrados, proceso que, como se indicó antes, permite congeniar prácticas agrícolas y sociales campesinas, con desarrollos científicos; y 3. *propiciar procesos de construcción de demanda*: en el sentido de que el reconocimiento de saberes y su posterior puesta en diálogo entre actores permite problematizar la realidad territorial sobre la cual se llevan a cabo las acciones. Este aspecto es central para la extensión crítica, al evitar que las "soluciones" a los problemas territoriales vengan definidos desde los equipos técnicos.

"El diálogo ocurre cuando entre los sujetos de conocimiento se crea un escenario propicio para quienes quieren conocer un tema. Los interlocutores entran en una conversación que rompe las ataduras de poder entre quien supuestamente sabe y quien no sabe" (Salas, 2013, p.135). En términos prácticos, es necesario intencionar

que dichos escenarios se den en el encuentro territorial. En ese sentido, es de interés volcar algunas nociones sobre el proceso de diálogo de saberes que conllevan a que este se de en una práctica extensionista. Se puede decir que el proceso de enseñar-aprender en la extensión está sobre el hacer, o sea, los conocimientos se ponen en juego sobre un problema concreto de la realidad, donde los distintos actores intentan resolverlo. Más allá de que de que estos conocimientos se “coloquen” de manera teórica, en general, si estos saberes son parte del proceso extensionista, es porque se visualiza una instancia práctica en la cual estos se utilizaran.

Para Freire (1973), el conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el “cómo” de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto. Por lo tanto, en el proceso extensionistas, los roles de quienes lo llevan a cabo: técnicos/as y campesinos/as de ninguna manera pueden ser pasivos ni estereotipados (Tommasino y Rodríguez, 2014). Educador-educando se intercambian o diluyen frente a la acción y la necesidad de resolver un problema,

“es necesario que, en la situación educativa (en este texto referida como extensión crítica), educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible (problema de la realidad) que buscan conocer” (Freire, 1973, p. 28).

Surge así una cuestión: las estructuras que nos permiten conocer, no son necesariamente iguales para todas las personas sino que, de acuerdo a cada recorrido (cultural, formativo, religioso, experiencial, etc.), habrá múltiples formas de interpretar el mundo. No todos conocen de la misma manera: la forma de conocer del campesino, de corte mayoritariamente empírico y práctico, cuyos saberes son de carácter situado, asociado a un contexto social y un ecosistema específico (Giraldo, 2022), es distinta a la que pudiera obtener una estudiante en la universidad, de carácter netamente teórico-abstracto, no necesariamente situado. Además, las experiencias de vida de los sectores populares/subalternos llevan a la identificación e interpretación de problemas de su realidad (y sus prácticas asociadas) que no necesariamente son identificados e interpretados de la misma manera por sectores medios o intelectuales.

Para abordar cualquier problema, este debe constituirse primero en una “percepción destaca en sí” (Freire, 1973), es decir, debe identificarse dicho problema como tal, pero no de manera aislada, sino que este debe ser captado en función de las relaciones interactivas con otras dimensiones de la realidad (marco histórico-social) de manera de objetivarlo.

Figura 1: Problematización de la realidad mediante el diálogo de saberes.



Fuente: Elaboración propia

Es la problematización de la realidad, a partir del diálogo de saberes, la que permite objetivar los problemas, donde todos los actores participan ofreciendo ciertos conocimientos parciales, inconexos, inexactos, para, a partir de ellos, aumentar los niveles de comprensión de la realidad.

Desde el punto de vista metodológico, Fals Borda propone, a partir de estas premisas teóricas, incentivar la Investigación Acción Participativa. Para este autor, los procesos de investigación deben incluir a las comunidades tanto en la construcción del problema como en la construcción de la solución. De esta manera, en el marco de la extensión crítica, los equipos universitarios podrán desarrollar su tarea en virtud de las necesidades de la comunidad, y la misma podrá apropiarse de los nuevos conocimientos generados. Se trata de avanzar hacia la generación de un conocimiento co-construido con los territorios que amplíe la base democrática del diálogo y rompa con la pretensión universalista del pensamiento moderno, que ha inferiorizado toda aquella forma de entender el mundo conocimiento que no provenga de su estructura institucional.

Un aspecto limitante a la hora de trabajar con un enfoque agroecológico y desde los ámbitos de la extensión, tanto en términos de problematización de la realidad como en el propio diálogo de saberes, es la perspectiva reduccionista de la ciencia moderna, donde se busca la simplificación (Canuto, 2011). Como contrapartida, la extensión crítica como en la agroecología plantean una propuesta pluri-epistemológica e interdisciplinaria reconociendo la necesidad de incorporar diferentes disciplinas para generar respuestas a problemas complejos (Norgaard y Sikor, 1999; Canuto, 2011). La extensión, partiendo de la agronomía y la veterinaria, incorpora disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, la sociología rural y la comunicación, mientras que la agroecología, además de estas, le da relevancia a la botánica, ecología, entomología, la economía ecológica, etc. Lo virtuoso de estos procesos no sólo tienen que ver con la posibilidad de mirar un mismo territorio desde diferentes puntos de vista, sino que este tipo de trabajo interdisciplinario contribuye a la construcción de lecturas y solución de problemas donde las áreas del conocimiento no reproducen relaciones de jerarquía entre ellas. A partir de aquí la priorización de ciertas soluciones o problemas es el resultado del diálogo entre diferentes disciplinas y ellas a su vez articuladas con las visiones que los actores territoriales proponen.

La agroecología entiende a los saberes campesinos como base para construir los principios agroecológicos. En ese sentido, aquellas metodologías que permitan trabajar y problematizar los conocimientos con sector vulnerables cobran una relevancia particular. Es en el marco de la extensión crítica, desde la educación popular, la Investigación Acción Participativa y la interdisciplina, donde se han desarrollado muchas de las metodologías que permiten partir de los saberes populares y que, mediante el encuentro con otros saberes, problematizar la realidad y proponer transformarla.

Obstáculos, desafíos y oportunidades del diálogo de saberes en procesos agroecológicos desde la perspectiva de la extensión crítica

Existe un desafío enorme para llevar adelante procesos de diálogo de saberes, sobre todo cuando pensamos en equipos extensionistas universitarios que aún son formados en matrices convencionales y que, además, difícilmente vivencien trayectos territoriales permanentes o continuados junto a las comunidades. Por otra parte, construir dispositivos interdisciplinarios, y más aún, pluri-epistemológicos, en un ámbito de universidad compartimentada como la actual, supone un esfuerzo extra para los equipos que se lo proponen, no obstante, por las dimensiones pedagógicas, éticas y políticas que hemos venido desarrollando, son cuestiones a tener en cuenta en las prácticas extensionista.

Otra de las barreras se relaciona directamente con la impronta histórica del trabajo universitario y la reproducción de prácticas extractivas cognitivas que forman parte de un modelo civilizatorio de ser, comprender y estar en el mundo (Grosfoguel, 2016; Simpson y Klein, 2017). Si bien es cierto este debate está muy interiorizado dentro de los equipos universitarios que guían su actuar desde los principios de la extensión crítica, los territorios han sido permanentemente objeto de uso de la universidad convencional. Por lo tanto, en muchas de las ocasiones el trabajo extensionista en territorio rural (esto también sucede en el campo urbano en el trabajo vecinal o de pobladores, por ejemplo) se juega su futuro en una primera etapa de recuperación de las confianzas y del vínculo solidario que se pretende recuperar o establecer de manera de poder allanar el terreno para la implementación de prácticas o espacios basados en el diálogo.

El establecimiento de este tipo de vínculos supone un trabajo permanente en territorio donde una vez recuperada o construida la confianza, toca sostener un tipo de comunicación que efectivamente logre poner en diálogo el conocimiento convencional con el existente en las comunidades. Para el logro de este objetivo es necesario transformar o adaptar las formas de escritura académica para un público amplio que no tiene necesariamente la pretensión de acumulación del conocimiento sino que, por el contrario, busca ponerlo en circulación. Superar este desafío no sólo implica una transformación concreta en las prácticas académicas, sino que además obliga a tener estrategias de supervivencia en un contexto de trabajo que privilegia la producción individual, la competencia entre pares, la ultra especialización y una estructura arbitraria de legitimidad de aquello que uno produce, dada, en estos tiempos, por la imposición de publicar en revistas de corriente principal lideradas por algunas bases de datos que las agrupan y que no necesariamente hablan de su impacto, ni menos de la calidad de lo que allí se escribe. Uno de los efectos perversos de este encuadre, es la inferiorización de otras formas de comunicar lo aprendido, como pueden ser materiales educativos, libros, cuadernillos, formatos audiovisuales, etc. Son justamente estas otras formas de comunicación las que ofrecen más opciones para poder construir un contexto fértil de intercambio y diálogo.

Por otra parte, el trabajo extensionista en territorio agroecológico plantea el desafío de resolver la pregunta por la "utilidad" del trabajo o del conocimiento que allí se produce. Esto debe ser comprendido dentro de un contexto donde dichas comunidades enfrentan problemas y conflictos críticos que ponen en riesgo la reproducción de la vida y de su propia actividad productiva, como es el permanente estado de escasez y crisis hídrica, una variada gama de otro tipo de conflictos socioambientales, los efectos negativos del agronegocio, el avance de la industria inmobiliaria, etc. Es decir, el trabajo extensionista debe resolver, en diálogo con los territorios, el sentido y la materialidad de su trabajo, de manera que pueda contribuir al fortalecimiento de los procesos sociopolíticos de las comunidades organizadas como también dar respuesta a los encuadres dados por la universidad y la política pública central.

Junto con estos desafíos existe un campo fértil de oportunidades que están directamente asociados con el tipo de trabajo que propone la extensión crítica en territorios rurales. Uno de ellos tiene que ver con el crecimiento pedagógico del estudiante una vez que se inserta en un trabajo de extensión. El estudiante se reconoce (porque en ocasiones proviene de los mismos territorios con los cuales trabajamos), se transforma y se sensibiliza. Finalmente, el estudiante se forma integralmente, ya que no sólo la experiencia universitaria le dota de contenidos, conocimientos y un instrumental que posteriormente le pueden servir para la vida laboral, sino que adquiere una sensibilidad por el otro que se constituye en una herramienta formativa y le brinda un determinado sello a la formación. No sólo se transforma el estudiante, en tanto ser individual, sino que en ocasiones el trabajo extensionista permite orientar ciertos cambios en los recorridos curriculares de la formación o en la propia experiencia áulica, ya que dicha vinculación con los territorios se convierte en un saber que es socializado y nutre los debates e intercambios propios de la vida estudiantil. Junto con este abanico de posibilidades de cambio al interior de la universidad, también observamos como los territorios incorporan estas experiencias y les sirven de insumo para sus propios procesos de transformación. No sólo cambia la manera de mirar y relacionarse con la universidad, sino que también con el estado en todos sus niveles y también con organizaciones o territorios similares.

Conclusiones

Este trabajo muestra algunos puntos de contacto entre tópicos comunes entre la extensión crítica y la agroecología con el afán de aportar a un debate que potencie a los equipos extensionistas que se sitúan en dichas perspectivas.

Tanto la agroecología como la extensión crítica trabajan fuertemente asociadas al sujeto campesino, la primera, por una tradición que estuvo relacionada, en las primeras indagaciones de los agroecólogos de la década de los 70, a conocer formas de manejo ecológicos de los recursos naturales previos a la revolución verde; mientras que para la extensión crítica, desde su posicionamiento teórico político, el sujeto campesino es quien sufre los embates del desarrollo del capitalismo en el agro. Con el correr de los años, la crisis social comienza a ser incluida en la perspectiva agroecológica, asumiendo que la explotación de la naturaleza tiene un correlato social mientras que, del lado de la extensión crítica, se abre también a las preocupaciones ambientales.

Como se dijo, la centralidad que la agroecología le da a los saberes campesinos tiene que ver con lo que estos tienen para ofrecer a la hora de contrarrestar el deterioro ambiental y social, sobre todo en las comunidades rurales, mientras que la extensión crítica tiene un largo recorrido reflexivo en torno a los procesos de diálogo entre saber popular y saber científico.

Es a partir de este encuentro en que desarrollamos algunas reflexiones sobre el tópico común *diálogo de saberes* haciendo alusión a que este es posibilitador la exposición de distintos saberes, la co-construcción de conocimientos y la construcción de demanda, sin dejar de manifestar que el objetivo central de este proceso es la transformación de la realidad.

El diálogo de saberes implica sostener un posicionamiento político, se inscribe en un posicionamiento teórico y contiene un aspecto metodológico que hay que tener en cuenta a la hora de llevar procesos extensionistas críticos, por lo que su aplicación territorial no está libre de obstáculos y desafíos.

En este sentido aparecen otros tópicos que es importante reflexionar, como la interdisciplina, necesaria para para problematizar la realidad de manera compleja, para su mejor entendimiento y transformación y, por otro lado, para superar la mirada reduccionista de la ciencia convencional, que en los ámbitos académicos-extensionistas tensa la relación con los modos tradicionales de producción de conocimiento. Desde la perspectiva de la extensión crítica, es necesario seguir avanzando con formatos de publicación de conocimientos de saberes que faciliten la circulación y apropiación por parte de los actores territoriales.

Lo presentado en este trabajo invita a pensar en procesos de “extensión agroecológica” en base a la fuerte crítica a la perspectiva difusionista de la extensión y los procesos de modernización que lo sustentan. Desde este enfoque, además de los puntos revisados, la extensión agroecológica debería potencializar los medios y recursos disponibles localmente, así como los elementos culturales, sociales, políticos y económicos existentes, buscando aumentar los grados de autonomía de las familias campesinas. Por lo tanto, sus estrategias deben asumir una orientación pluridimensional que incluya deseos y necesidades de transformación de las condiciones económicas de las familias campesinas, y al mismo tiempo pueda garantizar soberanía alimentaria, mejores niveles de educación, salud, bienestar social, equidad social y de género los cuales deben ser incluidos transversalmente como parte del proceso de transición a la agroecología.

Referencias

- Abramovay, R. (2012). *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. Edusp.
- Altieri, M. A. (1999). *Agroecología. Bases Científicas Para Un Agricultura Sustentable*. Edited by Nordan-Comunidad. 4ta ed. Montevideo.
- Bosco Pinto, J. (1973). *Extensión o educación: Una disyuntiva crítica*. Cuadernos de Desarrollo Rural de las Américas. 3(V)
- Canuto J. C. (2011). Investigación en Agroecología: Instituciones, métodos y escenarios futuros. En *La Agroecología en la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad rural*. J. Morales (coord.), pp. 129 – 143. Siglo XXI Edit. ITESO. México.
- Caporal, F. R. y Dambros, O. (2017). Extensão rural agroecológica: experiências e limites. *REDES: Revista do Desenvolvimento Regional*, 22(2), 275-297.

- Fals Borda, O. (2014). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa) en Herrera Farfán, Nicolas y López Guzmán, Lorena (Ed.). *Ciencia, Compromiso y Cambio Social*. Texto de Orlando Fals Borda. (2da ed). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. UdelaR.
- Felicio, M.J. (2011) Contribuição ao debate paradigmático da questão agrária e do capitalismo agrário. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Campus Presidente Prudente
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (3ra ed. 4ta reimp.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores
- Giraldo, O. (2022). Saberes Campesinos Situados: Fenomenología Del Saber Viviendo Y Del Saber Estando. *Revista Alternativa*, 12(1), 120–139.
- Giraldo, O. y Rosset, P. (2016). La agroecología en una encrucijada: entre la institucionalidad y los movimientos sociales. *Guaju*, 2(1), 14.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Revista Tabula Rasa*, 24: 123-143.
- Guzmán Casado, G.; González de Molina, M.; y Sevilla Guzmán, E. (1999). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Ediciones Mundi-Prensa.
- Hecht, S. (1999). La evolución del pensamiento agroecológico. En Altieri, Miguel (Ed.). *Bases Científicas para una agricultura sustentable*. Norman Comunidad. Montevideo. Uruguay.
- Martins de Carvalho, H. (2012). *El campesinado contemporáneo como modo de producción y como clase social*. Documento On-line. Curitiba, Brasil. Pp 40. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/campesinado-contemporaneo.pdf>
- Norgaard, R. B. y Sikor, T. (1999). Metodología y Práctica de la Agroecología. En M.A. Altieri (Ed.), *Agroecología. Bases Científicas para una Agricultura Sustentable*. Montevideo, Nordan-Comunidad, pp. 31-46.
- Lamarche, H. (1998) A agricultura familiar: comparação internacional. UNICAMP. Campinas, 1998.
- Rosset, P. y Martínez-Torres, M. (2016). Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales. *Estudios Sociales*, 25(47), 275-299.
- Rogers, E. y Shoemaker, F. (1974). Difusión de innovaciones. Un enfoque transcultural. Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional. México. 43pp
- Salas, M. (2013). Los sabores y las voces de la Tierra. Visualizando la soberanía alimentaria de Los Andes. In *Voices and Flavours from the Earth. Visualising Food Sovereignty in the Andes*. <http://pubs.iied.org/pdfs/G03611.pdf>
- Sarandón, S. (2002). Agroecología. El camino hacia una agricultura sustentable. Ediciones científicas latinoamericanas.
- Sarandón, S. y Flores, C. (2014). *Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables*. Universidad Nacional de La Plata.
- Sarandón S. J. (2019). Potencialidades, desafíos y limitaciones de la investigación agroecológica como nuevo paradigma en las ciencias agrarias. *Revista Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Cuyo*, Dossier Agroecología, 51(1), 383-394.
- Sevilla Guzmán, E. (2000). Agroecología y desarrollo rural sustentable. Una propuesta desde Latinoamérica. En Sarandón (comp.). *Agroecología. El camino hacia una agricultura sustentable*. Ediciones Científicas Latinoamericanas. Pp 57-82.

Sevilla Guzmán, E. (2015). La participación en la construcción histórica latinoamericana de la Agroecología y sus niveles de territorialidad. *Política y Sociedad*, 52 (2), 351-370.

Simpson, L. y Klein, N. (2017) Danzar el mundo para traerlo a la vida: conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Revista Tabula Rasa*, 26: 51-70. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>

Tommasino, H., y Rodríguez, N. (2014). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos. *Cuadernos de Extensión*, 1.

Toledo. V. (2012). La Agroecología en Latinoamérica: tres revoluciones, una misma transformación. *Agroecología*, 6: 37-46, 2012.

Torres Carrillo, A. (2016). *La educación popular. Trayectoria y actualidad* (2da ed.).

Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallod, D., & David, C. (2009). Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for sustainable development*, 29, 503-515.

Biografía de los autores

Andrés Nieto. Ingeniero Agrónomo por la Facultad de Ciencias Agraria de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Diplomado en Extensión y Desarrollo Rural y maestrando en Estudios Latinoamericanos (FCPyS-UNCUYO). Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Formación General y Extensión Rural, FCA-UNCUYO. Dirige y participa en proyectos de extensión e investigación referidos a agroecología, extensión crítica, extensión rural y prácticas sociales educativas.

Ramón Cieza. Ingeniero Agrónomo por la Facultad de Cs Agrarias y Forestales UNLP, Argentina. Magíster en Agroecología y Desarrollo Rural Sustentable UNIA-España. Doctor Ciencias Agrarias-UNLP-. Prof. Adj. y JTP Departamento de Desarrollo Rural- FCAyF. Docente en Maestría PLIDER (UNLP-UNMdP-UNS). Integrante del Laboratorio de Investigación y Reflexión en Agroecología (LIRA-UNLP). Director y evaluador de tesis de Grado y Postgrado. Autor de varios artículos científicos y de divulgación en problemáticas de la producción periurbana, tecnologías sustentables, agroecología, agricultura familiar y financiamiento. Director de proyectos de Extensión Universitaria y de Investigación (UNLP).

Pablo Saravia Ramos. Sociólogo por la Universidad de Concepción-Chile. Magíster en Historia con Mención en América Latina (Universidad de Santiago de Chile). Máster en Problemas Sociales de Sociedades Avanzadas y Doctor en Sociología por la Universidad de Granada-España. Director del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Playa Ancha. Sus líneas de investigación tienen que ver con agroecología, extensión universitaria, metodologías participativas y economía social y solidaria.

Humberto Tommasino Ferraro. Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria por la Universidad de la República (Uruguay). Mgter en Extensión Rural. Universidad Federal de Santa María, Brasil. Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo por la Universidad Federal de Paraná, Brasil. Fue Pro Rector de Extensión en la Universidad de la República en el periodo 2006-2014. Profesor Agregado 4 del Programa APEX. Asistente Académico del Centro Universitario Regional Litoral Norte (UDELAR). Tiene una amplia experiencia en investigación, extensión y docencia de grado y posgrado en temas de sustentabilidad de la agricultura familiar, extensión universitaria, extensión crítica, extensión rural, formación integral.

La Agroecología y la Extensión Crítica como propuesta política para la resistencia del campesinado

Emiliano Guedes Bica

Unidad Académica de Economía y Administración
Departamento de Ciencias Sociales.
Facultad de Veterinaria
Universidad de la República
emilianoguedes@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6444-0548

Alejandro Javier Tonolli

Instituto Argentino de Investigaciones de las Zonas Áridas (IADIZA)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)
Cátedra de Ecología.
Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Cuyo
atonolli@fca.uncu.edu.ar
orcid.org/0000-0001-9276-6676

Rodrigo García Ferreira

Unidad Académica de Extensión Veterinaria
Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Veterinaria
Universidad de la República
rodrigo.garcia.uy@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9650-4614

Martín Viani

Cátedra de Tecnología Ambiental. Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Cuyo
mviani@fca.uncu.edu.ar
orcid.org/0009-0009-4490-6895

Resumen

El campesinado latinoamericano representa gran parte de la población rural y ha sido históricamente asociada a diferentes grados de pobreza, lo que la ha convertido en un sector de interés para las políticas públicas de desarrollo rural. El avance de las relaciones capitalistas en el campo ha profundizado los procesos de concentración de los recursos productivos, apropiación y sobreexplotación de los bienes naturales y han generado procesos de diferenciación social con tendencia a la proletarianización campesina. En este contexto, desde el pensamiento crítico latinoamericano y en fuerte vínculo con los movimientos sociales campesinos, surgen propuestas críticas a los clásicos modelos de desarrollo y extensión rural, como la agroecología y la extensión crítica. El presente trabajo busca aportar a la comprensión de cómo, desde los desarrollos conceptuales y las propuestas de la extensión crítica y la agroecología, se generan aportes a la resistencia del campesinado. A partir de presentar las dinámicas de inserción del campesinado en el capitalismo contemporáneo y los aportes teórico-metodológicos de la agroecología y la extensión crítica, se puede señalar que ambas abordan aspectos que hacen a la resistencia individual y colectiva del campesinado. Por las perspectivas políticas que comparten se considera que la agroecología y la extensión crítica se complementan en un campo de estudio y acción, donde la primera propone una propuesta técnico-política para el manejo de agroecosistemas, y la segunda permite accionar y reflexionar sobre procesos de transformación territorial.

Palabras clave: cuestión agraria; subordinación; resistencia del campesinado; extensión rural crítica; agroecología.

Para citación de este artículo: Guedes Bica, E., Tonolli, A. J., García Ferreira, R. y Viani, M. (2024). La Agroecología y la Extensión Crítica como propuesta política para la resistencia del campesinado. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-18. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.311>

Sección: Dossier *Recepción:* 12/02/2024 *Aceptación final:* 29/02/2024



Agroecología e extensão crítica como proposta política para a resistência camponesa

Resumo

O campesinato latino-americano representa uma grande parte da população rural e tem sido historicamente associado a diferentes graus de pobreza. Isso o tornou um setor de interesse para as políticas públicas de desenvolvimento rural. O avanço das relações capitalistas no campo aprofundou os processos de concentração dos recursos produtivos, apropriação e superexploração dos recursos naturais, e gerou processos de diferenciação social com tendência à proletarização camponesa. Nesse contexto, a partir do pensamento crítico latino-americano e em forte conexão com os movimentos sociais camponeses, surgiram propostas críticas aos modelos clássicos de desenvolvimento e extensão rural, como a agroecologia e a extensão crítica. Este trabalho busca contribuir para a compreensão de como, a partir dos desenvolvimentos conceituais e das propostas da extensão crítica e da agroecologia, são geradas contribuições para a resistência camponesa. Ao apresentar a dinâmica da inserção camponesa no capitalismo contemporâneo e as contribuições teórico-metodológicas da agroecologia e da extensão crítica, é possível apontar que ambas abordam aspectos que compõem a resistência individual e coletiva do campesinato. Em razão das perspectivas políticas que compartilham, considera-se que a agroecologia e a extensão crítica se complementam em um campo de estudo e ação, em que a primeira propõe uma proposta técnico-política para o manejo dos agroecossistemas e a segunda permite a ação e a reflexão sobre os processos de transformação territorial.

Palavras-chave: questão agrária; subordinação; resistência camponesa; extensão rural crítica; agroecologia.

Agroecology and Critical Extension as a political proposal for peasant resistance

Abstract

The Latin American peasantry represents a large part of the rural population and has been historically associated with different degrees of poverty. This has made it a sector of interest for rural development of public policies. The advance of capitalist relations in the countryside has deepened the processes of concentration of productive resources, appropriation and overexploitation of natural resources and has generated processes of social differentiation with a tendency towards peasant proletarianization. In this context, from the Latin American critical thinking and in strong link with peasant social movements, critical proposals to the classical models of rural development and extension, such as agroecology and critical extension, have emerged. This paper seeks to contribute to the understanding of how, from the conceptual developments and proposals of critical extension and agroecology, contributions to peasant resistance are generated. By presenting the dynamics of peasants' insertion in contemporary capitalism and the theoretical-methodological contributions of agroecology and critical extension, it is possible to point out that both address aspects that make up the individual and collective resistance of peasants. Because of the political perspectives they share, agroecology and critical extension complement each other in a field of study and action, where the former proposes a technical-political proposal for the management of agroecosystems and the latter allows action and reflection on processes of territorial transformation.

Keywords: agrarian question; subordination; peasant resistance; critical rural extension; agroecology.

Introducción¹

Los/as productores/as de tipo campesino o familiar siguen siendo la mayor parte de la población rural del campo en países subdesarrollados, donde la pobreza es creciente y está relacionada con dicha población. Además, es donde el avance de la agricultura capitalista genera condiciones que profundizan los procesos de éxodo rural y proletarianización campesina (Pais, 2009).

El campesinado (dentro de una escala de pequeña producción), muchas veces relacionado con la pobreza estructural, la precariedad y el atraso tecnológico (Morales, 2005) o la escasa predisposición al cambio (Lerner, 1964; Foster, 1967; Hagen, 1970 citados Cáceres *et al.*, 2006), presenta una complejidad social y productiva que merece ser abordada para una acabada conceptualización y comprensión de las acciones que realizan en sus sistemas de producción.

Desde el paradigma del capitalismo agrario (Felicio, 2011), el campesinado se presenta como un sector atrasado que requiere insertarse en las lógicas de producción y acumulación capitalista. En este sentido, el modelo de extensión difusionista (Rogers y Shoemakers, 1974), apoyado por organismos internacionales e instituciones de extensión rural han ensayado distintos programas y proyectos con el objetivo de modernizar el campo latinoamericano, con foco en la adopción tecnológica y la inserción a los mercados. Sin embargo, estas propuestas de desarrollo rural, enmarcadas en el paradigma de la revolución verde, han generado efectos negativos en la mayor parte de los territorios rurales, donde la tendencia general ha sido a la descampesinización, la concentración de los recursos y a la apropiación y sobreexplotación de los bienes naturales (Foladori y Melazzi, 2012).

Ante las distintas evidencias negativas que ha tenido el desarrollo capitalista en el campo, surgen desde el pensamiento crítico latinoamericano, en fuerte vínculo con el accionar de los movimientos y organizaciones sociales, propuestas alternativas de desarrollo que ponen en valor al campesinado y que apuestan a procesos de transformación social. Esta valoración del sujeto campesino/a se fundamenta en la lógica productiva diversa, no sólo basada en criterios económicos, sino en otros como la ocupación plena de la familia en el trabajo, el hábitat y la alimentación familiar; el mantenimiento de la cultura y su historia familiar; y el paisaje rural, entre otras. En el marco de estas propuestas, situamos a las provenientes de la extensión crítica y a la agroecología.

La extensión crítica surge como alternativa a las prácticas extensionistas (de carácter difusionista) implementadas en los territorios rurales. La misma tiene sus antecedentes teóricos y prácticos en los planteos de Paulo Freire (1973), Fals Borda (2014) y Joao Bosco Pinto (1973), entre otros. Desde una concepción política la extensión crítica entiende que la situación del campesinado no refiere exclusivamente a aspectos tecnológicos y productivos, sino que es necesario discutir y transformar junto con (o desde) el campesinado las relaciones sociales de producción que son base del proceso de diferenciación social y subordinación campesina. Por tanto, la extensión crítica puede ser enmarcada dentro del paradigma de la cuestión agraria el cual plantea que las problemáticas del ámbito rural son de tipo estructural y son generadas por el avance del capital en la agricultura (Felicio, 2011), por lo que la

¹ El presente artículo es producto de un proceso de construcción y discusión colectiva del Núcleo Temático "Encrucijadas conceptuales y prácticas. Los vínculos entre la extensión crítica y la agroecología" en el marco del Grupo de Trabajo de CLACSO y ULEU "Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe". Participaron de este trabajo: Andrés Nieto (Coord); Alejandro Tonolli (Coord); Ramón Cieza; Pablo Saravia; Rodrigo García Ferreira; Emiliano Guedes Bica; Jacir João Chies; Martin Viani y Humberto Tommasino.

misma no puede ser solucionada por el propio capitalismo, sino que su superación requiere de la transformación de las actuales relaciones sociales de producción.

Por su parte, la Agroecología reconoce al campesinado como actor clave para plantear un modelo alternativo a la agricultura industrial. El hecho de que la agroecología desarrolle sus bases científicas desde la observación y el estudio del manejo campesino de agroecosistemas está íntimamente ligado a la crítica que realiza a la modernización agrícola. Es decir, frente a las diversas consecuencias ambientales aparejadas a la revolución verde (Altieri, 1999), se preocupó por estudiar y diseñar agroecosistemas sustentables. Complementariamente, a partir de autores como Sevilla Guzmán (2006), se profundizaron las dimensiones socio-económicas y político-culturales, lo que permitió ampliar la mirada desde el agroecosistema al sistema agroalimentario y vincular la explotación de la naturaleza y de los seres humanos inherente al modo de producción capitalista. Es decir, la agroecología explícita una mirada política sobre la propuesta técnica, poniendo valor a la capacidad de generar nuevas innovaciones a viejos problemas productivos, y constituye una fuente de intersección y relación con otros actores desde perspectivas que comparten horizontes políticos transformadores.

La asunción de este paradigma por parte del campesinado significa un giro performativo o la politización de la agroecología. El hecho de que los movimientos sociales hayan incorporado a la agroecología constituye un vínculo entre esta y la extensión crítica porque, más allá del aporte de la academia, técnicos/as, ONGs o instituciones, es en los movimientos sociales que la extensión crítica se constituye como tal.

El presente trabajo busca generar aportes a la comprensión de cómo la agroecología y la extensión crítica se constituyen en propuestas políticas para el trabajo junto con el campesinado y los movimientos sociales. En particular, analiza cómo desde procesos relacionados con la extensión crítica y con la agroecología, se generan potenciales estrategias de resistencia campesina ante las dinámicas impuestas por el avance del capitalismo agrario.

Para dar cuenta de estas relaciones se comienza por presentar las dinámicas de inserción del campesinado en el capitalismo contemporáneo, para luego, mostrar los aportes a la resistencia del campesinado desde los desarrollos conceptuales y las propuestas de la extensión crítica y de la agroecología. A modo de reflexión, a partir de recatar los puntos en común y dilucidar el rol de la agroecología y la extensión crítica en relación a la subordinación que el campesinado ha tenido y tiene con el capital, se refiere a la posibilidad (necesidad) de articulación entre ambas para el trabajo con el campesinado latinoamericano.

El campesinado en el capitalismo contemporáneo

El campesinado como sujeto social y político.

Para Theodor Shanin (1979; 1988, citado por Oyhantçabal, 2014) los aspectos centrales que definen al campesinado son: 1) hacen uso de la mano de obra familiar para la producción parcelaria; 2) la tierra familiar (escasa) como principal medio de vida mediante las actividades agrícolas; 3) poseer una cultura tradicional centrada

en lo comunitario²; 4) estar subordinados³ a otras clases sociales transfiriendo excedentes económicos (impuestos, mercados, renta de la tierra). También podemos considerar otros aspectos como 5) la presencia de asalariamiento temporal o permanente de parte del núcleo familiar en el sector urbano o rural; y, 6) en general se trata de una población con diversos grados de pobreza según los indicadores de necesidades básicas comúnmente implementados (Velho, 1982 y Cáceres, 2006).

Otro rasgo común es la coexistencia de la unidad productiva con la unidad doméstica (Piñeiro, 2003). Los estudios campesinos toman como unidad de análisis a la unidad doméstica, que según Torrado es un:

grupo de personas que interactúan en forma cotidiana, regular y permanentemente, a fin de asegurar mancomunadamente el logro de uno o varios de los siguientes objetivos: su reproducción biológica, la preservación de su vida, el cumplimiento de todas aquellas prácticas económicas y no económicas indispensables para la optimización de sus condiciones materiales y no materiales de existencia (Torrado, 1981, p.15).

Por lo tanto, el acto productivo y el resto de las acciones sociales campesinas se desarrollan en esta célula que podemos denominar como unidad doméstica de producción campesina. Dicha unidad la definimos como el ámbito donde se da la relación entre la tierra y el trabajo doméstico (Bendini *et al.*, 2003) para la producción de bienes y servicios agropecuarios y no agropecuarios destinados al autoconsumo y/o a la venta. También, la unidad doméstica adquiere importancia no sólo porque garantiza el proceso productivo, sino porque en su seno se produce la transmisión de las normas, valores, conocimientos técnicos, etc. Cabe destacar que el énfasis puesto al ámbito doméstico no implica concebirlo como una unidad aislada del mundo social, ni identificar “lo doméstico” únicamente con “lo privado”, sino como un objeto apropiado para el abordaje de los estudios campesinos.

De importancia superlativa en los estudios campesinos, por el rol que ocupa en la direccionalidad de las prácticas que hacen al uso de los recursos y que usan para lograr su reproducción, es el concepto de ciclo familiar o doméstico. Dicho ciclo, entendido como un proceso interno, ha sido explicitado en sus diferentes etapas o fases por Chayanov (1974), luego retomadas por Fortes (1958) y también, pero con variaciones, lo adaptan a su realidad trabajada, Archetti y Stölen (1975), Forni *et al.*, (1991) y Schiavoni (1995).

Esto hace que la lógica de toma de decisiones de los sistemas campesinos se diferencie de las lógicas capitalistas. De acuerdo a la etapa del ciclo familiar o doméstico (por ejemplo, la composición del núcleo familiar), los excedentes generados en el sistema se puedan volcar a fines domésticos más que a productivos (Piñeiro, 2003). *“Mientras que la racionalidad de reproducción de la unidad de producción capitalista está centrada en la ganancia, la lógica de reproducción de la unidad campesina está centrada en la reproducción social de la familia* (Martins de Carvalho, 2012, p. 31).

² Con el paso del tiempo, este aspecto se fue relativizando ya que no para todos los campesinos lo comunitario es algo característico y, además, el término cultura tradicional fue elemento persistente de crítica en la discusión entre lo tradicional y lo moderno.

³ Esta subordinación respecto a otras clases sociales y el proceso de transferencia de excedentes hacia ellas desde el campesinado, también es identificada por otros autores como un aspecto central para entender su movimiento de reproducción o de destrucción (Deere & De Janvry, 1979; Piñeiro, 1985).

Por su parte el autor mexicano Bartra (2010) propone una mirada más abarcativa, donde el/la campesino/a es un/a trabajador/a rural por cuenta propia toda vez que tiene algún acceso a la tierra. Y lo asimila inmediatamente con el concepto de pequeños/as agricultores/as que cosechan menos de lo que requieren para subsistir, situación que los empuja a la artesanía, al comercio y, sobre todo, al jornal.

Estas primeras aproximaciones refieren al campesinado como sujeto social. Horacio Martins de Carvalho (2012) nos plantea que también se puede concebir al campesinado como sujeto político, como clase social en contraposición a la empresa capitalista. Para el autor el campesinado (con sus distintas denominaciones o autodenominaciones) en su praxis social establece una relación contradictoria con el modo de producción capitalista, y se encuentra sometido a tentativas de opresión y desagregación por parte del capital. De esta manera ubicamos a los sectores históricamente más vulnerables del medio rural latinoamericano (producción familiar, agricultura familiar, campesinos/as, pueblos originarios y otras autodenominaciones), en una misma situación de clase frente al capital. Esta misma situación de clase hace que el sujeto político del campesinado, pueda estar representado por diferentes sujetos sociales (individuales y colectivos) que asumen una misma situación de clase frente al capital, puede ser ejemplo de ello, las distintas organizaciones y movimientos sociales que se incluyen en el proyecto político de Vía Campesina.

Independientemente de los rasgos comunes señalados, es importante marcar que los/as campesinos/as no son ni completamente semejantes ni completamente diferentes a las categorías sociales con las que se ha propuesto definirlos. De modo que las abstracciones que seleccionan y acentúan algunas de sus características, nunca son absolutamente improbables, aun cuando presenten perfiles contradictorios o atribuyan al conjunto del campesinado las propiedades de una de sus fracciones.

El campesinado ante el desarrollo del capitalismo en el campo: formas de explotación, de subordinación y de resistencia

El campesinado, como forma de producción recreada dentro de un modo de producción capitalista, se ha constituido en tema recurrente de discusión, que ha sido retomado y reinterpretado a través de diferentes análisis empíricos y teóricos, y también desde diversas perspectivas disciplinarias para explicar la dinámica que este actor social asume en la actual sociedad capitalista. Bajo el nombre de debate campesinista y descampesinistas (Feder, 1981), se conoce la discusión entre los académicos/as sobre el destino de este actor social ante la generalización de las formas de producción capitalista en el campo.

Los aportes campesinistas ponen énfasis en la especificidad de la unidad campesina. Es decir, la lógica de producción de alimentos para consumo familiar es lo que les otorga una relativa autonomía de reproducción, y es allí donde radica su persistencia. En esta línea, Heredia (2003) considera que la persistencia del campesinado es intrínseca al carácter mismo de la unidad de producción familiar campesina: estilo de vida -como cultura, tradición, totalidad- regido por reglas propias y poseedor de una racionalidad -o lógica propia- no capitalista. Asimismo, los campesinistas postulan que el capitalismo deja espacios para que existan los campesinos y que se desarrollen otras formas de actuar y producir no típicamente capitalistas. Es en este punto, donde la articulación, entendida como la relación (o sistema de relaciones) que entrelaza el sector capitalista y el sector campesino entre

sí, se presenta como herramienta para explicar los términos en que la economía campesina se inserta en la sociedad capitalista. De este modo, la articulación asume la forma de intercambios asimétricos de bienes y servicios (o valores) entre los sectores y provoca una transferencia de excedentes desde el sector campesino al resto de la economía (Torres, 1985).

La otra parte en debate (descampesinistas) apunta a señalar que los sistemas campesinos avanzarán hacia nuevas configuraciones sociales, económicas y políticas, debido a que el capitalismo no da lugar a esas formas de producción. Por tanto, el campesinado responderá al poder de transformación que ejerce la economía de mercado sobre las formas alternativas de control y gestión de los productos y el empleo de fuerza de trabajo familiar, transformándose en otro actor social -proletariado rural, jornalero/a, pequeña burguesía, *farmers*, etc. (Feder, 1981).

Ambas miradas dan cuenta de la posición subordinada del campesinado frente al mercado, dentro de las relaciones capitalistas de producción e implica distintos procesos que también explican la tendencia a la descampesinización (destrucción o desintegración campesina).

En primer lugar, tenemos el proceso de “diferenciación social”, que viene de la mano con la competencia y es propio de las relaciones mercantiles, afectando a todas las unidades económicas del campo, no sólo a las campesinas o familiares. En la medida que el valor de un producto está definido en primera instancia por el tiempo de trabajo necesario para su producción, aquellas unidades que debido a sus condiciones técnicas y/o estructurales dispongan de una mayor productividad del trabajo, dispondrán de una ventaja respecto a otros productores de la misma mercancía. Generalmente las unidades campesinas se encuentran en relación desigual ante las capitalistas, por lo que ese tiempo de trabajo extra que dedican a la misma producción, lo transfieren en forma de excedente de trabajo al momento del intercambio (venta). En la medida que las condiciones estructurales y tecnológicas de los productores no se modifiquen, se sientan las bases para el proceso de diferenciación social, cuya tendencia producirá que unos pocos agricultores se enriquezcan y una mayoría se empobrezca, con la progresiva pérdida de sus medios de producción y posterior proletarianización (Foladori, 1986). Pero, aunque este proceso de diferenciación sea neurálgico para explicar la destrucción del campesinado, existen otras formas de explotación y subordinación también fundamentales para entenderlo.

Otro proceso que viene de la mano con el anterior, es el de “extracción de sus excedentes” de trabajo por parte de las clases dominantes. A diferencia del trabajo asalariado, a quien se les extrae su excedente en el propio proceso de trabajo, para el campesinado este proceso sucede en el momento del intercambio de sus productos. Es por ello que las diferentes formas en que se extraen estos excedentes son claves para explicar la explotación y descomposición campesina. Para Deere y De Janvry (1979) existen tres mecanismos principales por los cuales los campesinos son expoliados de sus excedentes: 1) mediante la renta de la tierra (derivada de la propiedad privada de la misma); 2) mediante los impuestos (recaudados por el Estado de diferentes formas); 3) mediante los mercados (siendo ésta la forma más común e incluye los mercados de productos, de trabajo y del dinero). Mientras la transferencia de excedentes vinculada a la diferenciación social es propia de las relaciones mercantiles y afecta a todas las unidades económicas, esta extracción de excedentes implica una transferencia directa desde los sectores campesinos y familiares hacia las clases dominantes.

Otro proceso central para la posibilidad de reproducción de las unidades campesinas son las distintas formas de subsunción o subordinación a la lógica del capital. Se identifican tres formas principales de "subsunción del trabajo" al capital: la formal, la real y la híbrida (Marx, 2011). La subsunción formal se refiere a la explotación directa de las y los trabajadores por parte del capital, a través de su asalariamiento, involucrando así la producción y apropiación de plusvalor absoluto. Por subsunción real se refiere a la generalización del modo de producción específicamente capitalista y las transformaciones en todo el proceso laboral, involucrando así la producción y apropiación de plusvalor relativo (generalización de la división social del trabajo, introducción de maquinaria, ciencia y tecnología como fuerzas productivas subordinadas al capital, reducción de la autonomía del trabajador/a debido a la división subjetiva y objetiva del trabajo) (Foladori, 1986). En el caso de las formas híbridas de subsunción, implica aquellas donde la condición para la extracción del valor no es directa o formal, sino de otras formas "parasitarias" como pueden ser los capitales usureros o comerciales, a las que podrían sumarse otras formas de producción o trabajo, por ejemplo, el trabajo o industria "a domicilio" (Foladori, 1986). *Esta subsunción híbrida* cumple un rol central en aquellos territorios donde la agricultura familiar o campesina está subordinada a capitales industriales y/o comerciales, los cuales se apropian de la renta de la tierra generada a partir del trabajo familiar y que está contenida en los productos de su trabajo que venden en el mercado, a través de su pago por un precio inferior al valor del trabajo que contienen (Oliveira, 2004 citado por Oyhantçabal, 2014; Paulino, 2006).

Pero como se ha visto a lo largo de la historia, ante estas fuerzas y tendencias, la agricultura familiar y campesina responde con diferentes estrategias o "formas de resistencia". En este sentido, Piñeiro (1985) entiende que, en la medida que los mecanismos de extracción de excedentes son centrales en las posibilidades de reproducción o destrucción del campesinado, también lo son para definir y entender sus formas de resistencia. Es por ello que define esta resistencia como aquellas formas de acción, colectivas o individuales, ejercidas por miembros de una clase subordinada, que limitan la extracción de excedentes o que son capaces de afectar la intensidad con la cual el excedente es extraído. Las diferentes formas que tome la resistencia del campesinado ante la extracción de excedentes dependerán de la intensidad de esa extracción y de la presión y/o represión que sobre ellos ejercen las clases dominantes.

Entre las formas colectivas de resistencia aparecen principalmente las organizaciones sociales y políticas que representan los intereses de la agricultura familiar y campesina, pero también podrían incluirse aquellas estrategias asociativas que buscan resolver colectivamente las principales restricciones estructurales de sus sistemas de producción. Dentro de las formas individuales de resistencia se encuentran principalmente la desmercantilización parcial (disminuyendo la compra-venta de mercancías y aumentando la proporción del autoconsumo dentro de lo producido) y la búsqueda de ingresos extra-prediales (Piñeiro, 1985), pero también puede entenderse a la autoexplotación campesina como otra estrategia individual de resistencia. Esta autoexplotación, además de estar marcada por la satisfacción de las necesidades de consumo familiar (los factores subjetivos que propuso Chayanov, 1974), también está determinada por la lógica de su reproducción social. La unidad campesina necesita producir, tanto para satisfacer las necesidades de reproducción de la unidad familiar, como para satisfacer las necesidades que le exige la sociedad en la cual está inserta (Sevilla Guzmán y López Calvo, 1994).

En un próximo apartado se presenta cómo las propuestas de extensión crítica y agroecología se materializan en prácticas y acciones que no sólo tienden a disminuir el impacto de la producción agrícola sobre el ambiente si no a aumentar los grados de autonomía del campesinado sobre el mercado, a partir de disminuir las relaciones de dependencia o de crear, con otros sectores, otro tipo de vínculo.

Agroecología y extensión crítica como aportes a la resistencia del campesinado y los movimientos sociales del campo

Al menos después de los 90, los movimientos sociales de Latinoamérica se han configurado y reconfigurado hacia el calor de las luchas populares en contra del neoliberalismo (Seoane *et al.*, 2011 y Zibechi, 2003). El contexto de creciente extractivismo y despojo que sufre Latinoamérica (Seoane *et al.* 2011) trae como consecuencia la explosión de conflictos socio-ambientales de la mano de movimientos indígenas y campesinos, así como el surgimiento de nuevas formas de movilización y participación ciudadana, centrada en la defensa de los bienes naturales, de la biodiversidad y el ambiente (Svampa, 2012). Las particularidades de estos movimientos se han dado en el marco de un nuevo ciclo de conflictividad que los amenazó o despojó (incluso hasta hoy) de sus riquezas naturales, su trabajo o sus condiciones de vida. Según Zibechi (2003) los movimientos sociales comparten una preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza, a conciencia de que la propiedad de los medios de producción no resuelve la mayor parte de sus problemas. (p.187). En su conjunto, estas organizaciones inauguraron nuevas prácticas colectivas como formas de lucha y organización, así como planteos reivindicativos y programáticos hacia horizontes de cambio (Seoane *et al.*, 2011).

En concordancia con este proceso de emergencia de nuevos movimientos y luchas sociales, fundamentalmente en Latinoamérica, los movimientos sociales del campo colocan a la agroecología en la agenda de discusión (Toledo, 2012; Rosset y Martínez Torres, 2016). Frente a la necesidad de no reproducir el modelo del agronegocio, La Vía Campesina y sus organizaciones miembros toman a la agroecología como bandera de lucha (Rosset, 2016). La agroecología en Latinoamérica es, en buena medida, parte de un proceso de acción colectiva ligada con la recampesinización de las poblaciones rurales que han optado por un camino crítico frente a la lógica de los agronegocios. A su vez, como lo expresan los mismos movimientos sociales, la agroecología en los países latinoamericanos asume un carácter no sólo alternativo, sino antagonista frente a otros modelos agrarios, puesto que se inscribe en escenarios de disputa territorial, donde justamente se observan los procesos más intensos de recreación política del campesinado y los pueblos indígenas (Domínguez, 2019)⁴.

Para Altieri y Toledo (2011), los sistemas agroecológicos están profundamente arraigados en la racionalidad ecológica de la agricultura tradicional (Altieri y Toledo, 2011). Como consecuencia de esta lógica o racionalidad, sus sistemas conservan altos niveles de biodiversidad y, en especial, biodiversidad funcional, que es la base para manejos ecológicos. Esto se vincula a un proceso de co-evolución de los componentes ambientales y sociales lo que le da un peso fundamental al manejo de los sistemas campesinos en la resiliencia de los sistemas productivos (Norgaard y Sikor, 1999). Así, los sistemas productivos campesinos que durante mucho

⁴ Que los movimientos sociales incorporen a la agroecología de manera orgánica en sus prácticas y debates no significa que los agricultores miembros u organizaciones no la vinieran practicando, lo que queremos decir es que, de los 90 en adelante, es asumida políticamente.

tiempo estuvieron invisibilizados o considerados ineficientes y abandonados, son reconocidos y valorados. Todo ello se menciona en los trabajos iniciales de Víctor Toledo (1993), Sevilla Guzmán y González de Molina (1993), luego en los trabajos con movimientos sociales campesinos de Altieri y Toledo (2011) y actualmente en los trabajos de Mier y Teran *et al.*, (2018).

Lo mencionado en el párrafo anterior, da un sentido de pertenencia a un territorio particular que opera como un marco general. Así, las singularidades de las diferentes salidas agroecológicas toman en cuenta el escenario estructural y general de desarrollo capitalista, y son traductores de dinámicas y formas de relación con el medio que operan como respuestas particulares a problemáticas que, no necesariamente, se constituyen en instancias de referencia para otros territorios. Por lo tanto, el conocimiento local, campesino y/o indígena de prácticas y herramientas agroecológicas depende de valores insertos en matrices socioculturales de sus procesos de identificación que se enfrentan, normalmente, a la lógica del lucro y a la exclusión social de las tecnologías de matriz neoliberal (Sevilla Guzmán, 2015). De esto, se visualiza que Altieri y Toledo (2011) describen y caracterizan el desarrollo de la agroecología en base a sistemas campesinos y organizaciones campesinas en Latinoamérica.

La agroecología trabaja sobre principios y conceptos, en vez de utilizar “recetas”, su desarrollo requiere trabajar sobre la singularidad de los sistemas productivos y no es posible hacer generalizaciones de las prácticas. De esta forma, el trabajo debe ser en terreno y desde una perspectiva sistémica, considerando y articulando conocimientos de campesinos, investigadores y extensionistas. Es así que el fortalecimiento de los saberes campesinos en el diseño de agroecosistemas sustentables debe ser considerado desde una perspectiva socioambiental con un enfoque sistémico y una mirada holística, tal como lo exige la complejidad del proceso. Sin embargo, su estudio no es sencillo ya que la complejidad propia de estos sistemas dificulta el abordaje desde instituciones formadas en el paradigma de la simplicidad y lo disciplinar. En este sentido se requiere la articulación del conocimiento entre agricultores y agricultoras, organizaciones que trabajan en el territorio y el saber académico, la investigación desde un enfoque participativo y la extensión como proceso transformador a partir de la praxis (Cieza, et al., 2021).

Desde un punto de vista agronómico, la agroecología se presenta como una estrategia productiva acorde a las necesidades del campesinado y de agricultores sin recursos económicos. Es común que las conquistas de la reforma agraria se den en tierras-territorios degradados (o que el campesino con tierra cultive en este tipo de áreas), por lo que la aplicación del paquete tecnológico no da los resultados esperados (Rosset, 2016). La agroecología permite la recuperación de la productividad del suelo y el agroecosistema a través de principios ecológicos (Altieri, 2001) Estos principios se basan en dinamizar y potenciar el ciclo de nutrientes y flujo de energía dentro del agroecosistema, lo cual disminuye y, eventualmente, evita la utilización de insumos externos. Esto último impacta en la posibilidad de comenzar una producción, porque disminuye la necesidad de capital, como en la rentabilidad de la misma. Esta dimensión se relaciona con una menor dependencia del campesinado de los mercados de insumos, a la vez que limita la extracción de excedentes.

La incorporación de prácticas agroecológicas y la potenciación del manejo ecológico de los agroecosistemas evita la relación, casi siempre subordinada, del campesinado sobre el mercado. Van der Ploeg (2016) habla de autonomía relativa

para referirse al grado de mercantilización al que está sujeta la producción. Si el grado de mercantilización es alto, lo externo (agroindustria) determina las decisiones productivas, si el grado de mercantilización es bajo, las decisiones están dentro de la finca, lo que permite a la familia campesina mayor flexibilidad para diseñar estrategias en función de las condiciones externas. En cualquiera de los casos la comercialización es una gran barrera para el fortalecimiento de las experiencias agroecológicas, sobre todo en contextos de alta concentración de los actores dedicados a la distribución alimentaria (grandes superficies del *retail* y/o grandes centros de distribución mayoristas). Frente a este contexto la agroecología está permanentemente ensayando nuevas estrategias que provienen de perspectivas vinculadas con la economía social y solidaria, por ejemplo: las cooperativas de consumo o las salidas más locales y tradicionales como la presencia en ferias o ventas directas en el predio. En otras ocasiones se apuesta por una salida más institucional y que garantice un flujo económico más regular, como los son las compras públicas⁵.

La autonomía también es potenciada en las experiencias de distribución y consumo de alimentos por medio del fortalecimiento de circuitos cortos de comercialización que permiten, entre otras virtudes, la reconexión entre el campo y la ciudad, la generación de un comercio local y territorializado y la consolidación de proyectos alimentarios soberanos (Leon Sicard, 2014), autónomos y articulados. Estos dispositivos no sólo permiten decidir cómo se distribuyen los excedentes en un marco de discusión horizontal, sino que, promueven la transformación de las relaciones sociales frente al mercado concentrador de alimentos, disputando el territorio del consumo.

La Agroecología, durante las dos últimas décadas, generó un notable incremento de su capacidad productiva, organizativa y política, que le permitió ser visualizada por la sociedad y, al mismo tiempo, comenzar a cuestionar y disputar el espacio productivo y político dominado por el enfoque hegemónico (Domínguez, 2019; Cáceres et al., 2023). Sin embargo, no es un modelo ampliamente extendido en los agricultores y campesinos en particular. Existen condicionantes estructurales para su expansión, pero también otros aspectos vinculados a la forma de generación, rescate e intercambio de conocimientos entre campesinos, técnicos e instituciones. En este sentido la extensión crítica puede generar un valioso aporte a su expansión y consolidación de una propuesta contrahegemónica en la producción de alimentos.

Como señalamos anteriormente la extensión crítica se ha desarrollado desde la década del 70, en el seno de los movimientos y organizaciones sociales y se ha presentado como un escenario de disputa a la interna de las universidades públicas latinoamericanas, a partir del trabajo de técnicos y académicos comprometidos con los movimientos sociales. A diferencia del modelo de extensión difusionista, ampliamente difundido a nivel de las instituciones públicas vinculadas al sector agropecuario, la extensión crítica se posiciona desde una praxis transformadora y se asienta metodológicamente en algunos pilares provenientes de la educación popular y los procesos de investigación-acción. Dentro de ellos se destacan la concepción de la extensión crítica como un proceso educativo de carácter transformador, donde no hay roles estereotipados; donde se desarrollan procesos de co-producción de conocimientos a partir de la vinculación crítica entre saber académico y saber popular (diálogo de saberes); que promueve estrategias

⁵ Para conocer experiencias locales agroecológicas arraigadas en un territorio en particular se sugiere ver Saravia (2020) y Saravia y Rover (2021).

colectivas para la resolución de problemas; que tiene asiento en territorios donde se desarrollan relaciones de poder; y que desarrolla su accionar desde abordajes interdisciplinarios y con participación real de organizaciones y movimientos sociales en cada etapa del proceso. (Tommasino y Rodríguez, 2011; Erreguerena *et al*, 2020). A continuación, se presentan algunas características del abordaje de la extensión crítica en relación a sus aportes a los procesos de trabajo junto al campesinado y la configuración de sus estrategias de resistencia.

La extensión crítica en su praxis transformadora desarrolla junto con el campesinado procesos dialógicos de trabajo a partir de metodologías participativas que buscan la concientización de los sectores subalternos (Freire, 1973), en un proceso que los devenga de objeto de la práctica extensionista en sujetos de su propia historia (Tommasino *et al*, 2006). Los procesos de concientización son actos de reflexión crítica, continua y colectiva que permite analizar la realidad (objetivada) y se constituyen en base para la construcción de alternativas. Estos procesos de trabajo junto con los movimientos sociales, sirven de base o apoyo para las luchas y resistencias de los mismos. La constitución del sujeto político campesino encuentra asiento en las metodologías y propuestas de abordaje de la extensión crítica, así los procesos de educación popular e investigación-acción son aportes de la extensión crítica a la resistencia colectiva del campesinado.

Para ello, desde la extensión crítica se plantea la necesidad de llevar adelante procesos dialógicos horizontales y participativos entre los/as involucrados/as. A diferencia de los modelos convencionales de extensión (difusionista) que se muestran como enfoques verticales, donde el campesinado debe adoptar el saber científico-técnico en pos de su modernización⁶, la extensión crítica se posiciona desde un enfoque horizontal que reivindica la existencia de otros saberes (reconociendo sus especificidades) y otras formas de pensar alternativas de desarrollo. Por tanto, la labor del extensionista junto al campesinado se aleja de la imposición de un recetario técnico, para propiciar espacios de intercambio y diálogo de saberes (Méndez Sastoque, 2020).

El diálogo de saberes en procesos de extensión junto al campesinado tiene un componente formativo y político, al entenderlo como diálogo liberador y en sus aspectos metodológicos propicia distintas instancias como ser: a) la exposición y reconocimiento de distintos saberes, como ser los saberes vinculados a las prácticas agroecológicas campesinas; b) la co-producción de conocimientos, lo cual permite congeniar prácticas agrícolas y sociales campesinas con conocimientos científicos; y c) propicia procesos de construcción de demanda a partir de problematizar la realidad territorial en la cual se llevan adelante las acciones. Estas dimensiones son centrales para la construcción de estrategias de resistencias propias del campesinado que partan del reconocimiento del saber campesino y de las realidades territoriales donde se constituyen las prácticas agrícolas.

Las prácticas agrícolas, así como las dinámicas socio-culturales de las comunidades campesinas están insertas y se desarrollan en distintas realidades territoriales, por tanto, los enfoques de la extensión crítica deben considerar estas realidades en la construcción de sus estrategias de trabajo. La comprensión de las dinámicas territoriales es un factor clave en los procesos de extensión crítica y parte de comprender al territorio, no sólo como un espacio físico, sino como una

⁶ Esto es lo que Freire (2012) denomina como procesos de invasión cultural, los cuales determinan mayores niveles de subordinación de los sectores populares.

construcción social y cultural donde operan y se expresan relaciones de poder que atraviesan las prácticas (Erreguerena *et al*, 2020). El territorio es así definido y delimitado por las relaciones de poder; es la territorialización de relaciones de dominación y apropiación de los espacios por los diversos grupos humanos (Marcelo Lopes de Souza, 2001 y Haesbaert, 2011, citados por Erreguerena *et al*, 2020). El abordaje de la extensión crítica, con una perspectiva territorial, brinda elementos para evidenciar las relaciones de poder y las conflictividades que se operan en los territorios, así como para comprender los mecanismos concretos que determinan la subordinación de los sujetos campesinos a las lógicas capitalistas de producción, comercialización distribución y consumo. Estas evidencias permiten a los movimientos y organizaciones sociales la construcción de estrategias de resistencia y alternativas contextualizadas y situadas que consideren las particularidades de cada construcción social.

Aleman y Sevilla Guzmán (2006), plantean que las propuestas de extensión crítica (*alternativa* al decir de los autores), a partir de los procesos de investigación acción, operan en diferentes niveles (escalas) de análisis de las realidades socioculturales. A nivel de los predios y las familias productoras identifican que la extensión permite avanzar en procesos de transición de la agricultura convencional hacia manejos agroecológicos. Sin embargo, el proceso no puede quedar limitado a las explotaciones, y requiere de niveles de análisis y construcción de alternativas a nivel de grupos sociales y comunidad local. Así, la identificación local y problematización participativa de los puntos de estrangulamiento de la agricultura convencional (análisis crítico de la realidad) son el punto de partida para generar soluciones. Esto se vincula con procesos de concientización sobre las condiciones estructurales que determinan la subordinación del campesinado en el marco de las relaciones capitalistas.

Según Aleman y Sevilla Guzmán (2006), a nivel de los grupos sociales y la comunidad local es necesario avanzar en el control de los procesos de circulación y comercialización junto con los sectores no agrarios de las economías locales. Para los autores la extensión tiene un rol a cumplir en el establecimiento de redes entre campesinos (intercambio de conocimientos) y entre la producción y el consumo (mercados alternativos creadores de nuevas formas de interrelación). Como se señaló anteriormente es en las esferas de distribución y comercialización donde la dinámica de extracción de excedentes opera sobre los sistemas y el trabajo campesino. Por tanto, es una de las dimensiones en donde la resistencia individual y colectiva puede operar para mitigar los procesos de diferenciación social.

A partir de los elementos abordados, resulta plausible entender que el desarrollo de la extensión crítica, en el ámbito rural, está íntimamente ligada a organizaciones campesinas y a movimientos sociales del ámbito rural y a técnicos/as de organizaciones de la sociedad civil y de instituciones comprometidas con los procesos de resistencia individual y colectiva de los campesinos.

A modo de cierre. Agroecología y extensión crítica: una necesaria articulación en el trabajo con el campesinado

Las articulaciones teórico-metodológicas desarrolladas permiten expresar que la agroecología se vincula con el campesinado tanto en aspectos que hacen a su resistencia individual como colectiva, pero también en el hecho de ser los sistemas campesinos el sustrato donde la agroecología encuentra preguntas, desafíos y

conocimientos. Por su parte, la extensión crítica a través procesos dialógicos de concientización, metodologías participativas que permitan el diálogo de saberes, perspectivas territoriales, y abordajes interdisciplinarios trabaja junto al campesinado para enfrentar la relación de subordinación que tienen frente al mercado y producir formas alternativas de relación que transformen sus realidades. Por las perspectivas políticas que compartimos consideramos que la agroecología y la extensión crítica se complementan en un campo de estudio y acción, donde la primera propone una propuesta técnico-política para el manejo de agroecosistemas y la segunda, permite accionar y reflexionar sobre procesos de transformación territorial.

En la apuesta política de pensar al campesinado como el modelo de producción de alimentos, de cuidado ambiental y de garantía de seguridad y soberanía alimentaria, la agroecología se constituye como propuesta técnica-política y la extensión crítica se vuelve marco referencial para su desarrollo y potenciación. Una y otra son fundamentales y su articulación en aspectos sociales (alimentación, educación, salud y organización), técnicos (prácticas y herramientas de producción y conservación de recursos y ambientes naturales) y políticos (producción, distribución, comercialización y relaciones de poder) se vuelve necesaria para el trabajo predial y territorial, para el desarrollo de prácticas y herramientas productivas situadas, para la defensa del territorio y para la creación de relaciones alternativas tanto entre campesinos como con otros actores sociales que contrapongan experiencias virtuosas de equidad, respeto, inclusión, desarrollo y prosperidad.

Tras asumir que los vínculos entre extensión crítica y agroecología deben ser profundizados, este trabajo busca ser un aporte e invitación a seguir transitando un proceso de articulación entre estas disciplinas con una perspectiva crítica que aporte a los proyectos de resistencia campesina y emancipatorios de América Latina.

Referencias

- Alemany, C. E. y Sevilla Guzmán, E. (2006). ¿Vuelve la extensión rural? Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas al retorno y fortalecimiento de la extensión rural en Latinoamérica. En *Acta Académica*. Pp 18. Disponible en: <https://www.academica.org/eduardo.sevilla.guzman/20>
- Altieri, M.A. (1999). Applying agroecology to enhance productivity of peasant farming systems in Latin America. *Environment, Development and Sustainability*, 1, 197-217.
- Altieri, M.A. (2001). Biotecnología Agrícola: Mitos, Riesgos Ambientales y Alternativas. *Ecología Política*, España, 21, 15-42.
- Altieri, M.A. y Toledo, V.M. (2011). The agroecological revolution in Latin America: Rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. 38, 587-612.
- Archetti, E. y Stölen, K. A. (1975). El colono: ¿campesino o capitalista? En: Archetti, E.; Stölen K. A. (eds.). *Explotación familiar y acumulación del capital en el campo argentino*. Buenos Aires. (p. 111-160) Siglo XXI.
- Bartra, A. (2010). Campesindios: aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado. *Boletín de antropología americana*. Pp 44.
- Bendini M.; P. Tsakoumagkos; Destefano, B. (2003). El trabajo transhumante. En Bendini, M. (comp.). *Campesinado y ganadería trashumante en Neuquén*. (p. 1-78) Buenos Aires. La colmena.
- Bosco Pinto, J. (1973). *Extensión o educación: Una disyuntiva crítica*. Cuadernos de Desarrollo Rural de las Américas. 3(V)

- Cáceres D. (2006). El campesinado contemporáneo. En Cáceres, D. Silveti, F. Ferrer, G.; Soto, G (eds.). *Y...vivimos de las cabras. Transformaciones sociales y tecnológicas de la Capricultura*. (p. 21 - 46) Buenos Aires. La Colmena.
- Cáceres, D.: Silveti, F; Soto, G. (2006). Seguimiento de los procesos de cambio tecnológico en sistemas de pequeños productores agropecuarios. En Cáceres, D. Silveti, F. Ferrer, G.; Soto, G (eds.). *Y...vivimos de las cabras. Transformaciones sociales y tecnológicas de la Capricultura*. (p. 155-175) Buenos Aires. La Colmena.
- Cáceres, D.M., Soto, G., Cabrol, D. y Estigarribia, L. (2023). La agroecología como modelo emergente en la producción agropecuaria: heterogeneidades, conflictos y cambios socioproductivos en la Provincia de Córdoba (Argentina). *Población & Sociedad*, 30 (1), 1-26. <https://doi.org/10.19137/pys-2023-300101>
- Cieza, R.; Sánchez Vallduví, G.; Tamagno, N. y Sarandón, S. (2021). Estrategias de base agroecológica para y con agricultores familiares de la Región Pampeana. Construyendo faros agroecológicos. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 11(14), doi: <https://doi.org/10.14409/extension.2021.14.Ene-Jun.e0005>
- Chayanov, A. (1974). *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión
- Deere, C. D. & de Janvry, A. (1979), A Conceptual Framework for the Empirical Analysis of Peasants, *American Journal of Agricultural Economics*, 61 (4), 601-611
- Domínguez, D. I. (2019). Cartografía de la agroecología y las disputas territoriales en Argentina. *NERA*, 22 (49), 297-313.
- Erreguerena, F., Nieto, G. y Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPAM*. 4 (4). Pp 177-204. DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-08>
- Fals Borda, O. (2014). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). En Herrera Farfán, N; López Guzmán; L. (Ed.). *Ciencia, Compromiso y Cambio Social*. Texto de Orlando Fals Borda. (2da ed). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. UdelAR
- Feder, E. (1981). Campesinistas y descampesinistas. En: García, A. (comp.) *Desarrollo agrario y la América Latina*. (p. 199-240) México: FCE.
- Felicio, M. J. (2011) *Contribuição ao debate paradigmático da questão agrária e do capitalismo agrário*. [Tesis de Doutorado em Geografia Humana, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Campus Presidente Prudente].
- Foladori, G. (1986). *Proletarios y campesinos*. Universidad Veracruzana. Colección Temas Sociológicos. Xalapa, Mexico. Pp 214.
- Foladori, G. y Melazzi, G. (2012). *La economía de la sociedad capitalista y sus crisis recurrentes*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). 2ª Ed. Montevideo- Uruguay. Pp 149.
- Forni, F; Benencia, R; Neiman, G. (1991). *Empleo, estrategias de vida y reproducción. Hogares rurales en Santiago del Estero*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Fortes, M. (1958). Introduction. En: Goody, J. (ed) *The Development Cycle in Domestic Groups*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores. Pp 108.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (3ra ed. 4ta reimp.). Siglo XXI Editores. Pp 246.
- Heredia, B. M. (2003). *La morada de la vida. Trabajo familiar de pequeños productores del nordeste de Brasil*. Buenos Aires. La Colmena.

- León Sicard T. E. (2014). *Perspectiva ambiental de la agroecología: la ciencia de los agroecosistemas*. Instituto de Estudios Ambientales-IDEA. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Pp. 16
- Martins de Carvalho, H. (2012). *El campesinado contemporáneo como modo de producción y como clase social*. Documento On-line. Curitiba, Brasil. Pp 40. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/campesinado-contemporaneo.pdf>
- Marx K. (2011) . *El Capital: El proceso global de la producción capitalista*. Tomo III. Vol. 8. Traducción León Mames. Buenos Aires: Siglo XXI. [1895]1314 p.
- Mendez Sastoque, M. J. (2020) Hacia una extensión rural fundada en el diálogo sinérgico de saberes: campesinos y extensionistas construyendo juntos. *Redes (St. Cruz Sul, Online)*, 25(1) 189-210. DOI: <https://doi.org/10.17058/redes.v25i1.14684>
- Mier y Terán Giménez-Cacho, M., Giraldo, O. F., Aldasoro, M., Morales, H., Ferguson, B. G., Rosset, P., Khadse, A., Campos, C. (2018). Bringing agroecology to scale: key drivers and emblematic cases. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 42(6), 637-665. <https://doi.org/10.1080/21683565.2018.1443313>
- Morales, C. (2005). Pobreza, desertificación y degradación de tierras. En Morales, C; Parada, S. (eds.). *Pobreza, desertificación y degradación de los recursos naturales*. (p. 25-57) Santiago de Chile. CEPAL.
- Norgaard, R. B. y Sikor, T. (1999). Metodología y Práctica de la Agroecología. En Altieri, M.A. (Ed.), *Agroecología. Bases Científicas para una Agricultura Sustentable*. (p. 31-46) Montevideo, Nordan-Comunidad.
- Oyhantçabal, G. (2014) *¿Yo sé quién soy?: contradicciones en el pasaje de asalariado a colono, el caso de los trabajadores de la UTAA en la Colonia Raúl Sendic Antonaccio*. [Tesis de Maestría en Ciencias Agrarias, Facultad de Agronomía, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8842?mode=full>
- Pais, A. (2009). Los Campesinos: una revisión sobre algunos aspectos de la discusión teórica entorno a la problemática campesina. *Serie de Estudios Agrarios* 1(1): 1-31.
- Paulino, E. T. (2006). *Por uma geografia dos camponeses*. São Paulo: Editora de UNESP. 428 p.
- Piñeiro, D. (1985). *Formas de resistencia de la agricultura familiar. El caso del noreste de Canelones*. CIESU. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. Pp 177.
- Piñeiro, D. (2003). Caracterización de la Producción Familiar. Documento On-line. Mimeo. Montevideo, Uruguay. Pp 17. <https://www.upc.edu.uy/produccion-familiar?download=80:pineiro>
- Rogers, E y Shoemaker, F. (1974). *Difusión de innovaciones. Un enfoque transcultural*. Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional. México. 43pp
- Rosset, P; Martínez-Torres, M. (2016). Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales. *Estudios Sociales*, 25(47), 275-299
- Rosset, P. (2016). La reforma agraria, la tierra y el territorio: evolución del pensamiento de La Vía Campesina. *Mundo Agrario*, 17(35), e021. Recuperado de <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAe021>
- Schiavoni G. (1995). *Colonos y ocupantes. Parentesco, reciprocidad y diferenciación social en la frontera agraria de Misiones*. Posadas. Editorial Universitaria de Misiones.
- Seoane, J.; Algranati, Cl. y Taddei, E. (2011). Tras una década de luchas. Realidades y desafíos de los proyectos de cambio en Nuestra América. *Revista Herramienta* N° 46, Buenos Aires.
- Sevilla Guzman, E. (2006). *De la sociología rural a la agroecología*. Editores Barcelona: Icara. 256pp

- Sevilla Guzman, E. (2015). La participación en la construcción histórica latinoamericana de la Agroecología y sus niveles de territorialidad. *Política y Sociedad*, 52 (2), España. Pp. 363
- Sevilla Guzmán, E. y Gonzalez de Molina, M. (1993) *Ecología, campesinado e historia*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Sevilla Guzman, E. y Lopez Calvo, A. (1994). *Agroecología y campesinado: reflexiones teóricas sobre las ciencias agrarias ante la crisis ecológica*. Instituto de Estudios Almerienses, Almería.
- Svampa, M. (2012). Pensar el desarrollo desde América Latina. En Massuh, G (Ed.), *Renunciar al bien común: Extractivismo y posdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Mardulce.
- Toledo, V. (1993). La racionalidad ecológica de la producción campesina. En Sevilla Guzmán, E; Gonzalez de Molina, M. (eds.) *Ecología, campesinado e historia* (p.197-218). Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Toledo. V. (2012). La Agroecología en Latinoamérica: tres revoluciones, una misma transformación. *Agroecología* 6: 37-46.
- Tommasino, H., González, M., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En: Tommasino, H.; De Hegedüs, P. (Eds.). *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: Universidad de la República, Pp. 121-135.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Editorial de Extensión Universitaria.
- Torrado S. (1981). *Sobre los conceptos de estrategias familiares de vida y proceso de reproducción de la fuerza de trabajo: notas teórico-metodológicas*. Demografía y economía. XV: 2.
- Torres, A. M. (1985). Reproducción Social: el caso de la Población Campesina. En M. Torres Adrián. (ed) *Familia, trabajo y reproducción social: Campesinos en Honduras*. (p. 21-64) México, PISPAL/El Colegio de México.
- Van der Ploeg, J. D. (2016). *El campesinado y el arte de la agricultura. Un manifiesto chayanoviano*. México D.F.: Universidad Autónoma de Zacatecas/Red Internacional de Migración y Desarrollo/Miguel Ángel Porrúa.
- Velho O. (1982). *A propósito de terra e Igreja*. Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro, Zahar:125-136.
- Zibechi, R. (2003). *Genealogía de la revuelta. Argentina: una sociedad en movimiento*. La Plata: Letra Libre.

Biografía de los autores

Emiliano Guedes Bica. Docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Veterinaria, Universidad de la República (Udelar). Formación en Doctor en Ciencias Veterinarias (grado FVET-Udelar), Magíster en Educación y Extensión Rural (FVET-Udelar) y doctorando en Ciencias Agrarias (FAGRO-Udelar). Ha participado y coordinado diferentes proyectos y actividades de enseñanza, investigación y extensión en áreas vinculadas a desarrollo y extensión rural; sustentabilidad; agricultura familiar; procesos asociativos rurales; agroecología y políticas públicas.

Alejandro Javier Tonolli. Ingeniero Agrónomo. Investigador del Instituto Argentino de Investigaciones de las Zonas Áridas, CONICET y docente investigador en la cátedra de Ecología de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo. Director y participante de diferentes proyectos de extensión e investigación.

Rodrigo García Ferreira. Doctor en Ciencias Veterinarias (grado FVET-Udelar) y Magíster en Agroecosistemas (UFSC-Brasil). Responsable de la Unidad Académica de Extensión Veterinaria, Departamento de Ciencias Sociales, FVET-Udelar. Integrante de la coordinación de la Maestría en Educación y Extensión Rural (FVET-Udelar). Ha coordinado diferentes proyectos y actividades de enseñanza, investigación y extensión en las áreas de extensión rural, sistemas de producción, sustentabilidad rural y agroecología.

Martín Viani. Sociólogo (FCPyS-UNCuyo), Magíster en Ingeniería de la Innovación (Univ. de Bologna, Italia), Diplomado en Docencia Universitaria (UDA-Mendoza). Docente de la Cátedra de Tecnología Ambiental, Asignatura Agroecología, Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo. Dirige y participa de proyectos de extensión e investigación referidos a agroecología y agricultura familiar, tecnologías sustentables, economía social y extensión rural.