



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 1 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-22 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 06/04/2022 Aceptado: 10/06/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.051>

Aportes de la extensión universitaria a la formación estudiantil: estudio de caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

Contributions of University Extension to Student Education: a Case Study of the Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

Carmen Monge Hernández

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica.

cmonge@una.cr

Resumen. La extensión crítica pone énfasis en la prioridad de conseguir que las personas egresadas universitarias tengan conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas técnicas y humanas para aportar en la resolución de problemáticas socioculturales de la manera más activa, justa, crítica y transformadora posible. A partir de una exploración cualitativa, tomando de base el enfoque de las capacidades y la extensión crítica, el estudio de caso de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, muestra que el estudiantado consigue poner el valor a las capacidades logradas en su formación universitaria derivadas de las prácticas extensionistas. El estudiantado reportó el fortalecimiento de seis capacidades humanas y profesionales, alineadas con el desarrollo humano, que sirven para un profesionalismo que aspira a aportar a las transformaciones sociales más justas y democráticas, en favor de la defensa de la vida y del planeta. Este resultado apunta, por un lado, el potencial de la extensión crítica en la formación integral universitaria y, por otro, la necesidad de avanzar hacia una institucionalidad centrada en tales capacidades estudiantiles, como componentes estratégicos para una nueva agenda universitaria latinoamericana.

Palabras clave. Extensión universitaria latinoamericana, Modelo de extensión crítica, Enfoque de las capacidades, Formación universitaria integral.

Abstract. Critical extension emphasizes the priority of ensuring that university graduates have the knowledge, abilities, skills, and technical and human abilities to contribute to the resolution of socio-cultural problems in the most active, fair, critical, and transformative way possible. From a qualitative exploration, based on the capabilities approach and critical extension, the case study of the National University of Rosario, Argentina, shows that the student is able to place value on the capabilities achieved in their university training derived from extension practices. The students reported the strengthening of six human and professional skills, aligned with human development, which are useful for a professionalism that aspires to contribute to more just and democratic social transformations, in favor of the defense of life and the planet. This result points, on the one hand, to the potential of critical extension in integral university education and, on the other, to the need to move towards an institutional framework centered on such student capacities, as strategic components for a new Latin American university agenda.

Keywords. Latin American university extension, critical extension model, capabilities approach, comprehensive university education.

Introducción

Ante la diversidad de desafíos socioculturales en Latinoamérica y las amenazas del sistema educativo generados por el paradigma neoliberal, centrado en la dimensión económica y el capital humano, sobresale la pertinencia de la función extensionista de las universidades públicas como alternativa crítica y transformadora de la educación. En el 2018 alrededor de 185 millones de personas, que representa un tercio de la población de América Latina, vivían bajo la línea de pobreza y una décima parte en condición de pobreza extrema (CEPAL, 2019), estadísticas a las que se suman los efectos derivados de la pandemia por el COVID-19. Esto sugiere a las universidades públicas dar prioridad de atención a los intereses socio culturales regionales desde iniciativas pedagógicas basadas en idearios sociales y políticos en favor de la lucha contra del deterioro ambiental y de todo tipo de injusticias y desigualdades sociales vigentes.

Las condiciones de la región ponen en valor las prácticas alternativas posteriores a la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918) con la educación popular, las pedagogías freirerianas y el modelo de extensión crítica (MEC). Estas propuestas evocan un modelo de universidad que integra los procesos de organización, lucha y transformación social como parte de la formación universitaria (Jara, 2018; Escobar, 2014), capaz de formar profesionales con conocimiento, habilidades y valores que asuman activa y críticamente los desafíos de desarrollo desde epistemologías del sur (Walker y McLean, 2013; Santos, 2010; Ghiso, 2000).

En el marco de experiencias de prácticas extensionistas, en el 2018 se desarrolló una investigación de corte cualitativo en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Santa Fe de Argentina, bajo el interés de indagar sobre los avances impulsados por las universidades latinoamericanas orientados a conseguir acercarse al MEC (Monge, 2020).

Esta universidad presenta objetivos educativos de búsqueda plena de integración de la docencia, la investigación y la extensión (UNR, 2019). Asimismo, promueve la participación de las personas egresadas y comunidad universitaria en programas o proyectos extensionistas con diversas instancias universitarias y las cátedras específicas para su contribución en el desarrollo social y la promoción comunitaria, el desarrollo cultural, la vinculación y transferencia tecnológica, y la comunicación social y editorial. Con ello, la Secretaría de Extensión (SEU) impulsa iniciativas acordes con la función extensionista y misión social universitaria, que enlazan el trabajo de la academia con la sociedad (Medina y Tommasino, 2018), con el fin de socializar críticamente el conocimiento institucional (científico, tecnológico, cultural, humanístico) con el saber popular.

Por lo anterior, la investigación se desarrolla con la finalidad de aportar evidencias de las capacidades estudiantiles más valoradas, apoyada por el MEC y el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, así como factores clave de transformación universitaria para disponer de un proceso formativo que promueva esas capacidades estudiantiles en las personas egresadas universitarias. Este artículo recupera parte de los hallazgos empíricos de la investigación doctoral (Monge, 2020), relacionado específicamente con las capacidades estudiantiles esenciales y los cambios institucionales aportados por las personas participantes del proceso extensionista en UNR.

El artículo se estructura de la siguiente manera. Inicia con una sinopsis de los contenidos teóricos de referencia y la estrategia metodológica desplegada durante el estudio. Seguido, se muestran los principales resultados de las visiones institucionales aportadas por la comunidad universitaria de UNR participante y las capacidades más valoradas por el estudiantado durante su experiencia extensionista, con categorías generadas a partir de sus propias voces, anhelos y visiones. Considerando que la indagación permitió identificar las transformaciones universitarias requeridas

para conseguir promover las capacidades estudiantiles más valoradas, desde la praxis extensionista, se muestran algunas alternativas de cambio institucional (universitarias y educativas). Finalmente, a manera de conclusión se pone énfasis en el potencial del MEC con su contribución a la formación integral estudiantil, con capacidades, valores y destrezas técnicas y humanas en favor de las personas y el ambiente.

El modelo de extensión crítica (MEC) y el enfoque de las capacidades

La investigación se orienta por las prácticas extensionistas alternativas de carácter crítico y transformador sustentadas por el MEC (Tommasino y Cano, 2016 a, b; Tommasino y Rodríguez, 2010; Lander, 2000; Tommasino, 1994). MEC parte de la comprensión crítica sobre la interrelación e interdependencia entre educación y desarrollo, como conceptos vinculantes determinados por el contexto económico, político, social, cultural y ecológico (Castro y Oyarbide, 2015; González y González, 2013; González, 2012; Núñez, 2006;). Se nutre de concepciones que cuestionan (y rechazan) la forma impuesta de ver el desarrollo y enfrentarse a sus efectos, principalmente, en lo rural e industrial de nuestros países latinoamericanos (Kaplún, 2012; Lander, 2000).

Tal controversia ético-política impugna, particularmente, las propuestas de desarrollo o del desarrollismo norteamericano implantadas en América Latina "*como una respuesta de la Alianza para el Progreso al problema del «subdesarrollo»*" (Kaplún, 2002, p. 29). Las políticas y visiones de desarrollo aplicadas se caracterizan por su corte economicista, tecnocrático, excluyentes de aspectos ideológicos y culturales (costumbres, moral, hábitos) de los pueblos y del debilitamiento del potencial de la educación, al poner a la universidad al servicio de esas visiones.

MEC alerta sobre la necesidad de una asignación de recursos y medios materiales y pedagógicos que guíen hacia prácticas académicas y contenidos curriculares más críticos, pertinentes y transformadores. Esto incluye las pedagogías sociales, dialógicas, más participativas, creativas, reflexivas, activas y problematizadoras (Medina y Tommasino, 2018; Tommasino y Cano, 2016 a, b; Acuerdo Plenario REXUNI CIN, 2012; UdelaR, 2010), desde un modelo educativo que promueva "*procesos de construcción de conciencia crítica, de toma de posición política, de desarrollo de formas organizativas, de generación de ciudadanía activa, democrática y democratizadora etc.*" (Núñez, 2006, pp. 23-24).

Se ratifica la vinculación de la extensión crítica con las concepciones de educación popular y la investigación acción participativa (IAP) desde los procesos de lucha social (Jara, 2018; Tommasino y Stevenazzi, 2016). La perspectiva crítica parte de ese trasfondo ideológico de las visiones del desarrollo económico y cultural hegemónicas implícitas en los modelos de educación y comunicación (Tommasino et al., 2006; Tommasino, 1994; Fals Borda, 1978). Según Kaplún (2002) los objetivos intrínsecos de la educación generan varios modelos educativos de Latinoamérica. Por un lado, la educación se concibe como objetivo, con pedagogías de tipo exógeno, en las cuales el énfasis recae en los *contenidos y efectos* deseados en las personas (educación bancaria). Por el otro, la propuesta Freirerina, referente del MEC, cuyas pedagogías endógenas ponen el énfasis en el *proceso* de transformación de las personas.

El modelo educativo liberador-transformador se logra cuando los objetivos pasan de centrarse en los contenidos y efectos a enfocarse en los procesos pedagógicos generadores de autonomía de las personas participantes, concibiéndoles como sujetos activos capaces de su transformación mediante el diálogo, la concientización, la reflexión y la acción (Jara, 2018; Kaplún, 2002). La educación popular propone la acumulación de aprendizajes que propicie cambios desde una

perspectiva ético-política-pedagógica, con nuevas prácticas educativas surgidas desde las comprensiones de las dinámicas de los procesos organizativos para, desde esas conexiones, ir promoviendo actuaciones individuales y colectivas de cambio social (Jara, 2018).

En la Tabla 1, se muestran algunos argumentos inspirados en la educación popular que abonan al MEC sobre dimensiones clave para la transformación socio cultural integral.

Tabla 1. Perspectivas de la extensión crítica desde visiones latinoamericanas

Dimensión	Perspectivas
Perspectiva general	"una propuesta ética, política, social, cultural, científica y tecnológica, contra hegemónica y "liberadora". Por ello, debemos enfrentar: Ante la inconciencia...la conciencia crítica; Ante la irresponsabilidad elitista... la responsabilidad social compartida; Ante la mentira y el engaño...la verdad transparente; Ante el abuso, la fuerza y la brutalidad del poder hegemónico...el poder "desde abajo", el de las mayorías; Ante la enajenación social...la educación "concientizadora" (Núñez, 2006, p. 21).
Ética	"pensar, sentir, situarnos y optar desde una verdadera "Revolución Ética", es decir, desde la rebelión del espíritu que nos conduzca a revolucionar de raíz las normas de comportamiento individual y social establecidas en el mundo perverso, como "normales". Se trata de romper esa "cultura de la normalidad"...en el mundo anormal que nos enajena." (Núñez, 2006, p. 23).
Educativo-transformador	"enfoque educativo que la propuesta del pensamiento de Paulo freire nos ofrece, pues como hemos ya señalado, toda educación contiene elementos éticos, políticos, epistemológicos y pedagógicos. Pero los articula coherentemente -o no- dependiendo del grado de coherencia alcanzado en el desarrollo de su modelo [...] Son estos los "cuatro pilares" o columnas que todo modelo educativo contiene. El enfoque que la vida misma y la obra de Freire nos ofrecen, nos aportan elementos claros para la construcción de un modelo educativo alternativo y liberador. Y es desde esos aportes que podremos ubicar el rol estratégico de "nuestro" modelo de educación en los procesos de construcción de conciencia crítica, de toma de posición política, de desarrollo de formas organizativas, de generación de ciudadanía activa, democrática y democratizadora etc." (Núñez, 2006, pp. 23-24).
Desarrollo rural, ecología	"estimular el surgimiento de individuos capaces de reconocer sus posiciones en la sociedad, y capaces al mismo tiempo de creer que son necesarias transformaciones sociales [socio culturales] importantes" (Tommasino et al., 2006b, p. 289).
Género	"una toma de posición política, hay desigualdades e injusticias en torno a las relaciones de género – como en torno a otros ordenadores sociales- y es necesario transformarlas (...) implica necesariamente un posicionamiento respecto a las relaciones de género–y otras desigualdades- tales como las conocemos. Implica, que, además del interés por el conocimiento de cómo estas relaciones se desarrollan (interés implicado en la investigación) hay un interés de contribuir a transformar esas relaciones hacia formas más justas" (Tommasino et al., 2006b, p. 151).

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020.

Por su parte, el enfoque de las capacidades es considerado un paradigma alternativo porque emerge con nuevas perspectivas para el desarrollo humano al considerar el ser humano como el medio y el fin del desarrollo (Sen, 2000), congruente con el modelo educativo liberador-transformador y el MEC. De igual manera, este enfoque centra su atención en los valores públicos, como son los derechos humanos, la libertad y la justicia social mediante estudios y las concepciones de desarrollo centrada en el tipo de vida llevada por las personas en la práctica (Sen, 1998). Por ende,

parte de la indagación de todo aquello que permite que las personas vivan mejor y logren mayor calidad de vida (Sen, 2000).

Considerando lo anterior, de manera similar al MEC, este enfoque integra un concepto holístico (Alkire y Deneulin, 2009; ul Haq, 1995) y multidimensional del desarrollo (Alkire, 2002). Su alcance integra a los diversos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales de la vida relacionados con el bienestar humano, redes de seguridad social, servicios sociales básicos e inversiones en educación y salud (ul Haq, 1995). En términos similares al MEC, la multidimensionalidad del desarrollo humano trasciende las esferas públicas y privadas de la vida humana, comprensiva de lo económico, cultural, social, político y espiritual (Alkire, 2002).

Con este enfoque, se pone especial atención en lo que la persona valora y tiene razones para valorar, lo que sugiere basarse en criterios propios de cada persona, desde sus propios juicios de valor; por ello, promueve su participación y compromiso en las acciones de desarrollo, en las elecciones sociales (Alkire y Deneulin, 2009). Para comprender las realidades, el enfoque de las capacidades pone énfasis en lo que las personas son capaces de ser y hacer (sus capacidades) y lo que logran (funcionamientos) (Sen, 2000). La indagación de componentes materiales y no materiales permite identificar capacidades como comer adecuadamente o ejercer la propia libertad de culto (Robeyns, 2018).

Por tanto, las capacidades agregan las diversas combinaciones de funcionamientos (de ser y hacer) que puede conseguir la persona, que en esta investigación se vinculan con las capacidades estudiantiles, conseguidas y valoradas positivamente por el estudiantado, derivadas del proceso extensionista.

Es importante destacar una capacidad en particular, la agencia humana, la cual constituye el objetivo del desarrollo humano. La agencia permite a las personas conseguir los objetivos que valoran y tienen razones para valorar. Agente es "*la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos*" (Sen, 2000, p. 17).

La *agencia* aglutina las capacidades de las personas para buscar objetivos en áreas que valora y tienen razones para valorar; contrario a ser o estar forzado, oprimido o pasivo (Alkire y Deneulin, 2009). Las personas agentes de cambio suelen ser más creativas, más activas de su propia vida dentro de sus comunidades en la búsqueda de cambios y promoción de acciones para conseguir objetivos que valoran (Sen, 2000), incluyendo acciones en favor del bienestar de otros (Robeyns, 2003).

Otro de los conceptos clave del enfoque de las capacidades para esta investigación se relaciona con los factores de conversión referidos a aquellos factores (personales, sociales y ambientales) que influyen en cómo las personas pueden convertir las oportunidades (o libertades) en funcionamientos reales (Robeyns, 2018). Los factores de conversión se utilizan para indagar sobre la institucionalidad requerida para que el estudiantado tenga condiciones que les favorezca el desarrollo de las capacidades técnicas y humanas más valoradas durante el proceso extensionista, que complementarían la formación escolástica recibida.

Metodología

El estudio de caso de UNR se enmarca en la investigación social cualitativa. Se fundamenta en las perspectivas interpretativista-constructivista, de manera crítica, con la profundización en los

significados para las personas participantes de la experiencia extensionista latinoamericana. Según la teoría, los estudios de casos pueden elegirse por criterios basados en el interés del problema conceptual o empírico que importa estudiar o comprender (Neiman y Quaranta, 2006), bajo la característica básica de indagar en torno a un ejemplo específico (Álvarez y Moroto, 2012). Por eso, la selección de sujetos y la muestra se hace de manera deliberada, enmarcados en los objetivos de la investigación, que en este caso responden al interés intrínseco como investigadora de aportar a la educación transformadora desde la extensión universitaria.

Es así como, valiéndose de las perspectivas del MEC, se buscó indagar las capacidades humanas más valoradas por el estudiantado, cuya fuente principal refiere a las voces de las personas participantes, desde sus propias miradas (Neiman y Quaranta, 2006).

El propósito en términos generales era comprender las visiones extensionistas (punto de partida), el conjunto de los logros estudiantiles conseguidos (capacidades), así como sus perspectivas y limitaciones personales, académicas, institucionales y locales experimentadas desde su rol como participantes del proceso extensionista (factores de conversión), para (re)pensar la institucionalidad universitaria en función de la transformación promovida por la extensión universitaria.

La investigación se desarrolló con la participación de representantes extensionistas de tres ámbitos universitarios. El primer ámbito interno, con personas de la comunidad intra universitaria ejecutores de la extensión y/o de gestión de la extensión universitaria (extensionistas, gestoras académicas de extensión, estudiantes participantes). El segundo, interuniversitario, con evaluadores nacionales de convocatorias de proyectos de SEU.

Por último, del ámbito extrauniversitario, con las personas interlocutoras de movimientos sociales rosarinos participantes de procesos de extensión, junto a docentes y estudiantes. En el ámbito interuniversitario, se contó con las perspectivas de extensionistas de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

Se aplicaron varias técnicas de obtención y recopilación de datos de fuentes primarias y secundarias, fundamentadas principalmente en Corbetta (2007) y Valles (1999). Las técnicas se centraron en miradas focalizadas de las realidades sociales desde acciones cotidianas y significados, emitidos desde las voces de las personas participantes, mediante: i) observación (describir el fenómeno al participar y vivirlo), ii) interrogación (registrar los comportamientos motivaciones de los actos de las personas) y iii) lectura (utilizar el material producido por las personas). Las técnicas de recopilación de datos seleccionadas fueron: observación participante, análisis de documentos, entrevistas (semiestructuras y a profundidad) y grupos de discusión.

La revisión documental integró material diverso sobre políticas nacionales e institucionales, programa de la cátedra de extensión, convocatorias, expedientes de proyectos, memorias de congresos, sistematizaciones de experiencias y ponencias vinculadas a la experiencia extensionista. La observación participante se realizó entre agosto y octubre de 2017 y se aplicaron 33 entrevistas, principalmente semi estructuradas, con la gran ventaja de acceder a visiones interuniversitarias y un grupo de discusión estudiantil.

La organización de los textos posibilitó el comprender significados de tipo descriptivo y empírico (Navarrete, 2011). Se realizaron tres pasos establecidos: i) reducción del análisis de datos para la identificación, ordenamiento y clasificación de los datos, con categorización manual y con Nvivo12; ii) elaboración de conceptos empíricos a partir del análisis descriptivo; y, iii) construcción de conceptos teóricos y explicativos por medio de la interpretación.

En cuanto a las consideraciones éticas, se partió de la aceptación voluntaria de todas las personas participantes con previo aval institucional. Se proporcionó información de las finalidades de la investigación, se solicitó consentimiento informado verbal y se ofreció anonimato, confidencialidad y la libre posibilidad de retirarse o abstenerse a contestar. Para garantizar la confidencialidad, no se anotaron los nombres de las personas participantes de las entrevistas y del grupo de discusión, usando códigos para la transcripción que evitaran cualquier posibilidad de revelar la identidad de la persona participante. Todos los aportes se mantienen bajo confidencialidad y la información suministrada por las personas entrevistadas ha sido utilizada estrictamente con finalidades académicas.

Resultados

Los resultados se presentan en tres apartados dando inicio por algunos de los esfuerzos de UNR orientados a avanzar hacia la extensión crítica. Seguidamente, se presentan los aportes que favorece la extensión en la formación estudiantil, desde la identificación de las capacidades más valoradas por el estudiantado, a partir de sus propias perspectivas. Por último, se presentan las principales transformaciones institucionales (universitarias y educativas) para la consecución de las capacidades que más valora el estudiantado, como luces para orientar a las universidades públicas latinoamericanas en el corto y mediano plazo, hacia una formación estudiantil orientada desde la integración de funciones y procesos sustantivos universitarios.

Gestión académica orientada al Modelo de Extensión Crítica como punto de partida

Para avanzar en este camino, los equipos gestores académicos han realizado esfuerzos para comprender y fortalecer la praxis extensionista desde una postura reflexiva y de visión crítica de la naturaleza institucional. A partir del 2011, desarrollan acciones que permitan diagnosticar la institucionalidad y profundizar en los fundamentos teórico-metodológico de abordajes comunitarios para el avance en la búsqueda de una orientación más crítica e integral, conducente a la curricularización de la extensión (Medina y Tommasino, 2018). Durante ese proceso, de estudio de la concepción latinoamericana de extensión, se priorizan los argumentos de extensión crítica como modelo orientador de la comprensión, fundamentación y acción cotidiana institucional extensionista y como alternativa superadora del concepto de compromiso universitario (Medina y Tommasino, 2018).

Adicionalmente, UNR despliega una agenda de actualización profesional y convocatorias anuales para el desarrollo de proyectos extensionistas. Estas acciones buscan generar cambios educativos, pedagógicos y políticos en el cuerpo docente, de manera tal que se comprometan con la realidad social, indaguen constantemente en su propia praxis, cuestionen los modelos extensionistas latinoamericanos y adquieran elementos de juicio para pensar y dar significado al modelo de universidad deseado (Medina y Tommasino, 2018). Para fortalecer las prácticas de *extensión crítica*, se toman de referente las epistemologías del sur, principalmente con los fundamentos de la educación popular e investigación militante (Aragona, Desio y Medina, 2018).

Para provocar un acercamiento al MEC en el mediano plazo, UNR recurre como estrategia inicial a la conformación de equipos interdisciplinarios que permita reunir visiones latinoamericanas desde consentimientos colectivos acordes a idearios de extensión crítica. La apuesta apunta a la extensión crítica cuyo concepto se nutre de los procesos de educación popular y de diálogos de saberes en los

que confluyeron importantes corrientes de pensamiento en la región, pedagogos y pensadores de los 70, en su mayoría adscritos a la investigación acción participativa y a la sociología latinoamericana. El cuerpo extensionista participante en esta investigación reconoció la fuerte influencia que han ejercido algunos pensadores como P. Freire, O. Fals B., B. de Sousa S., F. H. Cardoso, F. Enzo, E. Dussel, A. Roig, O. Jara y H. Tommasino.

La integralidad ayuda a desplazar la lógica tradicional de parcelarización disciplinar (Monge, González y Méndez, 2020; Santos, 2005), al proponer la promoción cultural universitaria mediante los procesos y las funciones sustantivas universitarias desde posturas más sostenibles, justas e igualitarias (González, 2006). La integralidad es el requisito esencial para dar tratamiento holístico a las problemáticas socioculturales prioritarias para la humanidad y el planeta; con un proceso formativo integral desde una concepción amplia de la cultura académica, con recursos conceptuales-metodológicos significativos de investigación, docencia y extensión. La integralidad formaliza la investigación y extensión en el mismo tiempo educativo, amparados por objetivos de aprendizaje críticos y la asignación de los recursos necesarios, a partir de necesidades sentidas por la comunidad.

Las prácticas tradicionales distantes de la extensión crítica resultan insatisfactorias para propiciar contribuciones académicas y formativas estudiantiles integrales sustanciales, así como en la resolución de las problemáticas socio-ambientales vigentes. Para avanzar, se abrieron espacios de debate sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y los planes de estudio, así como de los enfoques de las investigaciones, en función de la extensión. Esto implica un modelo político de universidad superador de las concepciones académicas que concibe a las organizaciones sociales como objeto o no dueño de conocimiento válido. Por tanto, se identifican algunos requisitos básicos para avanzar hacia la extensión crítica:

- i) impulsar modificaciones esenciales en los planes de estudio que garantice la participación estudiantil en el proceso extensionista.
- ii) elevar la calidad y el número de programas integrales.
- iii) fortalecer la inter (y trans) disciplinariedad.
- iv) conseguir mayor calidad y cantidad de vínculos y participación con las organizaciones y movimientos populares.
- v) Dar valor al saber popular, así como recuperar los conocimientos construidos colectivamente y las metodologías aplicadas, lo cual servirá de material didáctico y bibliográfico universitario.

Según los extensionistas de las diversas Facultades consultados, el proceso desarrollado se orienta desde los procesos de educación popular, con los aportes de Paulo Freire a la educación. Las acciones se centran en lograr una construcción colectiva para transformar la realidad, no reproducirla (Freire, 1984). Esta construcción colectiva se genera mediante canales de comunicación, que conectan a personas, disciplinas, saberes y organizaciones. Como resultado, se logran aprendizajes y conocimiento beneficiosos para la academia y la comunidad.

Si bien se reconoce que el estudiantado recibe alternativas educativas disciplinares, este acercamiento a la complejidad de las problemáticas y desafíos territoriales amplía visiones desde otras disciplinas y saberes y promueve valores y compromiso social en el estudiantado. Los vínculos con los problemas estructurales rurales como es el caso de la estructura agraria y el acceso a servicios públicos de calidad permiten la integración de diversas miradas epistémicas, vivenciales, significantes para la formación estudiantil.

La integración de la extensión, desde perspectivas críticas y transformadoras, es concebida por los extensionistas como medio para contrarrestar la presión ejercida por los objetivos del enfoque

de capital humano impuestos y la influencia tecnocrática y gerencialista que experimenta la universidad pública latinoamericana (Suleman, 2016; Wilson-Strydom y Walker, 2015; García y Mirón, 2013). Señalan que la extensión no tiene la prioridad que corresponde al no estar integrada en el currículo ni en los concursos académicos; se margina su valor en el ámbito institucional y se percibe como una actividad secundaria.

Entre las principales preocupaciones académicas respecto a la función extensionista, destaca la falta de un proceso sustantivo integral e integrador y que esta función sea asumida como una labor que se realiza en el tiempo libre, voluntariamente, con los recursos económicos personales o sobrantes de la institución.

Aportes a la formación estudiantil: capacidades más valoradas por el estudiantado

La UNR logra promover nuevos espacios extensionistas de presencia estudiantil en varias localidades cercanas a los campus universitarios y en la provincia de Santa Fe. La investigación permite identificar aquellas capacidades más valiosas conseguidas, desde las voces del estudiantado participante, asociadas a su experiencia extensionista. A continuación, se analiza el listado de capacidades estudiantiles derivadas del proceso extensionista basado en las perspectivas del estudiantado de UNR consultado.

I) Conjugación de su conocimiento con la práctica

Con la práctica extensionista, el conocimiento valioso no solo lo recibieron en las aulas, encontraron otras realidades invisibilizadas, que las develaron con estas prácticas. La interacción con la comunidad permitió al estudiantado colocar a las personas en el centro de los proyectos de los trabajos extensionistas desarrollados. En otras palabras, la extensión les favoreció la interacción respetuosa con las personas interlocutoras, tomando su saber popular como fuente de aprendizaje y, por tanto, el sentir y pensar con el territorio y para él, percibir el valor del conocimiento cotidiano y buscar alternativas en conjunto con las personas participantes externas, más allá del ámbito meramente académico.

Estos espacios favorecieron las oportunidades del estudiantado para adquirir una posición política, mediante la acción social y el contacto con la realidad que escapaba de los contenidos del proceso formativo. Ahora bien, para maximizar esas oportunidades el estudiantado solicitó disponer de mayor autonomía y confianza en su trabajo durante las prácticas de extensión. El estudiantado alertó sobre los estilos tradicionalistas de la universidad aún vigentes; estos dan mayor valor a la evaluación reproductiva y transferencia de contenidos, o sea, a la educación bancaria (Freire, 2005), que, a los espacios de diálogo constructivo valioso. No obstante, estos espacios de diálogo, en comunidades locales, favorecen poner en práctica el conocimiento adquirido, validar la profesión y nutrir su autoestima.

II) Perspectiva crítica de la realidad nacional

El estudiantado valora ampliamente la contribución del proceso formativo universitario a las bases críticas y reflexivas que ayude a establecer un conocimiento mínimo sobre las condiciones nacionales (urbanas y rurales), la lectura informada del contexto y la corresponsabilidad en la protección de las otras personas y la vida. El estudiantado reconoce que, la mayor parte de los

contenidos teóricos del plan de estudio que reciben responden a otros contextos, con otras realidades y prioridades.

El estudiantado asigna valor al vínculo socio cultural para integrar el conocimiento popular y construir aprendizajes desde las realidades de los territorios. Esta capacidad permite desarrollar sentido de apropiación cultural, social, comunitario y de reafirmación de compromiso con los sectores en desigualdad de oportunidades de desarrollo, que inspiró la integración de la extensión en la Reforma de Córdoba (Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996).

El intercambio con personas que viven bajo desigualdades hace posible la reflexión sobre la necesidad de aportar al mejoramiento de vida y de valores armonioso para la igualdad y justicia social. Además, durante estas prácticas extensionistas, el estudiantado comprende que las personas interlocutoras, con o sin formación académica, son portadoras de conocimientos empíricos necesarios, fuente del saber científico a tomarse en cuenta en el tratamiento colectivo, interdisciplinario de los problemas territoriales complejos. La realidad nacional aporta riqueza a la teoría y ratifica la perspectiva de la extensión crítica, de la necesaria integración de personas externas y el diálogo de saberes (Tommasino y Stevenazzi, 2016). Desde su experiencia, el estudiantado recomienda a la universidad:

- I. Generar agendas de investigación inclusiva con comunidades y actores externos a la universidad,
- II. Modificar los planes de estudio para que contengan una orientación socio cultural (integrando la extensión e investigación en territorio)
- III. Dar prioridad de gestión académica a favor de las tres funciones sustantivas académicas.
- IV. Uso de lenguaje que favorezca el diálogo y la comprensión de los fenómenos y la construcción de soluciones con los pueblos.

De manera complementaria, el cuerpo extensionista participante en la investigación percibe la práctica pedagógica extensionista como fuente de comprensión del valor del profesionalismo en la función pública al servicio de las personas.

III) Sensibilización, cohesión y afiliación social

El estudiantado señala tener, previo al trabajo en territorio, baja conciencia social de los hechos que viven las familias y los productores nacionales, especialmente en zonas alejadas a centros de población. El intercambio progresivo con los productores y grupos organizados les permite ampliar el sentido de cohesión, afiliación y sensibilidad social. Se detectan manifestaciones de gratitud y aspiraciones de aportación a los grupos sociales con los que interactúan.

El estudiantado demuestra actos de compromiso, sensibilidad y conciencia social a partir de la convivencia con personas locales y la verificación de adversidad en sus condiciones de vida. Se detectan nuevamente logros asociados a las aspiraciones promovidas desde la Reforma de Córdoba (Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996), cuando el estudiantado muestra sensibilidad, solidaridad y arraigo con los territorios y sus habitantes de los sectores más rezagados del desarrollo económico del país. Este compendio de capacidades, consecuentemente, estimula la capacidad de agencia estudiantil, con aspiraciones de colaboración hacia otras personas.

IV) Visión social y ética de la profesión

En el conjunto de logros más valorados por el estudiantado, emerge la categoría perspectiva social y ética de la profesión, coincidentes con aspectos clave de la extensión universitaria (Castro y Oyarbide, 2015). La totalidad del estudiantado pone énfasis en cómo la práctica extensionista permite dar sentido a la profesión, desde los contenidos de compromiso social, colaboración y servicio conseguidos a partir de la comprensión de las condiciones de injusticia y desigualdad social sufridas por tantas personas. Esta experiencia dialógica nutre, además, el respeto, la humildad y autonomía.

El estudiantado reconoce en su profesión, más allá de un puesto laboral generador de ingresos económicos, tiene compromiso ético con las prioridades nacionales en favor del bienestar y florecimiento social. Como futuras generaciones de profesionales argentinos, el estudiantado dice sentirse corresponsable de la contribución al bienestar de su nación.

Las prácticas extensionistas hacen que el estudiantado aspire a un ejercicio de la profesión socialmente responsable. Por ello, solicitan un contenido educativo que propicie el sentido del buen profesionalismo, humanización y valores sociales, desde posturas morales y éticas en favor de las personas y el ambiente. El estudiantado muestra interés en sostener una postura ética basada en el respeto, la empatía y en el cuidado del otro. Asimismo, destaca que, con el proceso extensionista se consigue utilizar el conocimiento técnico adquirido durante su formación universitaria, para aportar al bien común.

Por otro lado, muestran preocupaciones relacionadas con la postura neutral y la *invasión cultural* (Freire, 1984, p. 21), como riesgo de la extensión de llevar a las comunidades las visiones de la academia o no tener una perspectiva política consciente.

V) Capacidades diversas: comunicación, autonomía, creatividad y seguridad

El estudiantado ratifica que las prácticas de extensión constituyen una vía expedita de comunicación universidad-comunidad (González, 2006; Tünnermann, 2000). El estudiantado se preocupa por aportar algo valioso a las personas externas a la universidad mediante la creación y adaptación de los contenidos formativos en términos que permitieran dialogar, compartir aprendizajes e investigar en áreas clave para las personas y sectores nacionales en condición de vulnerabilidad.

El estudiantado reporta conseguir aumentar capacidades en una amplia gama de habilidades de comunicación, autonomía, creatividad y seguridad demostradas a la hora de establecer los vínculos con personas y grupos externos a la universidad. La calidad de la relación, basada en la comprensión y la confianza entre participantes, se reporta clave para el desarrollo de estas capacidades.

Adicionalmente, el estudiantado muestra aumento de seguridad en su conocimiento para contribuir socialmente. Reconocen tener temores e inseguridad de no ser capaces de expresar adecuadamente, generar diálogos valiosos para la gente o dar criterio técnico durante los primeros contactos con las personas interlocutoras de las diversas comunidades. Uno de los estudiantes que participó expresa "*mis primeros miedos fueron no poder ser competente*".

VI) Ser agentes de cambio

Complementario al conjunto de capacidades conseguidas más valorada por el estudiantado se identifica el avance en sus posibilidades de ser agentes de cambio, que lleva a la acción de procesos autónomos en favor propio y de otros. Cabe mencionar que al estudiantado participante de la investigación les falta varios años para concluir su plan de estudios, con lo cual se pueden afianzar tanto las capacidades anteriores como de agencia.

Esta experiencia de extensión despierta el espíritu de colaboración y lucha personal en el estudiantado. Por iniciativa propia, han creado redes estudiantiles para agrupar voluntarios que participen en las prácticas extensionistas que desarrolla la Facultad de Ciencias Veterinarias. Por sus medios, gestionan acciones de continuidad a los compromisos adquiridos durante las prácticas extensionistas en las localidades con el fin de incrementar las aportaciones estudiantiles colectivas a favor de las personas locales participantes.

Para conseguir mayores impactos positivos durante la extensión, el estudiantado solicita mayor libertad a la hora de trabajar con las comunidades, mediante más autonomía durante la interacción con los interlocutores, desde las capacidades individuales de cada participante.

Transformaciones institucionales para conseguir tales capacidades en el estudiantado

De la información primaria suministrada por la totalidad de participantes de la investigación emergen algunas recomendaciones de cambios requeridos por la institucionalidad universitaria que son de trascendencia para disponer de la institucionalidad que permita potenciar las oportunidades de consecución del conjunto de capacidades estudiantiles más valoradas, que reportan fortalecidas durante el proceso extensionista.

De manera deductiva, se identifican categorías que aportan a la comprensión de posibles transformaciones universitarias y educativas requeridas en los contextos latinoamericanos para transitar a una educación transformadora inspirada en el MEC y el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. La intención es propiciar un ambiente universitario con las condiciones necesarias para que el estudiantado consiga las capacidades técnicas y humanas que más valoran. A continuación, algunos de los cambios institucionales sugeridos.

Transformaciones universitarias requeridas

I) Visión política universitaria alineada al modelo de extensión crítica

Se señala primordial que la universidad tenga una visión estratégica-política alineada con el modelo de extensión universitaria crítica. Tanto la normativa institucional como las políticas y financiamientos de la educación superior nacional requieren estar orientadas hacia un modelo de universidad que integre las funciones sustantivas universitarias. La comunidad universitaria demanda coherencia entre los valores, principios y fines estatutarios y las políticas, reglamentos, convocatorias, estrategias de difusión, sistemas de evaluación docente y estudiantil, modelo pedagógico, planes de estudio y asignaciones presupuestarias.

Urge una visión crítica en las diversas instancias institucionales para asumir la extensión como objeto de atención prioritario en las universidades públicas latinoamericanas. Para conseguirlo, se

necesitan recursos teóricos, sensibilización, actitud abierta, receptiva y comprometida en el desarrollo extensionista. El personal universitario ha de tener miradas éticas políticas centradas en el bien común, desde la formación profesional y el bienestar integral de las personas.

Los equipos extensionistas señalan sus aspiraciones de ver a la extensión en todos los estamentos de la universidad; para ello recomiendan:

1. A nivel micro, la visibilización de la postura ético-política institucional alineada con el Estatuto Orgánico y la extensión crítica y su contribución a la comunidad, la universidad, el país, la humanidad y al planeta. Una vez institucionalizadas las visiones ético-políticas de lo que se quiere de la universidad, se podrán aspirar a cambios más profundos en los planes de estudios (curricularizar la extensión) y nutrir los fondos económicos necesarios para su desarrollo.
2. A nivel macro, la articulación de iniciativas y fondos por parte de las instituciones públicas y las redes estatales de extensión, con objetivos establecidos y concursos para proyectos Universidad-Estado, como entidades de una misma naturaleza. Según los equipos extensionistas, al Estado le corresponde promover el potencial de interacción con los aprendizajes logrados, para aportar a definir políticas públicas de mejora de la calidad de la inversión pública, en bien de la comunidad finalmente.

II) Apertura e interés docente hacia la extensión universitaria

El rol del extensionista es determinante para los resultados extensionistas del trabajo social y comunitario y las capacidades estudiantiles valoradas por el estudiantado, desde las propias voces. Se señala la necesidad de disponer de un perfil docente universitario que integre el extensionismo, con una postura ética-política en favor de las personas y el ambiente y con ello docentes con la actitud y los recursos para desarrollar una docencia integradora de la investigación y la extensión universitaria. Aspectos como disposición, compromiso, comprensión del valor de la extensión y paradigmas emergen en los discursos.

En el paradigma tradicional hegemónico de la investigación y de las Ciencias Sociales, alerta al equipo extensionista; por ello solicita se nutra del pensamiento crítico y de posturas más recientes de la Sociología (teoría crítica, feminista pos-estructural) y la investigación acción participativa, desde lo vivencial y aspiracional de las personas participantes. Se necesitan procesos académicos que permitan la regeneración del conocimiento desde la sabiduría ancestral y el saber popular, mediante la integración del conocimiento científico y el cotidiano, para enriquecer los contenidos disciplinares con el saber popular nacional y regional. La integralidad de las funciones y procesos universitarios favorece la adquisición de conocimiento tanto de pares académicos como de interlocutores externos y del estudiantado participante.

III) Acreditación docente y estudiantil de la extensión

El equipo académico consultado requiere se institucionalice el reconocimiento del proceso extensionista, así como la equiparación en la valoración de la extensión y la investigación. El desequilibrio ha llevado a docentes a desistir de continuar con el proceso extensionista para optar por la propuesta endogámica de concentrarse únicamente a la investigación y conseguir mayores ascensos salariales y de prestigio académico.

A criterio del equipo extensionista, mientras las universidades pospongan la integración de funciones, procesos, disciplinas y saberes populares favorecen la propagación de visiones de profesionalismo centrado en el éxito material y el crecimiento individual, al no consolidarse las perspectivas colectivistas, holísticas, integrales, ambientalistas y humanistas. Esta condición pone en detrimento los objetivos de la docencia al perfilar carreras universitarias enciclopedistas (bancaria, eurocentrista, conductual, patriarcal, neutral, reproductora de modelos de explotación humana y ambiental), que promueven el individualismo, la insustentabilidad y la competición.

IV) Formación docente extensionista para la coproducción de conocimiento

Se solicita a las universidades garantizar capacitaciones para conseguir la actualización docente en extensión universitaria y la producción de conocimiento colectivo (transdisciplinar). Se señala preocupación por los planes de estudio orientados a formar profesionales para ejercer una carrera específica, centrados mayoritariamente en lo técnico que demanda el mercado, dejando de lado el humanismo y la vocación social. La extensión crítica llama obligatoriamente a nutrir a los equipos extensionistas en áreas filosóficas, pedagógicas, teóricas, metodológicas extensionistas y de integración de la investigación y las epistemologías del sur, incluyendo la promoción de proyectos que investiguen las propias prácticas extensionistas y reporten sus logros a la ciencia y a la sociedad.

La integración de las funciones implica, necesariamente, que los docentes sostengan visiones de constructivismo desde el campo multiorganizacional (construcción de conocimiento desde los saberes de diversas organizaciones de base) e interdisciplinario que permitan elevar la calidad del proceso formativo. En este proceso, el protagonismo se redistribuye entre los participantes, entre ellos el estudiantado y demás interlocutores, porque juntos construyen su propio conocimiento, el nuevo conocimiento.

Transformaciones educativas solicitadas por los participantes

I) Integración de la docencia, la investigación y la extensión

En términos generales, las personas participantes de la investigación solicitan que la extensión debe obligatoriamente integrarse a las aulas, en los planes de estudios y estrategias pedagógicas. Reclaman proyectos académicos y contenidos curriculares más críticos y transformadores, con pedagogías más participativas, creativas, reflexivas, activas y humanizadoras (Medina y Tommasino, 2018; Tommasino y Cano, 2016b; Acuerdo Plenario REXUNI CIN, 2012; UdelaR, 2010). Los equipos docentes, gestores y evaluadores participantes, coincidieron en que los principales obstáculos de la extensión se derivan de esa falta de integración curricular, aunada a la escasez de recursos para su financiamiento y al débil vínculo con las asociaciones y movimientos sociales. La exclusión de la extensión del acto educativo ha significado permanecer fuera del ámbito docente y, con ello, desaprovechar el potencial formativo y de contribución académica a la construcción política-social nacional.

La curricularización le permitiría a la extensión convivir de manera cotidiana con el acto educativo desarrollado en el aula universitaria y fuera de ésta, formando parte, por derivación, de los programas de estudio de las cátedras, de las carreras, y manifestándose en programas, proyectos y actividades integrales, de un carácter sociocultural.

Si bien existe un cierto nivel de reconocimiento o legitimación institucional en UNR del aporte de la extensión a la comunidad y la formación universitaria, su manifestación en la realidad del acto educativo es bien distinta. Entre ella, los programas y proyectos no consiguen abarcar la totalidad de la comunidad universitaria, en virtud de que la participación en los mismos recoge parcialmente a estudiantes que sienten el llamado y el compromiso a participar. Sin embargo, se excluye a la mayoría de la comunidad estudiantil, que permanece inconsciente de compromiso social, lo que representa un espacio desaprovechado para su formación vocacional. En resumen, esta dificultad restringe la participación estudiantil en las prácticas extensionistas, del espacio de relación universidad-comunidad y, por ende, de la exploración de conflictos socioculturales donde la universidad a un tiempo acompaña y nutre los procesos sustantivos universitarios.

II) Mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica extensionista estudiantil

En concordancia a la integralidad de las funciones sugerida en la literatura (Medina y Tommasino, 2018; Tommasino y Cano, 2016b; Acuerdo Plenario REXUNI CIN, 2012; UdelaR, 2010), hay un llamado a conseguir una mayor institucionalización y aprovechamiento de las prácticas mediante la curricularización de la extensión, como medio idóneo para la transformación de las futuras personas egresadas de la UNR. Se aspira a prácticas extensionistas contenidas en los planes de estudio, para garantizar la oportunidad de participación igualitaria para todas las personas que estudien en la UNR.

III) Visión universitaria integral del perfil deseado de la persona egresada

En la misma línea de las visiones de Walker y McLean (2013) y Walker (2011) en contextos sudafricanos, los extensionistas de UNR reflexionan comprensiones normativas sobre cómo debiera ser una educación universitaria encaminada al bien público y hacia un profesionalismo capaz de actuar a favor de la justicia social de los grupos y sectores más vulnerables. El cuerpo extensionista informó de la necesidad de que la universidad concrete el tipo de profesionalismo deseado a partir de lo conseguido con la extensión universitaria, desde las capacidades técnicas y humanas que se buscan en las personas egresadas.

VI) Cultura educativa que da prioridad al valor de lo subjetivo y lo social

En concordancia con la literatura consultada (Jara, 2018; UDELAR, 2010; Freire, 2005), se pone en valor lo emotivo como un requerimiento formativo humanizante, vital en los procesos de transformación social. Las prácticas extensionistas son vistas como fuerza humanizadora al generar vínculos afectivos (emociones y sentimientos) entre personas, siendo una experiencia que sensibiliza y deja huella en la vida del estudiantado. Si bien lo caracterizan como un proceso lento y profundo, consideran que merece el esfuerzo a la hora de aportar por la formación de profesionales comprometidos con la realidad social del país y no solo con desarrollo económico. En consecuencia, en la extensión universitaria lo afectivo, específicamente lo axiológico, juega un rol determinante en el aprendizaje, respecto a lo cognitivo al ser motor de crecimiento cultural, de educación afectiva (emociones y sentimientos) y de criticidad frente a las prácticas institucionalizadas por la universidad.

Se destaca lo subjetivo dentro del método fundamental de la extensión, pues integra ese fuerte vínculo con los actores de la sociedad. El factor personal, de involucramiento afectivo, influye en la calidad de la participación del estudiantado y demás participantes del proceso extensionista. Esta implicación también está influenciada por la historia de vida y superación propia o de sus familiares, el pensamiento crítico ante la desigualdad o injusticia social y/o empatía hacia otras personas y su entorno. Ese vínculo social es un factor que expande la multidimensionalidad de contenidos extensionistas (Castro y Oyarbide, 2015), que necesariamente tienen que partir del reconocimiento del otro, no como objeto pasivo y, por ello, la metodología extensionista es primordialmente dialógica y participativa.

Al considerar elementos como participación y valores sociales, se nota la necesidad de promover un proceso ameno y agradable para las personas, donde prevalezca la confianza, el respeto, la cooperación, la solidaridad, el disfrute, la participación, el diálogo y la creatividad en y para todas las personas participantes. De ahí que se requiera de técnicas que favorezcan dinámicas grupales, con actividades creativas, tanto para el tratamiento de las cuestiones de la universidad, como de las problemáticas que traen las organizaciones y demás participantes.

V) Vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales

Se aspira a una institucionalidad universitaria promotora de una sociedad justa y equitativa desde vinculaciones institucionales, comunales y organizacionales que permitan la participación social conjunta con las organizaciones territoriales. Se puso énfasis al trabajo extensionista con organizaciones con trayectoria en la militancia territorial, organizaciones comunitarias, movimientos sociales y demás grupos sociales que luchan por objetivos en favor de las personas excluidas y del bien común. Es destacable el anhelo por una universidad que contenga proyectos institucionales y contenidos educativos que generen acciones académicas y un profesionalismo que aporte a proyectos políticos alternativos al sistema dominante; mediante la presencia decidida en territorio, para aportar en la atención de las problemáticas socio culturales nacionales prioritarias.

Desde esas perspectivas, a la universidad le corresponde asumir un rol activo en la construcción de cambios sociopolíticos y ambientales, con herramientas eficaces de cambio social alternativo y una institucionalidad que genere espacios de cohesión, defensa, conciencia y participación de las clases sociales populares y trabajadoras.

Por su parte, las organizaciones sociales de base mostraron su aspiración a una participación más propositiva y activa frente a los desafíos de la universidad pública. Por ejemplo, expusieron preocupaciones frente al avance privatizador de la universidad pública, con prácticas que la hacen excluyente, lo que tendría que resolverse con participación del activismo social, en defensa del pueblo.

Se impugna la primacía de los sectores privilegiados, en detrimento de los populares quienes no tienen las posibilidades de costearse los materiales, manutención y transporte requerido. Bajo esa perspectiva, las cuestiones que atentan contra las universidades han de ser atendidos con protagonismo de la organización popular, el estudiantado y los trabajadores de la educación, pues todos estos agentes conviven con los sectores universitarios en barrios ubicados en la zona de influencia de la sede universitaria, como es el caso de UNR y alrededores del Barrio República de la Sexta, conocido como la Siberia.

VI) Sostenibilidad de las prácticas extensionistas

Se valora la extensión crítica como proceso que despliega metodologías y pedagogías que favorecen la sostenibilidad de las prácticas extensionistas y la producción de conocimiento, en conjunto con la sociedad, de transformación social y autonomía local, superando el activismo y transferencismo generador de dependencia de la comunidad a la universidad. Los vínculos colaborativos con las comunidades, desde perspectivas más críticas, transformadoras e integrales, afianzan la sostenibilidad del proceso extensionista desarrollado, con la generación de capacidades, cambios sociales y autonomía de las personas participantes. Por ello, el norte de la extensión está vinculado a la consecución del tratamiento integral de cuestiones de las comunidades, con y para las personas, en territorio, desde el trabajo ético, con compromisos mancomunados y consentimiento informado de las personas participantes.

Reflexiones finales

La investigación realizada en UNR respalda la riqueza de las metodologías cualitativas para realizar investigaciones que den razón del potencial social y pedagógico de la extensión universitaria. Asimismo, se muestra la relevancia de recurrir a enfoques que aporten al análisis de la extensión, en este caso, del enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. La práctica extensionista estudiantil, con la participación y el diálogo, ayuda a que la academia consiga romper prácticas tradiciones de relación transferencista y de verticalidad con el estudiantado, el cuerpo docente y la comunidad, a una relación más horizontal en todas las personas participantes.

El despliegue teórico y metodológico favoreció reunir evidencia empírica que sirve de punto de partida a nuevas investigaciones que develen el potencial de la función extensionista en la formación integral del estudiando y en los demás participantes del proceso extensionista. El estudiantado consultado coincidió en valorar las prácticas extensionista desplegadas durante su formación profesional por permitirle ser capaz de: i) conjugar su conocimiento con la práctica, ii) mejorar la perspectiva crítica de la realidad argentina, iii) mejorar la cohesión, la afiliación y la sensibilidad social, iv) reforzar la visión social y la ética en el ejercicio de la profesión, v) fortalecer capacidades como: comunicación, creatividad y seguridad y, vi) incrementar su capacidad para ser agentes de cambio. Estas seis capacidades estudiantiles esenciales, derivadas del proceso extensionista, se argumentan desde lo que el estudiantado valora ser y hacer y elige como alternativa personal y de contribución a la sociedad.

Con el trabajo extensionista, el estudiantado reportó haber conseguido aprendizajes valiosos desde el intercambio con las experiencias de vida de los pobladores locales con los que interactúan. Valoran sus avances en la comprensión de las condiciones socioeconómicas y ambientales de los territorios rurales argentinos, desde los desafíos e incertidumbres en que viven las personas. En sus narrativas, el estudiantado dio razones de los beneficios formativos que les permitió llevar a la práctica el conocimiento adquirido en las aulas, al complementarlo con el conocimiento de las personas locales y equipos participantes y las vivencias en territorio.

Cuando el estudiantado enfrenta la necesidad de dar y recibir respuestas efectivas, durante el trabajo colectivo, con el tejido social, logran interpelarse ante el tipo de profesionalismo dominante y llenar de contenido social su profesión. Se amplían las oportunidades de sensibilizarse sobre la valía del conocimiento, los saberes históricos, los valores, el sentido de resistencia y las carencias

de las organizaciones, aspectos aspiracionales concebidos desde la Reforma de Córdoba (Serna, 2007; Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996).

La extensión les permite, además, la apropiación del diálogo como método de construcción de conocimiento colectivo, con técnicas participativas, de mapeo de actores y problemas, círculos de cultura y dinámicas de juego. Con estas prácticas, se fomenta el espíritu de afiliación con otras disciplinas, instituciones, saberes y movimientos sociales nacionales e internacionales para la atención integral de las problemáticas nacionales (Biolatto et al., 2016). Esta experiencia promueve un proceso formativo universitario que integra esas nuevas categorías aprendidas y modifica el paradigma tradicionalista de formación profesional

El análisis de la extensión, desde la combinación del MEC y el enfoque de las capacidades, destaca como punto de partida una gestión académica al servicio de la integralidad de los procesos y funciones sustantivas universitarias guiada por la esencia filosófica, humanista y constructiva contenida en los Estatutos Orgánicos. Aporta, además, dos macro desafíos institucionales clave para potenciar mejoras en las capacidades estudiantiles. Por un lado, se solicita la promoción de transformaciones universitarias orientadas a conseguir una institucionalidad que cultive permanentemente una visión política universitaria alineada con el MEC, un equipo docente con apertura e interés hacia la extensión universitaria, normas y condiciones que faciliten la acreditación docente y estudiantil de la extensión (equiparados con la valoración a la investigación) y, finalmente, acompañar al equipo docente con una agenda de formación extensionista para la co-producción de conocimiento.

Un hallazgo central apunta al anhelo de las personas participantes en la investigación por una universidad que contenga proyectos institucionales y contenidos educativos que generen acciones académicas y un profesionalismo que aporte a proyectos políticos alternativos al sistema dominante. Esta acción anota la necesidad de mantener una presencia decidida en territorio, para aportar en la atención de las problemáticas socio culturales nacionales prioritarias.

Por el otro lado, se muestra la necesidad de que las universidades públicas logren transformaciones educativas para conseguir condiciones pedagógicas integradoras del MEC. Para ello, se señala la prioridad de avanzar en la integración de los procesos y las funciones sustantivas académicas, la concreción de la visión universitaria integral del perfil deseado de la persona egresada, así como la incorporación de mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica extensionista estudiantil.

Finalmente, la investigación anota pertinente contar con una cultura educativa que recupere el valor de lo subjetivo y lo social, aumente la cantidad y la calidad de los vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales y dispongan de recursos bibliográficos construidos desde sus contextos, metodologías y pedagogías que favorezcan la sostenibilidad de las prácticas extensionistas en las personas participantes, con énfasis en la urgencia de mayor producción colectiva de conocimiento con interlocutores que trabajan las problemáticas socio culturales prioritarias local, nacional y regionalmente.

Agradecimiento

Se agradece a la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica, por el financiamiento de la investigación doctoral en Desarrollo Local y Cooperación al Desarrollo y Territorio de la Universitat Politècnica de València (UPV), España, que incluyó el presente estudio de caso en UNR. A Juan Manuel Medina, Ex Secretario de Extensión de UNR, y al equipo de la Secretaría de Extensión y la Facultad de Veterinaria

por su hospitalidad y acoger la estancia de investigación. Con gratitud, este trabajo se dedica a los extensionistas argentinos; muy especialmente, al estudiantado, de quienes se destacó la generosidad a la hora de compartir sus aprendizajes y anhelos, dadores de grandes esperanzas para sostener luchas universitarias por avanzar hacia prácticas extensionistas críticas y transformadoras en nuestras universidades públicas. Se reconocen y agradecen las reflexiones, cuestionamientos y comentarios aportados por la PhD. Maritza González-Moreno, de la Universidad de la Habana, Cuba, y la Máster Ivania Padilla Contreras, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, a este documento.

Referencias

- Alkire, S. (2009). *Introducing the human development and capability approach. An introduction to the human development and capability approach*. London: Earthscan.
- Alkire, S. (2002). Dimensions of human development. *World development*, 30(2), 181-205. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00109-7](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00109-7).
- Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Aragona V. y ot. (2018). Una semana que construimos todo el año. En Medina, J. M. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2018.
- Biolatto, R. y ot. (2016). Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (6), 360-369.
- Castro, J. y ot. (2015). *Los caminos de la extensión universitaria argentina*. Argentina.
- CEPAL. (2018), *Medición de la pobreza por ingresos: actualización metodológica y resultados, Metodologías de la CEPAL, N° 2 (LC/PUB.2018/22-P)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Editorial McGraw-Hill. Edición revisada. Madrid.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Fals, B. (1978). *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Presencia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da Edición México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores, México. Edición XIII.
- García, G. A., y ot. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES/The capabilities approach and transversal skills: the case of economic studies. *Historia y comunicación social*, 18, 145. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44318/41876>

- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Aportes*, 53, 58-71.
- González M. (2006). Formulación teórico-metodológica de la promoción cultural de la investigación para la integración de los procesos universitarios de extensión e investigación en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA).
- González, M., y ot. (2013) ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. In *Revista Congreso Universidad*. 2(2), 1-11).
- González M. (2012). Problemas teóricos del medioambiente en la promoción cultural universitaria. *Arquitectura y Urbanismo*, 33(3), 32-37.
- González, G., R. (1996). Un modelo de extensión universitaria para la extensión universitaria. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo". La Habana, Cuba.
- Jara H., O. (2018). La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. San José: Alforja.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación:(el comunicador popular). La Habana. Editorial Caminos.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 2014. 1(1), 44-51.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Colección Pensar.
- Medina, J. M. y Tommasino, H. (Eds.). (2018). Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto: sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. UNR, Secretaría de Extensión Universitaria.
- Monge H., C. (2020). La universidad latinoamericana en la sociedad. Análisis de la relación entre universidad y comunidad desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. Tesis doctoral en Desarrollo Local y Cooperación Internacional, en la Línea de Cooperación internacional al desarrollo y territorio. Universitat Politècnica de València, UPV, España.
- Monge H., C., González M., M. y Méndez G., N. (2020). De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana. Editorial Letra Maya. Heredia, Costa Rica. (ISBN 978-9930-596-01-2).
- Navarrete, J. V. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.
- Neiman, G., y ot. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. Estrategias de investigación cualitativa, 1, 213-237. Recuperado de: <http://tsmetodologiainvestigaciondos.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/175/2014/03/U3A-NEIMAN-Y-QUARANTA-Los-estudios-de-caso-en-la-investigacin-sociologica.pdf>

- Núñez H., C. (2006) Sentir, amar, pensar... la senda de la tierra. Fórum Paulo Freire V Encuentro Internacional sendas de Freire opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida. Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Pittelli, C. y ot. (2010). La reforma universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América latina. *Historia de la Educación*, 29, 135-156.
- Acuerdo Plenario REXUNI CIN, N° 811/12 (2012). Consejo Universitario Nacional. Argentina. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/doc.php?id=1844>
- Robeyns, I. (2017). Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined. Open Book Publishers.
- Robeyns, I. (2018). 2017. Posdata. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina. Manantial. 212-222.
- Santos, B. D. S. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales*, (15), 13-70.
- Santos, B. D. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)*, 17(29), 67-72.
- Sen, A. (2000). *Libertad y desarrollo*. Editorial Planeta.
- Serna A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf> 28/01/19.
- Suleman, F. (2016). Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 169-174.
- Tommasino, H. (1994). Grupos y metodología grupal en la lechería uruguaya: la asistencia técnica en grupos de producción remitentes a Conaprole del departamento de San José: 1er. informe de investigación (No. 338.1 TOMg). Universidad de la República.
- Tommasino, H. y ot. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, 1, 121-135.
- Tommasino, H. y ot. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 19.
- Tommasino, H. y ot. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 120-129. Ediciones UNL.
- Tommasino, H. y ot. (2016a). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- Tommasino, H. y ot. (2016b). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En *Revista Masquedós*. 1 (1), 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN.

UdelaR. (2010). Hacia la reforma universitaria: La Extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral. UdelaR.

Ul Haq, M. (1995). El paradigma del desarrollo humano. [www. desarrollo humano](http://www.desarrollohumano.com). Recuperado de: <https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/documentos/paradigma%20de%20desarrollo%20humano%201.pdf>

UNR. (2019). Estatuto Orgánico de la Universidad de Rosario. https://www.unr.edu.ar/files/estatuto_unr.pdf

Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis Editorial.

Walker, M. (2011). ¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 85-107.

Walker, M., y McLean, M. (2013). Professional education, capabilities and the public good: The role of universities in promoting human development. Routledge.

Wilson-Strydom, M., y Walker, M. (2015). A capabilities-friendly conceptualization of flourishing in and through education. *Journal of Moral Education*, 44(3).