



# Universidad territorio y transformación social

*Reflexiones en torno a procesos  
de aprendizaje en movimiento*

Rodrigo Ávila Huidobro  
Liliana Elsegood  
Ignacio Garaño  
Facundo Harguinteguy



## **Colección Aprendizaje en Movimiento**



**Universidad  
territorio y  
transformación social**

*Reflexiones en torno a procesos  
de aprendizaje en movimiento*

**Rodrigo Ávila Huidobro  
Liliana Elsegood  
Ignacio Garaño  
Facundo Harguinteguy**



Universidad, territorio y transformación social : reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento / Liliana Elsegood ... [et.al.]. - 1a ed. - Avellaneda : Undav Ediciones, 2014.

106 p. ; 15x21 cm. - (Colección Aprendizaje en Movimiento / Liliana Elsegood; 1)

ISBN 978-987-29292-3-7

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

CDD 379

Fecha de catalogación: 05/03/2014

© 2014, UNDAV Ediciones - Universidad Nacional de Avellaneda

España 350, Avellaneda CP 1870  
Provincia de Buenos Aires, Argentina  
Tel.: (54 11) 4229-2466/70  
undavediciones@undav.edu.ar

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

ISBN 978-987-29292-3-7

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)**



## ÍNDICE

- 9 Prólogo por Néstor Horacio Cecchi
- 17 Introducción
- 21 CAPÍTULO 1: Caminos y discusiones en torno al rol de la universidad pública
- 39 CAPÍTULO 2: Principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos
- 53 CAPÍTULO 3: La extensión universitaria como propuesta de *aprendizaje en movimiento*
- 63 CAPÍTULO 4: Trabajo Social Comunitario como proceso formativo
- 77 CAPÍTULO 5: Primeras experiencias y sistematizaciones de curricularización de la extensión en la Universidad Nacional de Avellaneda
- 95 Consideraciones finales
- 101 ANEXO: Proyectos de Extensión Universitaria enmarcados en Trabajo Social Comunitario II y III. Ciclos lectivos 2012 y 2013
- 107 Referencias bibliográficas



## PRÓLOGO

“Es imprescindible una renovación radical de ideas, valores y actitudes para que su voz no suene a campana de madera...”

**Risieri Frondizi**

Probablemente suene presuntuoso pensar que estamos transitando el camino que nos conduce inexorablemente hacia la Segunda Reforma Universitaria. Al decir presuntuoso, humildemente, siento pudor por sentir que formo parte de un tiempo y de un espacio desde donde se construyen algunos acontecimientos trascendentes en muchas de nuestras universidades públicas. Digo presuntuoso además, porque sostengo con convicción que en estos tiempos es posible reeditar aquellos valores paridos en nuestra Reforma del 18 —hace casi cien años— que han transformado la historia de las universidades de América Latina y el Caribe. Hoy, como entonces, estamos formando parte de un movimiento desde donde podemos —y si podemos, debemos— transformar definitivamente el rumbo de nuestras instituciones y ponerlas decidida y definitivamente al servicio de un proyecto de país.

No es, al menos en este caso, un pensamiento meramente ilusorio. Debo confesar que muchos de nosotros, en especial los que hemos transitado la universidad autista de los años 90, vemos con singular esperanza algunos acontecimientos destinados a producir un diálogo transformador entre nuestras universidades y el resto de la comunidad de la que formamos parte.

Cuando digo “podemos”, expreso mi profundo convencimiento en que confluyen diferentes situaciones que hoy hacen posible este involucramiento. En tal sentido, entiendo que buena parte de los actores universitarios han comprendido que resulta impensable el cumplimiento de su “misión” encerrados entre sus muros y de espaldas a los acontecimientos de la realidad.

Además, buena parte de la comunidad no universitaria sostiene la esperanza de que ese diálogo transformador, que en el pasado representaba dos mundos ajenos, hoy sea realmente posible. Actualmente las universidades se han transformado en un territorio amigable, confiable, accesible, demandable; legítimamente demandable por todos los ciudadanos. En síntesis, confluyen en este momento condiciones y voluntades que propician la construcción definitiva de un involucramiento transformador.

Al decir debemos, considero con convicción que este diálogo imprescindible se convierte en un imperativo moral; hace al “deber ser de las universidades”, a su esencia, ponerse al servicio de la construcción de una sociedad más justa y con mayor cohesión social. Este aspecto también comienza a ser internalizado, en especial, por las universidades públicas que comprenden cada vez con mayor lucidez: “su deber” para la sociedad que las sostiene.

Seguramente se trata de un proceso que incluye tiempo, políticas, formación, voluntades, que contribuya a superar prácticas conservadoras y aislacionistas que pretenden perpetuar una universidad enclaustrada y para pocos. Pero —insisto—, sin pecar de sostener un pensamiento ilusorio, en confirmar mi convicción de que estamos en presencia de la gestación de una universidad más sensible, crítica, activa, más comprometida con la realidad de la que forma parte.

*Universidad, territorio y transformación social* nos invita, en primer lugar, a reconceptualizar la idea del compromiso social de las universidades.

Esta mirada no incluye un punto de vista sólo personal; otros actores coinciden con esta perspectiva. Un ejemplo de ello lo constituyen las expresiones cada vez más frecuentes, claras y explícitas de los foros nacionales e internacionales en los que se manifiestan las voces más representativas de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Entre las expresiones más significativas creo oportuno recordar las contenidas en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2008). En ella, señalan: “La Educación Superior es un bien público social,

un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.

Luego agregan:

Los desafíos y retos que debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman. Esta Conferencia Regional señala que, si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación y en particular la educación superior.

También los rectores de las Universidades públicas de la Argentina, nucleados en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), manifestaban en la Declaración del Bicentenario (2010):

Las experiencias internacionales muestran que no existen casos donde las universidades hayan estado ausentes en la definición y construcción de modelos de sociedad integrados y productivos. Por un lado, porque la ciencia, la tecnología y el conocimiento en general desempeñan un papel cada vez más relevante en la definición de dichos modelos; por otro, porque en las universidades se forman buena parte de los líderes y cuadros dirigentes.

Podría abundar en citas, pero lo considero innecesario. En cada encuentro en los que convergen las voces de los actores universitarios se escuchan idénticas expresiones que, en general, van acompañadas de experiencias en territorio que reproducen con ejemplos concretos esa firme voluntad transformadora en particular, de cara a las necesidades de los sectores más desprotegidos.

Precisamente el camino emprendido por la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) constituye un claro ejemplo de lo que señalo. Este libro nos invita a conocer y reflexionar acerca de algunos caminos posibles para construir una universidad socialmente comprometida de cara a la Segunda Reforma Universitaria que nos debemos como sociedad.

Expresaba con anterioridad que este libro, inicialmente nos convoca a reconocer el posicionamiento de la universidad pública en relación con la asunción de su misión social en diferentes momentos históricos. Así, recorre distintas coyunturas desde nuestra Reforma de 1918, pasando por diferentes periodos, desde los disruptivos hasta aquellos en los que la “cuestión nacional” ocupaba el centro del debate universitario.

Este tránsito resulta imprescindible toda vez que con convicción intentamos reconsiderar, reflexionar y debatir con sentido problematizador acerca del lugar de las universidades públicas frente a la construcción del “proyecto de país” que requieren estos tiempos.

*Universidad, territorio y transformación social* nos habla, además, del proceso de curricularización de la extensión a través del Trayecto Curricular Integrador emprendido por la Universidad Nacional de Avellaneda; uno de los más innovadores entre aquellos en marcha desde algunas de las universidades nacionales (UUNN).

Estos procesos en general, y los de la UNDAV en particular, se inscriben conceptualmente en las teorías de la cognición situada o aprendizaje contextualizado en las que se rescata el valor irremplazable de enseñar y aprender en contextos reales. Estos escenarios territoriales posibilitan que el estudiante resignifique y problematice los contenidos emergentes de la realidad y participe con espíritu activo y autónomo de la construcción del conocimiento, a la vez que desarrolla habilidades críticas y reflexivas. Me permito, en tal sentido, rescatar el valor pedagógico de estas experiencias en comunidad. Esto reinstala en primer plano un aspecto frecuentemente descuidado en muchas de nuestras universidades: “el lugar central del aprendizaje”.

Para Gary D. Fenstermacher: “la buena enseñanza es aquella que promueve el desarrollo personal, profesional y social de los sujetos, además de la autonomía de pensamiento y acción”. También se dice que la enseñanza debe estimular el compromiso y la responsabilidad ética hacia la tarea y la capacidad de aprendizaje permanente. Pero la buena enseñanza implica necesariamente la “intencionalidad pedagógica” de una institución, de sus docentes, de sus estudiantes.

En este caso el acto de enseñar y también el de aprender incluye otras dimensiones. Este proceso en territorio incorpora además otros actores no universitarios que en el marco de una perspectiva esencialmente dialógica interactúan, todos enseñan y todos aprenden de los problemas genuinos de la realidad; los sujetos, las organizaciones sociales y, fundamentalmente, la universidad.

Esta concepción dialógica en el abordaje de los procesos de enseñanza que incorpora a otros actores sociales —en este caso, no universitarios— instituye además, otro modelo de construcción ciudadana. Aquí la universidad abandona el tradicional espacio “iluminador” y se sitúa como un actor más que aporta y también aprende —decididamente aprende— de la realidad.

Este libro nos invita a pensar a modo Freireano que “sin práctica social no hay teoría que transforme la realidad”. Dicen sus autores —y comparto plenamente— “cualquier propuesta de transformación social que obvie la cotidianeidad como espacio de disputa de sentidos estará condenada a la esterilidad”.

Esto nos sitúa en la tensión de resignificar los supuestos epistémicos que abrazan las experiencias territoriales, tales como las implementadas desde la UNDAV, en tanto constituyen, además, una oportunidad concreta en la distribución social del conocimiento. Desde la universidad, los docentes y los estudiantes portadores de saberes y experiencias, interactúan con otros actores sociales contribuyendo en la resolución conjunta de problemáticas acordadas. Esta intervención compartida posibilita un enriquecimiento irremplazable, en tanto convergen saberes procedentes del ámbito académico con aquellos del entorno social. Pero también, la agenda social contribuye a re-

considerar las líneas de investigación. Esto, sencillamente, radica en repensar el valor transformador del conocimiento que se produce tradicionalmente en las universidades, su validez, su destino y los modos de apropiación por parte del resto de la comunidad.

También el aprendizaje en movimiento nos ofrece la oportunidad de revisar aspectos éticos que en definitiva atraviesan todo el quehacer de la universidad.

En el plano institucional, 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 omisiones, en el marco de la pertinencia en la que cumple su misión social. Pero además —y fundamentalmente— son oportunidades insustituibles que contribuyen 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 indudablemente forman parte.

Precisamente, mencionan en el libro un aspecto central que define con claridad las cuestiones éticas que subyacen en las experiencias en comunidad: los estudiantes forman parte de un entorno de aprendizaje donde circulan los principios de

[...] la no neutralidad del saber, la perspectiva dialógica en la construcción del conocimiento, la ponderación de la cotidianidad como un espacio clave en las disputas de sentido, la desnaturalización de la realidad como trabajo necesario para transformarla y la extensión universitaria como un proceso de enseñanza creativo y transdisciplinar.

Considero que las prácticas en comunidad se transforman en una feliz intersección donde convergen experiencias que construyen sentidos trascendentales. Así, a la intemperie —como cita mi colega Humberto Tommasino— se resignifica el valor de la experiencia territorial en tanto enriquece la dimensión pedagógica, la comunitaria, la epistémica, la ética —también relacionada con la formación integral— y esencialmente la dimensión política.

En las conclusiones de las “I Jornadas Nacionales Compromiso Social Universitario y Políticas Públicas. Debates y Propuestas” organizadas por el IEC- CONADU, en Mar del Plata (agosto 2011), se acordaron algunos puntos centrales en relación con la concepción del compromiso social universitario. Los asistentes consideraron que constituye, esencialmente, un “modo de ser universidad”. Deberá atravesar la docencia, la investigación, la extensión y la gestión, actualizando de este modo las prácticas docentes, los contenidos curriculares de las carreras de grado y posgrado, la definición de las líneas de investigación y de extensión así como las principales acciones del gobierno universitario. Esta sinergia posibilitará el enriquecimiento de las funciones citadas y optimizará el diálogo con el resto de la sociedad de la que forma parte.

Este libro precisamente rescata y construye universidad sobre esos principios inobjetable. Esto se advierte no sólo en sus dichos sino que se reafirma cotidianamente en sus prácticas transformadoras. En suma, este libro constituye una invitación a la esperanza, a la legítima e impostergable esperanza.▶

**Néstor Horacio Cecchi**

Universidad Nacional de Mar del Plata



## INTRODUCCIÓN

Desde 2010 tenemos el honor de participar, junto con el equipo dirigido por el rector de la Universidad Nacional de Avellaneda, Ing. Jorge Calzoni, de la construcción de una universidad nacional, pública y no arancelada. Mientras transitamos el cuarto periodo lectivo nos surge la necesidad de dar cuenta de una experiencia que consideramos transformadora y que acompaña fuertemente a la impronta político-institucional con la que se está construyendo esta Universidad.

Si tuviéramos que conceptualizar a esa impronta hablaríamos de *integración*. Pero lejos estamos de pensar en una integración demagógica, superficial, “para la foto”. Pensamos en ella de forma problematizadora, conflictiva, incómoda. Pensamos en integrar no sólo a los sujetos que históricamente han sido excluidos del nivel superior universitario, sino también a saberes con orígenes diversos en experiencias de vida y en formas de conocer el mundo, y que se producen fuera de los espacios formales de la educación. Dichos saberes populares se forjan, muchas veces, en movimientos sociales, en organizaciones políticas, en ámbitos religiosos, étnicos, asociativos, situados en contextos de resistencia cultural, de lucha por la igualdad o de reconocimiento. Se trata, en definitiva, de *integrarlos* a un nuevo paradigma de universidad. Pero también la *integralidad* supone un movimiento hacia adentro de la Universidad que impulse el dejar de pensar aisladamente la investigación, la docencia y la extensión si realmente queremos poner en discusión nuevos modos de hacer universidad. Integrar dichas funciones para nosotros significa generar un modelo de universidad que, abierta y flexible, se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar a la realidad como mera excusa para su auto reproducción.

Comprender con profundidad esta impronta es posible a condición de entender que la universidad es parte del pueblo: quienes la poblamos somos pueblo. Es, pues, integrarnos desde esta convicción, vincularnos de igual a igual con esos actores con los que convivimos en el territorio; y no olvidar nunca que somos, a su vez, parte del Estado. Un Estado<sup>1</sup> presente desde hace una década, que recupera las mejores tradiciones de otras épocas en las que pudimos, como pueblo, gozar de un Estado nacional y popular, que viene proponiendo reconfigurar muchas cuestiones arraigadas y naturalizadas desde el sentido común de la sociedad.

En este sentido, algunas de las cuestiones que intentaremos responder a lo largo de este libro son: ¿para qué existimos como institución educativa? ¿Qué responsabilidades debemos asumir? ¿Cómo construimos ese conocimiento? ¿Qué se espera de nosotros?

Es en este marco de interpelación institucional en el que la Universidad Nacional de Avellaneda empieza el largo camino de construir una impronta que esté a la altura de los desafíos que nos plantea este Estado que posibilitó nuestro nacimiento. Nos proponemos dar cuenta de una de las líneas de acción en este recorrido que se viene trazando la UNDAV: la curricularización de la extensión universitaria; es decir, el integrar las experiencias extensionistas a la formación de los futuros profesionales.

---

<sup>1</sup> El Estado, en gran parte de la teoría sociológica europea, ha estado asociado a las clases dominantes como un instrumento de poder, que garantizaba la reproducción de un orden social injusto. Por su parte, en nuestras naciones, y a lo largo de la historia que nos toca, hemos experimentado también el rostro más descarnado del Estado, tanto en términos represivos como durante la debacle neoliberal, cuando operaba como gerente de las desigualdades que acentuaban el capitalismo financiero. Negar este rostro del Estado resulta tan simplista como omitir que durante la última década en países hermanos como Venezuela, Ecuador, Bolivia, Argentina— y de la mano de gobiernos populares— el Estado actuó y actúa como el principal garante y ente regulador de la ampliación de derechos para el ejercicio real de las libertades individuales. Por lo tanto, pensar el Estado requiere hacerlo en toda su complejidad; y, la voluntad por construir una universidad al servicio del bienestar de las mayorías, no puede pensarse al margen de su historia.

En su Proyecto Institucional y plasmado en los Planes de Estudios de todos los años de todas sus carreras de grado y pregrado, la Universidad Nacional de Avellaneda dispuso como obligatorio el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario. Se trata de una experiencia innovadora que transita sus primeros años pero que —a la vez que se construye— procura dar cuenta de algunos debates y discusiones teórico-metodológicos sobre la universidad, de los que intentaremos dejar testimonio en estas páginas. Testimonio que sabemos será incompleto, inacabado, pero esperamos sirva como disparador para seguir reflexionando y profundizando en torno al rol de la universidad pública.

Volvamos, entonces, a la pregunta: ¿por qué escribir este libro? La respuesta podría encontrarse en la necesidad de socializar este proceso que venimos llevando a cabo; y esa socialización no es posible sin compartir con los lectores algunos conceptos centrales para pensar la universidad, la extensión universitaria y su curricularización. Territorio, identidad, integración, Estado, sectores populares, transformación social: son algunos de los conceptos que esta experiencia nos invita, nos obliga, a pensar, junto con los problemas, los recorridos y el impacto en los estudiantes y en los equipos docentes.

También parte de esa respuesta tiene que ver con la responsabilidad que tenemos como parte del equipo de trabajadores fundadores de una universidad pública, nacional y popular, en llevar nuestra práctica constantemente al terreno de la reflexión crítica, ejercitando una praxis transformadora que no nos permita olvidarnos del lugar que ocupamos, y del compromiso que asumimos día a día.

Aspiramos a que, a la vez que intentemos ir trazando una fundamentación teórica, pedagógica, metodológica y política del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario, aportemos a los debates sobre las estrategias para construir una universidad emancipadora y transformadora de la realidad social. Trabajo Social Comunitario es una propuesta vertebral que pretende ligar los conocimientos más técnicos y disciplinares con una formación integral con fuerte arraigo en las problemáticas regionales. Dicho tra-

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,<sup>2</sup> 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.►

---

<sup>2</sup> "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 Dominico, 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.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “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”<sup>2</sup> se reprodujo una universidad de espaldas al pueblo y

---

<sup>2</sup> 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 comple-

---

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.

to desconocimiento de sus necesidades y aspiraciones. La incompreensión 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).

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<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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.

---

<sup>3</sup> 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>).

<sup>4</sup> 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 senti-

do, 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 “equivoco gnosológico 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).<sup>5</sup> 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

---

<sup>5</sup> <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.▶



## **CAPÍTULO 2**

### **Principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos**

“Basta de profesionales sin sentido moral.

Basta de pseudos aristócratas del pensamiento.

Basta de mercaderes diplomados.

La ciencia para todos, la belleza para todos.

La universidad del mañana será sin puertas, sin paredes, abierta como el espacio:  
Grande”

**Estudiantes de La Plata,**

“Manifiesto a la Hora del Triunfo”, 1920.

La construcción dialógica propuesta desde el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario supone un cambio en el rol del estudiante, interpelado aquí como sujeto activo y creador. A sus retos individuales, se espera que integre un compromiso colectivo con el proceso, en la convicción de que ello, además, debe ponerse en juego en y con los actores de la comunidad con quienes se articula a partir del Proyecto de Extensión Universitaria.

Curricularizar la extensión universitaria significa emprender un proceso de construcción del conocimiento que, parafraseando a Paulo Freire, tenga la mente puesta donde pisan nuestros pies. Es decir, gestar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral que trascienda la mera transferencia de contenidos, para generar vínculos orgánicos con las organizaciones sociales y políticas propias de las clases populares. Sin práctica social no hay teoría que transforme la realidad. Cualquier propuesta de transformación social que soslaye a la cotidianidad como espacio de disputa de sentido será estéril. Enseñar y aprender en una relación orgánica con los sectores populares, desde Nuestra América profunda, e implicados en la lucha contra las desigualdades: eso es, para nosotros, poner nuestra cabeza donde nuestro compromiso hace pie.

A este proceso de construcción de conocimiento, lo apoyamos en seis principios pedagógico-políticos básicos que guían la propuesta llevada adelante en la Universidad Nacional de Avellaneda. Dichos principios son:

- 1) La no neutralidad del saber;
- 2) La perspectiva dialógica en la construcción de conocimiento;
- 3) El barrio, el territorio y la cotidianidad como contextos de construcción política;
- 4) La desnaturalización de la realidad como trabajo necesario para transformarla;
- 5) Indisciplinar a la universidad; y 6) Revisión didáctico-metodológica permanente.

## 1. La no neutralidad del saber

La construcción de conocimiento no puede disociarse, jamás, de una visión del mundo, de la sociedad y de la historia.

El conocimiento científico es distinto del conocimiento cotidiano, o del que conforma el sentido común. Sin embargo, como otros tipos de conocimiento, representa la(s) forma(s) en que grupos determinados, segmentos y clases sociales se permitieron pensar y experimentar en un determinado momento histórico y cultural. A su vez, resulta imprescindible valorar que el conocimiento científico no está escindido de las relaciones de poder y de los procesos de legitimación del saber. Es por eso que, al subrayar su carácter histórico, queremos decir que está construido socialmente y legitimado en el marco de una lucha de sentidos en el que unos se imponen sobre tantos otros.

Por otra parte, la ciencia se produce y se expresa en las políticas públicas y en las prácticas profesionales de quienes están formados en las instituciones universitarias. La educación de ningún modo alfabetiza en el vacío, siempre supone un proyecto de sociedad; el sistema educativo selecciona ciertos saberes y desplaza otros.

Si historizamos la concepción hegemónica acerca del conocimiento científico, no podemos dejar de lado al positivismo. El paradigma positivista implica un binomio y una escisión puesto que concibe, por un lado, al sujeto que conoce, y por otro, una realidad dada, evidente, es decir, un objeto a ser conocido. Puesto que el sujeto y el objeto se suponen independientes, cuanto mayor es el distanciamiento entre ambos, mayor es la posibilidad de acceso a la verdad. Siguiendo este razonamiento,

la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia (Santiago Castro-Gómez, 2007: 82).

Romper esta lógica, supone romper con el binomio clásico de sujeto-objeto de la ciencia positivista; y con la concepción de que la realidad es externa, objetiva e independiente del sujeto que la aborda. Romper la supuesta neutralidad en la generación de ciencia supone pensar que los sujetos construyen el objeto de conocimiento, y que ello se da en el marco de las ideas y de las concepciones. Una realidad social de opresión jamás puede ser observada desde un punto cero, puesto que los sujetos aprehenden la realidad en la praxis social que desempeñan. El sujeto, el objeto y la acción son parte de un mismo proceso.

La propuesta de curricularización implica un proceso de *reflexión-acción-reflexión*, en el que se reorganiza la relación entre la construcción del conocimiento y la acción transformadora, entre el sujeto y el objeto. Se pone en duda, así, la pretendida neutralidad de los modelos hegemónicos de ciencia ya que, aunque el positivismo como paradigma de la ciencia quedó atrás, muchas de sus ideas sobrevuelan aún nuestras universidades. Integrar la acción transformadora al interior de los procesos de reflexión implica insertar elementos dinamizadores, muchas veces contradictorios, que puedan tensionar la pertinencia de la ciencia y de los procesos de construcción de conocimiento. Dicho proceso implica una práctica reflexiva, puesto que toda transformación social resulta pobre si su actuación no está pensada a partir de condiciones materiales concretas.

La praxis extensionista que desarrollamos surge de proyectos que son presentados por distintos equipos, y suponen ciertos principios, objetivos y cronograma de actividades coherentes con las intenciones señaladas en su justificación. Este proceso de *reflexión-acción-reflexión* no niega los saberes y los supuestos previos con los que los profesionales han desarrollado la planificación, pero los articulan en la acción con el contexto social, político y cultural, procurando nuevas síntesis.

## 2. Perspectiva dialógica

Romper con los cánones hegemónicos de validación del saber implica anclar los procesos epistemológicos en los intereses de los sectores populares y propiciar una construcción dialógica en la cual la universidad viabilice una comunicación permanente entre los diversos saberes. Cuando hablamos de construcción dialógica, enfatizamos fuertemente en combatir por igual dos tendencias frecuentes en los espacios de formación universitaria y en los espacios de la militancia social y política. La primera intenta romper con la idea de que cuando la universidad realiza actividades con los sectores populares “baja a llevar conocimientos”, suponiendo una unidireccionalidad en la comunicación de los conocimientos válidos. La segunda, se refiere a la idea de que —idealizando a los sectores populares— los considera estructural y ahistóricamente determinados por un espíritu de solidaridad o de lucha, que debemos asimilar. Por el contrario,

[...] el hombre dialógico tiene la fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer (Freire, 2003).

El renacimiento al que hace referencia Freire no puede darse en las condiciones de una hegemonía de dominación social, política, económica y cultural.

Un aprendizaje significativo que tenga una potencia transformadora no puede desconocer o negar la visión del mundo que

tienen los sujetos. Las concepciones académicas deben ser puestas a dialogar con las ideas y con los modos de acción que los sectores populares construyen en sus resistencias y luchas cotidianas e históricas.

De igual manera que el diálogo con el ámbito extra-universitario es parte fundante de esta propuesta, la modalidad de trabajo entre el equipo docente y los estudiantes debe distinguirse por una comunicación equitativa de los conceptos teóricos; las propuestas de participación, la resolución de problemas y el rol de la universidad en la sociedad y la región de la que forma parte. Dichos espacios de diálogo resultan ineludibles para la conformación de equipos que van a trabajar colectivamente durante no menos de un cuatrimestre, compartiendo un proyecto de extensión específico y en articulación con espacios del territorio.

### **3. El barrio, el territorio y la cotidianeidad como contextos de construcción política**

Pensar a la política solamente como una construcción superestructural, que se impone sobre las mayorías populares, es negar toda la dinámica social y los complejos sistemas culturales, políticos, económicos y de relaciones sociales sobre las cuales se construyen las ideas y las prácticas políticas. La escuela, las organizaciones territoriales, la Iglesia, los sindicatos y las diversas agrupaciones sociales más o menos institucionalizadas, forman parte del complejo entramado donde se produce y reproduce la política. El barrio, cada rincón del territorio y la vida cotidiana no pueden pensarse tan sólo como víctimas de un poder externo sino que:

[...] entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su estudiante, entre el que sabe y el que no sabe, pesan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien

el subsuelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (Foucault, 1992; 167).

La hegemonía se arraiga en la vida cotidiana, puesto que la subalternización no se produce a través de un conjunto bien delimitado de ideas “alienadas” sobre la dominación sino, más bien, en una interiorización de la desigualdad social, bajo diversas formas y dispositivos muchas veces inconscientes, inscriptos en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y del espacio, en la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable. De igual manera, así como en el barrio y en la vida, se graban las relaciones de subalternización que posibilitan la desigualdad social, también resulta ser, precisamente, ese ámbito el lugar para las resistencias, el espacio y el tiempo para los desvíos desde adentro de los mandatos de la cultura hegemónica. La cotidianeidad resulta de esta manera, un lugar estratégico desde donde reflexionar sobre la complejidad de símbolos y relaciones sociales que se corporizan en medio del choque entre estructura y prácticas, entre la reproducción y la invocación social (Reguillo, 2000: 78). Resulta sesgado, entonces, pensar la hegemonía como un proceso en el que los sujetos dominantes o subalternos sean pasivos. La hegemonía está conformada por resistencias, iniciativas, creaciones, apropiaciones, reelaboraciones y resignificaciones, que se confrontan y negocian en la vida cotidiana (Grimberg, 2004). Toda intención de construir conocimiento liberador, creemos, debe apoyarse en el entendimiento de la vida, de las ideas y significaciones que allí se negocian; en las relaciones concretas que se dan en el territorio para poder penetrar los largos procesos de sedimentación histórica y —en términos de Reguillo— la clandestina centralidad para la configuración del mundo social de la vida cotidiana. No se trata sólo del lugar donde se rutinizan hábitos, costumbres, modelos de relaciones sociales o se internalizan ideas hegemónicas: también es, puede ser, el lugar de la elección, de la creación de alternativas donde se expresan las contradicciones.

En tal sentido, la organización popular no surge nunca de un punto cero, no se apoya sobre el vacío sino que siempre recupera, más o menos explícitamente, las experiencias y las ideas —que son parte de la historia de los sectores populares— invisibilizadas, generalmente en la mentada historia oficial. Allí se muestra a las organizaciones sociales y políticas del campo popular realizando prácticas locales y sumamente concretas, pero donde “los problemas del barrio son, en última instancia, la expresión en el ámbito cotidiano de un sistema a ser modificado por la acción consciente y organizada” (Ampudia, 2008: 108). Se comprende así, en definitiva, la praxis en un territorio determinado siempre ligada a la realidad nacional.

Ligar los procesos pedagógicos a la participación en diversos proyectos de extensión que articulan la universidad y el territorio se torna una herramienta indispensable en la formación profesional, en tanto permite la apertura de procesos de debate, discusión y resignificación de las prácticas cotidianas.

#### 4. Desnaturalización de la realidad

Hay que ejercer una reflexión crítica en pos de una construcción histórica de las estructuras y los procesos sociales, y romper con la ideas de sentido común que atraviesa la vida cotidiana. En términos de Bachelard (1985), ello permite conocer *en contra de los conocimientos previos*, sorteando los obstáculos epistemológicos que se van arraigando a lo largo de las trayectorias de vida. Superar la división “adentro-afuera” o “universidad-sociedad” implica ejercitar una práctica que la cuestione no sólo conceptualmente sino a través de la experiencia directa. De todas formas, la riqueza de TSC no radica en ponderar a la observación como un “acercamiento directo y verdadero a la realidad”, puesto que insistimos en que jamás se presenta desnuda y libre de prejuicio. De hecho, la riqueza de la participación en las prácticas se apoya en la propuesta de una “elaboración reflexiva teórico-empírica” (Guber, 1991) que per-

mite, necesariamente, desnaturalizar tanto las relaciones sociales y las concepciones que aparecen en el territorio como las que traen consigo quienes intervienen desde la universidad.

En este sentido, la llamada “mirada antropológica”, tiene para aportar un enfoque sobre el mundo social que hace hincapié en la diversidad de la experiencia humana y en el reconocimiento del punto de vista del “otro”, aportando desde el método etnográfico propio del “trabajo de campo”, un abordaje de la realidad social que recupere la perspectiva de los sujetos implicados. Ahora bien, esa recuperación, si se da en el marco de una participación reflexiva y crítica, debe aportar justamente a la desnaturalización de prácticas y representaciones sociales, para percibir al mundo social en toda su complejidad. Así, resulta vital para este proceso de enseñanza-aprendizaje desnaturalizar reflexivamente también la propia implicación, y revisar la experiencia que como académicos llevamos adelante, posicionándonos de un modo más crítico respecto de las prácticas y los saberes que producimos y reproducimos.

El orden social es presentado y experimentado muchas veces como lógico, natural y, por ende, no susceptible de cambio. En términos de Gramsci, el denominado “sentido común” no es otra cosa que una concepción del mundo absorbida acríticamente, una visión fragmentada del mundo que ciertos sectores instauran como “universal” (Gramsci, 2003). Es necesario tensionar el sentido común impuesto como un punto de partida que permita historizar los procesos sociales, y romper la dominación. Para ello es necesario impulsar nuevas prácticas pedagógicas que aporten una búsqueda de transformación social. Este proceso teórico-reflexivo, que implica la curricularización de la extensión universitaria, debe contribuir a la historización de la realidad social permitiendo desnaturalizar la significación de los discursos dominantes y las representaciones sociales que éstos construyen, no menos que el análisis de las prácticas y de las representaciones sociales contrahegemónicas. Que este proceso de historización y desnaturalización sea grupal y en un diálogo entre la universidad y su comunidad, fortalece la producción

de redefiniciones identitarias, ya que la identidad es relacional y, por tanto, se produce y sostiene en el vínculo con “otros” grupos e instituciones.

## 5. Indisciplinar la universidad

Una *universidad transformadora*, requiere que se pongan en debate los paradigmas académicos de construcción de conocimiento; a aceptar enfoques tanto inter y trans disciplinares como multisectoriales, que superen los compartimentos estancos y cuestionen el modelo neoliberal y tecnicista del conocimiento. Es útil, aquí, el concepto de Kaplún (2003) de *indisciplinar la universidad*, para referimos a la necesidad de abordar los problemas sociales en toda su complejidad. Dicho autor argumenta que las disciplinas

[...] establecen límites a lo que es posible pensar a partir de sus categorías conceptuales y de su lenguaje, de sus supuestos y métodos consagrados. Estos límites son precisamente los que dan identidad al campo disciplinario, volviéndolo inteligible y manejable para sus practicantes. A medida que estas seguridades crecen tiende a olvidarse el origen de la creación del campo, el recorte efectuado por la disciplina para leer el mundo (2003:1).

En este sentido, debemos pensar a la práctica académica en relación con nuestra sociedad y no a la sociedad en función de justificar la existencia del trabajo académico. En la educación superior, el aislamiento disciplinar reproduce una excesiva especialización que fragmenta el conocimiento y obstaculiza un abordaje que dé cuenta de la complejidad de las dimensiones de la realidad.

Por tanto, el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario —del cual algunas cuestiones ya hemos mencionado, pero que abordaremos más en detalle en el capítulo 5— propone un espacio para abordar la realidad por problemas, aspirando a que

los futuros graduados tengan herramientas teórico-prácticas que les permitan una comprensión más acabada de las problemáticas reales de una sociedad compleja en las que desarrollarán su quehacer científico-profesional. Si bien cada proyecto trabaja situaciones específicas vinculadas con problemáticas asociadas a la salud, los derechos humanos, al arte, la participación política, la economía social, el deporte o la comunicación, por citar algunos, en cada uno de los proyectos se conjugan diversas dimensiones sociales que ayudan tanto a una mejor comprensión del contexto de surgimiento de las problemáticas como a un abordaje más integral de los objetivos propuestos. Un proyecto que aborde la identidad cultural de una comunidad tropezará muchas veces con que la reconstrucción de dicha identidad no ha sido ajena a las condiciones socioambientales y de salud en que se desarrollan históricamente un grupo de personas, a las crisis económicas que ha atravesado nuestro país o al impacto que éstas han tenido en sujetos sociales concretos. Justamente, proponer la interdisciplinaridad en los equipos extensionistas, permite que distintos estudiantes y docentes puedan aportar análisis y miradas que enriquezcan las formulaciones iniciales. Con esto, la articulación con la extensión universitaria sitúa, pone en contexto socio-histórico concreto las problemáticas abordadas, tensionando las miradas fragmentarias disciplinares.

## **6. Revisión didáctico-metodológica permanente**

En forma permanente deben ser reformuladas las estrategias que permitan dinamizar la construcción dialógica e impedir la reproducción endogámica del conocimiento académico. Resulta estratégico poder ser flexibles tanto en relación con la planificación y los contenidos a trabajar como con las propuestas didácticas y pedagógicas que permitan dinamizar mejor los debates y articularlos con las problemáticas sociales locales en relación con la coyuntura nacional y regional. Mientras llevamos adelante los proyectos

de extensión debemos estar sumamente atentos a las situaciones imprevistas y a la diversidad de problemáticas que pudieran presentarse y que no fueron contempladas en la planificación inicial.

Además de la necesaria revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje abierto en el desarrollo de la participación que propone el trayecto, resulta vital el rol de los actores no universitarios implicados. La construcción de espacios de reflexión debe ligar de forma activa a todos los sujetos (docentes, estudiantes, actores de la comunidad) tanto en función de poder revisar nuestras actividades y propuestas, como para dinamizar la reconstrucción de nuestras creencias, concepciones y prácticas educativas. Dicho proceso reclama, además, que los docentes y la propuesta de TSC sean sometidos a una revisión constante: del proyecto de extensión, de nuestras prácticas y de los contenidos propuestos.

La participación, la opinión, la mirada de las organizaciones —no sólo en la etapa previa de preparación del proyecto de extensión y de las actividades en el territorio— son fundamentales para lograr un desarrollo lo más integral posible. Ello supone estar dispuestos a replanificar o modificar esquemas y/o cronogramas de trabajo en función de los condicionantes de la organización. Citemos un ejemplo: en el transcurso de uno de los proyectos desarrollados en el primer cuatrimestre de 2013, se habían organizado encuentros vecinales para abordar la organización y participación comunitaria a través de la instauración de un cine barrial. El objetivo consistía en colaborar con la recuperación de una institución conjunta pero, por diversos motivos, la convocatoria y asistencia de los adultos del barrio se hacía realmente compleja. Sin embargo, y con mucho menos recelo, una importante cantidad de chicos de entre 5 y 12 años se acercaron con entusiasmo a las distintas actividades que planteamos. El proyecto, entonces, tuvo que cambiar el eje. Se realizaron diversas actividades, programas y propuestas. Los primeros meses, por ejemplo, pensamos actividades con el fin de familiarizar a la Universidad con el barrio y, más tarde, y a través de los chicos, invitamos a los padres a participar

en los espacios de encuentros como: juegos, películas y mateadas comunitarias. El proyecto había sido pensando y consensuado con sus referentes barriales pero, en su desarrollo, tuvimos que adaptar y rediseñar el esquema inicial.

Es, pues, la propia experiencia la que muestra que debemos incluir a la organización, hacerla parte en el planteo didáctico de las acciones del territorio, que, por otra parte, no debemos olvidar que siempre deben tener un carácter pedagógico. El aspecto formativo y la concepción de estar atravesando un hecho educativo debe estar siempre presente, y ello debe ser transmitido y problematizado junto con la organización en forma dinámica.

Las concepciones tradicionales en las que las universidades han basado la producción de conocimiento y las formas de su vinculación con la comunidad, y con el territorio en que están inscriptas, requieren de una clara superación. La construcción del conocimiento no puede estar desfasada de las necesidades, las preocupaciones y los sentidos que circulan en nuestra comunidad, sino que debe atenderlos, reconocerlos y establecer un diálogo que incluya a los sujetos. Por lo tanto, la *integralidad* —que tomamos como uno de los conceptos rectores de esta propuesta— no puede ser pensada únicamente en términos de articulación de las funciones de docencia, investigación y extensión. Es preciso connotar un trabajo interdisciplinario e indisciplinado en pos de la construcción de conocimiento y de un desarrollo intersectorial en diálogo con las organizaciones sociales, políticas y culturales y las instituciones gubernamentales, atentas a las políticas llevadas a cabo por el Estado. Es, en este sentido, que insistimos en que las preguntas que estos procesos despiertan son mutuas y se dan en forma cruzada: desde el interior de la “comunidad académica” y del territorio del que formamos parte, para interpelar a la universidad pública y al quehacer de sus tres funciones centrales: enseñanza, investigación y extensión.▶

## **CAPÍTULO 3**

### **La extensión universitaria como propuesta de *aprendizaje en movimiento***

No hay cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o por la que luchar cuando es negada (...) el riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad (...) de ahí la importancia de una educación que en lugar de intentar negar el riesgo incite a los hombres y mujeres a asumirlo.

**Paulo Freire**

La extensión universitaria puede constituirse en una herramienta fundamental para la transformación de los paradigmas universitarios. Eso será posible, creemos, en la medida en que integremos la extensión a la formación profesional, asumiendo el desafío de vincular la construcción de conocimiento con la reconstrucción nacional y la búsqueda del bienestar para las mayorías. En otras palabras: la universidad no debe permanecer incomunicada con la realidad política y las luchas populares emancipadoras. Es indispensable, entonces, reformular el rol tradicional de la extensión universitaria, y dejar de considerarla un mero complemento, secundario o eventual, de las áreas consideradas históricamente como principales: la investigación y la docencia. Integrar dichas funciones significa generar un modelo de universidad que, abierta y flexible, se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar a la realidad como mera excusa para su auto-reproducción.

Lo que denominamos *aprendizaje en movimiento* es una propuesta pedagógica que parte de concebir los procesos de aprendizaje no como un punto de llegada, como una mera transmisión de contenidos, sino como una construcción dinámica y colectiva de conocimiento que no acontece fuera del devenir de la historia, sino a partir de él. Ello se da en vinculación con los procesos sociales, políticos y culturales de los que forman parte y del rol que desempeñan frente a los distintos intereses en pugna en un momento determinado. Partiendo de la no neutralidad de la educación, consideramos fundamental ligarla a las luchas sociales y políticas emancipadoras protagonizadas por las organizaciones populares. Por un lado, esto posibilita una mayor imbricación de la educación superior con el territorio del que forma parte; por otro, combina los intereses nacionales y populares —en tiempo de profundas transformaciones como las que viven varios de los países latinoamericanos— con los de las instituciones educativas.

¿Es posible educar, conocer, aprender poniendo el cuerpo? En relación con este interrogante, y con las concepciones de educar, del conocimiento y del aprendizaje que intentamos recuperar,

*aprender en movimiento* implica dinamizar la construcción de nuevos sentidos. A su vez, se corresponde con la generación de resignificaciones que permitan transgredir, tensionar, trascender el conocimiento instituido, abriendo la posibilidad a la coproducción en relación con los sujetos del territorio en el cual se inserta la universidad.

El acto de educar no puede limitarse a reproducir. Debe entenderse como un movimiento capaz de entrelazar conocimientos y experiencias que trasciendan los saberes hegemónicos y legitimados. Un accionar en el que nos ponemos en juego, arriesgándonos a experimentar el mundo en toda su complejidad, sorteando la tentación de abordarlo desde la separación de los saberes en disciplinas estancas.

El conocimiento es una acción, un conocer el mundo que conjugue experiencias disímiles, dentro de una misma realidad social. En este sentido, la inclusión de proyectos de extensión en la formación de estudiantes y docentes abreva claramente en la tradición de trabajo sistematizada por Paulo Freire: a partir de la acción se logra conocer. Y dicha práctica es la que posibilita reflexionar sobre el papel social que tiene la universidad en tanto institución, y los “universitarios” en tanto actores sociales. El conocimiento, entonces, “reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, se percibe el ‘cómo’ de su conocer, y los condicionamientos a los que está sometido su acto” (Freire, 1973:28).

En este sentido, todo proceso de aprendizaje plantea el desafío de generar una construcción por parte del sujeto que aprende; elaboración que es acompañada por el papel facilitador que deben asumir los docentes. Dicha experiencia formativa tiene un fuerte componente personal, puesto que se ponen en tensión sentidos previos sobre lo social que cada sujeto ha ido forjando a lo largo de su vida. Irrumpe, además, el carácter social, colectivo, del conocimiento, puesto que queda evidenciada la necesidad de articulación entre distintos actores para la concreción de las acciones

que componen la ejecución del proyecto de extensión. Es social porque se descentra al profesor y a los textos como los depositarios del saber, situando al intercambio, a la acción dialógica, como el espacio principal del conocimiento. Es, finalmente, una tarea profundamente política (Demo, 2001) porque el aprendizaje y la acción están ligados directamente al reconocimiento de una realidad social, que puede reproducirse o transformarse, en un proceso del cual la universidad es parte.

Partimos del concepto de *movimiento* porque nos remite a una forma de organización social y política intensamente dinámica, arraigada en la historia de nuestro país y relacionada con la capacidad de integrar luchas, discursos y procedencias políticas e ideológicas diversas. El *aprendizaje en movimiento* propone esta integración de saberes diversos: el conocimiento académico y el que se construye en la práctica social.

*Aprender en movimiento* implica vincular los procesos de aprendizaje a las experiencias de transformación social en el territorio e involucrarse con dichos procesos y con las organizaciones populares que los protagonizan como una manera de viabilizar espacios de *construcción colectiva de conocimiento*.

Más adelante desarrollaremos con detenimiento algunos de los proyectos trabajados. En principio, bien vale destacar que su devenir dependió en gran medida de la articulación que se iba dando en los sucesivos encuentros con las organizaciones.

*Educación en movimiento* es el resultado de considerar al movimiento social como sujeto clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El movimiento social y político deriva en un sujeto pedagógico. Sus prácticas, debates y contradicciones pasan a formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, educar en movimiento es desestructurante en varios sentidos. En principio, cuestiona los estereotipos de espacios tradicionales donde se realizan dichos procesos, puesto que la propuesta desborda el aula, la biblioteca y el laboratorio, convirtiendo a la plaza, a la esquina, a la calle, al club, a la sociedad de fomento, a la vere-

da, al comedor, al centro comunitario, a la fábrica, al sindicato, en emplazamientos posibles del trayecto educativo propuesto. La “clase”, en la que el docente transfiere contenidos a los estudiantes también se rompe en tanto molde, puesto que el proceso de enseñanza muta y toma diversas formas: la asamblea, la mateada, la reunión, la marcha, la caminata, son parte de la praxis educativa.

En tal sentido, debe dejar de pensarse al territorio como un lugar al que “se baja” a realizar un “servicio”. Al territorializarse, la universidad participa activamente junto con las organizaciones populares en el abordaje de las problemáticas de su comunidad, y desborda la concepción del territorio como espacio vacío, *newtoniano*, y comienza a pensarlo como un entramado complejo en el que las identidades sociales se construyen, se refuerzan y se rehacen en la experiencia cotidiana. Un lugar donde se producen y reproducen pertenencias colectivas y la construcción política de las identidades.

Nos reconocemos, entonces, en una ética política en la que basamos este proceso educativo: los proyectos de extensión no arriban a un “espacio vacío”. El respeto y el reconocimiento de los grupos y los niveles de organización popular preexistentes devienen una clave, un a priori, una serena convicción, una exigencia ineludible. Una universidad popular y una educación emancipadora no pueden incurrir en la invasión cultural o en la manipulación con base en el peso institucional que aquélla tiene en tanto organismo del Estado. De la misma manera que nosotros participamos en los proyectos a desarrollarse en la comunidad como sujeto colectivo subrayamos la importancia de relacionarnos con otros sujetos colectivos representativos del territorio. Esto resulta crucial puesto que los proyectos de extensión que se trabajan en el marco de la universidad tienen los tiempos del calendario académico, a los que las problemáticas sociales que se abordan no se subordinan ni se acoplan necesariamente. Es por eso que articular las propuestas con los movimientos sociales permite que los trabajos iniciados puedan ser continuados por dichos movimientos o que

se los piense precisamente en función de acompañar y potenciar el trabajo que se viene desplegando en ellos. Reconocer a los sujetos colectivos, a los movimientos y organizaciones sociales, se apoya en el convencimiento de que las transformaciones sociales sólo se llevan adelante desde la organización, la superación de lo individual en lo colectivo. En palabras de William Cooke:

Un clima de rebeldías individuales puede durar indefinidamente [...] Solamente cuando la rebeldía está coordinada y encausada en un movimiento de liberación, adquiere la eficacia necesaria para luchar con éxito (Duhalde, 2011).

Un individuo o un grupo de individuos incapaces de constituirse como sujeto colectivo, como pueblo, como movimiento social, se objetiviza. La creación de poder popular significa la transformación de individuos en pueblo, en sujetos colectivos, en movimiento social. El nuevo siglo ha sido testigo, además, tanto de la consolidación de un proceso de recuperación económica y de quiebre con el modelo neoliberal como de recomposición de proyectos políticos nacionales y populares en varios de los países latinoamericanos. Esto permite repensar la posibilidad de vincular la praxis política de los sectores populares —y la construcción de conocimiento, que es lo que como universidad nos compete—, con los procesos de transformación y liberación nacional que atraviesan los países de la región.

La propuesta procura, pues, recuperar y articular los saberes y experiencias de los sectores populares, sus organizaciones y las instituciones del Estado con los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en la universidad pública. El *aprendizaje en movimiento* propone un proceso de construcción de conocimiento orgánico a los sectores populares, en términos gramscianos, donde es menester construir a partir de procesos de organización y movilización social existentes, a través de proyectos asociativos y en alianza con diversos actores operando en el territorio. A su vez,

implica pensar el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento en términos colectivos. Lo que denominamos *colectivo de enseñanza-aprendizaje* es un equipo de personas implicadas en un proceso dinámico y relacional que se construye y reconstruye en el trayecto curricular cotidiano a través de la organización de objetivos y metas que son planteados al grupo. Pensar en un *colectivo de enseñanza y aprendizaje* nos permite poner el acento en la asociación, negociación y articulación de intereses y motivaciones —muchas veces diversas— a partir de la construcción de proyectos y metas colectivas.

Dicho de otra manera, el colectivo no es algo dado; la identidad común no es algo que necesariamente los habitantes de un barrio o los estudiantes de una universidad poseen desde un origen innato y de forma eterna, sino una construcción que se va gestando y desarrollando en la práctica cotidiana. La construcción de un proyecto educativo que se asuma como propio y que se vincule al desarrollo local, regional y nacional es un proceso que debe ser reinventado en la praxis cotidiana, donde los sentidos son disputados aun entre quienes viajen en el colectivo. Alrededor del proyecto de extensión se organizan ciertos lineamientos generales, objetivos y metas que dan cauce al *colectivo de enseñanza y aprendizaje*, mas ello no evapora la diversidad de sentidos que se disputan sobre la realidad social, la universidad y el propio proyecto, puesto que genera núcleos problemáticos y experiencias colectivas que requieren del abordaje en equipo. El simple hecho de organizar la llegada al barrio, las volantes, las entrevistas, establecer los puntos de encuentro, ordenar las caminatas, conformar grupos que se responsabilicen de actividades específicas va tallando la construcción del colectivo.

La escucha, el reconocimiento del otro, es una modalidad de trabajo que se proclama tanto en los espacios que llamamos de reflexión teórico-metodológica (entre estudiantes y con el/los docente/s)<sup>1</sup> como en los espacios de prácticas (con los sujetos

---

<sup>1</sup> En la actualidad, también ha habido proyectos donde ese espacio se comparte

de la comunidad). Aquí es de suma importancia el proceso de construcción del *colectivo enseñanza-aprendizaje*. En oposición a lo que Freire (2003) llama educación “bancaria”, en la que el profesor provee conocimientos y el estudiante atesora “verdades incuestionables”, el *colectivo de enseñanza-aprendizaje* propone un rol activo de docentes y estudiantes con concepciones e identidades diversas, pero integrados en un proyecto colectivo.

En este sentido, creemos fuertemente en el desarrollo de lo que venimos denominando *aprendizaje en movimiento*, porque es en este proceso donde es posible analizar los prejuicios y las diferentes miradas sociales; y es en este movimiento, sin duda, donde se observa a la práctica universitaria de un modo integral. Con esto, y para retomar lo planteado al comienzo de este capítulo, nos parece apropiado recuperar las reflexiones sobre la experiencia en la Universidad de la República de Uruguay:

La integralidad no puede concretarse sin un amplio y crítico diálogo con la sociedad, sin la gestación de nuevas formas de relación que permitan que la sociedad no solo interpele a la universidad sino que la construya. A esto nos referimos cuando hablamos de dejar de pensar en una relación de partes para pensar en procesos interconectados dialécticamente y que implican participación activa en la construcción, única forma de concretar una iniciativa popular universitaria, una verdadera Universidad Popular (Tommasino, 2008: 4).

Así, la *integralidad*, es decir la vinculación entre las funciones de la universidad, la enseñanza-aprendizaje, la investigación y la extensión, presupone una transformación en el desarrollo de las mismas. Porque dicha articulación no se hace sino sobre la relación entre los actores universitarios y los no universitarios. Se

---

con miembros de las organizaciones. La división entre teoría y práctica es una herencia que se cuestiona permanentemente desde la realización de los proyectos. Será preciso ahondar en el desarrollo de categorías que den cuenta de estos procesos.

produce un corrimiento del lugar por excelencia del aprendizaje: el aula. Éste tiene, ahora, al territorio, al local de la agrupación, la escuela, las casas de los vecinos, la fábrica recuperada, el comedor o la sociedad de fomento, como espacio de trabajo. En un contexto cambiante y dinámico donde, además, el poder que implica ser “depositario” del saber, ya no reside exclusivamente en el docente. La relación tradicional de la cátedra, el par estudiante-profesor, se ve reconfigurada con la interpelación de los actores que son parte del proyecto de extensión, quienes definirán prioridades, tendrán interpretaciones propias de la realidad social y podrán cuestionar el papel de la universidad en dicha vinculación.

La universidad requiere generar espacios de articulación entre los debates académicos y los debates y prácticas que se dan en el seno de los movimientos sociales, los que representan expresiones y ejes diferentes: medioambientales, políticos, culturales, solidarios, de derechos humanos, de género. Se generan, pues, múltiples perspectivas de abordaje y estrategias de transformación social. Una educación emancipadora no puede residir meramente en los contenidos sino que debe apoyarse en prácticas que potencien sus objetivos. Esto implica generar proyectos educativos que expandan el sentido de participación saltando los muros del aula. Dicha articulación, consideramos, favorece los procesos de aprendizaje, tonificando capacidades cognitivas, el ejercicio de la empatía, el pensamiento complejo y el desarrollo de habilidades sociales y políticas necesarias para transformar la realidad.▶

## **CAPÍTULO 4**

### **Trabajo Social Comunitario como proceso formativo**

“El campo del intelectual es por definición la conciencia. Un intelectual que no comprende lo que pasa en su tiempo y en su país es una contradicción andante y el que comprendiendo no actúa tendrá un lugar en la antología del llanto pero no en la historia viva de su tierra.”

**Rodolfo Walsh**

Trabajo Social Comunitario se constituye como un trayecto curricular integrador común y obligatorio para todos los años de las carreras de grado y pregrado que conforman la oferta académica de la Universidad Nacional de Avellaneda.

Esto implica que cualquier estudiante que elija cursar sus estudios superiores en la UNDAV transitará por TSC a lo largo de toda su carrera, y ello tiene un peso indiscutible en la formación académica. No es un desafío sencillo. Requiere de una institucionalización compleja y de una ingeniería que no se basa en meras recetas ni en manuales didáctico-pedagógicos. Requiere de voluntad política, creatividad y diseño de proyectos de extensión que se puedan articular con algunas limitaciones propias de la idiosincrasia académica.

En el presente capítulo nos proponemos compartir algunas ideas que se vinculan con el proceso de ser docentes y responsables de proyectos de extensión universitaria en el marco del segundo nivel del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario. Ahondaremos, también, en la conceptualización de la extensión universitaria como ámbito formativo, y en la construcción de conocimiento colectivo con actores, organizaciones e instituciones de la comunidad a la que pertenecemos.

Desde un sentido dialógico y transformador de la realidad, proponemos un espacio de enseñanza-aprendizaje que posibilite construcciones colectivas, dinámicas y participativas de conocimiento. Siguiendo los lineamientos anteriores, sostenemos que no podemos conformarnos con la mera “transmisión” de saberes instituidos y legitimados académicamente sino que —en el actual proceso de transformaciones que vive nuestra región— debemos ser capaces de generar espacios de diálogo constante entre la universidad y la sociedad de la que forma parte. Y para que el diálogo no caiga en la lógica de la transmisión o reproduzca un academicismo tecnicista, éste debe darse en torno a problemáticas sociales y no disciplinares.

Estamos convencidos de que una universidad pública, popular e inclusiva, tiene el deber de generar espacios de intervención social que abran e inviten a la reflexión en torno a las problemáticas so-

ciales y humanas que se desprenden de dichas intervenciones. Un término relacionado durante la década de 1990 al de extensión fue el de “transferencia”. Esta idea cobró fuerza en el auge del neoliberalismo, y ubicó a la universidad como una vendedora de servicios a terceros (gobiernos, empresas, ONGs), que fueron de la mano de innumerables recortes presupuestarios y multiplicación de universidades privadas.

En tal sentido, TSC, en tanto proceso de curricularización de la extensión, aporta al acto educativo un plus que el espacio áulico no posibilita. Poder generar un espacio de desarrollo de proyecto en conjunto entre estudiantes de carreras como ciencias ambientales, periodismo, enfermería, diseño de marcas y envases (por combinar de modo ilustrativo algunas de las carreras de nuestra universidad), en un espacio de educación no formal, o en una mesa de salud barrial —por dar algunos ejemplos—, implica que no se les está pidiendo que aporten sus saberes académicos incorporados luego de un año de cursar una carrera, sino que se integren a conocer y participar de una experiencia en la que la mirada que enriquece para trabajar es la multidisciplinaria. El saber que se construye es múltiple, la participación es colectiva y los problemas se afrontan a través de la *organización*.

Autores como Tommasino (2011) hablan de *trabajo a la intemperie del aula*, en donde la relación docente-estudiante se ve complejizada por los actores sociales que aparecen, posibilitando incluso una desestructuración de la relación de poder que suele darse entre los dos primeros. El autor plantea, entonces, la construcción de una *nueva configuración de poder* que se da en el campo y que de hecho

[...] obliga a una rotación de roles en la propia dinámica grupal. La irrupción del actor y del contexto social desarma la concepción de liderazgo estereotipado que tiene el docente en la tarea de enseñar, y puede habilitar una rotación de roles en la cual la enseñanza y el aprendizaje sean asumidos en distintos momentos por los distintos sujetos (2011:30).

A continuación, detallaremos el esquema de trabajo propuesto para el trayecto curricular integrado TSC.

En primer lugar, y en términos generales, la modalidad de cursada de los niveles I, II y III es cuatrimestral y consiste en dos horas semanales, contabilizando treinta y dos horas por cada nivel.

En el primer nivel (TSC I), la modalidad de trabajo se desarrolla en el aula y hace hincapié en el abordaje político-pedagógico del Trayecto, para luego ahondar, desde el enfoque de las ciencias sociales, en las discusiones sobre la canónica dicotomía objetividad/subjetividad de la ciencia. Luego, se hace foco en el rol de los medios de comunicación, en los imaginarios sociales y en las construcciones de sentido común que atraviesa actualmente la sociedad, para contraponer a la concepción positivista del conocimiento la teoría dialéctica y el paradigma de la multiperspectividad. Se trabajan, entonces, casos concretos vinculados a problemáticas socioambientales que permiten el debate y la reflexión desde diferentes miradas.

En el segundo y tercer nivel (TSC II y TSC III) los estudiantes participan de proyectos de extensión<sup>1</sup> —presentados por docentes de la universidad— que son desarrollados en el territorio y se articulan, al mismo tiempo, con herramientas teórico-metodológicas a través de encuentros en el aula. Si bien los encuentros se dividen equitativamente, lo cierto, y lo interesante sobre todo, es que estos dos espacios tienden a borrarse. Durante 2013, en algunos proyectos, los encuentros “de aula” se realizaron en la organización, con participación de sus integrantes.

Ahora bien, resulta necesario establecer algunas diferencias entre los enfoques de ambos niveles. El segundo nivel propone el desarrollo de un proyecto de extensión universitaria que se diseña y se lleva a cabo bajo la coordinación de un docente de la UNDAV,

---

<sup>1</sup> Durante 2013, con motivo de situaciones trágicas desatadas por las inundaciones en las ciudades de La Plata y Buenos Aires (a comienzos del mes de abril), se trabajó en un rediseño del nivel II con una modalidad de cursada intensiva, articulando acciones con organizaciones sociales locales para aportar a la reconstrucción de las zonas afectadas.

mediante un acuerdo conjunto y una redefinición constante con referentes de instituciones gubernamentales y organizaciones sociales, políticas y culturales con anclaje en el territorio. En esos proyectos se apunta, fundamentalmente, a que los estudiantes se aproximen a las categorías de *problema social* y *política pública*, en relación con alguna experiencia comunitaria que permita, a su vez, problematizar y poner en debate las formas de participación y los modelos de planificación y programación social. De esta manera, resulta central en los proyectos de este nivel construir, junto con las organizaciones, un mapa colectivo acerca del territorio en el cual se ubica la organización, conocerlo, caminarlo, y dialogar con los sujetos que allí habitan, y con los referentes comunitarios que llevan adelante la organización. En ese recorrido la propuesta implica —necesariamente— la incorporación de docentes y estudiantes a la dinámica del espacio, a su cotidianeidad, para empezar a conocer sus representaciones, sus ideas, así como trabajar los propios prejuicios acerca de ese *otro* al que, en un primer momento, desconocemos y que, en ese proceso, empezamos a conocer a partir del trabajo concreto y del *compartir* cotidiano. Los proyectos pueden implicar o bien la profundización de alguna línea de trabajo ya iniciada por la institución u organización, o bien el comienzo de un proyecto que a la vez posibilite el proceso pedagógico que nos proponemos que atraviesen los estudiantes. Para esto, los alumnos deben llevar adelante, en cada uno de los proyectos, registros etnográficos y entrevistas diversas de lo que acontece en su participación en el territorio. Este encuadre metodológico permite trabajar en profundidad sobre el eje reflexivo del trayecto a la vez que afianza vínculos con los vecinos. Por su parte, las entrevistas, permiten socializar información con la organización de modo serio y sistematizado.

El tercer nivel de Trabajo Social Comunitario trabaja junto con organizaciones sociales y políticas a través de proyectos que tienen como eje metodológico la Investigación Acción Participativa (IAP). Dicha propuesta supone dos procesos que entendemos interrelacio-

nados: por un lado, la participación de los sectores populares —a través de sus organizaciones— sobre los procesos de producción, validación y pertinencia de los conocimientos generados en la universidad pública. Por otro, las acciones y transformaciones que los nuevos conocimientos permiten desplegar. La propuesta requiere de ambos pares.

Este tercer nivel propone, además, una aproximación participativa al acontecer de las organizaciones propias de los sectores populares. Son fundamentales, para esto, sus avances y retrocesos, su vida cotidiana, los cambios culturales e identitarios, los vaivenes ideológicos y las formas de organización y acción política desplegadas en los distintos momentos socio-históricos que han atravesado hasta llegar al presente. La reconstrucción de la historia de los sectores populares se acompaña con la asistencia bibliográfica de la materia y en vinculación con una organización popular concreta. Dicha reconstrucción supone una producción colectiva entre docentes, estudiantes y las organizaciones protagonistas. En tal sentido, en este nivel, los sujetos protagonistas son las organizaciones sociales y políticas; es por eso que se articula con Proyectos de Extensión Universitaria cuyo objetivo es la reconstrucción de la memoria oral de dichas organizaciones populares. El proceso deriva en acciones conjuntas y diversas como: talleres, folletos, charlas, organización de eventos o campañas, etc. A su vez, hacia el final del proyecto la propuesta incluye pensar *junto con* las organizaciones —luego de conocer su historia, devenir, problemáticas y contexto actuales— posibles líneas de acción a futuro que puedan tomar forma de nuevas actividades, programas o proyectos de extensión a desarrollarse en las organizaciones con las que se ha participado.

Siempre con la propuesta de reflexionar y conceptualizar en torno a la experiencia de procesos de organización y participación social, el tercer nivel de Trabajo Social Comunitario procura que dicha praxis brinde un material que permita contextualizar (histórica, social, económica, cultural y políticamente) las situaciones abordadas con las organizaciones y sectores sociales donde se lle-

van adelante los proyectos de extensión. Estas reflexiones permiten deliberar sobre los avances y retrocesos de los sectores populares y sus organizaciones. El desafío del tercer nivel pasa por *producir conocimiento* desde un enfoque de Investigación Acción Participativa e implica poder trabajar en conjunto con organizaciones del campo popular. A su vez, se historiza y se pone en tela de juicio el concepto de extensión universitaria, planteado en la dicotomía señalada por Freire —comunicación o extensión— (Freire 1973), para reflexionar en torno al vínculo entre la universidad y los profesionales y la sociedad de la que forman parte.

El cuarto nivel, aún en construcción (iniciará en 2014), apunta al diseño de proyectos sociocomunitarios por parte de los estudiantes, en conjunto con las organizaciones e instituciones con las que trabajaron en los niveles II y III, docentes y graduados. Aquí la propuesta vuelve a reunirlos por departamentos y disciplinas, para pensar proyectos específicos en temáticas afines a la carrera que se encuentran estudiado. La aprobación de este último nivel supone, por tanto, la realización de un proyecto de extensión que pasará a integrar el Banco Universitario de Proyectos de Extensión (BUNIPE).

En este último nivel de TSC, la propuesta interpela directamente a la formación académica de los estudiantes. Con base en la apropiación de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos acumulados durante la carrera, y con el recorrido de los niveles I, II y III de TSC, el planteo desafiante y enriquecedor es que puedan posicionarse desde esa formación. Nuestra hipótesis es que lo harán a partir de una perspectiva más abierta. Para llevar adelante este diseño tendrán, a su vez, como insumos, las propuestas de proyectos presentadas al final del nivel IV.

Tal como adelantamos más arriba, el requisito para los proyectos de extensión es que articulen siempre con al menos una organización o institución contraparte que se comprometa con el desarrollo del proyecto. Basados en la experiencia de los primeros proyectos que venimos desarrollando, consideramos fundamental

detenernos en esta cuestión. Todos los proyectos de extensión que se integran a Trabajo Social Comunitario deben diseñarse y llevarse a cabo *en conjunto con* instituciones gubernamentales y no gubernamentales u organizaciones sociales, políticas y culturales, con las que se articule el trabajo concreto en el marco de los proyectos y que, por lo tanto, tengan una inserción territorial genuina y sostenida en el tiempo.

Esto es fundamental, puesto que permite incorporarnos a espacios con una trayectoria y una experiencia de compromiso con la comunidad que fortalece el enfoque pedagógico-ideológico del Trayecto y hace posible trabajar no con individuos “suelos” sino con sujetos organizados, y espacios colectivos comprometidos con las problemáticas sociales a nivel de la comunidad. Ello implica un desafío y una complejidad mayor, al plantearse la necesidad de construir con ellos los proyectos desde una perspectiva dialógica, afrontando (y resolviendo juntos) la tensión inherente al encuentro de dos lógicas de trabajo distintas —aunque no opuestas ni contradictorias— tales como la pedagógica y la organizacional. Este proceso de acuerdos y de acercamiento es profundamente enriquecedor para la labor docente, así como para el proceso de enseñanza aprendizaje, e implica un fuerte compromiso no sólo del equipo docente sino de las propias organizaciones e instituciones con las cuales nos vinculamos.

Consideramos al proceso de “ir al *campo*” como uno de los puntos centrales y que más fortalecen al trayecto y a la experiencia. Allí se vienen poniendo en juego numerosos preceptos, temores y expectativas. Además, los proyectos se han tenido que redefinir a partir de los encuentros, incorporando propuestas e inquietudes de los participantes de las organizaciones y de los estudiantes. Hace irrupción lo *no planificado*: aparecen demandas, interpelaciones al sujeto universitario y cuestionamientos al interior del estudiantado con respecto al papel que “debemos” desempeñar. Se genera un reconocimiento de las limitaciones que tiene el proyecto para intervenir en la realidad social y se dimensionan

nuestras potencialidades, limitaciones y condicionamientos como agentes de transformación, movilizándose las subjetividades de estudiantes y docentes frente a realidades en algunos casos muy duras, atravesadas profundamente por las desigualdades sociales que aún estructuran nuestra sociedad. La potencialidad del llamado trabajo de “campo” radica en su *imprevisibilidad y en su carácter desestructurante*, es decir, en el rasgo perturbador que tiene el asalto de acontecimientos no previstos. Allí se “fuerza” la reflexión permanente sobre la problemática abordada y, de manera inseparable, los modos de trabajar en un contexto geográfico y socio-histórico concreto. Esto permite reconfigurar los roles de docentes y estudiantes, dinamiza el trabajo colectivo y genera nudos problemáticos a ser discutidos por los equipos, además de **facilitar** espacios propicios para la creatividad colectiva ante situaciones nuevas o no trazadas en los diseños preliminares.

A su vez, se interpela a los estudiantes como futuros profesionales, y la pregunta casi generalizada que se y nos realizan al comenzar el trayecto (“¿Y esto qué aporta a mi carrera?”) comienza a ser respondida por ellos mismos, pues empiezan a vincular la experiencia y los contenidos con temas para sus trabajos de tesis, desarrollan ejercicios para otras materias tomando como ejes temáticos las problemáticas con las que toman contacto en los proyectos y, en no pocos casos, asumen grados de compromiso que puede llegar a implicar empezar a formar parte de los equipos de trabajo de los proyectos, aun después de cursar y aprobar el nivel. Entre los casos más relevantes para comentar, se encuentran los de tres estudiantes que se sumaron —luego de cursar y aprobar el nivel II en el primer cuatrimestre— a los equipos de extensión de los que habían participado. Incluso dos de ellos escribieron en conjunto con los docentes una ponencia presentada en las Primeras Jornadas Regionales de la REXUNI. Otra estudiante, de la carrera de periodismo, realizó un trabajo radial relatando la experiencia, y una estudiante de enfermería modificó su tema de tesis en función de la experiencia transitada en el trayecto.

En definitiva, el territorio es sumamente movilizador para los estudiantes; se caen allí varios prejuicios acerca del para qué de TSC, y se da un salto cualitativo contundente en la búsqueda y consolidación del sentido del Trayecto.

Por su parte, el espacio áulico o de reflexión, además de ser una instancia para trabajar procesos históricos desde la visión de los sectores populares, o conceptos como los de compromiso social universitario, políticas públicas, problemas sociales, diagnóstico participativo, o técnicas de investigación social de corte cualitativo, tales como entrevista etnográfica, registro de campo u observación participante, se ha convertido en un espacio clave para reflexionar colectivamente sobre la experiencia y los significados puestos en tensión en el *campo*. En este sentido, es tan importante salir del aula como “volver a ella”. Una clave que merece destacarse es la importancia decisiva que tiene reflexionar, de manera sostenida, acerca de la experiencia transformadora y movilizadora que implica a estudiantes y docentes en la realización del proyecto. Elaborarlo, cuestionarlo, repensarlo, sistematizarlo, poner en interjuego las categorías teórico-metodológicas a la luz de la experiencia en territorio es, insistimos, un aspecto crucial. La participación en el “campo” en torno a un proyecto de extensión sugiere equivocarse, corregir, hacer de nuevo, crear y recrear en forma constante, y generar la necesidad de que el colectivo problematice todo: ¿qué nos pasó?, ¿qué sentimos?, ¿cómo fue la experiencia?, ¿qué reformularíamos? o ¿qué potenciaríamos? He aquí algunas de las preguntas más generales que en los espacios de reflexión los equipos se hacen a sí mismos.

El binomio aula-campo debe estar entrelazado y en diálogo constante, para no correr el riesgo de generar una disociación irreversible entre ambos. Si bien el trabajo en campo a primera vista se presenta como el núcleo de la materia, el desarrollo áulico posibilita que ese encuentro con el “otro” no universitario sea una experiencia que problematice el sentido común.

En cuanto a la modalidad de evaluación, la complejidad de este aspecto en el Trayecto dio lugar a muchas discusiones y trabajo en

su formulación. La propuesta de evaluación trata de reflejar una concepción procesual, que refleje la trayectoria por el proyecto y no sólo la apropiación de los contenidos teórico-metodológicos. El propósito es ubicar al estudiante como un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un mero reproductor de contenidos o discusiones ajenas. Para ello, se eligieron dos instrumentos de evaluación: el portafolio grupal y el ensayo individual de reflexión teórico-práctica.

El primero propone ir incorporando actividades de comprensión y debate sobre el material teórico, propuestas de intervención y registros de campo realizados en el territorio, para dar cuenta del proceso de trabajo en el espacio áulico y en los encuentros de campo. El segundo posibilita un trabajo individual de mayor elaboración de los textos teóricos para incorporar, sobre el final del cuatrimestre, la propia experiencia en el proyecto y poner en tensión y en interacción las categorías teórico-metodológicas con la práctica.

En definitiva, es posible pensar en la curricularización de la extensión como un proceso formativo en tanto y en cuanto podamos asumir el desafío de poner en tensión algunos marcos de trabajo pedagógico tradicionales y, aunque cuestionados discursivamente, no muy modificados en la práctica. Ello implica, sin dudas, perder algunos sostenes de contención tales como la propia aula, desarrollar una tarea mucho más compleja, que implica coordinar pedagógicamente un espacio de enseñanza-aprendizaje en el territorio, asumiéndonos como parte de un proceso formativo que no lo es sólo para los estudiantes, sino también para los integrantes de las instituciones y organizaciones con las que trabajamos. Y para nosotros como docentes.

En este proceso de construcción de Trabajo Social Comunitario como trayecto curricular integrador, todos los elementos que conforman el hecho educativo han entrado en tensión, y están siendo puestos en cuestión por quienes estamos pensándolo y desarrollándolo.

De esta manera, aparecen dos conceptos clave cuyos significados tradicionales no se aplican al sentido que estamos inten-

tando construir para el espacio, e incluso suenan por momentos contradictorios a nivel conceptual, y reñidos con la significación elaborada: el *aula* y el *campo*. Así como el concepto de *extensión* ha sido criticado, revisado y resignificado, los conceptos de aula y campo tal como los conocemos, y suelen usarse, se presentan problemáticos en relación con nuestra propuesta pedagógica. Habilitan una mirada superficial y aun cierta disociación (si nos atenemos a las definiciones tradicionales) que atentan contra el espíritu de la *curricularización de la extensión*. Entendemos y sostenemos que tanto los encuentros de presentación, discusión y reflexión en torno a ciertos contenidos (que se darían en un contexto espacial del “aula”) como los encuentros en los cuales se lleven adelante las actividades pautadas en el proyecto de extensión (encuentros que llamamos de “campo”) deben imbricarse procesualmente en un *continuum* complejo, y no como dos procesos paralelos en los que simplemente se “menciona” al otro espacio.

En este sentido, abogamos por una resignificación, pensando sólo en dos ámbitos diferenciados en cierta medida pero coherentes entre sí, y subvirtiendo sus significados tradicionales. En definitiva, en TSC, ni el aula es ese espacio en el cual el docente explica contenidos que los estudiantes reciben pasivamente e incorporan, ni el campo es ese espacio en el cual el estudiante “observa” y capta la realidad para su estudio. Por el contrario, la construcción de conocimiento se somete a un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión —tal como comentábamos en capítulos anteriores— que propone un proceso de aprendizaje en, sobre y para la acción que a fines analíticos conceptualizamos en dos momentos, los que denominamos “Encuentros de reflexión y apropiación teórico-metodológica” y “Encuentros de construcción de las prácticas”. Las acciones desplegadas a través de los proyectos de extensión universitaria no despliegan toda su potencia formativa si nuestra reflexión y teorización sobre ellas no se torna explícita y metódica, a través de generar espacios de planificación, reflexión y debate en, sobre y acerca de las experiencias o prácticas en las

cuales nos comprometemos. De aquí la necesidad de hacer fuerte hincapié en ambas caras de una misma moneda. Plantear la *reflexión* en la *acción* implica no sólo pensar sobre lo que se hace, sino también que la acción y el conocimiento abran constantemente invitaciones a la innovación social.►

## **CAPÍTULO 5**

### **Primeras experiencias y sistematizaciones de curricularización de la extensión en la Universidad Nacional de Avellaneda**

“El problema con la realidad, es que no sabe nada de teoría”

**Don Durito**

La Lacandona

El proceso de curricularización de la extensión se propone dos tipos de objetivos de trabajo: uno de carácter intrauniversitario, vinculado a la formación de los futuros profesionales; otro de carácter extra-universitario, que intenta construir aportes concretos a los procesos sociales, políticos, culturales o económicos del territorio, ligados a su transformación. Atentos a los objetivos mencionados, planteamos una ida y vuelta constante entre teoría y práctica, acción y reflexión, en función de construir una *praxis*. A su vez, ambos objetivos deben acoplarse en una misma línea de acción, y es en este camino que implementamos algunas herramientas metodológicas comunes a todos los proyectos de extensión, pues consideramos que son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje: técnicas etnográficas tales como la observación participante y la entrevista en profundidad; el diagnóstico participativo, el mapeo colectivo y la Investigación Acción Participativa (IAP).

En cuanto a los *encuentros de construcción de las prácticas*, en el territorio donde éstas se despliegan, hemos venido utilizando la imagen, el sonido y la ejercitación del registro escrito, compuesto por diarios de campo que luego se sistematizan siguiendo algunas pautas metodológicas propias de la etnografía (Achilli 2005). Éstas implican no sólo una descripción exhaustiva de lo vivido en el territorio sino también la expresión de sensaciones, percepciones, anticipaciones de sentido, prejuicios, reflexiones; es decir, se trata de otorgarle una centralidad a la *subjetividad* en el proceso de aprendizaje. Tal registro es llevado a cabo por estudiantes y docentes y contribuye a la sistematización del recorrido y, por lo tanto, posibilita la reflexión conjunta acerca de lo sucedido.

Otra técnica utilizada es la de la entrevista etnográfica o en profundidad, que se constituye como una herramienta muy potente. Ello siempre que se la piense no como mero pedido de información o recolección de “datos duros”, sino como una relación social entre sujetos que tienen una historia, expectativas y prejuicios que se ponen en juego en esa interacción. En este proceso se construye, además, un vínculo afectivo entre los estudiantes y los vecinos o

referentes de las organizaciones que afianza profundamente al proyecto y repercute en un mayor compromiso e involucramiento por parte de los estudiantes en la experiencia que están transitando.

Por su parte, en este proceso el docente se constituye como un sujeto que no sólo enseña sino que también aprende *en el territorio* de los saberes que allí se comparten, y se reconfigura como tal, ubicándose no “por arriba” o “enfrentado” a los estudiantes, sino “a su lado”, en un acompañamiento mutuo. También nosotros, los docentes, tenemos nuestro diario de campo en el que vamos dando cuenta de la experiencia, y desarrollamos la misma práctica que pedimos a los estudiantes. Ello nos permite producir un relato reflexivo que nos brinda elementos para seguir pensando sobre nuestro trabajo, sobre la trayectoria de los estudiantes y sobre el proceso en general.

Los proyectos trabajados durante el Ciclo Lectivo 2012 fueron diversos y estuvieron vinculados al deporte, a la salud comunitaria, a la educación, a la identidad cultural y a la vivienda popular. Uno de ellos, denominado “Arte cultura e identidad en la vivienda Popular”,<sup>1</sup> desarrolló un acompañamiento a la relocalización del barrio de viviendas Las Precarias,<sup>2</sup> ubicado en Villa Corina, Partido de Avellaneda. Sus habitantes fueron adjudicatarios de viviendas en dos barrios: Relámpago y Nueva Ana, ambos situados a pocas cuadras en la localidad de Villa Domingo —también del Partido de Avellaneda—. Partimos de la hipótesis de que la recuperación de las memorias de los vecinos fortalece una memoria colectiva que se proyecta, no sólo en un presente sino también en

---

<sup>1</sup> “Arte, cultura e identidad en la vivienda popular” es un Proyecto de Extensión Universitaria con dirección de los docentes Ignacio Garaño y Facundo Harguinteguy y cuyo equipo de trabajo estuvo integrado por los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Cultural Abi Leila Ribot San Martín y Pablo López.

<sup>2</sup> Dicha relocalización tuvo que ver con el nivel de riesgo y vulnerabilidad socioambiental al que estaban expuestos sus vecinos, debido a la falta de condiciones mínimas de vivienda con nulo acceso a los servicios básicos. En ese marco, y luego de años de lucha por parte de los vecinos, el municipio incluyó a sus habitantes como adjudicatarios del Plan Federal de Viviendas.

un futuro conjunto que involucre activamente a los vecinos en la restitución del derecho social de acceso a la vivienda que estaban protagonizando.

La propuesta implicó contribuir al fortalecimiento de la identidad barrial y a la recuperación de la memoria colectiva de sus vecinos, a través de la gestación de espacios comunes de diálogo que desembocaron en un dispositivo de trabajo que denominamos *mesas de articulación barrial*. En ellas vecinos, estudiantes, docentes y referentes de organizaciones sociales y políticas del territorio podían expresar su opinión y, eventualmente, generar nuevas propuestas en sintonía con el proyecto. De esta manera, y a través de la generación de una mirada colectiva, comenzaron a proponerse acciones que apuntaron a la valoración de los espacios públicos y comunes.

Este proceso de reconstrucción histórico-identitaria, en su primera etapa, se sintetizó en la realización de un mural que dio cuenta de las ideas que fueron surgiendo de las entrevistas etnográficas y de los encuentros con los vecinos que fueron relocalizados.

Toda acción supone algunas ideas respecto del mundo y de las metodologías de acción. Un debate interesante es el que dio a propósito del concepto de *cultura*. Se puso en cuestión, así, la concepción clásica del término que la concibe como un sistema homogéneo, coherente, cerrado y en equilibrio para rescatar un concepto mucho más concreto, heterogéneo, producto de la historia colectiva y no causa de ella. Abonamos, pues, a un concepto de cultura como campo de lucha. Por tal motivo, entendemos el arte como un lenguaje que interpela cotidianamente diversos significados, desde distintos medios de comunicación e incluso —y fundamentalmente— en la vía pública (en calles, puentes, plazas, paredones). De ahí que sea una potente herramienta disruptiva en relación con los discursos hegemónicos, y una poderosa herramienta para la construcción de discursos contrahegemónicos. Sin embargo, no es sólo la obra terminada lo que interpela discursos o disputa sentidos sino el *proceso colectivo de producción* en el cual, en

nuestro caso, docentes, estudiantes, vecinos e incluso el muralista —que, cabe señalar, es estudiante de la UNDAV— participaron en el proceso creativo.

En consecuencia, el arte fue conceptualizado no sólo como *proceso* artístico, ni ligado exclusivamente a una élite capaz de producir y comprenderlo, sino como parte de una herramienta de expresión y comunicación. En la experiencia de la que participamos, el producto artístico fue también la excusa, el medio, que nos llevó a interpelar otros conceptos tales como el de *identidad barrial* en relación con la historia y con los procesos socio-económicos. La riqueza del proyecto estuvo, pues, en la dinámica espiralada y rizomática que fue adquiriendo. En ella se conjugaron dialécticamente el objetivo final de la realización del mural, en tanto horizonte de acción, con la construcción de relaciones humanas entre estudiantes, docentes, referentes barriales pertenecientes a la organización política con la cual diseñamos el proyecto, los vecinos del barrio que se fueron acercando a participar, el muralista —que fue quien trajo la primera propuesta para empezar a diseñar el proyecto—, y la Dirección de Hábitat Social de la Municipalidad (que coordinaba las acciones de relocalización). En ese proceso de múltiples relaciones las acciones que acompañarían el armado del mural fueron discutidas en la mesa de articulación que fue tomando vida sábado tras sábado. La misma dinámica se repitió en la segunda etapa del proyecto, una vez producida la relocalización. En ella se decidió, entre todos, que la actividad de cierre sería una jornada para festejar el derecho a la vivienda. Allí, en el marco de la Mesa de Articulación Barrial, surgieron conflictos propios de un barrio recién nacido, y el espacio sirvió para abordarlos, resolverlos y avanzar en propuestas de convivencia. Este ámbito de organización política continúa generando ideas de actividades para niños y adolescentes, además de sostener y dar continuidad a las acciones iniciadas en el marco del proyecto.

Otro de los proyectos que desarrollamos durante 2012 llevó el nombre de “Relevamiento Socio-educativo de familias de los estu-

diantes de la EEM 6 D.E. 5º.<sup>3</sup> Se trata de una escuela de reciente creación, emplazada en el barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, específicamente en la Villa 21-24. El proyecto se pensó en conjunto con la Comisión de Padres de la institución. El propósito era propiciar un acercamiento a la situación del barrio y de la escuela, además de potenciar el trabajo y la inserción de la Comisión entre las familias de los estudiantes. Durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo se realizaron distintos encuentros en los que los integrantes de la Comisión (principalmente madres), compartieron con nosotros su experiencia, así como las principales problemáticas que veían en los estudiantes, en el barrio, y en la escuela. Se utilizó la metodología de la entrevista con el doble propósito de dialogar con familiares que no participaban de la Comisión, con la intención de acercarlos a una actividad que se organizaba en esos días.

Para la realización de las entrevistas contamos con la participación de algunos estudiantes de la escuela, que acercaron a sus pares de la universidad hasta las casas de las familias y presentarlos. De esa forma actuaban como nexo, y también pudieron aportar su enfoque sobre la educación y el barrio. En la segunda mitad del año el proyecto incluyó a otros actores de la comunidad educativa que no se consideraron centrales en un primer momento: los propios estudiantes y los trabajadores de la escuela en general. Así, el proyecto se adaptó a un proceso propio de la institución que era la discusión del proyecto pedagógico. Se trabajaron las distintas miradas que los miembros de la comunidad educativa tienen sobre la educación y sobre la escuela en particular.

Con esta experiencia se pusieron de relieve dos cuestiones que hemos señalado ya en otros pasajes de nuestro trabajo y sobre los que consideramos oportuno retornar. En primer lugar, la idea de

---

<sup>3</sup> "Relevamiento Socio-educativo de familias de los estudiantes de la EEM 6 D.E. 5º" es un Proyecto de Extensión Universitaria con dirección de los docentes Liliana Elsegood y Rodrigo Ávila Huidobro y cuyo equipo de trabajo estuvo integrado por la docente Graciela Kisilevsky y la estudiante de la Tecnicatura en Periodismo Griselda Carbonell.

*revisión permanente.* Estar atentos a la dinámica del territorio, a las demandas y a las posibilidades de la comunidad, organización o institución con la que se trabaja, es un aspecto clave. Esto significa que nuestra planificación, que por supuesto preparamos con los rigores y exigencias que consideramos necesarias, debe ser lo suficientemente flexible como para integrar aquello que no es posible fijar con anterioridad y que surge de la propia dinámica del trabajo compartido. Si ello fuera necesario, reelaborar la planificación es algo que debemos afrontar en estrecha relación con la organización y conservando el carácter dialógico y participativo, aspectos fundamentales de la formación de los estudiantes y del sostenimiento del vínculo entre la universidad y el territorio.

En segundo lugar, es fundamental la concreción de un producto final que se elabora colectivamente entre todos los actores involucrados, y que propiciamos se constituya en una síntesis del trabajo compartido. Del mismo modo, permite visualizar y materializar los logros, las relaciones creadas, el conocimiento adquirido por todos los que participamos, y contribuye a una valoración del proceso de aprendizaje. De los dos proyectos mencionados han surgido productos finales interesantes para poder pensar una continuidad del proyecto de extensión.

En el caso del proyecto “Arte, cultura e identidad en la vivienda popular” se impulsó la creación de una Mesa de Articulación Barrial de la cual participaron vecinos, integrantes del Club Relámpago, militantes de la organización social y política Movimiento Evita, docentes de los talleres de circo y percusión, y estudiantes y docentes del proyecto de extensión. En ella se dio forma a la jornada de inauguración del barrio que se llamó “La vivienda es un derecho, hay que festejarlo”, y se realizaron encuentros de discusión sobre diversos problemas. El objetivo de la creación de la Mesa fue proponer un espacio de encuentros y trabajo concreto en el marco de un barrio que se había constituido hacía apenas un mes. Ello permitió pensar una continuidad en las líneas de acción iniciadas en el marco del proyecto más allá de la finalización formal de la cursada.

Como decíamos algunas líneas arriba, en el proyecto “Relevamiento socioeducativo de familias de los estudiantes de la EEM N° 6 D.E. 5°”, por la propia dinámica del recorrido, se fueron incluyendo otros actores de la comunidad educativa hasta llegar a la realización de un encuentro-taller: “Qué escuela queremos”. Allí se discutió, primero en comisiones, sobre problemáticas que tenía la escuela, realizando una caracterización de la situación, analizando causas y aspectos relevantes y proponiendo líneas de acción a futuro. El tema de la “violencia escolar” fue el que prevaleció por los conflictos reales que existían en ese momento. A lo largo del taller los grupos utilizaron representaciones teatrales para exponer su visión del problema. Se expusieron las causas que se consideraban más habituales de los conflictos entre estudiantes así como los distintos espacios que tenía la institución para afrontarlos. También se generaron propuestas de trabajo para el futuro. Apareció como fortaleza, entonces, el rol de la universidad acompañando y potenciando un proceso que la preexiste, generado por una institución (la escuela) con diversos canales de participación y espacios de reflexión.

En este sentido, y a fin de establecer un análisis concreto de estas vivencias, resulta interesante tomar algunos fragmentos de los registros que llevan adelante los alumnos para reflexionar en torno a la construcción de la experiencia que desarrollan en el territorio. Los estudiantes de la UNDAV son claves en este proceso y nos interesa pensar, por esto, en sus emociones, reflexiones, puntos de vista, etc.<sup>4</sup>

Una de las cuestiones que aparecen en los primeros registros es la sensación de incomodidad, e incertidumbre, frente a situaciones que en nada se parecen a las que se transitan en un aula, o en cualquier otro contexto educativo. Lejos de esa comodidad, se encuentran en un espacio ajeno, en el que son observados por los sujetos que se encuentran allí, y comienzan a preguntarse por el sentido más profundo de este trayecto:

---

<sup>4</sup> Los registros que utilizaremos como fuentes son de estudiantes que participaron de los dos proyectos tomados como ejemplos en el presente Capítulo.

Mi sensación apenas entré al barrio fue de incomodidad; observaba las caras de los vecinos, que a su vez también nos miraban y me resultaba muy chocante e incómodo, como presentí que les pasó a ellos. V.P., 2012.

Me sentí un tanto desubicada en las presentaciones, donde todos decíamos “Fulanito, Ambientales... Menganito, Ambientales” todavía tengo la sensación de que N. y algunos de los otros vecinos no entendieron qué quisimos decir con “Ambientales”. A.S., 2012.

Sigo creyendo que la gente no sabe para qué vamos, ya que en este caso se nos volvió a asociar erróneamente con la Municipalidad y sería bueno aclararlo de antemano. Por otro lado también a mi me cuesta explicar para qué vamos. M.R. (Primer registro).

Poniéndome en el lugar de cada persona que te abre su puerta, pueden preguntarse: ¿quiénes somos?; ¿qué estamos haciendo? [...]; ¿qué estamos proponiendo? [...] ¿hasta cuándo? ¿Cómo transmitís en un toque de timbre el sentido de nuestra estancia allí, sin ser interpretados —aún contra nuestra intención, voluntad y hasta base teórica— como meros observadores? Intento definir qué rol ocupo en este espacio como sujeto social: soy una estudiante que tiene que cumplir con la consigna para aprobar, pero también soy una estudiante/sujeta que aprende de una experiencia particular que partió del surgimiento de un problema legitimado como tal. [...] Aún racionalizando una determinada forma de llevar a cabo una práctica como ésta desde la universidad, soy consciente de que estamos inmersos en una sociedad en la cual durante años el camino de construcción del conocimiento dentro de las aulas fue concebido sin estar enlazado (o mejor dicho, siempre desvinculado) con las experiencias y transformaciones de la realidad que nos rodea. En fin, a esta primera recorrida me cuesta “registrarla” porque me invadieron estos pensamientos aquí descritos. G.B.G.

Es posible vislumbrar en estos primeros registros escritos cómo algunas palabras significativas aparecen para dar cuenta de las sensaciones encontradas entre los estudiantes. Algo los moviliza, los interpela, se sienten incómodos, desubicados, y ello se relaciona con

dejar atrás la contención y la comodidad del aula. También muestran cómo el interrogante sobre el *por qué* y el *para qué* se está allí irrumpe inevitablemente.

Con el correr de los encuentros en territorio, suele aparecer una empatía, una sensación de consustanciación con esas historias que empiezan a conocer, de aquellos “otros”, a quienes la universidad comienza a acercarse. Tomamos como ejemplo un fragmento de registro tomado por una estudiante con respecto a una de las primeras reuniones de inicio de proyecto en el Barrio Las Precarias, de Villa Corina, en la cual sucedió un hecho que nos desbordó a todos anímicamente:

Nos reunimos en un patio en común del barrio, y en una de las paredes de la entrada se encontraba un dibujo del Gauchito Gil. Nos presentan a M., quien está muy involucrada con las actividades del barrio y conoce los detalles de sus problemáticas. Invitan a una vecina, N., con la intención de que nos pueda sumar detalles de la historia del barrio y ella comienza a relatarnos un grave problema personal que le afecta a ella, sus hijos y pequeños nietos que viven con ella. Sufre de problemas de salud, debido a las condiciones en que vive y cada vez que llueve su casa se inunda por la falta de red cloacal.

Esta fue una situación muy angustiante que nos tocó presenciar. N. solicitaba ayuda inmediata, y que puedan mudarla lo antes posible al nuevo barrio, dadas las condiciones inhumanas en la que estaban viviendo ella y sus familiares. Sentí mucha tristeza e impotencia ante la situación. M. tomó sus datos y se comprometió a ayudarla. A.L. 2012.

Aquí vemos cómo la realidad del barrio desborda la planificación de los proyectos, e impone empezar a escuchar las voces de los sujetos, desnudando crudamente las problemáticas que los afectan, y generando en la subjetividad de los estudiantes el inicio de un proceso de empatía con ese *otro* hasta el momento desconocido, derribando una serie de prejuicios sobre quienes hasta ese momento generaban temor, rechazo, desconfianza. Por otra parte, este frag-

mento muestra cómo empiezan a observarse a otros actores sociales del territorio: M., quien toma los datos de la vecina y se compromete a ayudarla, pertenece a la organización política con la que articulamos para el diseño y desarrollo del proyecto, con lo cual aparece también en escena la organización como un actor social más en el territorio.

En la segunda etapa del proyecto, ya en el barrio Relámpago, y con los vecinos relocalizados, pudimos presenciar, junto con los estudiantes, una reunión de vecinos con un funcionario de la Dirección de Hábitat Social de la Municipalidad. El clima era en principio tenso, por algunas cuestiones edilicias y de infraestructura que estaban aún por resolverse, y eso se sumaba a que los vecinos habían tardado varias semanas más en mudarse por una ocupación del barrio previo a la mudanza que había llevado varios días desalojar. En ese contexto, uno de los estudiantes registró lo siguiente:

Un grupo de seis estudiantes nos disponemos a participar de la reunión en calidad de meros oyentes. Desde un principio, los vecinos notaron nuestra presencia sin intimidarse. Allí expusieron cada uno sus quejas, opiniones y distintos temas fueron planteados, tales como: arreglos varios, infraestructura, sanidad y seguridad. Las voces se alzaban entre distintos planteos y argumentos. Hubo a lo largo de toda la reunión un trato respetuoso y de familiaridad con el funcionario P., éste escuchaba sus opiniones y a la vez daba respuestas y objeciones en un lenguaje muy coloquial. [...] Vi en muchos rostros la satisfacción de ser escuchados, de llevarse al concluir la reunión una sensación de conformidad, de un nuevo salto en la calidad de sus vidas, es como rejuvenecer todos los sentidos. Noté que al ser oídos estaban siendo contenidos por las políticas públicas. Asimismo se hace grieta en la lógica que bloqueó históricamente el verdadero sentido de la política como instrumento de transmisión. G.V.

Tomamos este registro para ver cómo aparece el Estado en el territorio y las políticas públicas de forma concreta y no desde un modelo ideal, sino en su aplicación, que siempre es problemática

y compleja. Veamos esta cuestión a partir de uno de los registros realizados por una estudiante en el otro proyecto que tomamos como ejemplo llevado adelante en la Escuela Media N° 6 de la Villa 21-24:

En conclusión [...] se puede ver que hay varios lugares de contención para la gente en general sin importar la edad, pero en cuanto a los chicos, obviamente siempre sin perder el objetivo de este proyecto que es el tema educativo, me parece que tienen alternativas para elegir y son respetados y tienen dos lugares, los cuales conocí en este trabajo, la Escuela 6 y la Escuela Parroquial, que son lugares de contención y me genera una especie de tranquilidad y bienestar, que los jóvenes cuenten con estos espacios. Uno no está acostumbrado a ver todas estas cosas, sino solamente a escucharlas de fondo, y la verdad que es increíble verlas de tan cerca. E.G. 2012.

Tanto en este registro como en el de la reunión del Barrio Relámpago lo que aparece es la mirada sobre las políticas públicas, y también sobre las instancias de organización barrial que articulan con aquellas.

Sin lugar a dudas, y en relación con estos ejemplos, lo que tiene esta propuesta pedagógica como carácter disruptivo de la lógica académica es que está anclada en el *encuentro* con un otro, distante inicialmente, con quien se comienza a entablar un vínculo que empieza a ponerse en juego en el proyecto, y a poner en juego *al* proyecto. En palabras de una estudiante del proyecto de Barracas ante la pregunta de qué había aprendido:

¡Qué pregunta! Oh, aprendí un montón. ¿Cómo resumirlo? No sé cómo resumírtelo. La verdad que trabajar de manera grupal [...] Era algo a lo que yo no estaba acostumbrada, era todo más individual. Y éstas, no sé si llamarlas “técnicas”, estas maneras de intentar ver lo que está pasando en un lugar, en un grupo social, así como muy disminuido, ¿no? Me imagino que en un lugar más grande es mucho más difícil, pero es una manera de

ver qué es lo que está pasando dentro de una sociedad o dentro de un lugar específico, como en este caso fue la escuela. Las distintas maneras de investigación, el tema de las entrevistas, las discusiones grupales entre nosotros, el taller final que armamos, el ver lo que está pasando en la realidad, y de distintas maneras, porque a veces uno se basa en cosas generalizadas y no es así, es como que hay que enfocarse un poco más para ver qué es lo que realmente pasa. P.S. 2012.

Y este registro nos lleva a situarnos en uno de los ejes centrales de TSC, tal como lo venimos planteando a lo largo del libro: el *formativo*. Trabajo Social Comunitario es un trayecto formativo, donde se producen aprendizajes significativos para los estudiantes, de igual manera que en cualquier materia de sus carreras y a la vez de forma sustancialmente distinta. Al respecto, una estudiante que participó de la primera etapa del proyecto “Arte, cultura e identidad en la vivienda popular” relataba en uno de los registros:

Me ayudó mucho para abrirme y relacionarme con otras personas que no sean de mi entorno diario. Si bien no tuvimos muchas clases de campo, de muchas de ellas pude llevarme algo. También pudieron quedar claras muchas otras cuestiones, una de las que me quedó particularmente a mí, es que para realizar alguna política pública es necesario saber las necesidades de las personas que habitan ese lugar o las problemáticas que tienen los vecinos, como pasó y comprobamos en este barrio a través de las entrevistas. V.P. 2012.

Otra de las cuestiones que rescatan en los registros es la de la producción final, o jornada de cierre, de la cual dábamos cuenta al principio del Capítulo. A continuación tomamos algunos fragmentos de registros acerca del mural participativo llevado a cabo en el marco del Proyecto “Arte, cultura e identidad en la vivienda popular”:

Tengo que admitir que nunca me imaginé que iba a ser de esta forma, de la manera en la que sucedió todo. Los vecinos se comprometieron,

nosotros los estudiantes y los profesores nos comprometimos y creo que lo que planeamos a lo largo de la cursada superó todas las expectativas. Pero creo que logramos algo más importante, quizás algo que fue generado por todos y que era el sentido de este evento, la unión y conexión de los vecinos, la solidaridad y el compromiso y creo que esa era la idea principal de todo esto. R.G.C., 2012.

A medida que pasaba la mañana, mientras unos pintábamos, y otros se dedicaban a invitar a los vecinos a participar de la actividad, fue el momento en el que pude distenderme más y a pesar del frío pudimos divertirnos haciendo bromas entre nosotros y cantando, debo decir que durante esa mañana sociabilicé mucho más de lo que lo había hecho con algunos de mis compañeros de clase. E.C. 2012.

Creo que el objetivo se cumplió, la gente del barrio se sumó, se divirtió y compartió un momento diferente con nosotros; además de tener un mural en la entrada de su barrio que los identifica, como un recuerdo o huella que dejan los vecinos que se mudan y les recuerda todo el esfuerzo, la lucha del día a día y los frutos que eso genera aunque lleve mucho tiempo lograrlo. A.L. 2012.

En los tres fragmentos seleccionados aparece como denominador común el rescate de la *participación* como herramienta de trabajo, a la vez que lo producido adquiriría una fuerte dimensión simbólica en términos de condensador de relaciones humanas creadas a partir del proyecto y que unificaron en un colectivo de participación a estudiantes, vecinos del barrio (algunos integrantes de la organización y otros no) y docentes.

En cuanto al aporte concreto a la formación profesional que este trayecto curricular pudiera empezar a ejercer, tomamos tres testimonios relatados no en el registro escrito, sino en el audiovisual, realizado al finalizar la primera etapa del proyecto “Arte, cultura e identidad en la vivienda popular”, en Villa Corina y al concluir la segunda etapa del proyecto “Relevamiento socioeducativo de familias de los estudiantes de la EEM N° 6 D.E. 5°”:

Me ayudó a sacarme varios prejuicios de la cabeza, y eso me permitió crecer como persona y como estudiante” (testimonio de M.C. en el documental audiovisual “Diálogo de Saberes”, 2012).

Es palpar en la realidad, lo que uno a lo mejor está aprendiendo teóricamente. Verlo, palparlo, acompañarlo, sufrirlo, ponerse incómodo (testimonio de F.B. en el documental audiovisual “Diálogo de Saberes”, 2012).

“¡Ay! Me siento muy feliz. Siento que participé en algo más grande que solamente estudiar una materia. Siento que todo el desarrollo y no sólo el taller sino toda la cursada me ha dado herramientas nuevas, me ha permitido ver otras realidades y conectarme con otra gente con la que generalmente no lo hago y me ha permitido crecer. La verdad que estoy contenta (testimonio de E., registro sin editar, 2012).

Retomando estas expresiones, y en relación con la mirada reflejada en algunos de los fragmentos de los registros transcritos, podemos afirmar que Trabajo Social Comunitario se aleja de la comodidad en varios sentidos, e inicia un camino duro, inquietante y transformador de lógicas tradicionales. Se propone, centralmente, desandar prejuicios, deconstruir postulados pedagógico-políticos y generar una nueva *praxis* que posibilite repensarnos como actores universitarios. Y en ese proceso se produce un *crecimiento*, palabra que aparece en estos últimos testimonios y que no queremos que pase inadvertida, y ese crecer se da en contacto con la realidad de nuestro pueblo, que es la nuestra. Además de proponernos ofrecerles *herramientas* —otra palabra sumamente significativa que se hace presente en los registros—, rescatamos como central generar la posibilidad de que entren en contacto con otros sujetos sociales a partir de vínculos genuinos basados en la participación, el trabajo y la reflexión en conjunto.

A su vez, a partir de estos registros podemos dar cuenta de la complejidad de la realización de estos proyectos. Tanto docentes como estudiantes iniciamos una búsqueda y con ella vamos encontrando un rol distinto del tradicional en cuanto a la vinculación

universidad-territorio. Un rol dialógico, participativo, horizontal, que permite la construcción de lazos sociales, institucionales y organizacionales genuinos. Somos conscientes de los límites analíticos propios de una etapa inicial del proceso de curricularización de la extensión. Aún debemos recorrer un desarrollo a mediano y largo plazo que contribuya a cimentar los pasos dados en estos primeros proyectos.

Interpelar discursos establecidos, repensar las concepciones del mundo, someter a crítica los saberes hegemónicos, devienen elementos clave en los procesos de formación de los estudiantes y, de manera inseparable, de los docentes mismos, en un ejercicio colectivo que se cualifica significativamente en el marco del proceso de transformación que atraviesa nuestro país. Es por esto, también, que elaborar un proyecto de intervención social desde la extensión universitaria, no debe ser, ni solo ni tanto, una cadena continua de hechos tendientes a la aplicación de ciertos conocimientos técnicos. Requiere, en realidad, intervenir teórica, ideológica y epistemológicamente —a través de una estrategia de participación dada, en un proceso social determinado— en la interpretación, reinterpretación y en la realización de síntesis nuevas y propias en torno al orden establecido y a las disputas por la significación de los acontecimientos sociales. Por lo tanto, la lucha política por la transformación de las relaciones sociales no puede librarse sin dar la batalla cultural. En rigor de verdad, es un aspecto indisociable si se trata, tal como consideramos en este caso, de un proceso emancipador en el que se inscribe la Universidad Nacional de Avellaneda, con un posicionamiento ideológico claro acerca de la educación y del proyecto de país que nos proponemos construir.▶



## CONSIDERACIONES FINALES

La universidad pública es un actor clave en los procesos de transformación social que atraviesan los pueblos latinoamericanos. Lejos de quedarse al margen, debe asumir como parte de su misión la incorporación de los debates políticos y la participación social como piezas troncales de la formación de sus estudiantes. No obstante, estas discusiones y el involucramiento participativo en procesos sociales emancipatorios no pueden ser solamente reclusos a espacios no formales como las Cátedras Abiertas o eventuales proyectos de extensión, sino que esos debates, así como su anclaje en la cotidianidad de los sectores *populares*, deben ser parte de la formación de todos los profesionales que transiten por las universidades públicas.

En este sentido, consideramos fundamental recorrer caminos disruptivos en relación con los modelos tradicionales de vinculación entre los pares *docencia-curriculum* y *extensión-relación con la comunidad*, articulándolos mediante decisiones y proyectos institucionales concretos. El Trayecto Curricular Integrado Trabajo Social Comunitario intenta serlo, y posiciona a los docentes extensionistas no sólo como generadores de una propuesta pedagógica sino también como sujetos de aprendizaje, al tiempo que incorpora a su desarrollo a organizaciones sociales, instituciones gubernamentales, y actores de la comunidad que habitan el territorio.

Finalizando el segundo año de la experiencia, un aspecto que comienza a vislumbrarse como característico del TSC es la *transversalidad en el proceso de construcción de conocimiento*, donde el tradicional eje vertical docente-estudiante deja lugar a un *corredor dialéctico de enseñanza-aprendizaje* que atraviesa a docentes, estudiantes, referen-

tes políticos de las instituciones u organizaciones y vecinos de los barrios en donde se llevan a cabo los proyectos.

En la forma tradicional, la universidad se concibe a sí misma como el lugar privilegiado —autorizado— para la producción del conocimiento social; niega, así, el valor de los saberes populares, relacionados con las propias experiencias de los sujetos, en la conformación de estrategias para una acción política de la comunidad.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que estamos en un proceso de ampliación del acceso a la educación superior, por el cual sectores de la población históricamente excluidos de las universidades están ahora estudiando y formándose en ellas. Así, este diálogo se inscribe además en un reconocerse, en una exploración de nosotros mismos como pueblo, como comunidad, a través de las instituciones educativas del nivel superior.

La educación superior no puede ser una maquinaria de reproducción de técnicos y profesionales incapaces de comprender el contexto social, histórico y político del cual son parte. En la última década diversas experiencias universitarias en América Latina han comenzado a plantearse y a desarrollar estrategias de aprendizaje e intervención social cuyos objetivos están dirigidos a posibilitar, a los futuros profesionales, comprender la complejidad de la realidad social (Boaventura de Souza Santos, 2008). Si bien no desconocemos los aportes que pueden hacerse desde las diversas disciplinas a la solución de las problemáticas sociales, la complejidad que supone la realidad social escapa y excede ampliamente la segmentación de las disciplinas académicas. Durante el neoliberalismo —que arrasó con los derechos sociales— se afrontó a la pobreza desde cierto tecnicismo, con políticas focalizadas, que imposibilitaban pensarla como un problema social y estructural, y que nada tenía de natural ni era responsabilidad de quienes la padecían, sino que había un contexto histórico, social, económico y político que la generaba y la reproducía. Por lo tanto, y a la luz de las primeras experiencias en la curricularización de la extensión universitaria, debemos insistir en que TSC no supone una práctica pre-profesional sino un espacio curricular

que pretende abordar de forma dinámica, crítica y participativa la realidad social y no un compartimiento disciplinar determinado.

A su vez, creemos que la universidad no debe pensarse a sí misma exclusivamente como agente solucionador de problemas o meramente propositivo. Debe acompañar, además, los procesos de transformación social vinculados a políticas públicas y a acciones protagonizadas por los sectores populares. En este sentido, la universidad es un actor social que debe estar presente en el devenir histórico de su pueblo y que puede ser motorizador del derrumbe de ciertos muros simbólicos. Entonces, el *otro*, aquel que el imaginario social ubica lejos, y lo convierte en un sujeto peligroso del cual hay que huir, empieza a ser entendido como parte de un nosotros, reconocido en su acción, en su historia y en su lucha y legitimado en su relato y en la conformación de su identidad.

¿Por qué pensar desde un *aprendizaje en movimiento*? ¿Por qué desarrollar un espacio pedagógico que incluya una intervención activa en organizaciones o instituciones extra-universitarias? ¿Por qué defender esta vinculación necesaria entre docencia y extensión? La relación de nuestros estudiantes—y docentes— con los sujetos sociales pensados históricamente como “afuera” de la universidad, permite la formación de profesionales con habilidad de escucha. Debemos, como universidad, escuchar los problemas de nuestro territorio y apoyarnos en el Estado, que se constituye en uno de los interlocutores principales, para la aplicación, la garantía y el ejercicio de derechos. Estamos hablando entonces de los sectores de nuestro país que fueron más golpeados por los procesos de desindustrialización, y de estrangulamiento de las políticas públicas de salud y educación.

Reconocer a estos sectores como los prioritarios con los que la universidad debe relacionarse, implica reconocer que la universidad tiene que tomar partido en las políticas públicas y en la construcción y consolidación de una agenda que reconozca las problemáticas de los sectores más vulnerados como las centrales. Es reconocer además al Estado como un campo de disputa en donde se redefinen

constantemente intereses y decisiones que los afectan. Plantea además la construcción de un Estado más democrático, pone en debate la necesidad de construir conocimiento —y por lo tanto vías de acción— a partir del diálogo.

En definitiva, creemos que la educación como práctica profundamente política implica una toma de posición, haciéndonos cargo de que como actores sociales pertenecientes a la universidad, y fundamentalmente al campo popular, debemos generar estrategias y prácticas concretas que permitan recomponer lazos sociales, transformar estructuras injustas y desiguales y, en ese proceso, construir conocimiento en conjunto con los actores sociales organizados que pertenecen a nuestra comunidad. Ese conocimiento no debe conformar, a la manera tradicional, un cúmulo de datos y textos para ser leídos exclusivamente en círculos académicos, sino una herramienta de reflexión para la emancipación y el cambio social.

En este sentido, proponemos el desarrollo de un *colectivo de enseñanza-aprendizaje* que, lejos de cristalizar los roles *docente-estudiante*, subvierta las canónicas dicotomías para ubicarlas en una relación dialéctica y abierta, que incluya a otros actores sociales.

Este colectivo no es algo dado, sino que se va gestando y desarrollando en la práctica cotidiana. La construcción de un proyecto educativo que se asuma como propio y que se vincule con el desarrollo local, regional y nacional también es un proceso que debe ser reinventado en la praxis cotidiana, permanentemente. Y en ese devenir, consideramos que se va dando forma a una *identidad* que, lejos de ser conceptualizada como una esencia que heredamos y que nos marca y nos determina desde el inicio y para siempre, es concebida en un proceso de relaciones que vamos construyendo como universidad; Trabajo Social Comunitario, en este contexto, viene siendo y será fuertemente instituyente de una impronta identitaria diferente, que nos sitúe como un colectivo social en constante discusión y redefinición.

Los estudiantes y docentes nos subimos a este colectivo junto con los actores del territorio, los vecinos, los referentes de las organi-

zaciones e instituciones barriales. El proceso de enseñanza-aprendizaje se genera allí, incluyéndonos e interpelándonos a todos los que en él participamos en el marco de un proyecto común. Esta perspectiva de plena apertura deja abiertas las puertas de la universidad al pueblo al que pertenece, y en el que debe reconocerse, forjarse, mejorarse, transformarse. La universidad es del pueblo y es en el pueblo; de allí ha surgido, son sus mujeres y sus hombres quienes han tejido la trama cultural que da sustento a su existencia. Y son ellos, y sus hijos y sus hijas quienes ahora la habitan, se forman en ella y la forman, en un proceso inagotable del que tenemos el orgullo, el privilegio y la responsabilidad de formar parte.▶



**ANEXO**

**Proyectos de Extensión Universitaria  
enmarcados en Trabajo Social Comunitario II y III.  
Ciclos lectivos 2012 y 2013**

<b>Proyecto</b>	<b>Organizaciones con las que articula</b>
<p><b>Arte cultura e identidad en la vivienda popular</b></p> <p>Frente a estas nuevas configuraciones barriales consideramos importante la reconstrucción de la identidad histórica y cultural que sólo es posible mediante el fortalecimiento de los lazos sociales comunitarios, que aún en muchos casos continúan fragmentados, fruto de más de tres décadas de neoliberalismo. A través de distintas propuestas artísticas, comunitarias y de intervención cultural se realizó participativamente la reconstrucción de la memoria colectiva y la identidad común de las familias que fueron relocalizadas a un barrio construido por el Plan Federal de Viviendas.</p>	<p>Movimiento Evita Avellaneda</p> <p>Club Relámpago</p> <p>Cooperativa de Vivienda Para Todos Todo</p> <p>Dirección de Hábitat Social, Municipalidad de Avellaneda</p>
<p><b>Reconstrucción histórico-social del barrio./Relevamiento socio-educativo de familias de estudiantes de la EEM N° 6 D.E. 5°</b></p> <p>El proyecto apuntó a delimitar las distintas problemáticas sociales que atraviesan a la institución elegida. Posibilitó, así, el desarrollo de estrategias de acción comunitarias. Por otra parte, contribuyó a fomentar la participación de la comunidad en la vida de la escuela y a instalarla en la vida del barrio, para generar un ida y vuelta entre la institución y los vecinos.</p>	<p>Escuela de Educación Media N° 6 del Distrito 5° Villa 21-24, Barracas, CABA</p>
<p><b>Abordajes audiovisuales en torno a la participación y la organización comunitaria</b></p> <p>Este proyecto pretendió generar espacios de encuentro y participación social que contribuyeran a fortalecer procesos de organización comunitaria así como también ámbitos de reflexión sobre dichos procesos. A su vez, consideramos que las artes audiovisuales son potentes portadores de identidades, valores y significados y pueden contribuir, en tanto hecho artístico-político, al abordaje de dichos procesos y de las problemáticas que aparecen en su devenir.</p>	<p>JP Descamisados Avellaneda</p> <p>Junta Vecinal Barrio Martín García</p>

<p><b>Mitos y Salud: Problematicación de los mitos sociales emergentes para revelar sus significados, descubrir potencialidades y capacidades que resuelvan los verdaderos riesgos, dentro y junto a la comunidad</b></p> <p>Se propuso trabajar acerca de las ideas e imaginarios sociales en relación con la salud desde un enfoque participativo y dialógico, en conjunto con una mesa de salud barrial, vecinos y trabajadores de la salud. En este proceso se intentará conocer las potencialidades para abordar los riesgos sanitarios que afectan a la comunidad y llevar a cabo acciones vinculadas a su abordaje y problematización.</p>	<p>Mesa de Salud del Barrio San Lorenzo - La Cámpora Avellaneda.</p> <p>Comedor Los correntinos. Comedor de Luisa</p>
<p><b>Universidad y Sociedad: Una experiencia de apoyo escolar de la Universidad en el barrio de Barracas de la CABA</b></p> <p>A partir de distintas instancias de encuentro con coordinadores y docentes de este Centro universitario de acción comunitaria, se propuso que los estudiantes se aproximen (por medio de visitas en el barrio, entrevistas grupales e individuales y actividades de acompañamiento en el apoyo) a distintas modalidades y prácticas de la intervención socio-territorial contenidas en el programa de desarrollo del CIDAC-Barracas (para mayor información ver: <a href="http://www.cidac.filo.uba.ar">www.cidac.filo.uba.ar</a>) Además los estudiantes diseñaron en conjunto con la coordinación general una intervención territorial concreta en la actividad de apoyo escolar que se desarrolla en la institución.</p>	<p>CIDAC- FFyL- UBA</p> <p>Centro Demostrativo de Indumentaria (CDI)- Coordinado por el INTI- Barracas, CABA</p>
<p><b>Deporte y recreación para la inclusión social</b></p> <p>El proyecto se propuso conformar un equipo multidisciplinario que, a través de un acompañamiento formativo, brindara diversas posibilidades de acción e interacción con niños y adolescentes de la comunidad. Entendemos al deporte como una práctica que, al ser realizada en forma sistemática, puede aportar al abordaje de situaciones conflictivas en nuestros barrios.</p>	<p>Polideportivo Néstor Kirchner</p> <p>Club Polideportivo Delfo Cabrera</p>

<p><b>Comunicación entre las unidades sanitarias y la comunidad</b></p> <p>El proyecto previó que los estudiantes colaboraran en la identificación de las principales dificultades en el proceso de comunicación entre los equipos de salud y la comunidad. La propuesta trabajó en torno a la relación de las Unidades Sanitarias y el Hospital de Wilde y la comunidad de la que forman parte.</p>	<p>Unidades Sanitarias N° 4 (Villa Tranquila), N°5 (Gerli) y N° 18 (Piñeyro).</p> <p>Hospital Municipal de Wilde.</p> <p>Dirección de Promoción de la Salud, Secretaría de Salud-Municipalidad de Avellaneda</p>
<p><b>Derechos Humanos y Violencia Institucional</b></p> <p>La propuesta pretendió trabajar en torno a la deconstrucción de discursos y prácticas en torno a la seguridad basada en la lógica del “enemigo”, donde el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos aparecen como obstáculos y la seguridad queda limitada a una cuestión punitiva y directamente represiva. Fue parte del trabajo revisar, contextualizar y discutir con la comunidad, en el marco de talleres, los modelos estigmatizantes que padecen ciertos sectores de jóvenes y adolescentes.</p>	<p>JP Evita Avellaneda</p> <p>Parroquia Nuestra Señora de Fátima, Isla Maciel, Avellaneda</p> <p>Escuela de educación Primaria N° 58, Villa Corina, Avellaneda</p>
<p><b>Inclusión socio-educativa y democracia participativa</b></p> <p>El proyecto propuso desarrollar en articulación con el Programa Envión, un trabajo conjunto con el equipo interdisciplinario que coordina dicho programa en las Sedes de los barrios Villa Corina y Villa Tranquila, en función de fortalecer los espacios de reflexión y debate acerca de las problemáticas planteadas por los adolescentes que allí asisten. Los ejes temáticos centrales de trabajo fueron “democracia participativa” y “protagonismo de los jóvenes”</p>	<p>Programa Envión Sedes Villa Tranquila y Villa Corina, Avellaneda</p>
<p><b>Educación pública y popular: Encuentro de saberes para el desarrollo de la comunidad</b></p> <p>El proyecto consistió en participar de forma conjunta del desarrollo de una serie de investigaciones referidas a problemáticas que los estudiantes del Bachillerato definieron como relevantes en su propia comunidad. El conocimiento construido fue el insumo de diversos productos comunicacionales que tenían como objetivo concientizar y generar acciones en el barrio.</p>	<p>Bachillerato Popular Germán Abdala- La Boca, CABA</p> <p style="text-align: right;">⇒ ⇒ ⇒</p>

<p><b>Jóvenes universitarios en Acción</b></p> <p>El proyecto se planteó el acompañamiento de los estudiantes al trabajo realizado por la ONG Fraternitas Focus en el marco de la conformación de un Consejo de Instituciones donde participan distintos espacios de la localidad de Dock Sud. En este sentido, se intentó desarrollar acciones concretas que aporten al proceso, fortaleciendo una red interinstitucional comunitaria propuesta por la ONG.</p>	<p>ONG Fraternitas Focus</p>
<p><b>La construcción de las prácticas y los saberes en torno a los relatos sobre lo social. Problemas conceptuales y metodológicos</b></p> <p>Se propuso a los estudiantes de las distintas carreras de la UNDAV diferentes modos posibles de abordaje y conceptualización de lo territorial, teniendo en cuenta la complejidad de lo geográfico, lo ambiental, lo comunicacional, lo histórico-político, y su relación con la diversidad de actores y el campo institucional. Para ello, se trabajó en conjunto con el equipo interdisciplinario del Centro Integrador Comunitario (CIC) del barrio de Santo Domingo de Avellaneda, en función de poder construir conocimiento y generar espacios de reflexión desde la práctica y desde la implementación de una política pública de anclaje comunitario.</p>	<p>Centro Integrador Comunitario (CIC), Barrio Santo Domingo, Avellaneda</p>
<p><b>Resistencia al neoliberalismo y nuevos movimientos sociales surgidos en la década de los años 90: el Frente Popular Darío Santillán</b></p> <p>La propuesta proyectó un involucramiento con otros actores sociales, utilizando la metodología de investigación acción participativa, en el análisis de las experiencias cooperativas y de la economía Social generando un espacio de debate e intercambio abierto a docentes, estudiantes y militantes sociales sobre las distintas experiencias de cooperativismo surgidas al calor de la resistencia contra el neoliberalismo durante los años 90. La metodología de trabajo apuntó a una producción de conocimiento propositivo y transformador a través de un proceso colectivo de construcción de saberes.</p>	<p>Bachillerato Popular Darío Santillán</p> <p>Cátedra Abierta Darío Santillán</p> <p>Frente Popular Darío Santillán</p> <p style="text-align: right;">⇒ ⇒ ⇒</p>

<p><b>Una experiencia de gestión popular: Organización Social y Política Los Pibes</b></p> <p>El proyecto se propuso reconstruir, junto con la organización Los Pibes, específicamente con la FM Riachuelo, el proceso histórico de construcción colectiva de dicho espacio. Además se trabajó con otras instituciones u organizaciones que articulan con Los Pibes, a fin de profundizar los vínculos y reflexionar sobre posibles modos de hacer comunicación</p>	<p>Organización Social y Política “Los Pibes”</p> <p>Centro Cultural Borda</p> <p>Asamblea Parque Lezama</p> <p>CESAC N° 41</p>
<p><b>De lo social a lo político. Transformaciones en la participación popular: el Movimiento Evita</b></p> <p>La propuesta se planteó conocer participativamente al espacio productivo y cultural “La Fábrica”, perteneciente al Movimiento Evita de Avellaneda. En ese devenir se fue recuperando el origen, el desarrollo y las perspectivas de trabajo, construyendo un conocimiento en conjunto con dicha organización</p>	<p>La Fábrica – Movimiento Evita Avellaneda</p>
<p><b>Comunicación popular y medios comunitarios. ¿Cómo nos informamos? Usos y costumbres en el acceso a la información</b></p> <p>El proyecto tuvo como objetivo reflexionar junto a los trabajadores de la Radio Gráfica en torno a la construcción de la información y la participación de los vecinos en la comunicación. Se realizó para ello un relevamiento en el área de influencia de la radio así como también acciones que contribuyan a su difusión. Asimismo, se reflexionó acerca del modelo comunicacional de la Radio y de su historia</p>	<p>Radio Gráfica</p> <p>Empresa Recuperada</p> <p>Gráfica Patricios</p>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005): *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde.
- Antognazzi, I. y Redondo, N. (comps.) (2009): *Qué universidad necesitan los pueblos*, Edición del Grupo de Trabajo Hacer la Historia. Córdoba.
- Arocena, *et al.* (2011): “Integralidad: tensiones y perspectivas”, *Cuadernos de Extensión*, N° 1, Montevideo, UDELAR.
- Baña de Schor, B. (2009): “Ciencia y universidad en el primer peronismo”, *Revista La Ménsula. Recurrir al pasado con la mirada del futuro*, octubre, N° 9.
- Bayardo, Rubén (2005): “Antropología, Identidad y Políticas Culturales”, Programa Antropología de la Cultura, ICA, FFyL, Universidad de Buenos Aires.
- Blache, M. (1992): “Construcción simbólica del otro: una aproximación a la identidad desde el folklore” en Hidalgo, C. y L. Tamagno (comps.) *Etnicidad e identidad*, Buenos Aires, CEAL.
- Boaventura de Souza Santos (2008): *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*, La Paz, CLACSO-Muela del Diablo, Capítulo 2, “Debate sobre la universidad del siglo XXI”.

- Bachelard, G. (1985): *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México, Siglo XXI.
- Cecchi, N., et al., (2009): *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción*, Buenos Aires. IEC- CONADU.
- Cullen, C. (1978): *Fenomenología de la crisis moral*, Buenos Aires, Castañeda.
- Duhalde, E.L. [Comp.] (2011): “Peronismo y revolución. Apuntes para la militancia. La lucha por la liberación nacional / Informe a las bases”, en *Obras completas de John William Cooke*, Tomo V, Colihue.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) (2007): *Movimientos sociales y educación, teoría y debate de la educación popular*, Buenos Aires, Buenos Libros.
- Fenstermacher, G. (1989): *La investigación de la enseñanza. Enfoques teorías y métodos*, Capítulo 3: Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. México. Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, (J. Varela y F. Álvarez-Urías, trads.), Madrid, España Ediciones la Piqueta.
- Fronzizi, R. (2005): *La Universidad en un mundo de tensiones*, Buenos Aires, Eudeba.
- Freire, P. (2003): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1973): ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Buenos Aires, Siglo XXI.

García Linera, Á., *et al.* (2010) *El estado. Campo de lucha*. La Paz, CLACSO-Muela del Diablo-Comuna. “El estado en transición. Bloque de poder y punto de bifurcación”.

Grimberg, M. (2004): Relaciones de hegemonía. Ficha de cátedra de Antropología social II, Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires.

Gramsci, A. (2003): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Guber, R. (1991): *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*, Legasa, Buenos Aires, Cap. X y XI.

IEC-CONADU. Conclusiones I Jornadas Nacionales “*Compromiso Social Universitario y políticas públicas. Debates y propuestas*”. Agosto 2011.

Jauretche, A. (2010) *Libros y Alpargatas. Civilizados o bárbaros*, Buenos Aires, Colihue.

Kaplún, G. (2003): *Indisciplinar la Universidad*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.

Lischetti, M. (coord.) (2013): *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Puiggrós, A. (2003): *El lugar del saber*, Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, A., Gagliano R. (comps.) (2005): *La fábrica del conocimiento*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Recalde, A. y Recalde, I. (2007): *Universidad y liberación nacional*, Buenos Aires, Nuevos tiempos.

Reguillo, Rossana (2000): “La Clandestina Centralidad de la Vida Cotidiana”, en *La Vida Cotidiana y su Espacio-Temporalidad*, Alicia Lindón (coord.), México, Editorial Anthropos.

Revista *Espacios de Crítica y Producción* (2011): Dossier CIDAC; Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), noviembre, N° 47.

Rockwell, E. (1980): *Antropología y Educación: problemas en torno al concepto de cultura*, Mimeo. México.

Tommasino, H. (2008): “Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación”, en *Diálogo*, Año I, Número 3, Extensión-UR, Montevideo.

Tünnermann Bernheim, C. (2003): *La universidad ante los retos del siglo XXI*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

Wright, S. (1998): “La politización de la ‘cultura’”, en *Anthropology Today*, Vol. 14 N° 1, Febrero de 1998.

## AGRADECIMIENTOS

Al Rector de la Universidad Nacional de Avellaneda, Ing. Jorge Calzoni, por su acompañamiento, su preocupación y la confianza que tuvo desde el comienzo en pos de que desarrollemos esta experiencia de curricularización de la extensión universitaria.

Al Ministerio de Educación de la Nación, y especialmente a la Secretaría de Políticas Universitarias y a la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, por el diálogo y el apoyo constantes, en función de muchos de los proyectos llevados a cabo en conjunto.

A los compañeros y las compañeras del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, por el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y reflexiones sobre la extensión y el rol de las universidades nacionales en el contexto nacional y latinoamericano.

Al equipo de UNDAV Ediciones, quienes con sus atentas lecturas, escucha permanente y valiosas apreciaciones y sugerencias, nos ayudaron a dar forma de libro a nuestros escritos.

A nuestros/as compañeros/as del equipo docente del trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario (niveles II y III), con quienes compartimos discusiones, reflexiones y conceptualizaciones sobre nuestras prácticas, aciertos y errores en el proceso pedagógico.

Al equipo de la Secretaría de Extensión Universitaria que comparte, acompaña y sostiene cotidianamente nuestro trabajo.

A Néstor Cecchi, por su generosidad, profesionalismo y calidez.

A las organizaciones sociales y políticas e instituciones estatales que participaron y siguen haciéndolo de esta experiencia educativa. Ellos, con su historia, sus experiencias, sus saberes y su militancia, realizan un aporte imprescindible al proceso de enseñanza-aprendizaje que

estamos construyendo colectivamente: la Municipalidad de Avellaneda en las siguientes áreas: Club Polideportivo Delfo Cabrera, dependiente de la Secretaría de Deportes y Relaciones con la Comunidad, Unidades Sanitarias N° 4 (Villa Tranquila), N°5 (Gerli) y N° 18 (Piñeyro), Hospital Municipal de Wilde, el CIC (Centro Integrador Comunitario) del Barrio Santo Domingo, Avellaneda y la Dirección de Promoción de la Salud, dependientes de la Secretaría de Salud y Desarrollo Humano, la Dirección de Hábitat Social, dependiente de la Secretaría de Obras y Servicios Públicos, el Programa Envión en sus Sedes Villa Tranquila y Villa Corina, dependientes de la Dirección de Inclusión Social, Subsecretaría de Educación, Secretaría de Cultura, Educación y Promoción de las Artes; CIDAC- FFyL- UBA, Centro Demostrativo de Indumentaria (CDI)- Coordinado por el INTI- Barracas, C.A.B.A.; Organización Social y Política Los Pibes, su espacio FM Riachuelo y La Covilpi, La Boca, CABA; FM Radio Gráfica; Empresa Recuperada Gráfica Patricios; Bachillerato Popular Germán Abdala; Club Relámpago, Villa Domínico, Avellaneda; Cooperativa de Vivienda Para Todos Todo; Escuela de Educación Media N° 6 del Distrito 5°, Villa 21-24, Barracas, CABA; Movimiento Evita Avellaneda, JP Evita y La Fábrica; JP Descamisados Avellaneda; Junta Vecinal Barrio Martín García; Mesa de Salud del Barrio San Lorenzo - La Cámpora Avellaneda; Comedor Los Correntinos; Comedor de Luisa, Barrio San Lorenzo, Wilde, Avellaneda; Polideportivo Néstor Kirchner; Peronismo Militante; Parroquia Nuestra Señora de Fátima, Isla Maciel, Avellaneda; Escuela de Educación Primaria N° 58, Villa Corina, Avellaneda; Frente Popular Darío Santillán y sus espacios: Bachillerato Popular Darío Santillán y Cátedra Abierta Darío Santillán; Centro Cultural Borda; ONG Fraternitas Focus; Asamblea Parque Lezama; CESAC N° 41 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Finalmente, un agradecimiento muy especial a los estudiantes de la Universidad Nacional de Avellaneda que ya han transitado el trayecto, y gracias a quienes los proyectos se han podido llevar a cabo.

## LOS AUTORES

### **Rodrigo Ávila Huidobro**

Antropólogo. Se desempeña como docente en Educación Media y Superior. Dicta el nivel III del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario. Coordina el Programa Desarrollo de la Cultura Nacional y Latinoamericana de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Avellaneda y co-coordina el Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria de dicha Secretaría.

### **Liliana Mercedes Elsegood**

Psicóloga. Dedicada a la tarea de asistir a jóvenes con causa penal en la provincia de Buenos Aires durante 15 años. Directora de Capacitación en la Municipalidad de Avellaneda. Docente en programas de Capacitación a emprendedores en el Ministerio del Interior de la Nación. Forma parte del equipo fundacional de la UNDAV. Actualmente se desempeña como secretaria de Extensión Universitaria y docente del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario, coordinando a su vez el Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria dependiente de dicha Secretaría.

### **Ignacio Garaño**

Antropólogo. Actualmente se desempeña como profesor en Educación Media y en Formación Docente. A su vez, es profesor y coordina el nivel II del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario en la Universidad Nacional de Avellaneda. Se desempeña como coordinador del Programa de Inclusión Educativa, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNDAV y como co-coordi-

nador del Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria, de la misma Secretaría.

**Facundo Martín Harguinteguy**

Antropólogo. Actualmente es profesor en el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario (niveles II y III) de la Universidad Nacional de Avellaneda. Coordina el Programa de Organización Popular, Memoria Colectiva y Derechos Humanos, Secretaría de Extensión Universitaria, UNDAV y es co-coordinador del Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria de dicha Secretaría.

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.



Libro  
Universitario  
Argentino.

ISBN 978-987-29292-3-7



9 789872 192923