Universidad territorio y transformación social

Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento

Rodrigo Ávila Huidobro
Liliana Elsegood
Ignacio Garaño
Facundo Harguinteguy

UNDAV ediciones
UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA

Universidad territorio y transformación social

Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento

Rodrigo Ávila Huidobro
Liliana Elsegood
Ignacio Garaño
Facundo Harguinteguy

UNDAV ediciones
UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA

Universidad, territorio y transformación social : reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento / Liliana Elsegood ... [et.al.]. - 2a ed. - Avellaneda : Undav Ediciones, 2015.

117 p. ; 20x14 cm.

ISBN 978-987-3896-02-6

1. Políticas Educativas. 2. Enseñanza Universitaria. I. Elsegood, Liliana

CDD 379

Fecha de catalogación: 14/05/2015

© 2014, UNDAV Ediciones - Universidad Nacional de Avellaneda - 1° Edición

© 2015, UNDAV Ediciones - Universidad Nacional de Avellaneda

Ameghino 833, Avellaneda I (54 11) 4201-5050
Correo Electrónico: undavediciones@undav.edu.ar
Sitio Web: www.ediciones.undav.edu.ar
Buenos Aires. Argentina

Arte de tapa, diseño y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)

ISBN 978-987-3896-02-6

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Todos los derechos reservados.

Yo quiero que ustedes, jóvenes universitarios y secundarios también, como lo hacíamos nosotros, vayan a los barrios junto a los más humildes porque allí se aprende lo que sufre el pueblo, las cosas que necesitan, ahí uno adquiere la sensibilidad que nunca más pierde. Porque es en la juventud, porque es en la edad en que aprendés a incorporarte a la vida, donde se te quedan fijados los conceptos y las ideas

(Cristina Fernández de Kirchner, 9 de julio de 2012)

yecto que cruza transversalmente toda la formación profesional de los estudiantes, además de reflexionar en torno a nuestra realidad socio-histórica, pone en juego pensamiento, acción y participación al trabajar en conjunto con organizaciones e instituciones de la comunidad para abordar problemáticas y desafíos en forma conjunta.

Hacia el final del libro, tomaremos, como ejemplos, dos proyectos llevados a cabo en 2012 en el nivel II de TSC,[2] dirigidos por quienes escribimos estas páginas, a través de cuyo abordaje trataremos de echar luz sobre lo hecho hasta el momento, el camino recorrido, las perspectivas a futuro y las cuestiones que aún debemos afianzar.▸

[2] "Relevamiento socioeducativo de familias de los estudiantes de la EEM 6 DE 5", Villa 21-24, Barrio de Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dirigido por Rodrigo Ávila Huidobro y Liliana Elsegood; y "Arte, cultura e identidad en la vivienda popular", Barrio Las Precarias, Villa Corina y Barrio Relámpago, Villa Domínico, Partido de Avellaneda, dirigido por Facundo Harguinteguy e Ignacio Garaño.

CAPÍTULO 1

Caminos y discusiones en torno al rol de la universidad pública

"A la estructura material de un país dependiente corresponde una superestructura cultural destinada a impedir el conocimiento de esa dependencia, para que el pensamiento de los nativos ignore la naturaleza de su drama y no pueda arbitrar propias soluciones imposibles mientras no conozca los elementos sobre los que debe operar y los procedimientos que corresponden, conforme a sus propias circunstancias de tiempo y lugar."

Arturo Jauretche,
Los profetas del odio y la yapa, 1967.

La universidad como símbolo y como institución, goza de prestigio y resultaría difícil encontrar quienes nieguen su importancia. Pero lo que afortunadamente sí es motivo de debates es el rol que las universidades —en general— y las universidades públicas —en particular— deben cumplir en una sociedad, en una Nación y en una Latinoamérica que avanza en interesantes procesos de integración. Re-pensar el rol de la universidad es inseparable de una referencia al menos sucinta del actual contexto latinoamericano, en esta década de profundas transformaciones. La Universidad Nacional de Avellaneda —con sus propuestas y debates en torno a la construcción de un nuevo modelo de universidad— surge en este nuevo contexto de integración latinoamericana, que intenta repensar y reconfigurar improntas identitarias y culturales de nuestro ser latinoamericano. En este marco de reflexión se lleva a cabo el presente trabajo.

Resulta vital comprender y reflexionar, por tanto, acerca de las relaciones sociales que han dado nacimiento (y en las que se reproduce) a la vida universitaria, teniendo en cuenta, además, las características de nación subordinada que han signado a los países de Nuestra América. La universidad como institución, tiene una matriz que surgió en Europa y ha tendido a generar una forma de pensar y actuar en el mundo escindida de su contexto local. Desde sus comienzos, estuvo siempre desligada de su más inmediata realidad; y es esta histórica desvinculación territorial la que ha imposibilitado la interpretación —y la construcción— de una escena local en sintonía con la realidad de nuestras naciones. Es por esto que el concepto de autonomía debe ser resignificado, eximiéndolo de todo intento por separar a la universidad del desarrollo nacional y de la construcción de conocimiento al servicio de las mayorías populares. No obstante, la universidad no es un bloque monolítico, sino un campo de disputa, en el que la pugna entre distintos intereses se expresa a través de sus diferentes prácticas.

Latinoamérica ha sufrido la colonización, no sólo como un proceso complejo de dominación sobre los sujetos, en lo econó-

mico y en lo político, sino que —complementariamente— dicho proceso fue acentuándose a través de un entramado teórico y epistemológico que construyó y validó los procesos de producción de conocimiento en función de una perspectiva eurocéntrica que desdeñaba todo lo propio y calificaba de inculto, de bárbaro e incivilizado lo proveniente de la cultura indígena, criolla o nacional. En la construcción de los Estados-nación latinoamericanos surgió como denominador común el dejar de lado ideales y utopías ligadas a la unión de Latinoamérica en tanto Patria Grande. Los gobiernos en manos de las elites criollas se configuraron mirando "hacia afuera" y, lejos de pensar naciones que incluyeran a quienes habían sido excluidos, sometidos, esclavizados, asesinados durante la conquista y los regímenes coloniales, diseñaron modelos de nación cuyos *ciudadanos* fueran hijos de europeos, blancos y ajenos a cualquier componente identitario que se vinculara con los pueblos originarios.

La independencia política no arrastró consigo la descolonización de las subjetividades, la cultura y la epistemología. Por el contrario, la hegemonía del pensamiento eurocéntrico continuó reproduciéndose de modo endógeno en las naciones latinoamericanas a través del trabajo del Estado y sus élites. Las Universidades, en tanto entidades preexistentes, también fueron alentadoras de estos modelos en los que se forjaron. Ello se tradujo en un desarrollo sin esquemas propios y marcado por la dependencia programática que, en términos de Aritz e Iciar Recalde (2007), implica constituirse no como un Estado nacional sino como un Estado neocolonial.[1]

[1] "Un Estado que no ha desarrollado su propio programa nacional es un Estado dependiente de los esquemas de las naciones centrales, es un Estado neocolonial. Un Estado es nacional si logra desarrollar un programa de gobierno políticamente soberano, no subordinado a los vaivenes y a las ambiciones de las naciones centrales (...); un estado es nacional si pudo configurar una identidad cultural propia (...), un Estado es Nacional y Popular si este programa económico, político, social y cultural es articulado en relación a los intereses de las clases subalternas y expresa los anhelos de la comunidad en su totalidad" (2007:19).

La universidad argentina, creada a partir de las necesidades de las clases dominantes —no sin luchas internas y contradicciones— ha sido fruto de ese proceso colonizador. Recordemos, pues, que la universidad en Latinoamérica se constituye, en sus orígenes, por los intereses de las clases dominantes y la Iglesia Católica. Desde entonces y hasta bien entrado el siglo XX se encontraba absolutamente divorciada de los intereses de los sectores populares, y amurallada para que dichos grupos sociales no pudieran siquiera asomarse a su interior.

Sin embargo, siempre que se ha afirmado un proyecto nacional de país, se ha discutido o problematizado el lugar de la universidad. Vale recordar que el anhelo de amalgamar los intereses populares, nacionales y regionales tuvo su primera experiencia entre los reformistas de 1918 durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen. Con epicentro en la ciudad de Córdoba, se inició entonces un proceso de democratización de la educación superior que rápidamente se expandió a lo largo del continente. Aquellas luchas abrieron, entre otras cosas, la posibilidad del co-gobierno de estudiantes, graduados y profesores, la modificación de los planes de estudio y la apertura de los estudios superiores a la clase media. Sin embargo, a pesar de haberse constituido como un movimiento con proyección e impacto en toda Latinoamérica, no logró modificar sustancialmente la composición social e ideológica de quienes efectivamente gobernaban las universidades en Argentina. Hubo, luego, nuevos avances en la democratización del acceso a la universidad, no sin resistencia de la comunidad universitaria existente. La apertura de sus puertas al pueblo trabajador a fines de la década de 1940 y, más adelante, los interesantes procesos disruptivos generados en la década de 1960 y en el corto periodo de 1973, son parte de una historia universitaria que nos interesa retomar y debatir.

Durante años, en nombre de la denominada "autonomía universitaria"[2] se reprodujo una universidad de espaldas al pueblo y

[2] Dicho concepto alude a la independencia que las universidades deberían tener

a la nación de la que formaba parte. La mentada autonomía tiene su origen en el movimiento que emprendieron los estudiantes de Córdoba de principios del siglo XX, mas no puede ser comprendido de forma abstracta sino que debe ser pensado a la luz de los procesos históricos en los que ha sido disputado. Los reformistas del 18 fundaron el inicio de la universidad pública y laica. Además permitieron que se nombraran los primeros docentes, con independencia del poder político. Lo que guiaba dichos cambios era la creencia en la necesidad de mayores grados de libertad en el ejercicio académico. Ahora bien, más allá de la "autonomía" conseguida, la distribución del poder al interior de la universidad no fue drásticamente alterada y las mayorías populares continuaron fuera de sus estructuras. El divorcio entre la universidad y los intereses nacionales encuentra su fundamento en la falacia de pensar a la universidad como si estuviese por fuera del entramado socio-histórico en el cual se desenvuelve, y en las prédicas liberales que sostienen que cuanto mayor es la intervención estatal menores son las libertades individuales. Lo que ese enunciado pretende ocultar (poco y mal) es que tales libertades, en una sociedad capitalista y desigual, corren con fuerte desventaja si no son garantizadas, protegidas y ampliadas por la regulación del Estado. En tal sentido, y a la luz de nuevos procesos históricos y proyectos políticos nacionales, el sistema universitario se cerró, durante años, sobre sí mismo. Es claro que el debate en torno a la autonomía y el rol de la universidad en la Nación ha atravesado distintos momentos históricos. Beatriz Baña de Schor (2009) recupera la tensión existente entre el primer peronismo y la autonomía cuando recuerda un discurso del general Perón:

> La universidad, pese a su autonomía y al derecho a elegir a sus autoridades, ha demostrado una absoluta separación del pueblo y el más completo desconocimiento de sus necesidades y aspiraciones. La incomprensión señalada tiene origen en dos razones: una es la falta de acceso de sectores humildes a los estudios superiores y es la segunda que la gran mayoría de los profesores, por razones de formación, de edad o por su posición económica responden a un partido reaccionario (Baña de Schor, 2009: 6).

en términos políticos y administrativos sobre factores externos. Muchas veces se ha pensado y reivindicado a la autonomía respecto del Estado en menor medida que a grupos económicos o empresas privadas.

Un nuevo proyecto de país que propiciaba el desarrollo del mercado interno, la industrialización y una inusitada distribución de la riqueza, a la vez que procuraba garantizar y ampliar derechos sociales en favor de las mayorías populares requería una universidad que se alineara a los objetivos nacionales que tenían que ver con la transformación de importantes resortes de la vida social y económica del país.

Paradójicamente, tras el golpe militar de 1955, muchos defensores de la autonomía universitaria concebían al sistema universitario como la "isla democrática", donde ciertos valores ausentes en el resto de nuestro suelo se mantendrían inquebrantables. Frente a las persecuciones, proscripciones y violaciones a los derechos humanos, sociales y políticos que se llevarían a cabo para retornar el modelo político de la década infame, la universidad mantendría un silencio cómplice.

Otro de los momentos de intenso debate en torno al sentido de la autonomía universitaria y el rol de la universidad pública, antes del actual, fue durante el retorno efímero del peronismo al poder en 1973. Durante el mandato al frente del Ministerio de Educación de Jorge Taiana, se discutía de qué modo la universidad podía convertirse en una herramienta al servicio de las transformaciones económicas, sociales y culturales de la Nación Argentina. Los actores políticos de la universidad de 1973 sostenían que había que ponerle un límite a la autonomía si ésta impedía que la universidad fuera permeable a los genuinos intereses del pueblo. En este sentido, se declaró la incompatibilidad entre las funciones docentes o académicas con cargos en empresas multinacionales o extranjeras o en cualquier otro organismo o institución con objetivos contrarios a los de la Nación.

Para pensar los desafíos de la universidad argentina en la actualidad, ahondar en la caracterización del actual periodo histórico, analizar sus especificidades y desafíos, podemos señalar que el punto de inflexión y ruptura con el paradigma neoliberal se produjo en diciembre de 2001. Allí se expresó, entre otras cosas, una clara irrupción de lo popular, con una primacía de "la organización popular en la calle" frente a la "vieja política". Ese proceso encontró un cauce nuevo y diferente a partir de mayo del 2003, cuando el Estado comienza a desarrollar un programa políticamente soberano que poco a poco fue alcanzando mayores niveles de independencia económica. En términos generales, es un momento histórico con un fuerte aumento de la inversión en educación y de una serie de políticas públicas tendientes a la restitución del derecho a la educación desde un Estado que se constituye y se asume como garante de los derechos sociales de los sectores populares.

Hoy, pues, las llamadas universidades del siglo XXI son *emergentes* de los procesos políticos de transformación que atraviesan países de nuestra región, lo cual nos exige rediscutir el rol que éstas deben cumplir en la presente etapa histórica. Adentrarse en las profundidades de este camino demanda emprender un proceso de descolonización pedagógica capaz de cuestionar los modelos hegemónicos de enseñanza, así como poner en el centro del debate las perspectivas epistemológicas dominantes. Nos encontramos en este camino, intentando —tal como abordaremos en los próximos capítulos— construir una praxis educativa disruptiva que repercuta no sólo en el contexto de enseñanza-aprendizaje, en las prácticas y potencialidades docentes, sino también en la construcción de conocimiento. No es nuestra pretensión propiciar que la universidad renuncie a su responsabilidad histórica como ámbito por excelencia de producción, reproducción y circulación de saberes. Decimos, sí, que debe sostenerse ampliándose, compartiéndose, socializándose y enriqueciéndose, no a costa de los sectores populares, en versiones más o menos suavizadas de objetivación de un

otro extra-universitario, sino trabajando en conjunto con quienes no están dentro de ella, consolidando espacios de construcción conjunta de conocimiento. La universidad ya no debe arrogarse un lugar privilegiado en la conducción política de la producción de conocimiento socialmente válido y legitimado, sino que debe producirlo junto a su pueblo.

Pensar la enseñanza, la formación, ¿acaso no requiere sincerar un horizonte deseable de Nación? En nuestra opinión, es preciso posicionarse, básicamente, en la disputa entre liberación o dependencia. Es preciso, pues, formar profesionales comprometidos con su realidad social, o por lo menos, que hayan sido parte de ese debate, independientemente de la postura que cada uno pueda elegir.

Consideramos que uno de los grandes desafíos de esta etapa histórica es construir una universidad articulada con los intereses y problemáticas de su territorio, para esto es necesario construir nuevas capacidades en el diseño, implementación y acompañamiento de las políticas públicas estratégicas para la ampliación y restitución de derechos. Anclada en su comunidad de pertenencia, debe aportar a la construcción de un ideal de nación emancipada en el sentido más profundo del término: en el plano económico y político no menos que en el epistemológico. Nuestras universidades *territorializadas* son parte de la concreción de estos desafíos. Si la universidad pública y nacional no se plantea defendiendo y trabajando en pos de la liberación nacional, lo hará al servicio de los intereses neocoloniales.

Ahora bien, la universidad, como institución estatal, está atravesada-constituida por tres ejes que hacen a la relación Estado/forma Estado: como una correlación política entre fuerzas sociales, como materialidad institucional y como idea o creencia colectiva generalizada (García Lineras, 2010:10). En este sentido, la "autonomía" no puede ser más que relativa respecto de los distintos bloques que pugnan por la definición de lo público; ser parte de la estructura de la universidad implica reconocerse fruto de relaciones preexistentes, de pujas y definiciones políticas, y

dimensionar el papel que nos toca en su preservación, reconversión y transformación.

De esta forma, en directa relación con la "autonomía", se encuentra el supuesto de la *neutralidad política* del conocimiento. Esta idea hace al Estado en tanto *relación de legitimación política*. ¿Cuáles son los sentidos que se reproducen y generan a partir de nuestro trabajo y de nuestra inserción en una estructura y en un conjunto de relaciones sociales determinadas? ¿Puede pensarse en un conocimiento desligado del lugar que lo vio nacer? Si partimos de una concepción del saber en tanto producto de un contexto histórico determinado y de una relación social concreta, deberíamos poder transparentar o sacar a la luz aquella situación que le dio origen. Creemos que la noción de *neutralidad* oculta las inclinaciones de los grupos hegemónicos e impone sus intereses como si fueran "el bien común" o la "verdad técnica". En ese sentido, retomamos el pensamiento de Arturo Jauretche quien, además de poner en evidencia el interés de los sectores dominantes por excluir a los sectores populares del acceso a la educación superior, critica la formación de técnicos alejados de los intereses nacionales:

> En una palabra, las élites que deben pensar, y desde luego, gobernar, y los otros. Aquí el señor Mantovani [quien argumenta sobre los dos tipos de educación] es fiel a la engañifa que presenta el problema del gobierno como una cuestión de cultura y no una cuestión de intereses. Ésa es la técnica: que gobiernen bajo la máscara de la cultura los intereses antinacionales, excluyendo los intereses sociales y nacionales por falta de aptitudes técnicas. Así está construida toda la falacia del falso sistema democrático, presentando el problema del gobierno como un supuesto técnico y no como la prevalencia de unos u otros intereses, que es lo fundamental, y al que la técnica presta sólo su concurso, pues estamos bien o mal gobernados, según el gobierno sirva o no a la colectividad; mejor si lo hace con eficiencia técnica en caso de servirla y peor si lo hace con eficiencia para contrariarla (Jauretche, 2010: 59-60).

Entonces, ¿cómo intervienen los distintos actores sociales, políticos, en la construcción de ese saber que se proyecta legitimado a toda la sociedad? Se desprende así una tercera cuestión en relación con estos debates: el *acceso de los sectores populares a la universidad*.

En la década comprendida entre 2003 y 2013 se ha ampliado notablemente la matrícula universitaria[3] en la República Argentina. A su vez, la proporción de estudiantes que son primera generación universitaria en sus familias es muy significativa, sobre todo si tenemos en cuenta específicamente la composición del estudiantado en las nuevas universidades nacionales de nuestro país.[4] Esta inclusión, no obstante, entraña el peligro de realizarse exclusivamente desde la individualidad. La democratización del acceso a la universidad debe plantearse sin que esto implique un divorcio entre las trayectorias personales y su origen popular o plebeyo. El desafío sería, pues, no sólo permitir el acceso y la permanencia en la universidad de estudiantes provenientes de sectores populares, sino también el garantizar el acceso de *lo popular* a la universidad. He aquí el desafío de afrontar la construcción de un conocimiento superador de la dicotomía adentro/afuera que no propicie un desclasamiento de quienes, siendo de origen popular, pueden transitar y finalizar sus estudios universitarios. Históricamente, acceder a estudios superiores, y fundamentalmente finalizarlos, implicó sin dudas un ascenso social para quienes lo lograban, en particular cuando eran los primeros en su núcleo familiar en alcanzar ese objetivo. Ello representó, en muchos casos, un divorcio entre dicha movilidad social ascendente y la pertenencia identitaria a los sectores populares. Esa ruptura no se produjo en forma aislada, sino en sintonía con procesos de fragmentación social que se fueron profundizando entre 1955 y 2003.

[3] Cabe señalar que en los últimos años, según el ministro de Educación de la Nación, Prof. Alberto Sileoni, el aumento de la matrícula de estudiantes universitarios fue de un 14 por ciento (Fuente: http://www.prensa.argentina.ar).

[4] En nuestra Universidad más del 85 por ciento de los estudiantes son primera generación universitaria, situación que se repite en las universidades del Conurbano creadas recientemente y con cifras muy similares en las ya existentes.

Ese proceso de "movilidad y ruptura" no lo es sólo en términos de pertenencia de clase y de relaciones sociales; también refuerza el abismo histórico del que venimos dando cuenta a nivel epistemológico entre el saber construido en la universidad y los saberes que se fueron forjando en el territorio, en las organizaciones, en la comunidad. Es decir, si quien transita por la universidad inicia un proceso de separación con respecto a su pertenencia al pueblo, del mismo modo iniciará un proceso de rechazo a los saberes que allí circulan.

Por ello, en nuestra perspectiva adquieren una importancia central los modos en que nos relacionamos con ese *otro* no universitario. Desde la universidad la propuesta institucional en términos de aprendizaje debe revertir este modelo histórico de movilidad y divorcio, y para ello debe proponer un nuevo paradigma respecto de los vínculos con la comunidad. ¿Nos vinculamos para extender nuestro saber, para derramarlo generosamente? ¿O nos vinculamos *exponiéndonos*, poniendo en juego esos saberes, con el riesgo que ello conlleva, apostando a una construcción *dialógica* del saber? Creemos, ciertamente, en la segunda idea; y en ese exponernos, revalidamos a esos sujetos sociales extra-universitarios, a sus historias, que son las nuestras, a sus problemáticas, que son las nuestras, a sus ideales, que son los nuestros porque, en definitiva, a esos sectores populares pertenecemos como Universidad, y como Estado, porque en tanto universidad pública y nacional *somos Estado*.

Es por esto que debemos revisar y debatir el rol que la universidad debe cumplir en la sociedad; desde su incumbencia y responsabilidad en el mejoramiento de la calidad de vida de los integrantes de la Nación, hasta la pertinencia social del conocimiento que en ella se produce y reproduce, sin dejar de poner en tensión los modelos de profesional que genera y refuerza. El abordaje de estos debates requiere romper el asedio de los tecnicismos y saltar el cerco de la discusión endogámica, para aventurarnos en reflexiones que integren múltiples dimensiones y convoquen a diversos actores sociales dentro y fuera de la academia.

Nos posicionamos, pues, desde una autonomía que signifique no subordinarse a los sectores financieros (que durante la década de los años 90 pretendían imponer reformas), no someterse a la voluntad de los grupos dominantes y que, al mismo tiempo, no facilite la reproducción de una endogamia académica desentendida de los sectores populares y de los procesos de liberación y transformación social como los que hoy protagonizan gran parte de los países latinoamericanos.

Ahora bien, ¿qué rol juega la extensión universitaria en estas rupturas político-epistemológicas? Abrevando en nuestra tradición latinoamericana, rescatamos como un antecedente clave el aporte de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), en la cual sus participantes se dieron a la tarea de reformular el concepto de la extensión universitaria:

> Extensión universitaria es la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la *comunidad nacional* (Tünnermann Bernheim, 2003: 76).

¿Puede, entonces, la extensión universitaria, constituirse como una herramienta transformadora de los paradigmas universitarios en términos de construcción de conocimiento? Ello es posible en tanto y en cuanto asumamos el desafío de vincular la construcción de conocimiento con la reconstrucción nacional, rompiendo con los viejos paradigmas de la colonización pedagógica y con cierta incomunicación con la realidad política y las luchas populares emancipatorias. Los procesos de producción y reproducción de conocimiento —por más técnicos que sean— no están ajenos al contexto social, político, histórico, cultural, económico en el cual se despliegan.

Cabe señalar que esta concepción de la extensión universitaria tiene sus primeros correlatos en la historia universitaria argentina

en experiencias que, sin dudas, son fundantes en este sentido, y deben ser rescatadas e incorporadas como antecedentes necesarios para el desarrollo actual en este campo. Así, en la gestión de Puiggrós al frente de la Universidad popular de Buenos Aires, los Centros Piloto de Investigación Aplicada (CEPIA) procuraban asociar la investigación académica a las problemáticas sociales para ligarlas a los planes de estudio. El desarrollo y la experiencia de estas prácticas pusieron a la luz el carácter de capitalismo dependiente de nuestro país y una fuerte voluntad por cambiar el punto de vista hacia nuestra realidad. Uno de los méritos de aquellas cátedras fue el de pensar desde la realidad propia, generando un descentramiento de la matriz occidental dominante. Se dio, a su vez, otro corrimiento con respecto a la lógica universitaria tradicional: la íntima relación con los grupos políticos de aquel entonces a través de las cátedras extra-curriculares, en un intento de traspasar los límites que impone la universidad a la vida de sus miembros.

Si bien la extensión universitaria ha ocupado un lugar marginal durante muchos años, este proceso se está revirtiendo en Argentina en términos de recursos y también a través de distintas iniciativas, proyectos, programas y demás acciones. Todavía queda abierto el camino para la profundización de los sentidos que debe consolidar la extensión universitaria como tal, pues aparece como un campo de disputa de sentidos, entre los que existe no solo una amplia gama de conceptualizaciones sino también de prácticas diferentes. Existen quienes se plantean "llevar la cultura al pueblo" o "promover hábitos de higiene" (Kaplún, 2003:10), los que priorizan enseñar habilidades y técnicas que mejoren el trabajo, los que proponen entregar herramientas que ayuden en la defensa de los derechos de los trabajadores, los que enfatizan la necesidad de construir alianzas políticas entre intelectuales y sectores populares y los que aspiran a contribuir con los procesos organizativos de esos sectores. Existen desde enfoques fuertemente disciplinadores y civilizadores hasta otros que sostienen las potencialidades liberadoras que la práctica extensionista puede engendrar. En este sentido, vale también interrogarse en relación con el *acceso de los sectores populares a la universidad* y con la crítica que el propio Jauretche realizara a ciertos pedagogos que, sin negar el acceso de éstos a la universidad, distinguen entre una instrucción para construir *masas* ilustradas y otra para *minorías cultas*.

La reconfiguración del rol extensionista de "llevar la universidad a..." exige pensar en profundidad formas de comunicación más democráticas y bidireccionales entre los actores universitarios y el resto de su comunidad. Más aún cuando esa exigencia viene tramada por: i) la masividad del sistema universitario argentino; ii) la cantidad de universidades distribuidas a lo largo y a lo ancho del país; y iii) el actual momento histórico que atraviesan de modo intenso los países de la región latinoamericana que recuperan su identidad cultural y discuten —como en pocas partes del mundo— la posibilidad de construir una realidad más justa. Territorializar la universidad implica, entonces, pensarla en relación *con* y atravesada *por* las problemáticas sociales y los saberes como frutos de luchas por la transformación y la liberación, desplazando definitivamente aquel modo de considerarla como un enclave desde el que se irradia la denominada "alta cultura".

Nos interesa, en este sentido, recuperar el debate planteado por Kaplún —en mención a Paulo Freire— respecto de la "extensión" en un ensayo acerca de un proyecto extensionista en el ámbito rural:

> La extensión, plantea Freire, refleja generalmente la pretensión de "extender" las cualidades de algo —la institución universitaria por ejemplo—, consideradas superiores, a sujetos que no las tienen, sustituyendo sus conocimientos "vulgares" por otros "correctos". Sustituyendo una forma de conocimiento no científico por otra considerada mejor, el conocimiento científico (Freire, 1973). El "equívoco gnoseológico de la extensión" parte de la base de que los conocimientos de los campesinos —en el caso que analiza—, asociados a su acción cotidiana en su realidad concreta, deben ser reemplazados por otros, los que el extensionista trae, provenientes de un conocimiento cien-

tífico universal, elaborado en otro lugar: la academia, la universidad, la ciencia. La extensión, para el autor, no propone un diálogo entre estas dos formas de conocimiento, sino la imposición de uno sobre otro. Por ello Freire (1991) caracteriza al extensionismo como un proceso de invasión cultural. Y ya desde el título propone otra forma de pensar la relación entre técnicos y campesinos: "¿extensión o comunicación?" Si la extensión como invasión cultural parte de una teoría de la acción basada en la anti-dialoguicidad (Freire 1991), de lo que se trata es de apelar a una teoría de la acción basada en la dialoguicidad, en el diálogo de saberes diferentes (Kaplún, 2003: 10).

¿Es posible desarrollar líneas de acción desde la extensión universitaria que resignifiquen esa concepción criticada por Freire? ¿Es posible escapar a la idea de que la universidad sólo puede vincularse para reemplazar los saberes populares por los suyos, para "guiar" en el camino del conocimiento "correcto" a quienes construyen y ejercen saberes "paganos", alejados de la "biblia universitaria"? Esa imposición determinada por una antidialoguicidad que planteaba Freire hace 40 años viene siendo puesta en cuestión desde distintas experiencias en los últimos tiempos, y creemos que la curricularización de la extensión posibilita una profundización de ese camino, donde la dicotomía *extensión/comunicación* se encuentra en un proceso de resolución.

Ahora bien, el camino de la ruptura de la dicotomía planteada por Freire se consolida aún más en una etapa histórica en la cual, hace ya una década se vienen desarrollando programas y proyectos basados en políticas de estado (Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Programa Nacional de Voluntariado Universitario, por dar algunos ejemplos).[5] Políticas que no surgen de una universidad en particular sino que se piensan y se implementan desde el Ministerio de Educación de la Nación en función de otorgar herramientas centrales para avanzar en la discusión y en una

[5] http://portales.educacion.gov.ar/spu/

resignificación de aquellas ideas que ligaban a la extensión a ámbitos como el asistencialismo, la búsqueda de fondos para cursos arancelados, o a proyectos aislados y asistemáticos de vinculación con la comunidad.

Retomamos críticamente estas concepciones y experiencias para pensar nuestra práctica como docentes extensionistas. En este sentido, nos posicionamos críticamente frente a la matriz tradicional de pensamiento que implica la existencia de una (única) verdad válida y un conocimiento objetivo y neutral. Ejercemos, pues, un corrimiento hacia una construcción dialógica, que implique el reconocimiento de los saberes extra-académicos. Pero tomar esta postura, que es a la vez teórica, pedagógica, metodológica y político-ideológica, no basta. El desafío que se nos plantea es ir más allá y comenzar a desandar ciertos interrogantes: ¿la extensión debe resolver exclusivamente demandas, problemas sociales? ¿Puede constituirse como una herramienta de acompañamiento de procesos de transformación social? Y si esto fuera posible, ¿puede también estrechar lazos entre la extensión y la currícula? Aún más, ¿los proyectos de extensión pueden articularse formalmente con los planes de estudio de las carreras universitarias? Sobre estos interrogantes intentaremos profundizar en adelante, adentrándonos en un intento de fundamentación político-teórico-pedagógica, así como también en una primera narración experiencial del trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario, existente en el Proyecto Institucional Universitario de la Universidad Nacional de Avellaneda y en los planes de estudios de todas sus carreras.▸

Este libro nos invita a reflexionar acerca de algunos caminos posibles para construir una universidad socialmente comprometida con base en una experiencia disruptiva e innovadora: la curricularización de la extensión a través del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario, emprendido por la Universidad Nacional de Avellaneda.

Inscripta conceptualmente en las teorías de la cognición situada o aprendizaje contextualizado, la experiencia aquí tratada rescata el valor irremplazable de enseñar y aprender en contextos reales. Esto reinstala en primer plano un aspecto frecuentemente descuidado en muchas de nuestras universidades: "el lugar central del aprendizaje", y nos sitúa en la tensión de resignificar los supuestos epistémicos que abrazan las experiencias territoriales en tanto constituyen, además, una oportunidad concreta en la distribución social del conocimiento.

Las experiencias en comunidad ponen en debate el modelo ético de ser universidad, reconsiderando el sentido de sus decisiones, sus acciones y también de sus contradicciones y sus omisiones, en el marco de la pertinencia en la que cumple su misión social. Y son oportunidades insustituibles en la formación integral de los profesionales, en tanto ciudadanos con sensibilidad y compromiso social, conscientes de su deber histórico para con la sociedad de la que forman parte.

UNDAV ediciones
UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA

ISBN 978-987-3896-02-6
9 789873 896026