



Universidades latinoamericanas
Compromiso, praxis e innovación

Mirtha Lischetti (coordinadora)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Universidades latinoamericanas
Compromiso, praxis e innovación

Universidades latinoamericanas

Compromiso, praxis e innovación

Mirtha Lischetti (coordinadora)

Raquel Castronovo, Juan Pablo Cervera Novo, Cristina Cravino, Tania Libertad Elíaz, Adriana García, Daniel Maidana, Carla Micele, Silvia Molina, Valeria Mutuberría Lazarini, Eduardo Paz Rada, Ivanna Petz, Aída Quintar, Nicolás Rodríguez, Humberto Tommasino, Hugo Trincherro, Susana Yacobazzo

Secretaría de Extensión Universitaria (UBA-CIDAC)

Programa de Promoción de la Universidad Argentina – PPUA (Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires



Decano
Hugo Trincheró

Vicedecana
Leonor Acuña

Secretaria Académica
Graciela Morgade

Secretaría de Supervisión Administrativa
Marcela Lamelza

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Alejandro Valitutti

Secretario General
Jorge Gugliotta
Secretario de Investigación
Claudio Guevara

Secretario de Posgrado
Pablo Ciccolella

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones
Rubén Mario Calmels

Subsecretario de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Amanda Toubes
Lidia Nacuzzi
Susana Cella
Myriam Feldfeber
Silvia Delfino
Diego Villarroel
Germán Delgado
Sergio Castelo

Directora de Imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

En coedición con el Programa de Promoción de la Universidad Argentina – PPUA (Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación)

Edición: Santiago Basso

Diseño de tapa e interior: Magali Canale y Fernando Lendoiro

Imagen de tapa: Santiago Basso

Universidades latinoamericanas: compromiso, praxis e innovación / Raquel Castronovo... [et al.]; coordinado por Mirtha Lischetti - 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2013.
272 pp.; 20x14 cm.

ISBN 978-987-1785-82-7

1. Enseñanza Universitaria. 2. Gestión Educativa. I. Raquel Castronovo II. Mirtha Lischetti, coord.
CDD 378.001

ISBN: 978-987-1785-82-7

Publicación sometida a referato

© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2013

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606, int. 167 – editor@filo.uba.ar

Agradecimientos

Una declaración de Montevideo de la Red

En la ciudad de Montevideo en el día de la fecha, 9 de diciembre de 2008, representantes de las siguientes universidades latinoamericanas: *Universidad de la República del Uruguay*, *Universidad Bolivariana de Venezuela*, *Universidad Católica de Pelotas (Brasil)* y *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*, comunicamos los resultados del Programa desarrollado durante el presente año 2008 en el marco del Proyecto en Red entre Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y fortalecimiento de programas de innovación y transferencia social, aprobado y financiado por la Dirección del Programa para la Promoción de la Universidad Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina.

En el marco del mismo se produjeron dos encuentros plenarios entre todos los miembros de la Red, el primero en la ciudad de Buenos Aires en el mes de Junio y el segundo, en la Ciudad de Montevideo en la primera quincena del mes de diciembre. Se cumplimentó también el dictado de un seminario sobre los temas de intervención de la universidad en

la comunidad, con talleres de intercambio entre las universidades de la Red, compartiendo cada uno las experiencias en esa área.

En todas estas actividades se produjo un intercambio profundo que genera y conduce a la programación a futuro de nuevas actividades, producto del conocimiento personal, académico y político entre todos(as) los(as) miembros de la Red, estableciendo las bases de un futuro equipo docente regional sobre los temas que nos convocan, en pos de repensar la integración latinoamericana desde sus universidades.

Los participantes de la Universidad de la República de Uruguay, Universidad Bolivariana de Venezuela y la Universidad Católica de Pelotas (Brasil) queremos manifestar especialmente nuestro agradecimiento a los esfuerzos del equipo del CIDAC de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que tuvieron esta iniciativa y han llevado sobre sus hombros la tarea de desarrollar en su sede el Primer Encuentro de la Red y el Desarrollo del Seminario. Y queremos agradecer también al Ministerio de Educación de la Nación Argentina, que lo ha hecho posible desde su subvención.

Silio Sánchez Serpa

Coord. Nacional PFGEJ, Universidad Bolivariana de Venezuela

Humberto Tomassino

Servicio Central de Extensión, Universidad de la República de Uruguay

Mirtha Lischetti

CIDAC, UBA

Diego Barrios

Programa Integral Metropolitano (UDELAR)

Antonio Cruz

Universidad Católica de Pelotas

Gerardo Saracho

Programa Integral Metropolitano (UDELAR)

J. José Saracho

Programa Integral Metropolitano (UDELAR)

Ivanna Petz

CIDAC, UBA

Anahí Guelman

CIDAC, UBA

Marcelo Bagnati

CIDAC, UBA

Miriam Tasat

CIDAC, UBA

Graciela Corbato

CIDAC, UBA

Kelly Pereyra

CIDAC, UBA

Cristina Carnevale

CIDAC, UBA

Belén Sopransi

CIDAC, UBA

Daniel Santourian

CIDAC, UBA

Héctor Galeano

CIDAC, UBA

Prólogo

Hugo Trincheró e Ivanna Petz

La crisis del modelo neoliberal se manifestó en Latinoamérica de maneras diversas. En el marco de profundos cuestionamientos al modelo de entrega, exclusión y dependencia, se empiezan a vivir tiempos de transformaciones en la Argentina y en Latinoamérica toda. De manera contradictoria, pugnando permanentemente lo nuevo por nacer y lo viejo por no morir, nuevos modelos de desarrollo están en forja, signados por la irrupción popular, el liderazgo asumido por nuestros presidentes, y los procesos de integración latinoamericana fundados en los ideales de soberanía y justicia social de nuestros libertadores.

Se trata de proyectos que están siendo capaces de poner en marcha las energías y los recursos nacionales, integrando y dignificando a las mayorías populares, ejerciendo la soberanía política desde un Estado que vuelve a defender los intereses nacionales y populares, promoviendo el desarrollo y la participación social.

Este rumbo de transformaciones abierto nos plantea grandes desafíos a la hora de desplegar aquellos factores que tienen un carácter estratégico. Y es entre esos factores que se encuentra la universidad, como productora de conocimiento

y tecnologías, como ámbito de formación en las artes, la ciencia y la técnica de hombres y mujeres, como promotora de valores, como modeladora de cuadros capaces de impulsar y consolidar creativamente dichos modelos de desarrollo. La universidad es necesariamente un recurso estratégico para construir y luchar por una sociedad con justicia social, desarrollo económico y autonomía nacional.

Así, la resignificación del sentido de la universidad y su integración activa al proceso de desarrollo social y productivo debe ser la línea directriz que guíe nuestros esfuerzos en la construcción del nuevo modelo universitario. En tal sentido, es fundamental que las universidades definan objetivos estratégicos de largo plazo que orienten los movimientos institucionales en pos precisamente de aquella integración activa.

En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, uno de dichos movimientos está constituido por la creación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria en cuyo marco se gestó el proyecto “Red de Universidades Latinoamericanas para el Fortalecimiento y Elaboración de Proyectos de Innovación y Transferencia Social”. Esta Red logró conjugar la dimensión internacional del armado universitario con la dimensión local, dimensión sin duda diversa, incluso hacia el interior de las propias instituciones, acorde a los distintos posicionamientos existentes en torno a los contenidos del vínculo Universidad-Sociedad.

Entendiendo a la internacionalización como uno de los pilares que colabora en el mejoramiento de las propuestas universitarias de integración a los procesos de desarrollo social y nacional-latinoamericanos actuales, es que fue objetivo principal de la Red vincular distintas experiencias latinoamericanas y nacionales para conocerlas en profundidad, analizar los límites y alcances para las posibilidades de réplica en cada realidad particular y avanzar en la constitución de un espacio de coordinación de políticas de alcance regional en el área específica de la invención social, en el

sentido propuesto por Simón Rodríguez al consignar que “o inventamos o erramos”.

Desde inicios del año 2008, con la aprobación y financiamiento del Programa de Promoción de la Universidad Argentina del Ministerio de Educación de la Nación, se viene desarrollando dicho proyecto, impulsado por el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y al cual se han sumado equipos universitarios de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad de La República, Universidad Católica de Pelotas, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional Gral. Sarmiento y de la Universidad Mayor de San Andrés del país hermano de Bolivia, entre otras.

Uno de los resultados de tal desarrollo es la presente publicación organizada por la profesora Mirtha Lischetti, que intenta dar cuenta, mediante la serie de artículos contenidos en ella, de las principales experiencias que tales unidades académicas han sabido implementar a fin del desafío que implica poner en sintonía las renovadas y nuevas tareas universitarias a las épocas que corren y que convocan a la participación comprometida de los universitarios en pos de profundizar los procesos de transformaciones sociales y políticas que estamos viviendo.

Introducción

Mirtha Lischetti

“Latinoamérica se configura en estos años [2000] como una región en la que una serie de gobiernos y un conjunto de movimientos sociales luchan por un mundo diferente, tratando de resistir a las imposiciones de la potencia hegemónica.”

Perry Anderson (2004)

Ante la firme convicción de que la nuestra es una de las pocas regiones del mundo donde todavía se discute sobre la posibilidad de una sociedad más justa y donde todavía se la espera, pretendemos dar a conocer, analizar y polemizar las intervenciones de algunas universidades de la región en la consecución del bienestar de sus poblaciones, asumiendo un compromiso con determinados sectores sociales de sus sociedades, por considerar que si hay una postergación en la aplicabilidad de los Derechos Sociales y Humanos, es responsabilidad de todos los que constituimos dichas sociedades, aunque mayor lo sea para las instituciones del Estado, entre ellas, las Universidades Públicas.

Ubicados en el ámbito de la Universidad, institución no solo responsable de transmitir saberes, sino también de producirlos, nos enfrentamos al desafío siguiente: ¿Cómo se puede construir conocimiento para que a partir de él se haga posible una intervención transformadora de la realidad social injusta?

Acá surge un problema metodológico: ¿Cómo se transforma un valor, el valor justicia, el valor democracia, en historia posible?

Acá no se trata solamente de una apuesta ideológica, tiene también que participar el conocimiento, en la medida en que se pueda construir bien, es decir, en la medida en que se pueda dar cuenta de un valor para poder reconocer las posibilidades que este tiene de transformarse en una realidad social. Se trata, entonces, de un problema metodológico fuertemente vinculado al manejo de valores, es decir, al saber reconocer las necesidades históricas de una población en un momento determinado y poder transformarla en una construcción social, no en un juego de ideas y valores. Esto forma parte de la responsabilidad del conocimiento porque la realidad social no es nada sin los sujetos que le dan forma. Y los sujetos no se comportan de una determinada manera, no son homogéneos, son heterogéneos, tienen valores diferentes, apuestan a distintos futuros y todos actuando a la vez. Lo que nos muestra la complejidad de la realidad.

El qué se quiere hacer con el conocimiento no es un problema lógico, es un problema valórico, ideológico, que le da sentido a ese conocimiento. Los mejores ejemplos los podemos sacar del pensamiento conservador, que es el que más claro tiene desde dónde construye su análisis y para qué lo construye. Y esa claridad le da congruencia y sentido a su conocimiento.

¿Se tiene la misma claridad desde un pensamiento crítico, desde un pensamiento contrahegemónico?

Se puede acceder al conocimiento de la complejidad de la realidad, sabiendo que con ese conocimiento se quiere incidir sobre la realidad. Pero ese camino, que ya ha sido recorrido muchas veces, está lleno de obstáculos. Ese es el desafío.

* * *

“El que un grupo de personas con formación disciplinaria sea capaz de salirse de esos límites, de esos parámetros que impone a la inteligencia y a la construcción de conocimiento la institución de pertenencia como la universidad y se abran, a la realidad que está más allá de esa frontera, que es la que está constantemente emergiendo por las necesidades de la gente, por los reclamos de la gente, por las demandas de la gente, por las dinámicas de los conflictos, por las nuevas formas de organización que están constantemente transformándose, entonces, ese desafío es tanto valórico como metodológico.”

Hugo Zemelman (2010)¹

Los interrogantes que nos planteamos con respecto a las Ciencias Sociales en general (que son las que ejercemos) giran en torno a su responsabilidad ético-política, ya que el conocimiento que construyen tendría que servir como soporte de decisiones políticas. Sus producciones o bien contribuyen a consolidar el funcionamiento de los poderes establecidos o bien contribuyen a anticipar proyectos de sociedades diferentes.

Y, en este último caso, nos interrogamos: ¿Estamos en condiciones, desde lo metodológico, de construir adecuadamente un problema? ¿Sabemos plantearnos frente a la realidad una agenda que difiera de las agendas de las burocracias nacionales e internacionales, o bien de las agencias de financiamiento? ¿Podemos romper con los parámetros de lectura que imponen las lógicas de poder? ¿De dónde surgen los temas, las discusiones que se producen en el ámbito académico acerca de la legitimidad de los textos producidos sobre realidades sociales tanto metropolitanas como coloniales? Estas producciones han tenido no pocas consecuencias y han dado lugar a una

1 Charla sostenida en el CIDAC-Barracas, Buenos Aires, el 30/12/2010, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina.

producción crítica, que en parte, proponemos. ¿Qué problemas preocupan actualmente a las Ciencias Sociales? ¿Surgen de una imaginación alerta y rupturista o de una vocación tradicional de ser útil a los proyectos de sociedad hoy dominantes? ¿Cómo se articulan la teoría y el compromiso social en los abordajes de las Ciencias Sociales en la actualidad?

Compromiso con el conocimiento transformador de realidades sociales injustas, *distanciamiento* (Elias, 1990; Trinchero, 1994) necesario para permitir la reflexión que requiere la metodología científica. Para poder producir un conocimiento nuevo, con la integración de las variables que convengan a la elucidación de los problemas que sea necesario resolver. En la convicción de que el conocimiento nuevo debe producirse a partir de los problemas que plantea la realidad, no desde los contenidos disciplinarios. Desde esta perspectiva, la colaboración interdisciplinaria es básica, ya que los problemas no tienen fronteras disciplinarias. La interdisciplina se basa en la complejidad y unidad de la realidad, por un lado y en la división del trabajo científico necesario, por otro. Requiere partir de la totalidad, pero además, basarse en la especificidad de cada disciplina. Y debe trabajarse en las correspondencias estructurales, en las intersecciones y en los vínculos interdisciplinarios (Elichiry, 1987).

La habitual desarticulación entre teoría y práctica que encontramos en la enseñanza universitaria produce el aislamiento del conocimiento con respecto al contexto histórico-social donde acontecen los problemas.

Si bien el término griego “praxis” puede ser usado como sinónimo de práctica, y, de ese modo, oponerse al de teoría, *praxis* es también un término que ha sido resignificado por la teoría marxista para nombrar la praxis humana y considera a esta praxis humana como la que constituye el fundamento de toda posible teorización. En el marco del marxismo el término praxis nombra la unión de la teoría con la práctica,

es la teoría de la práctica. Se considera como praxis a toda actividad humana con capacidad transformadora de la realidad. En términos de J. P. Sartre, sería la actividad de una voluntad libre en situación.²

Para el marxismo es posible concebir una filosofía como política (la filosofía de la praxis), como historia, y se la entiende como concepción del mundo propia de la clase hegemónica del futuro, opuesta de un modo contradictorio a la concepción del mundo de la clase actualmente dominante. Se la presenta asimismo como fuerza y elemento para elevar esa filosofía al rango de un principio de conocimiento y de acción que permita criticar el sentido común actual y reemplazarlo. Trata los problemas de la vida (política y social) en sí mismos y por sí mismos, como problemas surgidos en el terreno de la organización económica, política y moral de la sociedad. Con ella el problema de la unidad-distinción teoría/práctica encuentra su solución, sin anulación de ninguno de los términos. El pensamiento no es pensamiento de sí, sino del presente histórico, del momento actual, que hay que transformar. La realidad siempre está por hacerse.

Para Gramsci, la filosofía de la praxis, como todo saber, está al servicio de los intereses de la clase trabajadora y es la que le permite a la clase tomar conciencia de sus tareas en el plano político-ético. La filosofía de la praxis se comprende como pensamiento constructivo de lo real histórico que se objetiva para transformarlo, como pensamiento operatorio de la realidad.

Renato Dagnino (2011) cita a Gramsci para introducir los temas necesarios de la *Innovación* en las consideraciones de la Ciencia y de la Tecnología: *Cómo es posible pensar el presente con un pensamiento laboral profundo, con problemas de un pasado superado. Si lo hacemos seremos anacrónicos, para la época que vivimos, actuaremos como fósiles y no como seres modernos.*

2 J. P. Sartre en *Crítica a la Razón Dialéctica* contiene una teoría de los “conjuntos prácticos”, donde trabaja el concepto que nos ocupa desde el marco teórico del marxismo.

Dagnino plantea que para innovar en el ámbito universitario habría que empezar por la Extensión y, a partir de esa innovación, cambiar luego la investigación y la docencia, ya que de esta manera la Universidad se orientaría por una práctica que busque en la realidad que la circunda problemas sociales que tienen que ser resueltos a través del conocimiento. Esta manera de proceder conduciría a producir conocimiento localmente, lo que se constituye en una condición necesaria, pero no suficiente. El conocimiento puede ser local, pero servir a intereses de la clase dominante, entonces además de local tendría que tratarse de un conocimiento que buscara la inclusión social de la población. Y su propuesta se completa al considerar a la unificación de la ciencia con la tecnología conformando una nueva entidad: la tecnociencia, puesta al servicio de los intereses de los sectores subalternos, después del arduo trabajo que supone separarlas de su tradicional vinculación con los sectores de poder. La trayectoria de la innovación tecno-científica para la resolución de los problemas de los sectores subalternos es un camino a recorrer, pero que ya ha sido iniciado: en nuestro país (Argentina) lo podemos encontrar en el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), institución extrauniversitaria, pero que trabaja de manera similar a como lo hacemos en las universidades; en Venezuela nos tenemos que remitir a la experiencia pedagógica de la Universidad Bolivariana, donde se está llevando a cabo la propuesta de Dagnino; en Brasil y en Uruguay lo podemos reseñar a partir de la organización compleja que han ido adquiriendo todas las experiencias de incubación de emprendimientos en las distintas ramas de la ciencia, y, en el caso del Uruguay, además, cabría destacar el esfuerzo de reflexión que se expresa en la consideración de las prácticas de docencia, investigación y extensión como prácticas integrales. Dentro de las Ciencias Sociales, lo encontramos, también, en numerosas experiencias educativas, de salud, y de problemáticas culturales, artísticas y políticas.

La publicación que presentamos se integra con trabajos de distintos grupos de colegas que pertenecen a Universidades Latinoamericanas con las que estamos en Red³ desde hace cuatro años (si bien son tres años efectivos de trabajo, ya que durante el 2010 no se realizaron actividades). Esta Red es subsidiada por el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), que se enmarca en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Desde la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) actuamos como Unidad Ejecutora. Con los integrantes de la Red, nos conocimos en distintos eventos que se organizaron como actividades de la misma, debatimos, encontramos coincidencias ideológicas y políticas que trascendían nuestros propios trayectos formativos, pero, sobre todo, este vínculo nos permitió conocer desde adentro las experiencias que en los temas que nos convocan se producían en las Universidades hermanas. Estuvimos en Caracas y alrededores, en La Paz y alrededores, en Pelotas (Brasil), en Montevideo y también dentro de nuestro país, en Lanús y en Rosario. Y desde todos estos lugares llegaron colegas a Buenos Aires. El conocimiento mutuo de experiencias y de personas es lo que recuperamos como más valioso. Y lo que hoy presentamos es la expresión del estado de la cuestión sobre estos temas en cada Universidad que participa de la publicación. Es un camino que recién se inicia. Y al que nos aprestamos a recorrer en muy buena compañía.

Después de dos trabajos iniciales, uno de Juan Cervera Novo, en el que hace una historia y caracterización de la Red

3 Red entre Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y el Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transferencia Social. Proyecto del Programa Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Integran la Red: Universidad de Buenos Aires (FFyL) (Argentina, 2008); Universidad Católica de Pelotas (Brasil, 2008); Universidad Bolivariana de Venezuela (Venezuela, 2008); Universidad de la República (Uruguay, 2008); Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina, 2009); Universidad Nacional de Rosario (Argentina, 2009); Universidad Nacional Autónoma de México (México, 2009); Universidad de San Andrés (Bolivia, 2010); Universidad Nacional de Lanús (Argentina, 2010); Universidad Nacional de Luján (Argentina, 2010).

y unas primeras reflexiones de Raquel Castronovo sobre la situación sociopolítica y cultural de las universidades latinoamericanas en el momento actual, cada Universidad participante da a conocer su manera de encarar el vínculo con la sociedad, lo que constituye la primera parte de la publicación.

En la segunda parte se relatan experiencias de implementación concreta, comentarios críticos sobre las mismas y se reflexiona sobre algunos de los obstáculos que se presentan en el trabajo que se encara.

Bibliografía

- Anderson, P. 2004. “El papel de las ideas en la construcción de alternativas”, en Borón, Atilio, *Nueva Hegemonía mundial*. Buenos Aires, Clacso.
- Dagnino, R. 2011. “Ciencia y Tecnología”. Conferencia dictada en el Gremio Adulp, en la Universidad de La Plata, 11 de junio. CO-NADU-IEC y ADULP.
- Elias, N. 1990. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, Península.
- Elichiry, N. 1987. “Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias”, en *El Niño y la Escuela*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Trincherero, H. 1994. “Compromiso y distanciamiento: Configuraciones de la crítica etnográfica contemporánea”, en *Runa*, n° 21. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.
- Zemelman, H. 2010. Charla sostenida en el Cidac-Barracas, Buenos Aires, el 30 de octubre. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.

1ª PARTE
La Universidad y la Sociedad

Acerca de la “Red Entre Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transferencia Social”¹

Juan Pablo Cervera Novo

Introducción

La intención de este artículo, tiene que ver con reconstruir la historia de la Red. Para esto, en primer lugar intentaremos señalar sus orígenes, aquellas primeras ideas rectoras y objetivos generales que, si bien fueron impulsadas desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (CIDAC-Barracas) a través de la formulación y coordinación del proyecto, no se tardó en ampliar y enriquecer la propuesta por aquellos colegas, programas e instituciones universitarias que por trayectorias arraigadas y/o por acercamiento ideológico se incorporaron como miembros.

En segundo lugar, intentaremos encarnar este proceso a través de la descripción de las múltiples actividades realizadas por la Red en el transcurso de estos tres años y que expresan en este libro la síntesis de un primer momento exploratorio.

1 Parte de este artículo fue presentado en “De la extensión a la integración Universidad-Sociedad: El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria”, en *Revista Espacios de Crítica y Producción*, n° 47, diciembre de 2011. Buenos Aires, Editorial de la FFyL, UBA, pp. 62-66.

Los orígenes de la Red: La constitución del CIDAC-Barracas como punto de partida

Para poder entender los motivos que llevaron a la constitución de la Red no se puede dejar pasar lo que fue en sí la constitución del CIDAC-Barracas y las búsquedas y objetivos que este proyecto institucional se proponía.

Si bien no profundizaremos en las propuestas de origen del CIDAC-Barracas² quisiéramos al menos mencionar tres de los ejes centrales que atravesaron ese proceso, de manera que permitan entender la construcción de la red en ese contexto. Estos ejes fueron: la necesidad de repensar “el proceso de gestión de conocimiento tradicional en la academia”; la integración al y del territorio como eje de su relación entre Universidad/Sociedad; y la búsqueda de la cogestión entre las tres instancias visualizadas (Universidad, Comunidad, Estado) hacia la resolución de problemáticas locales. Hacemos hincapié en estos tres puntos porque entendemos que le concedían a la experiencia el carácter de novedosa en cuanto a política universitaria.

Este carácter de novedad también se tornaba en un desafío para aquellos que impulsábamos la experiencia. Esto nos llevó a la búsqueda de prácticas universitarias similares que permitieran ir contrastando, aprendiendo y debatiendo sobre estas a una escala regional. Es en este marco y en pos de fortalecer los objetivos del CIDAC-Barracas por medio de este intercambio, que hacia finales del 2007 se impulsó el proyecto denominado “Red Entre Universidades Latinoamericanas Para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transferencia Social”. Con una proyección mínima de cuatro años de duración y segmentando su implementación en etapas anuales, este proyecto

2 Para un mayor desarrollo del CIDAC-Barracas ver el artículo en este libro de Petz; Ivanna y Trincherro Hugo.

se fundamentó principalmente sobre los “nuevos” desafíos que las universidades públicas deben encarar.³

La propuesta de esta red tuvo objetivos en distintos niveles. Por un lado, en la promoción de las “prácticas integrales entre docencia, investigación y extensión” al interior de aquellas universidades miembros, y un segundo nivel vinculado al reconocimiento y fortalecimiento de las experiencias latinoamericanas ya existentes en esta materia. En este marco, algunos de los objetivos planteados sobre el primer nivel fueron:

(...) enriquecer la formación de grado con nuevos trayectos educativos, que colaboren en la resignificación y reorientación de las prácticas docentes e investigativas; producir conocimientos a partir del intercambio de diferentes experiencias de vinculación universidad-sociedad entre las universidades participantes de la red, contribuir al análisis

-
- 3 Este proyecto fue presentado a y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Entre sus fundamentos principales el proyecto planteaba: “Las universidades nacionales, fundamentalmente las universidades públicas se enfrentan a desafíos impostergables en el presente siglo XXI. Luego de su recuperación institucional en el período posdictatorial, y tal vez abocadas a esta función, las universidades públicas no lograron profundizar su accionar hacia políticas de inserción social y atención a las demandas sociales, más allá de casos aislados. En este sentido, las Universidades Nacionales siguieron el camino de propender a la tradicional movilidad social de algunos sectores de la población, a partir de la formación profesional, pero no avanzaron en el camino de una mayor legitimidad social, teniendo en cuenta que su futuro reside allí. La Universidad Pública no puede sostenerse únicamente naturalizando su clásico rol de productora de profesionales, aunque el mismo sea trascendente. Tampoco la investigación científica, independientemente de su carácter específico en la producción de conocimientos, puede recluirse únicamente en la elaboración de monografías y publicaciones orientadas a un público experto. Poco o nada se ha avanzado en la instalación de parámetros que incentiven la producción de cara a los requerimientos de la sociedad que la sustenta. Siendo que, más allá de los esfuerzos por promover cierta movilidad social, las mayorías populares, sobre quienes aún recae sustancialmente la recaudación de ingresos públicos, son quienes sostienen la actividad universitaria. Entre los desafíos actuales de la Universidad Pública deben incluirse los de la innovación, el desarrollo científico y tecnológico de impacto social positivo y sustentable y la producción de conocimientos relevantes susceptibles de ser compartidos con la sociedad. Para ello, la universidad argentina debe expandir sus horizontes creativos extramuros al tiempo que debe vincularse con los equipos de trabajo de las universidades latinoamericanas y nacionales que han avanzado en estos desarrollos” (2007).

crítico de experiencias en marcha focalizando en sus límites y alcances; avanzar en el proyecto de un programa de innovación y transferencia social viable de ser encarado en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de la recuperación crítica de las experiencias que se han generado en las otras universidades latinoamericanas y de las existentes en el territorio; contribuir a la generación de equipos interdisciplinarios acordes a las áreas problemáticas que se visualicen en la zona sur de la CABA, integrando a organizaciones sociales en tanto sujetos legítimos de conocimiento y promoviendo una sinergia entre las prácticas académicas y dichas organizaciones.

Mientras que, más vinculados al segundo nivel (regional), se propuso

la conformación de equipos de trabajo multi e interdisciplinarios para el desarrollo de metodologías y nuevas “tecnologías sociales” de alcance regional aunque adaptables a las particularidades nacionales y locales.

En una primera etapa y bajo esta primera propuesta, se comenzó a conformar la red de universidades con aquellas que tenían una amplia trayectoria en materia del vínculo Universidad y Sociedad. Durante el primer año, se integraron a la red cuatro universidades latinoamericanas, en el segundo tres, mientras que en el 2010 otras tres universidades completaron la actual participación. La siguiente es la nómina de miembros:

Año de ingreso	Universidades miembros
2008	Universidad de Buenos Aires (FFyL), Argentina; Universidad Católica de Pelotas, Brasil; Universidad Bolivariana de Venezuela; Universidad de la República, Uruguay
2009	Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Rosario, Argentina; Universidad Nacional Autónoma de México
2010	Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia; Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional de Luján, Argentina

Hacia el afianzamiento de la Red: sus actividades

Hacia el mes de junio del 2008 se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el primer plenario de intercambio, conformación y presentación de la Red. Participaron representantes de la Universidad Bolivariana de Venezuela, de la Universidad Católica de Pelotas (Brasil) y de la Universidad de la República (Uruguay) junto con los representantes del CIDAC y autoridades de la FFyL.

En este encuentro se pudieron compartir y debatir las distintas posiciones sobre las que se anclaban las experiencias en prácticas integrales de cada una de las universidades. Todas estas experiencias fueron presentadas en función de los contextos de producción en que se desarrollan y son posibles (contextos institucionales, trayectorias formativas y sociales y contextos políticos de cada país).

En función de lograr los primeros acuerdos generales y poder avanzar en la planificación de actividades más concretas se llegó a los siguientes puntos de encuentro entre las cuatro universidades sobre la extensión universitaria:

- Se la entiende desde un enfoque que recupera la idea de la producción conjunta de conocimiento entre la universidad

y los sectores populares en función de la transformación social.

- Se tiene como horizonte la generación o aporte a los procesos organizacionales de los sectores populares que permitan contratendencia al capitalismo global integrado.
- Se necesita generar interdisciplinariedad e integralidad de las prácticas de extensión, docencia e investigación.
- Es fundamental el estudiantado en el sostenimiento de estos procesos.
- Sobre el encuadramiento histórico, se comparte actualmente un contexto regional que permite avanzar en estas propuestas innovadoras.

Una vez logrados estos acuerdos se comenzaron a delinear las actividades conjuntas en el marco de la RED. Estas fueron estructuradas en actividades de formación, pasantías e intercambios de experiencias, evaluación continua y producción de conocimiento en dicho recorrido. En los próximos apartados se describen las actividades realizadas en el transcurso de los años 2008-2010.

Durante el año 2008 se acordó la planificación y desarrollo conjunto del Seminario de Grado y Extensión Universitaria “Universidad y Sociedad: Programas de innovación y transferencia social” a dictarse durante el segundo cuatrimestre del 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y un segundo encuentro plenario a realizarse en la ciudad de Montevideo.

Primera experiencia académica compartida: el Seminario

Con los objetivos de introducir al estudiante en los debates implicados en los modelos de vinculación Universidad-Sociedad a través del tratamiento de esta problemática y de sus expresiones en diferentes campos (economía social, educación, salud, medio ambiente, deporte, investigación y otros);

ofrecer un primer acercamiento a experiencias en marcha en las universidades latinoamericanas participantes de la Red y contribuir al análisis crítico de las mismas focalizando en sus límites y alcances; conformar equipos de estudiantes que analicen los procesos de vinculación (incubación social y articulación) que realizan las universidades participantes de la Red bajo la tutoría del coordinador del taller; conformar equipos interdisciplinarios incorporando a los estudiantes para participar de proyectos de innovación y transferencia social que enriquezcan su formación profesional de grado, a través de pasantías, créditos de campo y prácticas profesionales, este seminario fue llevado adelante por docentes de las áreas del CIDAC-Barracas, docentes de la UCPel (incubadoras sociales), UBV (grupos endógenos), de la UdelaR (modelo de extensión), del MOI (hábitat), Pañuelos en rebeldía (EP), EMIC y Carta abierta (IAP), entre otros.

Con un total de 160 inscriptos, estuvo dirigido a estudiantes y graduados de las distintas carreras de la FFyL, otras unidades académicas y referentes de organizaciones sociales y recorrió distintas experiencias y modelos de innovación y transferencia social de las universidades de la red y otras experiencias del campo popular locales.

Como corolario de este seminario se puede mencionar que se alcanzaron los siguientes resultados:

- Producción de monografías vinculadas a las experiencias.
- Incorporación de estudiantes en los equipos de trabajo de las áreas del CIDAC-Barracas presentadas.
- Intercambio de experiencias *in situ* entre estudiantes locales y colegas de las universidades de la red.

Sobre el segundo encuentro plenario

La segunda reunión se desarrolló en la sede del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la UDELAR

el 8 y 9 de diciembre de 2008. Estuvieron presentes representantes de las universidades miembros de la red.

Tuvo como objetivos principales evaluar el desarrollo del seminario, conocer en terreno las experiencias de la Universidad de la República del Uruguay sobre la vinculación Universidad-Sociedad y la planificación de las actividades hacia el año 2009.

En cuanto al primer punto se evaluó como muy positivo el intercambio de las distintas experiencias regionales del vínculo Universidad y Sociedad, entendiendo a este como un primer paso hacia una integración conceptual en el campo de la innovación social retomando el debate acerca de las líneas de debate iniciadas en la primera reunión de la Red de Universidades Latinoamericanas.⁴

A su vez, se pudieron recorrer distintas experiencias de la Universidad de la República de Uruguay como por ejemplo el proyecto de Extensión Universitaria “APEX Cerro” situado en el Barrio homónimo de Montevideo, que con más de 15 años de trayectoria, trabaja principalmente, ordenado en subprogramas, en la atención integral de la salud de la población en general, en la atención de la población de adultos mayores y en la población de jóvenes y niños. Allí se pudo observar la organización de este programa y su relación entre la extensión, la docencia y la investigación. Por último se delinearón las actividades a realizar en el año siguiente.

Ya en el año 2009, y con la incorporación de la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional Autónoma de México se desarrolló en la FFyL un seminario denominado “Abordajes para la acción comunitaria” y un taller sobre

4 Tomando el material aportado por el CIDAC y retomando las líneas de debate del 1º encuentro que exponemos a continuación: Extensión; La construcción de conocimiento como producción colectiva para la transformación social; Interdisciplinariedad e Integralidad de las prácticas de extensión, docencia e investigación; Lugar fundamental del estudiantado; Encuadramiento histórico (para mayor desarrollo de estos ejes ver: www.cidac.filo.uba.ar).

“Organización e implementación de talleres”. El seminario se realizó durante el 1º cuatrimestre del 2009. Tuvo la particularidad de que fue llevado adelante conjuntamente por docentes de la UNR, UNGS y CIDAC y dirigido a estudiantes y graduados de estas universidades con la intención de dar continuidad —desde un campo más específico— al seminario “Universidad y Sociedad...” del año 2008. Por su parte, el taller permitió generar un intercambio entre estudiantes de la UNR y del CIDAC donde pudieron conocer e intercambiar en los mismos territorios (CABA-Rosario) las experiencias comunitarias de ambas instituciones.

Sobre el tercer encuentro plenario

Hacia el mes de septiembre, se realizó el tercer encuentro plenario de la Red. En este caso la universidad anfitriona fue la Universidad Católica de Pelotas, Brasil, a través del Equipo de Extensión Universitaria de la INTECOOP (Incubadora Social). Participaron de este encuentro representantes de la UBA, CIDAC-Barracas (áreas de trabajo infantil y economía social), Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad de la República de Montevideo, UCPel.

En este encuentro se llevo adelante una nueva evaluación de las actividades junto con las nuevas universidades miembros y se tomó como objetivo principal de las jornadas intercambiar experiencias de proyectos en economía solidaria y la intervención conjunta que las Universidades de la Red llevan adelante en estos procesos (UNR, UNGS, UDELAR, UCPEL, UBV, CIDAC).

Entre las actividades principales —tal como se menciona en el informe de actividades— se puede mencionar la visita a emprendimientos productivos que vienen siendo acompañados

por la INTECOOP. Entre estos la UNAIC (Agricultura Familiar con 1100 asociados), COOPAL (pequeños productores de leche) ubicados a 52 km de Pelotas en la localidad del Canguçu, cooperativas que comercializan en la ciudad de Pelotas como Sul Ecológica (agricultura familiar), cooperativa ARPA-SUL (Agricultura Familiar), CREHNOR (Sistema de Cooperativas de Crédito Rural), Cooperativa Fraget, la visita al asentamiento del Movimiento Sin Tierra, y en particular con los miembros de la cooperativa COOPAVA, entre otras.

También se participó en la radio Comunitaria, se realizó la presentación de los equipos presentes, de la Incubadora Social del INTECOOP (Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares) en el marco de la Extensión de la Universidad Católica de Pelotas, de los docentes de la Maestría en Economía Social de la Universidad General Sarmiento, de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA-CIDAC, de la Unidad de estudios Cooperativos de la Universidad de Uruguay y del equipo de Antropología del Trabajo de la Universidad del Rosario.⁵

En esta presentación es interesante destacar que los y las docentes de la Universidad Católica de Pelotas hicieron una presentación sobre sus experiencias con incubadoras de cooperativas, explicando que se trataba de utilizar “tecnología social”: técnicas y metodologías transformadoras desarrolladas con la población. Esta incubadora social, comienza su trabajo en el año 1994. Cuentan con un equipo interdisciplinario que efectúa las siguientes acciones: asesoría a los emprendimientos y actividades de apoyo a los programas.⁶

5 Trabajan la conflictividad de los trabajadores, la salud laboral, asesoría jurídico-popular en zootecnia de cooperativas, redes de comercialización de productos, trueque solidario y otros.

6 La Intecoop ha contribuido en el acompañamiento de las siguientes cooperativas: “Cooperativa COOPAL”, UNAIC (Cooperativa de Agricultura Familiar), Cooperativas Lagoa Viva (Pesca artesanal), Asociación Fraget (Selección de residuos) y RETRATE (Artesanos, de materiales reciclados), COOPPRESUL (artesanos, alimentos artesanales). Los mismos forman parte de la red de comercialización “BEM DA TERRA” la cual comenzará a funcionar en la Localidad de Pelotas.

Dentro de los lineamientos de este programa está enmarcada la Economía Popular, la IAP y la incubación cooperativa. En esta experiencia participan estudiantes como voluntarios. Los mismos, realizan una evaluación de las propuestas de las cooperativas para ver la viabilidad e inserción en el mercado. Asimismo se encargan de la capacitación de sus miembros, como también si cuentan con la capacidad de acceso al capital (para comenzar el emprendimiento) y por último si poseen alguna preparación profesional previa. Una vez finalizado el diagnóstico, se realiza una proyección de dos a tres años en donde la Incubadora Social proporciona: acompañamiento, asesoría y formación.

Por último se desarrolló el panel “Experiencias en extensión universitaria en Argentina, Uruguay y Venezuela”, en el que cada miembro de la red proporcionó un estado de la cuestión en referencia a los alcances de la economía social en su país.

Algunos puntos a destacar que nos deja la experiencia brasilera:

- Proceso de trabajo enmarcado en la Economía Popular, la IAP y la incubación cooperativa.
- Constitución de equipos interdisciplinarios para acompañamiento de las organizaciones solicitantes.
- Producción de técnicas y metodologías desarrolladas con la población.

El rol de los estudiantes en la INTECOOP consistió en lo siguiente:

- *Evaluación y diagnóstico* de las propuestas de las cooperativas para ver la viabilidad e inserción en el mercado a futuro.
- *Capacitación* de los miembros de las cooperativas.
- *Gestión* de acceso al capital (para comenzar el emprendimiento).
- *Producción de Perfiles y trayectorias laborales* de las personas.

- *Proyecciones* de 2 a 3 años en donde la Incubadora Social proporciona acompañamiento, asesoría y formación.
- *Pasantías* con la Universidad de la República (Uruguay) para estudiantes de Veterinaria.

Universidad Bolivariana de Venezuela

Hacia abril del 2010, parte del equipo de CIDAC realiza la visita a la Universidad Bolivariana de Venezuela, con los objetivos de conocer la experiencia de los “grupos endógenos” y dos de los ejes que caracterizan a este modelo de Universidad desde el año 2003:

- El proceso de descentralización geográfica y programática de la Universidad en los distintos Estados de la República Bolivariana de Venezuela, y en relación a este,
- la incorporación del “proyecto local de investigación-acción participativo” como eje que atraviesa los contenidos curriculares de las distintas etapas formativas de las carreras de grado.

Entre las actividades que se llevaron adelante, se pueden mencionar:

- *Presentación de experiencias de trabajo* conjunto de la UBV (del Programa de Formación de Estudios Jurídicos) con distintos movimientos sociales urbanos de Caracas. En esta exposición, se pudieron observar algunos de los mayores problemas que presenta la ciudad de Caracas como ser la cuestión del acceso al derecho a la vivienda y la producción social del hábitat así como las propuestas de trabajo conjunto (modelo de co-gestión) entre las organizaciones territoriales, la UBV y las distintas agencias del Gobierno Nacional Venezolano en pos de la resolución de esta problemática.
- Visita al grupo endógeno de la UBV del Estado de Yaracuy, donde se pudieron conocer las distintas experiencias

sociales locales vinculadas a la UBV a través del relato de los estudiantes, docentes y organizaciones sociales locales. Allí se recorrieron la televisora comunitaria de la Comuna Camunare Rojo, en el Municipio de Urachiche en el Estado de Yaracuy, el núcleo de desarrollo endógeno “Dr. Raúl Domínguez Capdevielle” en la cooperativa de trabajo rural Ex Fundo Zamorano de Aracal.

- La visita al Consejo Comunal Cacique Acevedo, de la comunidad Yaguapa. Municipio de Acevedo, Estado de Miranda. En esta visita se pudo conocer el Proyecto integral entre los Programas de Formación de Grado de Estudios Jurídicos, de Gestión Ambiental y de Educación Popular sobre la experiencia de *planificación urbana participativa* en la comunidad de Cacique Acevedo.
- Por último, la visita al núcleo endógeno de los Valles del Tuy, donde se recorrió una experiencia en proyecto socio-comunitario del PFG de Gestión Ambiental denominado “Proyecto reforestación: Vivero comunitario y reservorio de agua” donde concluyó la visita.

Durante el año 2011 se llevan adelante un conjunto de actividades que marcan de alguna manera la consolidación del vínculo construido entre las universidades miembros de la Red. Entre estas acciones se pueden mencionar:

- La realización de un taller de violencia de género en el CIDAC-Barracas, dictado por un equipo de la UNR (Argentina) y dirigido a la población del barrio de Barracas.
- La realización del IV Encuentro de Intercambio entre Universidades durante el mes de octubre en la universidad miembro UNLa, con la participación de representantes de la UNGS, UNLa, FFyL-UBA (Argentina) y UDELAR (Uruguay).
- La presentación de trabajos en el 4º Congreso Paraguayo de Población.

- La organización de la Mesa Redonda “De la extensión a la integración Universidad-Sociedad. Aportes desde la Antropología” X CAAS, con la organización del equipo del CIDAC-Barracas y la participación de representantes de la UNR (Argentina), UDELAR (Uruguay) y UMSA (Bolivia).
- El *V Encuentro plenario* de la Red en el Estado Plurinacional de Bolivia, con la participación de representantes de las Universidades de UMSA y Universidad Indígena Tupak Katari (Bolivia); UBV (Venezuela); UDELAR (Uruguay); UNGS (Argentina); UNLA (Argentina); UNR (Argentina); FFyL-UBA (Argentina).

Este encuentro se realizó entre el 26 y el 30 de octubre. El CIDAC-Barracas y la SEUBE-FFyL promovieron el encuentro anual plenario en calidad de institución coordinadora. El mismo se realizó en la ciudad de La Paz, República Plurinacional de Bolivia y contó con la participación de otras seis universidades latinoamericanas miembros de la red. Entre estas se hicieron presentes la Universidad Bolivariana de Venezuela; la Universidad de la República (Uruguay); la Universidad Nacional de General Sarmiento; la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Lanús (Argentina) y la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia).

Se destaca que como parte de las actividades programadas, se acordó la incorporación a la red de la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari, de reciente conformación.

Durante esos cinco días se recorrieron y entrevistaron distintas instituciones universitarias, organismos gubernamentales vinculados a la educación superior, agencias de cooperación internacionales, institutos de posgrados, organizaciones indígenas campesinas. Todas estas resultaron muy ricas en cuanto a sus experiencias y sus integrantes se mostraron muy interesados en proyectar diversos

intercambios y cooperación mutua. Entre los entrevistados se pueden mencionar: el cuerpo docente del CIDES, representantes de la Agencia de Cooperación Alemana en Bolivia, autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales y autoridades de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA, representantes del Convenio Andrés Bello en Bolivia, intelectuales como Luis Tapia, Dirección General de Universidades (Ministerio de Educación), Universidad Indígena Tupak Katari, Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa”, Coordinación Nacional de las UNIBOL (Universidades Indígenas de Bolivia).

En este encuentro las jornadas de trabajo tenían como ejes los siguientes puntos:

- Presentar y promover la Red de Universidades Latinoamericanas en el sistema universitario boliviano y establecer vínculos formales con las universidades públicas del Departamento de La Paz.
- Conocer, presentar e intercambiar distintas experiencias de innovación y transferencia social universitarias que lleven adelante las distintas instituciones.
- Conocer los procesos sociales en los cuales se enmarcan las universidades bolivianas.
- Realizar el balance de funcionamiento de la red en los últimos tres años.
- Generar propuestas de profundización y continuidad hacia los próximos tres años.
- Generar y promover acuerdos y convenios bilaterales de cooperación entre las distintas universidades.
- Publicar el presente libro *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, Praxis e Innovación*, en el que participan con sus contribuciones integrantes de las universidades que constituyen la Red.

A modo de cierre

Hasta aquí el camino recorrido con la Red de Universidades Latinoamericanas durante los últimos tres años. Un camino que, así como permitió enriquecer las diferentes propuestas institucionales (en el caso de quien escribe, la propuesta del CIDAC-Barracas) a través del conocimiento de diversas experiencias en torno a la construcción del vínculo “Universidad/Sociedad” (en sus diferentes prioridades temáticas, con los distintos niveles de avance institucional plasmados en las estructuras universitarias, sobre las diversas metodologías de abordajes, sobre los límites y alcances de las universidades en sus contextos nacionales específicos, etc.). También nos permitió ir encontrando puntos en común en cuanto a algunos posicionamientos político-universitarios que nos llevan a nuevos desafíos que amplían los horizontes de la Red. Entre estos, incorporar en la agenda de la Red la discusión en torno a los siguientes ejes: las políticas de investigación y de acreditación en las que se encuentra suscripta cada universidad miembro, así como incorporar al debate temas sensibles al ámbito académico como la noción de “autonomía universitaria”.⁷

Hasta aquí una hermosa experiencia.

Bibliografía

- AAVV. 2011. “De la extensión a la integración Universidad-Sociedad: El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria”, en *Revista Espacios de Crítica y Producción*, n° 47, diciembre. Buenos Aires, EFFyL.
- Proyectos I, II y III: “Red Entre Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transferencia Social”.

7 Planteado en el plenario de cierre del V Encuentro, La Paz, Bolivia.

Informes de Avance 2008/2009 Proyecto I, II: “Red Entre Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transferencia Social”.
CIDAC, FFyL, www.cidac.filo.uba.ar

Una universidad protagonista de su tiempo

Raquel Castronovo

Existen en estos primeros años del siglo XXI nuevos debates acerca de la naturaleza y misión de las universidades. Este debate se ha visto fortalecido en el campo de las universidades públicas en el marco de la problematización más amplia y abarcativa acerca del rol del Estado, de la delimitación y definición de lo público que viene ocurriendo con posterioridad a la evidencia del estruendoso fracaso del modelo neoliberal ocurrido en Argentina y en casi todos los países de América Latina en los años del cambio de siglo.¹

Como hace muchos años que no ocurría, en esta última década, la comunidad universitaria se está interrogando a

1 Curiosamente, mientras se escriben estas páginas (octubre de 2011) arrecian las noticias sobre la crisis económica y financiera en Europa y Estados Unidos, las erráticas recomendaciones del FMI para los países que están al borde del default, como Grecia. Al mismo tiempo observamos con atención los primeros resultados de elecciones tal como la ocurrida en Dinamarca o en la elección para alcalde de Berlín, en línea con otras elecciones locales ocurridas en otras ciudades de Alemania, o la reciente composición del Parlamento Italiano que muestran un cambio de direccionalidad en las preferencias políticas del electorado. Después de años de elegir gobiernos de derecha, los europeos parece que perciben la estrecha relación que existe entre la orientación neoliberal de los gobiernos que eligieron (aunque se autotitulen socialistas o socialdemócratas) y la profunda crisis del mercado de trabajo así como la caída de las protecciones sociales como resultado de los reiterados planes de ajuste para la preservación de los equilibrios fiscales. Durante el verano europeo del 2011 se han visto colmadas las plazas de las grandes ciudades europeas de manifestantes “indignados”.

sí misma acerca del modelo de universidad en el que desea trabajar y estudiar. Esta problematización se da formando parte de un fértil debate acerca del modelo de sociedad a construir con la participación activa de todos, en la que todos y cada uno podamos desarrollarnos como personas y ciudadanos, ejerciendo plenamente nuestros derechos.

La universidad pública es una entidad que pertenece a la sociedad, es parte y reflejo de la misma. No solamente porque los recursos que permiten su funcionamiento pertenecen al conjunto de la sociedad, sino porque el conocimiento, materia prima y producto con el cual trabaja la universidad es una construcción social colectiva, en la cual también participa la comunidad universitaria.

La historia de la ciencia demuestra que las universidades han sido uno más de los actores que intervienen en este proceso. Efectivamente, la humanidad ha construido el conocimiento integrando lo económico, el conocimiento de la naturaleza, del hombre y sus relaciones, la tecnología, las artes, las letras y los valores y comportamientos humanos. En este sentido, no puede hablarse del conocimiento como un producto concebido y desarrollado únicamente en el ámbito de los claustros de la academia sino que, por el contrario, la universidad es la caja de resonancia de aquellas producciones sociales, a las que examina, ordena, sistematiza y problematiza, transformando esos insumos en conocimientos aptos para ser socializados y aplicados a la resolución y desenvolvimiento de la vida social.

En esta dirección cabe interpelar el concepto de autonomía universitaria que fuera acuñado en la Reforma del 18, momento clave en la formulación del modelo de universidad que se desarrolló en consecuencia. La autonomía, que fuera reconocida como valor fundante, sentó las bases de una universidad pública y laica y en ese momento gracias a este principio se dieron los primeros pasos para la designación y remoción de docentes y autoridades con independencia del

poder político. Ello pareció en aquellos tiempos un requisito fundamental para garantizar la libertad de pensamiento y su proyección al trabajo académico garantizando la libertad en los claustros para el trabajo en la docencia y también en la investigación.

Sin embargo esa autonomía generó un modelo organizacional demasiado cerrado y con el paso del tiempo se pudo observar que los enunciados que hablaban de la necesidad de articulación entre la universidad y otras instituciones de la sociedad parten de la falacia de considerar que esta institución está por fuera de la dinámica social y que dependerá de su voluntad establecer nexos o permanecer aislada. Según Pedro Krotsch (1998) una de las razones de la alteración en el modelo tradicional autónomo es la pérdida de hegemonía de la universidad en la producción de conocimiento así como la alteración del modelo disciplinar positivista y su paulatina problematización a la vista de cambios sustantivos en la forma en que se producen los conocimientos, entre los que destaca la relación entre el conocimiento y los contextos en los que se aplican, la transdisciplinariedad, la presión de determinados grupos de interés para que se produzcan determinados conocimientos, entre otros.

Los debates acerca de la relación entre la universidad y el resto de la sociedad muestran que, en realidad, se trata de abrir puentes que potencien y den dinamismo a la actividad conjunta que surge espontáneamente cuando la universidad abandona su aislamiento academicista y se integra con el conjunto de los sectores sociales en el proceso de construcción colectiva e históricamente determinada del proyecto nacional. Este es también el fundamento de que, con el tiempo, se haya abandonado la expresión extensión universitaria y se la haya ido sustituyendo, en algunos, casos por la denominación de “cooperación”.

El modelo de universidad que proponemos y sostenemos supone considerar que es necesario generar aportes activos a

las transformaciones estructurales que se están desarrollando, a los modos de producción y sus impactos en el mundo del trabajo, de la producción y del intercambio, así como las modificaciones que se están produciendo en la estructura y dinámica de las poblaciones, en la vida cotidiana y en la configuración de la subjetividad.

En este contexto, resulta prioritario contribuir a la recuperación plena de la centralidad del Estado en la armonización de las relaciones sociales, en la distribución de los beneficios y en la búsqueda de mayor eficiencia y efectividad en las políticas públicas. Admitir la centralidad de la lucha para reconquistar la garantía de los derechos ciudadanos implica también admitir que esta solo puede desarrollarse desde un Estado presente que interviene de manera ágil y contundente en la regulación de las relaciones sociales.

Pero las universidades tienen la misión hoy de ser la usina de pensamiento que construya los marcos conceptuales que den sustento a este nuevo modelo de sociedad (que se está implementando en nuestro país, la Argentina) que, apoyado en el desarrollo con inclusión social debe dar batalla por igual a los que, desde adentro, rechazan un modelo de sociedad con más igualdad y justicia social porque defienden una estructura de privilegios en la que resultan beneficiados o a aquellos que desde afuera —ya sea por ver afectados sus intereses o por mantenerse dentro de lineamientos ortodoxos en cuanto a política económica— cuestionan y objetan las políticas públicas autónomas y heterodoxas que se vienen llevando adelante y con las que se ha logrado superar ampliamente la crisis de los años 2001 y 2002 y sostener un crecimiento económico extraordinario con incremento de la distribución de la riqueza que dicho crecimiento produce.

Para adentrarnos en este escenario postneoliberal resulta de interés abordar algunos de los ejes de la resistencia cultural para el ingreso a un momento postrero del neoliberalismo.

Por un lado, señalamos la desconfianza frente a la intervención del Estado en la creencia de que este limita derechos, por la cual se establece una fórmula falaz que dice que *mayor intervención estatal (mayores derechos del Estado sobre el individuo) corresponde a menos derechos del ciudadano*.

Otro eje es la desvalorización de la política como sistema de ideas que explican la realidad pero también que opera como instrumento para la construcción social.

Uno de los rasgos de la crisis de la política de los últimos treinta años es la difuminación del campo de lo público envuelto en el torbellino de la crisis de representación y los cuestionamientos a los modelos políticos para la administración y el gobierno.

Esta trasposición entre el cuerpo de lo público, o el Estado y el gobierno genera, entre otras consecuencias, una confusión acerca del Estado, descalificando la importancia del campo de lo público como una configuración en la que se inscriben las construcciones sociales que propenden al bien común.

En ellas se despliega todo aquello que trasciende el universo de lo individual pero además, lo colectivo genera acciones destinadas a garantizar los derechos que sostienen dicho universo de lo individual. Los derechos individuales son irrealizables si la sociedad, a través de la estructura de lo público (y colectivo), no garantiza que se brinden servicios y protecciones.

La autosuficiencia del individuo es una falacia que promediando el siglo XIX ya era reconocida y que se recupera en el cambio cultural propugnado para facilitar la entronización del mercado y la desaparición de todo control de parte del Estado hacia las operaciones de acumulación de renta ilimitada que buscan los dueños del capital en el proyecto mercantilista. Ningún sujeto individual puede satisfacer la totalidad de sus necesidades sin la comunidad, ese conjunto que representa lo colectivo, lo que se construye con otros y lo

que contraponen los intereses del conjunto con los intereses individuales.

La crisis que viene afectando a la política es, en realidad, un conjunto de crisis diferenciadas que se interconectan y retroalimentan.

Tenemos por un lado la crisis de credibilidad de los políticos. Si bien es cierto que la profesión política, en particular ese oficio que se traduce en empleo a perpetuidad dentro de las estructuras de los poderes legislativo y/o ejecutivo de funcionarios que no tendrían opciones de trabajo rentado del que vivir por lo cual acceden a reubicaciones y reacomodamientos que afectan, sin duda, la transparencia de sus posiciones políticas. Los casos de ineficiencia y corrupción en la función de gobierno se suman a la incidencia de los cambios culturales que el neoliberalismo viene generando con la intención de eliminar las regulaciones estatales y que descalifican en forma sistemática a la figura de los políticos, poniendo en duda los desempeños de todos los funcionarios de gobierno.

Sin embargo la crisis de los sistemas de gobierno, si bien se ven afectados por el desprestigio de algunos políticos, tiene un desarrollo autónomo ya que en este caso, está determinada fundamentalmente por cierta fragilidad de algunas estructuras institucionales, la necesidad de incrementar la democratización de las normas y dispositivos, así como las oportunidades de participación genuina de los ciudadanos en algunos asuntos, o en todo caso haciendo más fluidas y vinculantes las relaciones entre representantes y representados así como la creación de mecanismos institucionales para intervenir en la conformación de la agenda pública.

Diversas reformas se vienen desarrollando en distintos países y en Argentina hay varias propuestas de cambios en marcha, por ejemplo aquellas que tienen relación con los sistemas electorales y de partidos políticos.

Por último, la crisis de la política, la crisis mayor, es en realidad la consecuencia directa de los cambios en la cultura política impulsados por la corriente neoliberal, expandida por el mundo, que propicia la mercantilización a ultranza de las relaciones sociales en busca de la apertura de oportunidades para la acumulación sin límites y la eliminación de las normas de protección de los trabajadores que se fueron conformando desde mediados del siglo XIX.

La subordinación de la política a la economía ambas entendidas como campos del conocimiento que explican desde una óptica determinada el conjunto de las relaciones sociales trae como consecuencia, o por lo menos como una de las consecuencias más notables, la pérdida de la aspiración a incidir en la distribución de los beneficios sociales y del poder en pos de la búsqueda individual de acumulación de capital.

Sin la política como herramienta para explicar la existencia de alternativas al modelo neoliberal, y sin la política para construir y acumular poder para disputar a los grupos poderosos el manejo de la vida social es imposible superar al neoliberalismo.

Sin embargo, en los comienzos de esta segunda década del siglo XXI se acumulan dos situaciones aparentemente diferenciadas entre sí que exigen que el mundo del conocimiento genere explicaciones y propuestas adecuadas. Por un lado la ruptura de los regímenes estables por más de treinta años en el mundo árabe y el surgimiento de movimientos sociales fuertemente participativos que impulsaron cambios y que además establecieron nexos todavía no conocidos en profundidad con los intereses económicos, políticos y militares hegemónicos en el mundo. A su vez el movimiento de los “indignados” en Europa y Estados Unidos y las fuertes reacciones al ajuste impuesto por el FMI y la Unión Europea en Grecia anticipan cambios en la cultura neoliberal que parecía intocable en los países desarrollados. La importante

crisis económica mundial ha producido la sensibilización de los ciudadanos mucho más rápida y efectivamente que la confrontación teórica. Sin embargo, estos cimbronazos en el escenario piden a gritos análisis, explicaciones, conceptualizaciones y la formulación de caminos alternativos que vayan a llenar el vacío que estos derrumbes ocasionan.

En las universidades está también el germen y la sustancia para promover el cambio cultural imprescindible para dejar atrás las pautas del mercantilismo individualista que caracterizó al neoliberalismo. Como sabemos, los cambios en las condiciones políticas y sociales son más rápidos que los cambios en los patrones culturales que les dan sustento. Actualmente nuestra sociedad argentina se encuentra en una *interfase* entre un paradigma que se está yendo y otro que no acaba de nacer. Ese parto debe ser impulsado por los hombres y las mujeres de la cultura. Las universidades son el ámbito natural donde estos sujetos del trabajo cultural se mueven.

En nuestro país y en Latinoamérica se imponen varios núcleos temáticos que nuestras sociedades deberán afrontar en los próximos años y en los que los universitarios deberíamos estar trabajando ya, con productos conceptuales innovadores capaces de dar cuenta de lo nuevo que se presenta en el horizonte.

El modelo de Universidad que proponemos y sostenemos supone considerar que es necesario generar aportes activos a las transformaciones estructurales que se están desarrollando en torno a los modos de producción y sus impactos en el mundo del trabajo, a los de la producción y el intercambio, así como las modificaciones que se están produciendo en la estructura y dinámica de las poblaciones, en la vida cotidiana y en la configuración de la subjetividad.

Las universidades tienen las condiciones para contribuir al desarrollo científico y tecnológico necesario para consolidar el mencionado crecimiento económico desplazando el

eje de la actividad económica, que hoy está centrado fundamentalmente en la producción de materias primas, especialmente las de origen agropecuario, hacia un perfil productivo centrado en la industrialización que le agregue valor a esos productos básicos, incrementando la ganancia que los mismos producirán, ayudando a crear puestos de trabajo y además, promoviendo el desarrollo local dentro de un criterio de equidad geográfica, enlazando estratégicamente la industrialización allí donde se realiza la producción.

Las universidades son, desde 2004, los organismos a los que el Estado Nacional les demanda más asiduamente asistencia técnica, investigaciones conjuntas o direccionadas para dar respuesta a interrogantes que la propia gestión pública necesita responder así como también la formación de recursos humanos. En particular, en este campo es donde venimos desarrollando una experiencia particular de gran riqueza que lleva en funcionamiento desde 2006 la carrera de Especialización en Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en Ámbito Comunitario que es descrita y analizada en otro capítulo del presente libro.

Esa experiencia se inscribe en un contexto en el que se viene levantando la propuesta de romper con el modelo de las políticas sociales neoliberales, pero en el que subsisten prácticas sociales y profesionales que arrastran y reproducen valores e ideas propios de ese modelo que se quiere superar. Se trata de una ruptura que anuncia un cambio de época en lo que a presencia del Estado se refiere. El papel de las universidades en la formación de cuadros profesionales que revisen sus prácticas inscriptas en el modelo neoliberal de abordaje de la cuestión social y su aporte a políticas sociales de nuevo cuño y que pretenden transformar el accionar del Estado Nacional apuntando a la restitución de derechos que han sido conculcados, es fundamental y no se circunscribe únicamente a los que inician su formación, lo que ya estaría exigiendo la debida puesta a punto de los

proyectos curriculares, sino que debe involucrar a los profesionales que ya están abocados a la práctica profesional, tanto en la oferta de formación de posgrado, como en la formación en servicio o en la educación permanente.

Dentro de las prácticas profesionales que deberán aportar a cambios significativos están las que surgen de una formación crítica en relación a la gestión ambiental. Las universidades están colocadas en la perspectiva ideal para conocer y proponer acerca de las condiciones ambientales que hacen al desarrollo sustentable y puesto al servicio de los ciudadanos (y no de la rentabilidad extraordinaria para las empresas nacionales y extranjeras). El uso adecuado, la conservación de los recursos naturales tales como la tierra, el agua, la energía y la subordinación de los beneficios que produzcan al proyecto nacional y a los intereses colectivos del mismo son campos en los que se aúnan la producción de conocimientos y la gestión política.

El mundo de la academia tiene las condiciones necesarias para desarrollar la capacidad de escucha respecto a las demandas sociales al mismo tiempo que se generan capacidades para proyectar demandas potenciales, que pueden o no ser expresadas por los diferentes actores sociales. Esa escucha debería incluir, desde su concepción, la capacidad para incentivar la iniciativa de los diferentes actores sociales para expresarse en el ámbito académico, en una perspectiva de construcción conjunta y participativa de dichas demandas o requerimientos.

Pero al mismo tiempo es imprescindible hacer notar que hay aportes para la docencia, y para la producción de conocimientos en la comunidad, necesarios para la universidad, que no pueden ser suplidos por actividades internas. Efectivamente las direcciones que nutren la cooperación entre el adentro y el afuera de la universidad son de ida y vuelta. En ese sentido, es útil reparar en el caso de las prácticas pre-profesionales de muchos proyectos curriculares, que se

han caracterizado históricamente por asociar la formación y el entrenamiento técnico con actividades al servicio de la comunidad.

En conclusión, cuando pensamos en una universidad capaz de ser protagonista de su tiempo, que pueda abrir puentes que potencien y den dinamismo al conjunto de las prácticas sociales para la transformación social nos planteamos ser capaces, en tanto académicos, de protagonizar desarrollos científicos que se constituyan en aportes activos a las transformaciones estructurales, contribuyendo al desarrollo científico y tecnológico necesario para consolidar el crecimiento económico y su aprovechamiento en equidad, al mismo tiempo que se desarrollan estrategias para generar y dar respuesta a las demandas sociales para solucionar los problemas de la gente. Imaginamos una universidad y unos universitarios protagonistas de su tiempo, concedores de las circunstancias en las que los ciudadanos desarrollamos la vida cotidiana y desde ese punto de vista, capaces de contribuir a la recuperación plena de la centralidad del Estado en la armonización de las relaciones sociales, en la distribución de los beneficios y en la búsqueda de mayor eficiencia y efectividad en el diseño y la gestión de las políticas públicas. Nos imaginamos entonces, como ya se ha dicho, conformarnos como verdaderas usinas de pensamiento que desarrollen las condiciones aptas para conocer, explicar y conceptualizar los cambios sociales que ocurren y los que deberían ocurrir en la sociedad a la que pertenecemos.

Bibliografía

Krotsch, P. 1998. "La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social", en Castronovo, R. (coord.) *Integración o desintegración social en el mundo del siglo XXI*. Buenos Aires, Espacio.

El academicismo interpelado

Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad Pública y los desafíos que presenta

Hugo Trincheró e Ivanna Petz

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desde el año 2008, viene desarrollando un proceso de implantación territorial en el barrio de Barracas, específicamente en el ámbito conocido como “Estación Buenos Aires”. Dicho proceso se consolida a partir de la construcción de la referencia física del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC).

Este movimiento de territorialización del ámbito universitario, en este caso en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, es a nuestro juicio una experiencia novedosa en materia de política universitaria por las siguientes razones:

1. porque se pretende, en conjunto con las organizaciones e instituciones barriales, avanzar en procesos de innovación social, lo que supone una reconfiguración del proceso de gestión de conocimiento tradicional (tendencialmente autocentrado y reproductivista) al generar una política de

- investigación en relación a problemas y demandas sociales cuya solución implica un abordaje interdisciplinario e intersectorial;
2. es por lo dicho anteriormente que los saberes disciplina-rios se ven interpelados y sus prácticas tensionadas al re-querirse el tratamiento de demandas exteriores a la lógica académica pero que se presentan como ineluctables para poder avanzar en el conocimiento crítico y científico;
 3. porque el CIDAC busca involucrarse en el territorio para pensarlo, ser parte y generar procesos de integración so-cioeducativa habilitando que los sectores sociales que his-tóricamente han tenido negado el derecho de acceder a prácticas y experiencias universitarias puedan hacerlo; y
 4. porque se trata de una experiencia que avanza en pro-puestas de co-gestión Comunidad-Universidad-Estado, en un momento en que este último está siendo gestionado en función de profundas transformaciones sociales que requieren de la participación comprometida de los uni-versitarios.

Entre el año 2008 y la actualidad, 16 equipos conforma-dos por estudiantes, graduados y profesores pertenecientes a distintas carreras de la UBA vienen desarrollando activida-des de campo en el territorio y avanzando en la concreción de proyectos en los cuales están involucradas distintas or-ganizaciones e instituciones locales. La permanencia en los barrios y la consolidación de los vínculos con las organiza-ciones e instituciones a partir del trabajo concreto generado a partir de la demanda social, ha instalado al CIDAC como una institución más dentro del territorio con la particulari-dad de colaborar en la resolución de ciertas problemáticas y con capacidad de convocatoria a organizaciones de distintos sectores y procedencias políticas.

Resultaría poco esclarecedor iniciar este artículo dedi-cado al desarrollo de la experiencia del Centro sin hacer

previamente una breve referencia a sus antecedentes más inmediatos, al interior de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), en lo concerniente al contenido del vínculo Universidad-Sociedad implicado en su programa de desarrollo.¹

De los antecedentes al interior de la FFyL-UBA

En la década de los años noventa, en el marco de una avanzada neoliberal sin precedentes por sus consecuencias sociales, el compromiso con la sociedad asumido desde los sectores mayoritarios y dominantes de las Universidades se manifestó fundamentalmente en clave de transferencia, en la venta de servicios a empresas y en hacer extensivo, fundamentalmente a los sectores medios, programas culturales diversos. Así, las unidades de extensión universitaria, se convirtieron en su mayoría en gestoras al modo de consultoras privadas, soslayando procesos de integración socioeducativa.

1 No ahondamos en esta oportunidad en la inscripción histórica del proyecto del CIDAC. Solo mencionamos que, en tal sentido, se encuadra en aquel modelo de universidad contenido en las experiencias del denominado "Proyecto Maciel" (UBA, 1956-1966) y en las del Centro Piloto de Investigación Aplicada (CEPIA) "Enrique Grinberg" desarrollado en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires en 1973-1974. Para más datos sobre el Proyecto Maciel, recomendamos la lectura de Brusilovsky (2000). Respecto del CEPHIA citamos que: "Por intermedio de la Resolución (CS) N° 99 de la UNPBA con fecha del 17 de julio del año 1973, se crearon los Centros Pilotos de Investigación Aplicada (CEPIA). Estos centros estaban formados por equipos interdisciplinarios de investigación, constituidos por graduados y alumnos de la UNPBA, que desarrollaban sus tareas en zonas marginales o de desarrollo relativo de la Capital Federal o del Interior. La resolución que dio origen a su nacimiento establecía que entre sus objetivos se encontraba: investigar el grado de satisfacción de las necesidades populares en donde desarrollaban sus tareas los centros; investigar si la formación proporcionada a sus egresados, por la UNPBA, se ajustaba a la plena satisfacción de las necesidades populares en las zonas investigadas; investigar cuáles eran los cambios estructurales que debían promoverse en la enseñanza que proporcionaba la UNPBA, para la plena satisfacción de las necesidades populares; investigar cuáles eran los cambios estructurales que podía proponer la UNPBA a las autoridades de la Nación, para el mejoramiento y perfeccionamiento de los servicios que prestaban los distintos organismos y empresas del Estado; proporcionar a la población de las zonas investigadas, asistencia complementaria; desarrollar conclusiones sobre el trabajo en equipo e interdisciplinario. Dependían de la Subsecretaría de Investigación" (Sozzani, 2007b).

Fueron muy pocos los casos donde proyectos de extensión ajustaron su programa a las necesidades planteadas por los sectores populares. De manera general, recién en los últimos años, acompañando el proceso político que se viene gestando en la Argentina, se ha avanzado aunque tímidamente en la necesidad de pensar (pensarnos) a la Universidad y por ende también a la UBA por fuera del paradigma neoliberal, comprometida con las problemáticas nacionales más urgentes. Necesidad que se instala, no por generación espontánea, sino por la resistencia que se ha ido organizando mediante los intersticios que dejara aquel andamiaje. Queremos en adelante describir brevemente aquellos programas de extensión al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, de los cuales el CIDAC es tributario.

Hacia el año 1994, como resultado de un trabajo conjunto y consensuado entre miembros de las comunidades aborígenes de la región Chaco centro-occidental, miembros de la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas, de la Secretaría de Extensión Universitaria, y organizaciones solidarias, se crea el Programa Permanente de Extensión, Investigación y Desarrollo en Pueblos Indígenas de la Argentina. El objetivo general de este programa ha sido vincular y articular en forma sistemática y permanente proyectos y actividades de investigación en distintos campos del conocimiento con acciones de fortalecimiento comunitario, capacitación, y práctica solidaria. Tras distintas etapas de reflexión sobre la tarea emprendida, se ha desarrollado el planteo sobre la producción colectiva de conocimientos vinculada a la praxis de sujetos en movimiento, en otras palabras, sobre la construcción de un saber de manera colectiva que se propone la acción transformadora de la realidad. Desde esta base, algunas de las acciones realizadas han sido: la realización de campañas de apoyo escolar a niños en las comunidades, creación de la Biblioteca Popular “Hortensio Fernández” en la comunidad Misión La Paz; realización de

talleres permanentes intercomunitarios de reconstrucción de la memoria étnica wichí, chorote y chulupi, y la publicación del libro bilingüe wichí-castellano *Olhamel Otichunhayaj - Nuestra Memoria* (Laureano Segovia, 1998), apoyo al “servicio social comunitario” de Misión La Paz hasta 1998. En 1999, como resultado de un debate interno respecto de la especificidad de la Universidad, se crea el Centro de Documentación, Divulgación, Capacitación, y Asesoramiento de Pueblos Indígenas de la República Argentina (CEDCAPI). Dicho centro será la herramienta que buscará articular la docencia y la investigación a las acciones de extensión que se venían emprendiendo, además de constituirse en la instancia que permite el acompañamiento crítico de los procesos autogestionarios, de lucha de defensa de los derechos y el fortalecimiento de las organizaciones mediante la estrategia de talleres comunitarios. En la actualidad, este Centro se organiza en cinco comisiones de trabajo cada una de las cuales aborda una temática específica acorde a las demandas recibidas desde los pueblos originarios (Territorio e Historiografía; Educación bilingüe; Legales; Salud; Comunicación y Memoria crítica). Todas estas experiencias han quedado reflejadas en la revista de reflexión y difusión denominada *NosotrosLosOtros*. La modalidad de trabajo consiste en lo que se ha dado en llamar la construcción de la demanda. Señalamos al respecto que es precisamente en la construcción conjunta, compartida, de la demanda, a partir de una problematización de los términos en los que la misma se plantea, donde comienza el proceso de producción colectiva del conocimiento crítico.

En marzo de 2002, se crea Facultad Abierta, programa de extensión con objetivos amplios de relación entre el ámbito universitario y las organizaciones populares, en el marco de la profunda crisis que envolvía al país en aquel momento. Rápidamente, este programa se focalizó en el fenómeno de las empresas recuperadas, generando una instancia de

compromiso político y académico con un movimiento en crecimiento y desarrollando una práctica de extensión que combina las actividades de apoyo interdisciplinario con la investigación enfocada a la creación de conocimiento útil al fortalecimiento de la lucha de los trabajadores. Entre sus principales iniciativas podemos enumerar: la realización de tres relevamientos exhaustivos de empresas recuperadas en Argentina (2002, 2004 y 2010); el apoyo y asesoramiento a gran cantidad de empresas recuperadas y sus organizaciones; la creación del Centro de Documentación de Empresas Recuperadas que funciona en forma permanente en la Cooperativa Chilavert; la edición de la *Guía latinoamericana de empresas recuperadas*; la publicación de varios trabajos de investigación (entre ellos, el libro *Las empresas recuperadas en la Argentina*, FFYL, 2005); la realización de tres videos documentales: “El caso de la Cooperativa Bauen”, “El caso de la Cooperativa Chilavert” y “El caso de la Cooperativa 19 de Diciembre”, publicados por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA bajo el título *Innovaciones sociales en contextos de exclusión: el caso de las empresas recuperadas por sus trabajadores*; la organización del I, II y III Encuentro internacional: “La economía de los trabajadores” junto con otras instituciones académicas y organizaciones de los trabajadores.

Tal como mencionamos, el programa de desarrollo del CIDAC se gesta recuperando estas experiencias de extensión, fundamentalmente en lo que hace al planteo de trabajo con organizaciones (fortalecimiento organizacional) al ubicarlas en un rol protagónico en procesos de construcción de conocimiento, partiendo de ponderar lo que podríamos denominar como su agencialidad epistémica. Esta agencialidad epistémica para el campo académico queda reflejada en los aportes al conocimiento de la Antropología Económica desarrollado en Argentina, en este caso y en el impacto en los estudios sobre los pueblos originarios impulsados por la Antropología Social reciente en nuestro país. A su vez,

en ambos casos se han intentado formas de presencia permanente del ámbito universitario en el territorio (centro de documentación en Chilavert y en comunidad indígena La Estrella) las que han tenido distintos impactos en sus respectivos ámbitos de incumbencia.

De un modelo institucional para una modalidad de integralidad de las prácticas universitarias

El proyecto CIDAC se gesta a partir del recepcionamiento de una multiplicidad de demandas de intervención de la universidad pública y especialmente la UBA en el ámbito propio de la ciudad de Buenos Aires y en particular de su zona menos favorecida como es el Sur. A partir de allí su objetivo viene siendo el de cimentar un polo generador de actividades de la UBA, que pueda movilizar tanto a la comunidad académica de la institución como a los distintos componentes del heterogéneo contexto social en el cual se encuentra enclavado. La sede física comparte un espacio social (Barracas sur) sumamente heterogéneo, donde se localizan gran cantidad de hoteles, inquilinatos, muchos de los cuales están desprovistos de los servicios esenciales; las villas 21-24 y 26, el Núcleo Habitacional Transitorio Zabaleta, numerosos galpones de fábricas, depósitos y centros de transporte que ocupan grandes extensiones parcelarias, determinantes divisorias de la falta de cohesión social barrial. Se trata sin duda de un espacio urbano fragmentado y con alta concentración de la pobreza.

Tal situacionalidad implica que el Centro se construya en la interfase de articulación de la universidad con el ámbito comunitario. Dicha interfase supone una serie de movimientos tanto a nivel comunitario como al interior de la universidad, lo que supone avanzar simultáneamente en un doble sentido. Por un lado, el repensar las formas de producción

de conocimiento hegemónico en el cual la integralidad y la posibilidad de la interdisciplina² no aparezcan en sus márgenes. Por otro y al mismo tiempo, el promover y construir dispositivos de producción de conocimiento que habiliten su construcción colectiva, lo que da lugar a un trabajo dinámico, participativo, integrador con las poblaciones locales.³

Subyace en estos movimientos la idea contenida en “(el) mundo social no es ‘un espectáculo a ser interpretado (...) [sino un] conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995). En este sentido, entendemos que el conocimiento científico no debe autocondenarse a detenerse en la interpretación sino que debe ir más allá si lo que se propone es la acción transformadora de la realidad. Ahí se revela el carácter político de la producción de conocimiento conjunta y crítica (González *et al.*, 2004).

De esta manera, se redefine la tarea universitaria transitando un recorrido que se pretende inverso al tradicional. No partimos del conocimiento ya creado, desde los paradigmas instituidos e institucionalizados académicamente, sino compartiendo la creación del mismo desde los problemas científicos y tecnológicos surgidos de las necesidades sociales existentes e interpelando desde allí las prácticas academicistas, y es precisamente esta interpelación la que permite reconfigurar a las mismas. Esto implica un amplio diálogo crítico con la gente y sus organizaciones. Diálogo que se gesta en nuevas

2 Por trabajo interdisciplinario no queremos decir: “. . . un equipo dirigido por un biólogo, por ejemplo en el que actúan como colaboradores secundarios químicos, estadísticos o economistas, ni tampoco un estudio múltiple de los distintos aspectos del problema hecho por varios especialistas que trabajan cada uno por su cuenta. El primer tipo de estudio es en realidad monodisciplinario y el segundo multidisciplinario. El ‘inter’ indica un grado de organización y amplitud mayor: los distintos aspectos discutidos en común por especialistas de igual nivel en las distintas disciplinas para descubrir interconexiones e influencias mutuas de esos aspectos, y para que cada especialista aproveche no solo los conocimientos, sino la manera de pensar y encarar los problemas habituales en los demás” (Varsavsky, 1969).

3 Renato Dagnino, en este sentido, propone el concepto de *investigación, construir conocimiento “hacia afuera”*, junto a los estudiantes y los movimientos sociales, un conocimiento orientado hacia los problemas.

formas de relación que van permitiendo construir universidad al tiempo que se la interpela (Tommasino, 2008).

Para iniciar el camino de superación de las dinámicas autocentradas y reproductivistas, los proyectos de los equipos que integran el CIDAC se conforman a partir de áreas-problema (Varsavsky, 1969) e integran en su desarrollo a distintos equipos de investigación y cátedras de la facultad, y en algunos casos de otras facultades de la UBA, con organizaciones sociales e instituciones locales. Asimismo, se considera que las problemáticas sociales demandan la aproximación interdisciplinaria y en la medida que los proyectos se configuran a partir de problemas y no de las disciplinas preexistentes, la solución a la situación problemática genera la convergencia disciplinaria, considerando a la realidad como estructurada, pero a la vez como estructurante y en permanente contradicción.⁴

Epistemológicamente se pretende que los desarrollos del centro impacten en un proceso de *democratización epistemológica*, al ir creando condiciones donde participan sectores que han sido excluidos de la oportunidad de acceder a la educación superior y a procesos de generación y validación-aplicación de conocimiento. El trabajo participativo implicado en los proyectos de los equipos es pensado no exclusiva y excluyentemente en términos de acción y sobre todo de acciones aplicadas, sino también en términos teóricos e ideológicos entendidos como necesariamente complementarios y no como contrapuestos.

Estas consideraciones se van concretando, en mayor o menor medida, a partir del programa de desarrollo y se direccionan a configurar una nueva dimensión de la práctica universitaria: la *integralidad de las prácticas*. Ahora bien, ¿qué

4 Pensar el problema no solo con vistas a determinar el diagnóstico sino su solución, implica la interdisciplinariedad y la intersectorialidad. Es decir, pensar el problema en los términos de su solución nos sitúa en la generación de una trama de articulaciones disciplinares, intersectoriales y comunitarias donde la universidad pierde la potestad del saber y reconoce la agencialidad epistémica de otros.

supone esto? En la medida que buscamos salir del consignismo, es decir de la construcción de la idea-fuerza en base a una denominación simplificadora de la misma, es que debemos profundizar en su conceptualización y complejidad. Es así que la práctica activa de extensión tal como la venimos construyendo demanda una tarea exhaustiva y sistemática de investigación, y que por su aporte a la construcción de conocimientos se despliegue hacia la docencia y procure impactar en la formación curricular y extracurricular del conjunto del estudiantado. De esta manera, las problemáticas barriales, locales, territoriales que abordamos desde la extensión y las reflexionamos e indagamos a partir de la investigación, son susceptibles de ser abordadas en tanto contenidos en la currícula de las carreras. Incorporar contenidos referidos a las problemáticas nacionales más urgentes en el proceso de formación de los futuros profesionales es una de las maneras de establecer mayores niveles de *pertinencia* de las universidades públicas en relación a su compromiso con las realidades en la que se encuentra enclavada. Es también una manera de adaptar “la función de la docencia a nuestra realidad latinoamericana formando ciudadanos críticos, participativos y comprometidos en la vida democrática, preparándolos para nuevas contingencias, sirviendo satisfactoriamente a las necesidades del sistema social en el que se inserta la universidad, con las estructuras de dominación que tiene, con los reclamos, no siempre tan unívocos como se delinean en el aula” (Rieiro; 2007). En definitiva, los movimientos del proceso de construcción de conocimiento implicados en la noción de integralidad de las prácticas universitarias en el nivel comunitario tal que estamos proponiendo a partir del *qué hacer* del CIDAC, no son solo un proceso técnico-metodológico de construcción y puesta en circulación de conocimientos (entendido como socio-histórico y provisorio y no necesariamente acumulativo al estilo positivista), sino también y fundamentalmente, un proceso de construcción de sujetos sociales.

Otro de los ejes conceptuales y orientativos de la labor del centro tiene que ver con un repensar la noción de autonomía universitaria en tanto neutralidad, cuestión que ha implicado en ocasiones una profunda limitación al necesario compromiso con las problemáticas nacionales y populares.⁵ El carácter territorializado del proyecto de desarrollo, permite ir destrabando concretamente tal cuestión a partir de lo que venimos llamando co-gestión Universidad-Estado-ámbito territorial/comunitario. Es decir, se pretende avanzar en una serie de articulaciones con organismos e instituciones estatales en pos de ciertos desarrollos en el nivel comunitario. Sin dudas esto se sostiene en tiempos como los actuales de reposicionamiento político respecto al rol del Estado, cuando la gestión del mismo tiende a limitar su carácter fetichista en tanto forma Estado por lo que a partir de su democratización produce una mayor inclusión de la representación de los intereses de las clases y sectores populares.⁶

Partiendo de estas bases conceptuales, la creación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (Res. FFyL N° 3920/08), dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la FFyL de la UBA, pone de manifiesto el interés institucional de dar un decidido impulso a la transformación universitaria, promoviendo la implementación de proyectos integrales en condiciones

5 Como menciona Talento (2007): "Durante décadas, en el contexto de las luchas que signaron la constitución del sistema político nacional, se condensaron estas pujas alrededor de la vigencia o abrogación de la autonomía universitaria y su propia noción se cargó de significados diversos. Fue refugio de consensos políticos contrapuestos a las mayorías que acompañaron la experiencia del primer peronismo. Fue reconocida por el bloque triunfante en el '55 sobre la base del quiebre del monopolio estatal en la educación superior. Cobijó una experiencia creadora durante los años de la democracia tutelada por el partido militar al precio de un relativo aislamiento frente al drama que la misma significó".

6 El Estado en tanto forma fetichizada de la representación, tiende a invisibilizar el carácter clasista del mismo. Son las crisis del capital las que ponen en evidencia esta situación, dando lugar a la oportunidad histórica de construcción política de una relación de fuerzas alternativa. Tal ha sido la experiencia de los Estados de Bienestar en la Posguerra Fría y tal es la experiencia de la crisis capitalista en gran parte de los Estados latinoamericanos.

de desarrollar instancias, tanto de formación como de acción comunitaria, vinculadas a la resolución de problemáticas de los sectores populares.⁷

En tal sentido son objetivos del CIDAC:

- Establecer y consolidar programas permanentes que integren y articulen las prácticas de extensión, investigación y docencia con proyección comunitaria desde la perspectiva de la innovación social.
- Implementar un modelo de gestión participativo a partir de la sinergia entre la comunidad, el Estado y la universidad, tendiente a mejorar la calidad de vida de los sectores postergados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dirigidos prioritariamente hacia la zona sur.
- Coordinar programas de investigación y acción social acreditados en las distintas unidades académicas de la UBA en el marco de propuestas de trabajo interdisciplinarias.
- Fortalecer la acción comunitaria de las organizaciones sociales de la zona sur de la CABA mediante el aporte científico y tecnológico y la producción compartida del conocimiento.
- Fomentar la práctica social de estudiantes y docentes de la UBA (programas de voluntariado, de responsabilidad social universitaria, prácticas sociales educativas, entre otros) mediante su inserción en proyectos y programas del CIDAC.
- Vehicular proyectos y programas orientados por las políticas de financiamiento gubernamentales (en sus distintos niveles y dependencias) que estén en sintonía con los objetivos políticos del Centro.

7 Acordamos con Rieiro (2007) cuando plantea que el compromiso con los sectores más débiles de nuestra sociedad no se justifica por un simple principio moralista, sino por ser una necesidad en la búsqueda de la propia democratización universitaria. A lo que agregamos también la búsqueda de novedades en el conocimiento.

- Construir instancias de interconexión con las instituciones públicas que actúan en el territorio a fin de la complementación.

Ahora bien, ¿cuáles han sido las formas concretas de implementación de la perspectiva de trabajo planteada en el momento de formación del CIDAC?

De las formas que fue adoptando la puesta en marcha del CIDAC

Desde los inicios del Centro, fue una necesidad el compartir las trayectorias generadas desde otros espacios institucionales, con el objetivo de lograr la complementariedad y el intercambio de nuestras tareas. En ningún momento nos pensamos desde la “originalidad” sino por el contrario reconociendo que en este aspecto tal vez otras universidades e instituciones académicas tenían mucho para decirnos. Así, le dimos forma a la “Red de Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación Social” a fin de conocer y compartir experiencias similares e incluso más profundas en la región.⁸

Al interior del ámbito universitario, el primer desarrollo estuvo centrado en el seminario Universidad-Sociedad durante el segundo cuatrimestre de 2008, cuya dimensión política fue definir la concepción de la relación universidad-sociedad que se sostiene⁹ y abrir al conjunto de la comunidad

8 La presente publicación es resultado precisamente de esta Red y en el artículo de Cervera Novo en el presente libro se describen sus objetivos y recorridos, razón por la cual no profundizaremos en este punto.

9 Este seminario fue curricular para algunas carreras de la FFyL, y de extensión universitaria, para el resto de las carreras de la UBA y otras universidades y no universitarios que se acercaron por el interés de debatir el tema. Entre otras, las preguntas que estuvieron presentes en el seminario fueron: ¿Cuál es el lugar de la sociedad en la producción de un conocimiento pertinente a las realidades del país y que al mismo tiempo permita procesos de retroalimentación en las aulas? ¿Cuáles son los modelos

académica el planteo del CIDAC. El armado de los equipos donde se involucraron estudiantes, graduados y docentes interesados en trabajar a nivel comunitario, fue otra de las derivaciones del seminario. Los primeros proyectos que los equipos llevaron adelante otorgaron un primer diagnóstico del territorio. A su vez, permitieron el vínculo con organizaciones e instituciones locales a partir de su concreción, demostrando compromiso, continuidad y capacidad de diálogo interinstitucional.

Respecto de los distintos equipos que configuran el CIDAC en la actualidad, interesa plantear que son diversos en sus propuestas en relación a cómo vinculan la universidad con la comunidad, ensayando diferentes contenidos de tal vínculo. Respecto del espacio intrauniversitario, algunos han logrado articular cátedras, seminarios, créditos de investigación y de campo, haciendo uso de las actuales oportunidades que ofrecen los planes de estudio al tiempo que se establecen contrapuntos con tal andamiaje mediante el ejercicio que supone la integralidad de las prácticas. Otros han optado por vincular estudiantes por fuera de las instancias formales con validez curricular, incorporándolos en el marco que otorgan los proyectos del Programa Voluntariado Universitario y proyectos de la programación UBANEX.¹⁰ De una u otra forma, en todos los casos se viene impactando en la formación del estudiante a partir de una praxis que ha sido siempre fuertemente demandada por el claustro estudiantil. A riesgo de ser repetitivos, en todos los proyectos se han involucrado instituciones y/o organizaciones sociales y políticas del territorio.

alternativos de gestión del conocimiento y que experiencias concretas se han desarrollado? ¿Cómo se produce conocimiento? ¿Cuáles son sus lógicas imperantes hoy? ¿Qué mecanismos de producción de conocimiento tenemos? ¿Cuál es el lugar de la interdisciplina?

- 10 El primero es un Programa del Ministerio de Educación que promueve acciones de intervención universitaria en la comunidad y el segundo es un Programa de la UBA que promueve el desarrollo de programas de extensión universitaria en sus unidades académicas.

En relación al eje co-gestión universidad-Estado-comunidad, el trabajo tomó cuerpo, en primer lugar, precisamente en la construcción de la referencia física del Centro. De manera coordinada con el MTESS (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social) se implementó el “Programa Obra Pública Local con aporte de materiales”. Esta política de empleo y formación profesional permitió ir construyendo la sede física del CIDAC en Barracas con vecinos desocupados del barrio quienes se capacitaron en el transcurso de obra.¹¹

Este vínculo que se construyó con el MTESS a partir de dicha implementación, se fue fortaleciendo también mediante una serie de protocolos que se derivaron de la formalización del vínculo (convenio marco celebrado entre la FFyL-UBA y el MTESS). Es interesante observar cómo se logra superar la clásica asistencia técnica implicada en los convenios entre universidades y organismos estatales cuando existe un plan-teo de trabajo territorial-comunitario por parte de la universidad, ya que son las necesidades de ese ámbito, el compartir una mirada en relación al rol de la universidad pública y al rol del Estado, aquello que nos termina encontrando.

En nuestro caso, el primer protocolo tuvo como objetivo realizar un diagnóstico socioproductivo que dio cuenta de

11 Para más datos cfr. Revista Espacios Nº 47, Dossier Especial: CIDAC. Buenos Aires, EFFyL, p. 68. No obstante, brevemente diremos que estuvieron involucrados en la construcción doce vecinos desocupados del barrio de Barracas (siete mujeres y cinco varones) todos pertenecientes a distintas organizaciones sociales con las cuales los equipos del CIDAC vienen integrando prácticas de investigación, docencia y extensión universitaria. El proyecto fue elaborado por el equipo de arquitectos de la FFyL y por el equipo de gestión del CIDAC. Dicho centro está destinado a la capacitación laboral de sectores de población con problemas sociolaborales residentes en la zona sur de la CABA. Y, al mismo tiempo, el edificio es compartido con los equipos del CIDAC. Como resultados obtenidos de la implementación del proyecto se pondera: (a) Doce vecinos desocupados formados en distintas técnicas constructivas. (b) La obra construida que consta de: dos grandes aulas que pueden transformarse en un SUM; una oficina; un office; un depósito; un pasillo y los baños correspondientes. Además de espacios exteriores acondicionados para la realización de actividades deportivas. En otras palabras, política de capacitación laboral que al mismo tiempo que intenta avanzar en formar sujetos con capacidades técnicas genera patrimonio público.

los procesos de transformación operados a partir de la crisis del 2001 en las Comunas 3, 4, 5 y 8 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la forma en que estos procesos afectaron la situación del trabajo y el empleo, así como el perfil productivo de la Ciudad.¹² El segundo protocolo estuvo centrado en una de las necesidades detectadas en la implementación del Programa Argentina Trabaja. En no pocos casos, los cooperativistas eran analfabetos digitales y, en tal sentido, se estructura una propuesta pedagógica a fin de brindar herramientas básicas para el manejo de PC e Internet. Dicha propuesta fue posible gracias al trabajo de estudiantes que, en su mayoría, participan del CIDAC, formados en educación popular y con antecedentes en dinámicas de trabajo con los sectores populares.

Por su parte, el tercer protocolo permitió iniciar una línea de trabajo nueva: los trayectos formativos de extensión universitaria. Esta línea está en estrecha vinculación al nuevo modelo de política social emergente en la Argentina de la última década, que ha habilitado a la participación de la sociedad civil en su desarrollo en un carácter diferente a como era integrada en los años noventa, presentándoseles a sus organizaciones una nueva serie de responsabilidades y tareas. Las mismas presuponen un conjunto nuevo de habilidades técnico-administrativas, institucionales y políticas. Desde el CIDAC se consideró innovador propiciar la apertura de

12 Otros objetivos del denominado "Documento base de análisis territorial", fueron: (a) Identificar y caracterizar las dificultades relevantes de empleo y trabajo que influyen desfavorablemente en los grupos poblacionales en cada una de las actividades productivas y de servicios que se desarrollan en las Comunas seleccionadas, focalizando en la franja de jóvenes entre 18 y 24 años, residentes en hoteles y pensiones y en villas. (b) Realizar la georreferenciación de la problemática abordada. (c) Identificar para cada una de las zonas: i) las demandas de capacitación con las particularidades y especialidades que se detecten en cada una de ellas; ii) la oferta de capacitación disponible en cada zona; y iii) (como así también) la presencia de actores sociales con posibilidades de intervenir en la formulación de propuestas, a fin de contribuir en la elaboración de estrategias tendientes a superar los problemas sociolaborales y las falencias / ausencias de estrategias de capacitación de forma tal de optimizar la implementación de los programas del MTEySS.

trayectos educativos de extensión universitaria orientados al fortalecimiento de las organizaciones sociales en las siguientes dimensiones: en lo que respecta a habilidades técnicas para participar en la proposición de políticas, en lo que respecta al trabajo integral con jóvenes, y en lo que respecta a la formación de dirigentes territoriales.¹³

De manera particular, para el caso de la diplomatura que fue objeto del tercer protocolo con el MTESS, fue objetivo central generar herramientas conceptuales y técnicas de diseño y planificación que mejoraran la capacidad de gestión de las organizaciones sociales actuantes en los territorios, a fin de pensar el propio territorio en sus aspectos productivos y en las posibilidades de desarrollo local, y formular y presentar proyectos que vinculen áreas de vacancia con las líneas activas de políticas de empleo del Ministerio de Trabajo de la Nación. El fuerte énfasis en proyectos de desarrollo local para la generación de trabajo que presentó la propuesta supuso dos cuestiones: por un lado la concepción en torno del trabajo como constructor de identidad individual y colectiva en donde la cultura del trabajo vuelva a ocupar un lugar central, en tanto espacio de generación de ingresos, pero también como un modo de convivencia y una forma de construcción de lo social. Por otro lado, el compromiso de la Universidad Pública, tanto en relación al territorio de pertinencia como en la cooperación con el Estado Nacional en el despliegue de políticas.

A su vez, la instrumentación de la diplomatura donde participaron 35 personas de distintas organizaciones, significó un esfuerzo compartido entre el equipo que llevó

13 Otro de los sentidos que poseen los trayectos educativos de extensión tiene que ver con ampliar el acceso de los sectores populares a la universidad. Una pregunta que aún no estamos en condiciones de contestar por la reciente implementación de estos trayectos es: ¿cuál es el peso específico de los distintos trayectos formativos en relación al desarrollo territorial del Centro?

adelante el proyecto¹⁴ y el equipo de coordinación de Capital Federal de la Dirección de Gestión Territorial del ministerio. Interesa remarcar esta dimensión del trabajo concreto ya que adquirió una dinámica que iba permitiendo evaluaciones permanentes del proceso educativo, las cuales fueron implicando una serie de reformulaciones sobre la marcha.

Hasta aquí en relación a los desarrollos ya generados. Ahora bien. Esta puesta en acto del CIDAC fue permitiendo, provisoriamente, la siguiente estructura organizativa:

1. *Dirección y equipo de coordinación general*: coordinación académica, coordinación general de áreas y equipos barriales, coordinación de operatoria de proyectos. Este órgano está apoyado por un personal administrativo no docente y

14 El equipo estuvo integrado por una coordinadora académica y una coordinadora técnica, seis docentes y cinco tutores. En cuanto a la organización y estructura curricular, la diplomatura se organizó en seis módulos de carácter presencial. Cinco de ellos fueron consecutivos y el restante (Taller de Diseño de acciones de desarrollo local) se desarrolló bajo la modalidad de taller, aun cuando tuvo aspectos teóricos específicos; Además, se incorporaron al inicio del curso dos jornadas de dos horas a fin de establecer el diagnóstico del grupo y conocerse entre los participantes y el equipo docente. Los módulos se organizaron del siguiente modo: algunos abarcaron dos jornadas o clases y otros tres, de acuerdo a los contenidos a trabajar. Cada una de ellas se divide a su vez en un espacio teórico y un espacio teórico-práctico. En el espacio teórico están presentes el tutor y el profesor, siendo este último el responsable de los contenidos. En el espacio teórico-práctico, el tutor, asume un rol más activo en la medida en que trabaja conjuntamente con el profesor haciendo transposiciones didácticas y analizando casos. El taller se cursa en todas las jornadas de clase, durante las últimas tres horas. El docente a cargo de este módulo organiza el trabajo en cada clase a partir de los contenidos trabajados y discutidos en los módulos correspondientes a cada jornada, de modo tal que dichos conocimientos puedan ser procesados en el mismo momento de elaboración del proyecto. La Diplomatura se desarrolló desde una concepción de educación que recupera los saberes y experiencias de los estudiantes para potenciarlos de manera de contribuir a los procesos de transformación territorial y social de los que ellos participan. Para ello, los estudiantes fueron activos protagonistas del proceso de formación, pusieron en diálogo permanente su práctica y la teoría de modo de construir nuevos conocimientos y saberes contextualizados así como herramientas de intervención y propuestas que se materializaron en la mayoría de los casos en el diseño de un proyecto. El mismo se fue construyendo y revisando a lo largo de todo el desarrollo de la diplomatura, haciendo uso y revisión de los contenidos teóricos y teórico-prácticos trabajados en los módulos.

las unidades de Prensa y Comunicación y Metodología del trabajo comunitario.

2. *Consejo consultivo social*: Integrado por representantes de las organizaciones sociales con desarrollo territorial en la zona sur de la CABA, instituciones locales y representantes de los equipos del CIDAC. Se estableció una dinámica provisoria de tres reuniones anuales y la posibilidad de llamado a reuniones extraordinarias cada vez que alguna organización, institución o la dirección del centro lo crea necesario. El consejo consultivo social, tiene carácter consultivo y orientador de los temas en los cuales es necesaria la intervención del centro y está abierto a nuevas incorporaciones. Es importante aclarar que el vínculo con las organizaciones existentes no está limitado a las reuniones del Consejo, sino que el mismo se concreta en los niveles de involucramiento que las organizaciones e instituciones tienen en el desarrollo cotidiano de los distintos proyectos instrumentados desde el centro.
3. *Ronda de coordinación de equipos*: Se trata de reuniones con los coordinadores de los equipos, cuya periodicidad fue cambiando acorde a los niveles de crecimiento del CIDAC. Actualmente se trata de una reunión mensual donde se ponen en común las problemáticas que nos presenta el trabajo cotidiano, se discute el encuadre territorial del centro y se avanza en la reflexión sobre la integralidad de las prácticas universitarias con proyección comunitaria y su instrumentación.

De los desafíos que plantea el trabajo que se viene desarrollando

El proceso de consolidación del CIDAC —experiencia que, tal como ha sido expresado en el primer apartado, posee direccionalidad y una dinámica que es analizada de

forma permanente a modo de reflexión sobre y desde la práctica pero también a modo de evaluación interna— nos sitúa en una serie de tareas a emprender que suponen fuertes desafíos para la cultura hegemónica que se expresa en la vida universitaria.¹⁵

Tomando distancia de la evaluación académica guiada por la ya clásica “excelencia académica”, lo que llamamos revisión y evaluación permanente del qué hacer, nos ubica, entre otras cuestiones, en la necesidad de debatir el control político de las acciones e intervenciones implicadas en la integralidad de las prácticas a fin de conocer lo que se va generando en el contexto de aplicación (y validación) y las metodologías con las que se innova. Para ello, actualmente se han puesto en funcionamiento una serie de mediaciones. Por un lado, lo que denominamos reuniones de áreas, esto es, el nucleamiento de equipos de trabajo que comparten una misma área-problema abordada desde trayectorias y perspectivas disciplinares diferentes (es el momento del control epistémico y de contenidos). Por otro, lo que hemos denominado reuniones de coordinación territorial, donde los equipos se interseccionan en aras de complementar el trabajo en los territorios¹⁶ y de revisar el abordaje a fin de respetarlo (es el momento de control metodológico). La puesta en común y evaluación colectiva del trabajo, es otra de las modalidades que fuimos encontrando. Las jornadas denominadas: *I Jornadas de Trabajo sobre Teorías y Prácticas Territoriales del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción*

15 En tanto práctica que se propone cierta orientación innovadora intentamos que la evaluación académica no sea guiada por la ya clásica “excelencia académica” pues consideramos que esta no estimula más que la cuantificación de méritos, estableciendo cierta inercia en las formas de evaluación y soslayando la posibilidad de considerar impactos cualitativos en la creación de conocimientos y en la resolución de problemas. Aun más, soslayando la necesaria interacción que debiera existir entre ambas dimensiones, especialmente para reorientar las prácticas universitarias.

16 Una de las preguntas a responder en este ámbito por ejemplo sería: ¿qué tipo de vínculos son posibles entre equipos en función por ejemplo de políticas educativas concretas para zona sur de la CABA?

Comunitaria que se inauguraron en marzo de este año y que se desarrollarán dos veces al año (marzo y agosto) van precisamente en tal sentido.

Por otra parte, el carácter instituyente que hasta el momento viene teniendo el Centro va en dirección de instituirse a riesgo de cierta burocratización. En este proceso es también un desafío ir creciendo de manera ordenada lo que supone cierta planificación para la incorporación de los equipos universitarios. En tal sentido, comenzamos a establecer tiempos de incorporación de nuevos equipos y protocolos de funcionamiento como son la presentación del proyecto global del equipo para el año en el mes de febrero y la presentación de la evaluación del trabajo desarrollado por el equipo en el mes de diciembre. Ambos documentos, al mismo tiempo, son insumos para las reuniones antes mencionadas.

Otro de los desafíos importantes implicados en este proceso de institucionalización tiene que ver con generar los mecanismos de evaluación de prácticas integrales y las modalidades de su acreditación para aquellos docentes que se constituyen en la interfase entre la universidad y el ámbito comunitario. Existen antecedentes respecto de la evaluación en el ámbito de la investigación y en el de la docencia-enseñanza (con los cuales podríamos o no estar plenamente de acuerdo) pero no tenemos antecedentes respecto de la evaluación de los procesos integrales permitidos por el trabajo de extensión de los docentes. Consideramos que dichos mecanismos deben interrogar o mejor dicho dar lugar a la experimentación del movimiento sugerido por los siguientes interrogantes: ¿Cómo y con cuáles herramientas se construye colectivamente la problemática social a trabajar? ¿De qué manera se la investiga y se integra lo que se investiga con lo que se enseña? ¿Cuáles son los procedimientos por los cuales ello se vincula con lo que se discute, aprende y enseña con la población? ¿Cómo deriva este proceso en un

plan de acción que es el que finalmente estructura el segundo y tercer año de trabajo? ¿A partir de cuáles instancias o procedimientos se revisa lo actuado? ¿De qué manera en la evaluación realizada intervienen los actores participantes? ¿Con cuáles instrumentos se ha desarrollado la sistematización de la práctica? Y, finalmente, la presentación de un informe técnico y otras producciones de resultados. Por supuesto que este proceso implica la creación de ámbitos o interfases de formación porque no se trata solo de coordinar, ni se trata de enseñar a la manera en la que estamos acostumbrados intramuros. Como dice Jara (2008) se trata de sentirnos y asumirnos críticamente como partes integrantes de un proceso que nos desafía mutuamente en construir algo nuevo, se trata también de despertar y potencializar la capacidad creadora.¹⁷

La validación de las prácticas integrales en el marco de las currículas de las carreras de grado, es otra de las tareas a continuar promoviendo. Como mencionamos, en algunas situaciones, ciertos planes de estudio permiten en su actual dinámica mediante seminarios, horas de trabajo de campo e investigación, ir validando dichas prácticas. No obstante, el desafío sigue siendo mayúsculo ya que se trata de curricularizar una nueva dimensión de prácticas universitarias.¹⁸ De todos modos no podemos soslayar que atar el trabajo de los equipos exclusivamente a los tiempos implicados en la curricularización que nos imponen los tiempos actuales de las programaciones académicas (por cuatrimestre o por

17 No ahondamos en esta oportunidad específicamente sobre una propuesta de formación docente integral. Solo interesa mencionar a modo de ejemplo el caso de la UDELAR que a partir del año 2010 comienzan a propiciar los Espacios de Formación Integral (EFI) en el marco del proceso de curricularización de la extensión. Se trata de una iniciativa de la Unidad Opción Docencia, elaborada de forma directa con el proyecto marco investigativo-docencia universitaria, cuyo objetivo es formar docentes de nivel superior preparados para dar respuesta a las demandas actuales de la sociedad.

18 Una serie de expectativas son abiertas en tal sentido por la reciente resolución del Consejo Superior de la UBA en relación al programa: Prácticas Sociales Educativas.

año) tiene el límite de fuertes tensiones entre el tiempo académico y el tiempo de los procesos que vamos generando a partir de los proyectos/acciones/intervenciones. A fin de superar esto, si bien los equipos se nutren de la afluencia de estudiantes de acuerdo a la propuesta de participación elegida (convocatorias para proyectos de Voluntariado Universitario, UBANEX, horas de investigación, seminario, prácticas de campo), hay algunos estudiantes que, encontrándole el sentido transformador a la propuesta, se van quedando en los equipos generando una estructura intermedia que viene garantizando el compromiso con los procesos que se van habilitando.¹⁹

En continuidad con lo que se viene haciendo, no deja de ser menor la necesidad de la irradiación de la experiencia y la complementariedad con otros armados universitarios con propuestas similares. De este modo es vital la conformación de equipos docentes, que imbuidos de análisis y reflexiones realizadas desde las propias experiencias de integralidad, vayan difundiendo al tiempo que formando equipos preparados para generar desarrollos regionales. Consideramos que la experiencia de la Red de Universidades Latinoamérica ha sido un puntapié inicial que va precisamente en tal sentido.

Por último, queremos mencionar a modo de desafío, otro de los recorridos a profundizar que tiene que ver con la necesidad de registro y con la sistematización de experiencias”.²⁰ Dos dimensiones fuertes constituyen esta práctica. Por un lado la dimensión política, que se convierte en “el antídoto

19 Resulta muy interesante estudiar los alcances y límites del modelo propuesto por la Universidad Bolivariana de Venezuela, donde la formación del estudiante está vinculada a un proyecto de desarrollo comunitario y el estudiante se va formando de acuerdo a los desafíos que presenta el proyecto. Respecto del modelo de la UBV, recomendamos la lectura de los artículos de Tania Eliaz, en la presente publicación.

20 Son diversos los sentidos otorgados a la sistematización de experiencias. Recomendamos ampliamente el número 2 de la revista Diálogo de Saberes de la UBV, dedicada especialmente a la sistematización de experiencias comunitarias en América Latina.

frente al activismo irreflexivo que tiende a desenvolverse en procesos marcados por la voluntad y el entusiasmo generado por el advenimiento de condiciones favorables a la transformación social” (Carusso, 2008). Por el otro, la dimensión educativa al propiciar objetivación del propio que hacer, reflexión sobre el mismo, generando una investigación sobre la propia práctica y desde la misma práctica; Interpretar desde nuestra práctica, nos permite, precisamente construir conocimiento nutrido desde el quehacer realizado. Epistemológicamente, se trata de recorrer un camino diferente al propuesto por el positivismo que divorcia el objeto-sujeto haciendo un recorrido de subjetivación-objetivación.²¹

Palabras finales

Los recorridos antes mencionados, se sostienen desde las bases conceptuales que intentaron ser planteadas pero también incumben la siguiente referenciación categorial que para nosotros desafía al planteo universitario academicista: pertinencia, soberanía cognitiva o autonomía científica mediante la construcción crítica del conocimiento, integralidad de las prácticas universitarias.²²

21 Encontramos cercanía entre la propuesta de sistematización de experiencias y la etnografía crítica, fundamentalmente en relación a la dinámica implicada en el movimiento epistemológico mencionado como a la utilización de la noción de reflexividad trabajada por los interpretativistas críticos. También, en los desarrollos recientes de “Investigación desde el margen” (Torres), “epistemología fronteriza” (Mignolo) “pensamiento de umbral” (Zemelman) y “nomadismo intelectual” (Maffesoli) que coincidiendo en hacer visibles los límites de las disciplinas sociales y la academia para abordar nuevas realidades, permiten reconocer que existen otras prácticas intelectuales que generan conocimiento pertinente históricamente, como la sistematización de experiencias entre ellas.

22 Carlos Sozzani plantea la siguiente intersección categorial para ser tenida en cuenta en materia de construcción de herramientas para la transformación universitaria: pertinencia, soberanía cognitiva o autonomía científica y extensión. Recomendamos la lectura de Sozzani, C. 2007. “El Servicio Social Universitario como vector de transformaciones”. Mimeo, FCS-UBA. Nosotros modificamos extensión por integralidad de las prácticas en cuyo marco la extensión adquiere peso específico siendo el centro

El concepto de *pertinencia* tiene que ver con la valoración de la intervención activa de la universidad en el proceso de reconstrucción de la sociedad en sus distintas dimensiones: económica, social, cultural y política.²³ En la medida que encadenamos tal noción a la de *autonomía científica* o *soberanía cognitiva*, mediante la construcción crítica del conocimiento, se busca superar la dependencia y la colonización cultural, científica y tecnológica perfilando modelos de producción de conocimiento propios acordes a nuestras necesidades de desarrollo. Así, sostenemos que la búsqueda de legitimación en la producción de conocimientos por parte de la universidad debe ubicarse no únicamente en una adaptación acrítica a los desarrollos producidos por la denominada “comunidad científica internacional” sino en el sostenimiento de aquellos desarrollos que tiendan a la resolución de las necesidades y prioridades emergentes de los intereses nacionales y demandados por las mayorías populares. Se trata pues de inscribirnos en el mundo y la sociedad del conocimiento produciendo aquello que nos es vital, aquello que se muestra pertinente y que por ello es susceptible de ser valorizado. En palabras de Renato Dagnino:

Hay que dejar de creer ingenuamente en la versión tecnológica de la teoría del derrame que promete el desarrollo de tecnologías a cualquier costo con la esperanza de un derrame tecnológico para todos cuando ese derrame nunca llega: hoy los sin techo siguen construyendo sus casas como se hacía en la antigua Babilonia, o encaran sus cultivos con tecnologías extremadamente ineficientes y poco intensivas. Como en el hemisferio norte la población no ha crecido y no

de centro de gravedad del movimiento implicado en la idea de integralidad. A su vez, recuperamos tales categorías desde el sentido de las prácticas que se vienen desarrollando en el marco del CIDAC.

- 23 Aquí, la categoría de pertinencia queda asociada a la función social universitaria. No obstante, la noción de pertinencia también se encuentra asociada como categoría de evaluación universitaria. Para revisar los términos en los que se plantea el debate ver Naishtat (2003).

se encuentran con grandes problemas habitacionales no se ocupan de estas cuestiones, en cambio acá si es un grave problema y como reproducimos sin criticar las agendas científicas del norte seguimos dándole la espalda a las necesidades de la población.²⁴

Al vincular pertinencia con autonomía científica e integralidad de las prácticas, estamos adoptando una determinada forma de definir el conocimiento: desde el contexto de aplicación y concebirlo desde el modelo de resolución de problemas pertinentes más que definirlo desde la disciplina y la hiperespecialización. Una pregunta emerge en forma sistemática entre los especialistas frente a estos planteos. De acuerdo, pero ¿quién define la pertinencia? Y, es verdad, este es un tema no menor y decididamente complejo, pero la pregunta es en cierta medida falaz puesto que parte de la premisa de que la ciencia tal como se la practica posee condiciones de producción neutrales y que por lo tanto no existen instancias por las cuales se define la pertinencia o no de determinado conocimiento o práctica científica. Esta cuestión ha sido ya profundamente tratada por la crítica epistemológica a partir de la cual aquellas instancias de definición de pertinencias, prioridades, contextos y políticas son temas siempre a descubrir y no pueden ser ninguneados.

24 Arturo Jauretche, por su parte, en *Los Profetas del Odio y la Yapa* (1957), también criticó el modelo de universidad dependiente: "Una Universidad Argentina de esta naturaleza, solo será argentina por su radicación geográfica, y el lógico producto de esa Universidad serán los contadores que manejan las cifras y los asientos falsos de las empresas, los doctores en ciencias económicas que distribuyen las doctrinas de encargo que se importan, los filósofos e historiadores que adecuan el pensamiento y la versión de la historia conveniente a esos mismos intereses, los ingenieros que planifican y construyen sin vincular su obra con el destino nacional, los médicos que curan a los enfermos sin buscar las raíces económicas y sociales de los males, y los abogados y jueces que consolidan la estructura jurídica de la dependencia. El país necesita una Universidad profundamente politizada; que el estudiante sea parte activa de la sociedad y que incorpore a la técnica universalista la preocupación de las necesidades de la comunidad, el afán de resolverlas, y que, por consecuencia, no vea en la técnica el fin, sino el medio para la realización nacional".

No obstante, lo anterior solo es plausible si sostenemos que el conocimiento y la técnica son producciones sociales, es decir, si asumimos que se inscriben en específicas relaciones de producción. En fin, afirmamos, entonces, que no es incorrecto exponer instancias propias, nacionales, latinoamericanas, de determinación de pertinencias e incumbencias con cierta prioridad.

Siguiendo lo anterior, la dialéctica que supone la integridad de las prácticas tiene un centro de gravedad que es la denominada “extensión universitaria”, la más desvalorizada de las funciones universitarias en la mayor parte de la historia universitaria. Esto no implica minimizar las otras dos funciones, docencia e investigación, sino por el contrario, comprender y afianzar el vínculo sistemático y retroalimentador que debe imperar entre las tres actividades, y en tal sentido es fundamental la reactivación y profundización del compromiso social de la universidad.

Ahora bien, en los últimos años ciertos consensos respecto del sentido general anteriormente planteado comienzan a encontrarse, pero lo cierto es que son escasos los movimientos institucionales que se han realizado a fin de otorgar continente y orientar el conjunto de experiencias de extensión que se vieron amplificadas, en el caso de Argentina, a raíz del financiamiento otorgado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario dependiente del Ministerio de Educación. En este sentido, consideramos que la experiencia del CIDAC se constituye en una experiencia que puede aportar a la reflexión al desarrollarse en sintonía a dicha política y a otras que van surgiendo en el camino de ir generando las condiciones para ampliar tanto el acceso a la educación superior como a la democratización del conocimiento.

Bibliografía citada

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995. *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México, Grijalbo.
- Brusilovsky, S. 2000. *Extensión universitaria y educación popular, experiencias realizadas, debates pendientes*. Buenos Aires, Eudeba.
- Carusso, M. 2008. “La dimensión política de la sistematización de experiencias”, en *Diálogo de Saberes*, n° 2. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Dagnino, R. 2002. “La Universidad es disfuncional a la sociedad y al país”, entrevista realizada por Carlos Borches, 3 de diciembre, disponible en www.fcen.uba.ar/prensa/noticias/2002/opinion_03dic_2002.html.
- _____. S/f. “Construyendo una Universidad sustentável, social e economicamente incluyente”, Dep. de Política C&T Unicamp, powerpoint disponible en www.cori.unicamp.br/IAU/arquivos/dagnino.ppt
- González, C.; Iñigo Carrera, V.; Leguizamón, J. M.; Petz, I. y Picciotto, C. 2004. “Apuntes para una producción conjunta de conocimiento crítico”, ponencia presentada en el VI Congreso de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba.
- Jara, O. 2008. “Orientaciones Teórico Prácticas para la Sistematización de experiencias”, en *Memorias del Primer Simposio Internacional sobre Metodología de la Sistematización de Experiencias Comunitarias*. Caracas, UBV.
- Jauretche, A. 1992 (1957). *Los Profetas del Odio y la Yapa. La colonización pedagógica*. Buenos Aires, Peña Lillo.
- Naishtat, F. 2003. “Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica”, en *Espacios*, n° 30, diciembre. Buenos Aires, EFFyL.
- Rieiro, A. 2007. “La Universidad Pública en jaque”, en *Solidaridad Global*, año IV, n° 7. Secretaría de Bienestar, Universidad Nacional de Villa María.
- Sozzani, C. 2007a. “El servicio social comunitario como vector de transformaciones”. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 5 al 9 de noviembre.
- _____. 2007b. “Bases para la Nueva Universidad: la experiencia nacional y popular en la UNLP 1973-74”. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 5 al 9 de noviembre.

- Talento, M. 2007. "Aportes para una nueva cultura universitaria". Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 5 al 9 de noviembre.
- Tommasino, H. 2008. "Programas Integrales: un camino hacia la construcción de la segunda reforma universitaria", en *De formaciones in-disciplinadas*. Programa Integral Metropolitano, UDELAR.
- Varsavsky, O. 1969. *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- _____. 2004. "Bases para una Política Nacional de Tecnología y Ciencia" (Ponencia presentada en la Facultad de Ingeniería de la UBA, diciembre de 1973), en *Lezama*, n° 8, noviembre.

Bibliografía general

- Banco Mundial. 2000. *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington, World Bank.
- Becher, T. 2001 (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Cullen, C. 1997. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- De Sousa Santos, B. 2005. *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México, UNAM.
- Ezcurra, D.; Saegh, A. y Comparato, F. (comps.) 2010. *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Villa María, CEPES, Eduvim.
- Gentili, P. 1998. *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Vozes.
- Herrera, A. 1974. *Ciencia y política en América Latina*. México, Siglo XXI.
- IESALC. 2006. *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe, 2002-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Instituto Superior de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina.
- Kreimer, P. 2006. "¿Una nueva dependencia? La investigación científica en América Latina, integración subordinada y división internacional del trabajo", en *Nómadas*, marzo. Bogotá.
- Mollis, M. (comp.) 2003. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, Clacso.
- Naishtat, F. (comp.) 2001. *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires, Colihue.

- Osuna, B. 2010. “Una universidad integrada al desarrollo con justicia social”, en *Revista Desafíos Para Un Proyecto Nacional*. Buenos Aires, pp. 102-113.
- Puiggrós, A. 2004. *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens.
- _____. 2007. *Carta a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna.
- Riquelme, G. 2003. *Educación superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sander, B. 1990. *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires, Santillana.
- Tedesco, J. C. 2005. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, FCE.
- UNESCO. 1998. “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 5 al 9 de octubre, París.

Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos

Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez

Introducción

A partir del proceso de II Reforma en el que se encuentra la Universidad de la República se ha comenzado a transitar sobre muchos elementos novedosos, cambios institucionales de características instituyentes, que buscan mejorar y renovar la enseñanza superior en el Uruguay. Discusión de una nueva Ley Orgánica, redimensionamiento de los modelos educativos, desarrollo de equipos interdisciplinarios y Centros Regionales en todo el país, vinculación de la investigación con las problemáticas sociales más importantes, son algunos de los componentes de lo que se ha denominado como II Reforma Universitaria. El modelo latinoamericano de Universidad perdura y busca profundizarse, de ahí la importancia de reflexionar y generar un aporte en torno a la integralidad que colabore en este sentido. En particular este trabajo se detendrá en todo lo referido a los movimientos instituyentes en el plano de la extensión y de las prácticas integrales emergentes a partir de la creación de los Espacios de Formación Integral (EFI). Si bien se han desarrollado en la Universidad iniciativas importantes en este sentido, hasta

el momento no se habían realizado avances similares a los actuales. De esta manera comprender a la integralidad como un acontecimiento global y articulado, que forma parte de toda la Universidad, es uno de los elementos novedosos del camino de Reforma que se está transitando.

El propósito de este artículo es discutir las bases y fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de institucionalización de los EFI, cuáles son sus dimensiones instituyentes y en qué colaboran en el proceso de transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Es importante señalar la magnitud y diversidad de estos espacios de formación que desarrollaron los Servicios Universitarios durante el 2010 y el 2011. En 2010 se llevaron adelante 88 propuestas, que integraron a 6290 estudiantes y a 440 docentes de distintas disciplinas. En el 2011 se llevaron adelante 78 espacios de formación, en los que tomaron parte 7020 estudiantes y 439 docentes. En una Universidad que posee alrededor de ochenta mil estudiantes, el número involucrado en los EFI es significativo y de ahí lo fundamental de aportar conceptualmente en este proceso.

Para colaborar en la elucidación de este proceso de avance de las prácticas integrales, en primer lugar se abordarán las características generales de la integralidad y los desafíos que la misma implica. Posteriormente se analizarán algunos de los impactos de las prácticas de extensión concebidas desde una perspectiva integral, tanto en el plano institucional como en el didáctico-pedagógico. Por último, se explicitarán algunas reflexiones finales resumidas en tres tesis básicas que son parte de las bases del proceso que se encuentra en construcción: la realidad es indisciplinada y su abordaje implica una *ecología de saberes* (De Sousa Santos, 2010a); desarrollar la enseñanza y aprendizaje desde una praxis transformadora; y la extensión como posible orientación de las otras funciones universitarias. De este modo el presente trabajo busca ser una contribución al camino que

se está transitando tanto en la Universidad de la República como en diferentes universidades de la región.

Características generales y desafíos de la integralidad

Un primer aspecto a delimitar son las características generales de la integralidad y los desafíos a los que esta se enfrenta en la enseñanza universitaria uruguaya actual. Uno de los movimientos realizados en la Universidad de la República fue el transitar de considerar a la extensión como un aspecto central en el proceso de Reforma Universitaria, a entenderla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales y en consecuencia como una de las herramientas de transformación de la Universidad. Se parte de la concepción que la función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe interactuar en el acto educativo y formar parte de la cotidianeidad del mismo. De ahí la afirmación que la curricularización de la extensión o la acreditación curricular de la extensión, no puede suceder de un modo independiente y aislado, en un lugar específico de la formación de los estudiantes. Uno de los desafíos centrales es que la extensión conviva en el acto educativo de todas las prácticas de los estudiantes y docentes de la Universidad. Dicho desafío requiere de un proceso de institucionalización de la extensión en relación con las otras funciones universitarias, que se contraponen a únicamente curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarle créditos. Como procesos de institucionalización de la extensión se entiende al desarrollo de prácticas de enseñanza que busquen instituir nuevas formas de aprendizaje, en estrecha relación con las problemáticas sociales y con quienes las viven directamente, con el cometido de transformarlas conjuntamente. En tanto proceso, se encuentra en permanente devenir y en tensión entre aquellas prácticas de enseñanza

instituidas en la Universidad y los movimientos instituyentes que introducen elementos novedosos y renovadores.

Este desafío de institucionalización de la extensión se enlaza con uno de mayor envergadura que es el lograr las condiciones de posibilidad para que en todas las disciplinas la integralidad forme parte de la actividad docente y esto impacte en la transformación de los procesos de formación y de producción de conocimientos de los estudiantes.

Ambos desafíos implican partir de una concepción de extensión diferente, no aislada, generalizada en toda la Universidad y en diálogo con las otras funciones universitarias.

En general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios. Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre y estaba colocada en un lugar que no interfería con las actividades curriculares obligatorias. A diferencia de la extensión, la investigación ha tenido otra presencia en algunas Facultades y disciplinas, sobre todo a nivel de monografías y seminarios de grado, formando parte de los procesos de enseñanza de los estudiantes. En base a esto y desde una concepción integral de la enseñanza universitaria, la investigación también deberá adquirir una relevancia mayor en los espacios de la formación de los estudiantes y del trabajo docente; al igual que la extensión la investigación debe tender a institucionalizarse aun más en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro elemento a destacar que se constituye también en un desafío de la integralidad, es el formato en que se da principalmente la formación universitaria. La formación de los estudiantes se da fundamentalmente de manera escolarizada, en tanto el cometido clave se concibe generalmente como la transmisión de contenidos. Existen metodologías más o menos activas de ese tipo de práctica áulica, pero en general, el modelo pedagógico que se utiliza es el modelo áulico transmisivo en el cual el

docente transmite conocimiento. Es así que en la relación de los elementos de la tríada del modelo pedagógico: docente, estudiante y conocimiento, se ha enfatizado el eje docente-saber/conocimiento (UR, Rectorado, 2010).

Los modelos pedagógicos que tengan ejes diferenciales tales como el docente-estudiante o el estudiante-conocimiento no han sido los suficientemente habilitados a nivel de las prácticas de formación en la Universidad.

De esta forma la integralidad abarca a una multiplicidad de áreas, las que pueden encontrarse en mayor o menor presencia y con diversas posibilidades de interrelación. En el Fascículo N° 10 de Rectorado de la UR (2010) se intenta delimitar qué se entiende por integralidad y cuáles son sus principales características:

- Integrar a la enseñanza y a la producción de conocimientos experiencias de extensión.
- Introducir a la interdisciplina en la enseñanza en sus aspectos epistemológicos (abordaje de contenidos), en la construcción de conocimiento (delimitación de objetos de estudio), y en las intervenciones que se realizan (en la resolución de problemáticas y en la conformación de equipos conformados por distintas disciplinas).
- Reconocer la voluntad transformadora de las intervenciones, en el entendimiento de que son los actores sociales los protagonistas directos de dichas transformaciones y no como objeto de las mismas. Este punto implica incorporar a la integralidad la participación comunitaria, el diálogo de saberes y la ética de la autonomía¹ como eje estructurante de las intervenciones universitarias.

1 Este tercer eje de las prácticas integrales hace a la relación que se establece con el otro: el ciudadano, el vecino, el productor rural, el clasificador, el maestro, el docente, el estudiante. Es necesario interrogarse en torno a la orientación en que se da esa relación, si existe diálogo y construcción conjunta del saber entre universitarios y actores sociales. L. Giménez y J. L. Rebellato (1997) plantean en este sentido la necesidad de una vigilancia ética ante el posible desarrollo de procesos etnocéntricos en las prácticas comunitarias.

- Concebir de forma integral los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo que respecta a los contenidos como a las metodologías que se utilizan. Para esto es necesario partir de una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010a), la enseñanza como proceso activo y el aprendizaje sobre la base de problemas.
- Desarrollar un enfoque territorial e intersectorial en las intervenciones y en el abordaje de problemáticas (UR, Rectorado, 2010).

De este modo la integralidad implica trabajar de forma interconectada, desde una perspectiva territorial en necesaria interacción con las políticas públicas. Un número importante de docentes y estudiantes universitarios vinculados a la extensión y a las prácticas integrales, intervienen en conjunto con políticas públicas desde distintos ámbitos y servicios.² Es preciso destacar que el rol a cumplir desde la Universidad en este marco es el trabajar con los sujetos a los efectos de lograr mejores condiciones de organización y de elaboración de propuestas en relación a las políticas públicas. El objetivo estratégico es entonces el colaborar con la consolidación y profundización de la organización de los sujetos que participan y/o son beneficiarios de las mismas. Esta perspectiva de trabajo con las políticas públicas busca desencadenar un trabajo interinstitucional con niveles crecientes de articulación y complementariedad. Ante este escenario, al igual que se da un trabajo conjunto con las políticas públicas, es necesario problematizar conjuntamente la orientación de dichas políticas: si son concebidas como espacios de construcción de ciudadanía o si buscan ser espacios

2 Ejemplo de esto son las políticas públicas vinculadas con la vivienda social. Desde la Universidad se está trabajando en conjunto con el Plan de Impacto Habitacional Juntos diseñando por el gobierno y en ejecución a partir del 2010. La Universidad se encuentra de forma activa construyendo junto con ministerios, intendencias y organizaciones sociales (Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua, organizaciones de vecinos o territoriales), una propuesta participativa que contribuya, a partir de la práctica de los actores sociales involucrados, a mejorar sus condiciones de vida.

de contención política e ideológica (Sabarots y Sarlingo, 1995). Esta última forma de concebir las políticas públicas que opera a través del clientelismo y la compensación, contribuye a mantener el *status quo* y tiende a consolidar relaciones de poder signadas por la dominación. Las políticas orientadas a construir ciudadanía tienden por el contrario a la democratización de la cosa pública, a la apropiación responsable colectiva de sus bienes y a la generación de mayores niveles de equidad a nivel social. De este modo los abordajes universitarios integrales en el marco de políticas públicas deben integrar la dimensión de la interinstitucionalidad y los objetivos que se persiguen desde este campo.

Es así que la integralidad no debe entenderse únicamente como la integración y articulación de funciones, sino también como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio desde equipos interdisciplinarios y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial e interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas.

Es importante señalar que la relación que se intenta establecer a nivel de los dos ámbitos, el *interno* (que es el ámbito educativo) como el *externo* (que es la relación con la comunidad y las instituciones públicas) es una relación precisa que debe estar pautada, como sustenta P. Freire por una posición “sustantivamente democrática” en donde se parte del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación (Torres, 1987). Aquí es necesaria una vigilancia epistemológica en el sentido de qué tipo de relación se establece con el otro no universitario. En este sentido se pueden remarcar algunos avances a nivel de la Universidad en esta perspectiva de trabajo conjunto con los actores sociales.³ En octubre del

3 Es importante resaltar que la vinculación de la Universidad con los sujetos organizados que reivindican la vigencia plena de los derechos humanos y transformaciones sociales profundas es vital para generar

2009, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República arribó a una definición de extensión que esboza algunos criterios a considerar a la hora de reflexionar sobre el tipo de relación que se establece con la sociedad desde esta función universitaria. Dicha definición resultó ser un avance significativo en el proceso de institucionalización de la misma y facilitó la posibilidad de problematizar el diálogo Universidad-actores sociales. A partir de esta, la Universidad define a la extensión como un proceso educativo transformador, donde no existen roles estáticos de educador y educando, sino que todos los involucrados pueden aprender y enseñar. Asimismo se entiende como la posibilidad de producción de conocimiento novedoso, en la medida que se vincula de forma crítica el saber académico y el saber popular. Tiene como uno de sus cometidos principales el promover formaciones asociativas y colectivas que colaboren en la resolución de las problemáticas sociales más acuciantes. Es una función que puede posibilitar la orientación de líneas de investigación y de los planes de estudio, sobre la base de un profundo compromiso social. Y por último, en lo que respecta a sus dimensiones pedagógicas, se trata de una metodología de aprendizaje integral y humanizadora (UR, Rectorado, 2010).

Esta definición realizada por la Universidad de la República, además de posibilitar delimitar lo que son experiencias de extensión y cuáles son actividades en el medio, establece un faro orientador para muchas prácticas que se están realizando. Esta concepción de extensión, dinámica y fuertemente arraigada al actual contexto socio-histórico, si dialoga con las otras funciones universitarias puede ser un camino para alcanzar procesos de transformación en la Universidad y a nivel social.

un proceso interno de transformación de la Universidad. La interpelación a las prácticas universitarias por parte de estos colectivos y la gestación conjunta de alternativas es un elemento central y clave para construir una Universidad nueva.

De este modo los procesos de institucionalización de las prácticas integrales, que tienen como eje articulador a la extensión, han avanzado en la Universidad de la República, principalmente en lo que respecta a macro-definiciones, pero resta camino para visualizar cómo se expresa este proceso en lo micro, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en toda la institución. Diversos movimientos instituyentes hicieron posible que este proceso se encuentre en camino de institucionalizarse y el desarrollo de los Espacios de Formación Integral parece ser una estrategia que impacta directamente en las modalidades educativas instituidas.

Aspectos instituyentes de los Espacios de Formación Integral

Realizada ya una aproximación al abordaje teórico y conceptual de la integralidad y su relación con la extensión, es momento de reflexionar sobre las prácticas que se están desarrollando desde esta perspectiva. La integralidad no puede ser considerada como algo únicamente teórico-conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica. En este sentido los EFI forman parte de los dispositivos educativos que tienden a la integralidad de funciones y de disciplinas. Estos son dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad: prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación; asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada Servicio Universitario.

Los mismos se desarrollan en los distintos ciclos de las carreras universitarias y conjugan en prácticas concretas los contenidos de las diversas disciplinas, saberes y funciones universitarias. El proceso de consolidación de las prácticas integrales a través de los EFI es paulatino y creciente, encaminado a una

integración plena de funciones y disciplinas a partir del abordaje de diferentes problemáticas sociales. La enseñanza activa, la investigación y la extensión podrán no ser del todo equilibrados en un principio, pero se trabajará tendencialmente hacia una integración armónica y simultánea (UR, CDC, 2009).

A los efectos de instrumentar estas propuestas de formación universitarias los EFI fueron divididos entre aquellos que tenían como cometido la sensibilización en torno a las prácticas integrales, y aquellos que se dirigían a profundizarlas. Los primeros están ubicados al inicio de la carrera y tienen el objetivo de aproximar a los estudiantes a la integralidad. Constan en primeras aproximaciones a territorios, programas y proyectos que descentren el proceso de aprendizaje únicamente del espacio áulico. Los EFI de profundización son diagramados para ser implementados a partir del segundo año de la carrera y los resultados esperados son: formación integral del estudiante, espacios con participación de más de una disciplina, acreditación de la actividad como optativa curricular que cuente con determinados créditos en función de su intensidad, y la cantidad de horas acreditadas estará en función del tiempo y complejidad de la tarea desarrollada (UR, CDC, 2009).

Con el objetivo de generar las condiciones de posibilidad para que los EFI se desplieguen en todos los Servicios Universitarios se articuló con los distintos Programas Integrales que se encontraban trabajando en distintos territorios y desde diversas inscripciones institucionales de la Universidad: Programa Integral Metropolitano, Programa Apex-Cerro, Programa Flor de Ceibo, Centro de Formación Popular del Oeste de Montevideo, Unidad de Relacionamiento con el Interior, Centro de Formación Popular de Bella Unión, y la Incubadora de Emprendimientos Económicos, Asociativos y Populares. En base a las directrices que cada uno de estos programas poseían,

desde los EFI se intentó potenciar sus tareas y áreas de incidencia a partir de la inserción de nuevos equipos docentes y estudiantiles.

Este proceso de institucionalización de las prácticas integrales a partir de los EFI generó distintos movimientos instituyentes en la enseñanza universitaria. Por lo reciente de este proceso los movimientos se considerarán como potenciales en tanto se encuentran en un momento de consolidación y de afianzamiento. Por aspectos instituyentes potenciales se consideran a todos aquellos elementos que se encaminan a concretizar lo *inédito viable* (Freire, 1988) en el campo de la enseñanza superior sustentada en el Modelo Latinoamericano de Universidad, es decir aquello que es producción incesante de nuevos sentidos y nuevas prácticas en torno a la enseñanza y su interrelación con la realidad social.

La experiencia indica que cuando la extensión se realiza integrada a las demás funciones y partiendo de concepciones como las mencionadas anteriormente, en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en terreno, con actores sociales concretos, se está modificando el acto educativo en el cual se está inmerso. Si hay una currícula establecida y contratada con el estudiante, el trabajo de campo desconstruye la currícula, atenta contra la currícula preestablecida, en la mayoría de los casos la desborda completamente. De esta manera un primer aspecto potencialmente instituyente de los EFI es jaquear a la currícula preestablecida. Se generan las condiciones para que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son prepautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es *per se* indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación.⁴

4 La noción de “objeto de estudio indisciplinado” surge de un trabajo anterior referido a un proyecto de Extensión universitaria en la Colonia Fernández Crespo (Tommasino et al., 2006). En este trabajo,

Por otro lado, cuando se promueve la extensión, la enseñanza por problemas y activa, y la investigación arraigada en problemáticas sociales, se aumentan los niveles de compromiso tanto de los docentes como de los estudiantes con el contexto socio-histórico en el que está inserta la práctica. A partir del trabajo universitario en diálogo con los sujetos directamente involucrados en situaciones concretas de vida, con problemáticas y soluciones particulares, se somete al conocimiento a estar conectado a la acción, así sus fundamentos, sus cometidos y las modalidades de enseñar y de aprender generan mayores niveles de motivación con la tarea en relación a lo que sucede en los formatos áulicos. En general, aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo cuando se trabaja desde la realidad y el problema concreto, que cuando se parte de reflexionar desde el espacio áulico. Si bien en el aula se pueden construir procesos activos, el trabajo en terreno y extensión aportan potencialmente un *plus* a la tarea educativa. La relación dialógica con los sujetos de la comunidad es el *plus* que posee el acto educativo.

Se trabaja a la *intemperie del aula*; expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas intentando aprender, enseñar y resolver algunos de los problemas con la población involucrada. Es en el trabajo comunitario o social donde aparecen elementos novedosos, preguntas de investigación, nuevos objetos de intervención, necesidad de conocimientos particulares. Dichas realidades se conocen siempre de forma parcial y provisoria, los campos disciplinares realizan diversos recortes de la misma, la comprenden y la explican desde sus conocimientos disponibles. Los EFI como propuesta que articula diferentes disciplinas habilitan a alcanzar niveles de comprensión mayores de la realidad social con la cual se trabaja.

más que referirse a objetos, se refiere a la realidad misma como entidad indisciplinada que debe ser aprendida, aprehendida y transformada interdisciplinariamente.

Bajo este entendido el actor social y el medio se configuran como una propuesta enseñante más, desestructurándose la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo entre docentes y estudiantes. El modelo educativo hegemónico implica que el docente sabe —supuestamente todo— y enseña; y por otro lado, un estudiante que no sabe —supuestamente nada— y aprende. Entonces, el medio como enseñante atenta violentamente contra los procesos autoritarios a nivel educativo, bancarios, al decir de Paulo Freire (1988). En esa situación se habilita una relación de poder distinta en el acto educativo, lo cual genera, con la irrupción de un nuevo rol del cual es portador el agente social, una nueva configuración del poder que se establece en el campo y 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 posibilitar una rotación de roles en el cual la enseñanza y el aprendizaje sea asumido en distintos momentos por los distintos sujetos que participan en la resolución de un determinado problema. El desarrollo de procesos de aprendizaje donde los roles no están estereotipados y rotan en el grupo, procesos de aprendizaje que se configuren en función del momento de la tarea en que se esté, implica concebir al rol de liderazgo como una función que posee movilidad en las experiencias de extensión y en las prácticas integrales. El líder de la tarea es aquel que es el depositario de los aspectos positivos del grupo y obtiene el liderazgo por su lugar en los procesos de pertenencia, cooperación, comunicación y/o aprendizaje que en los grupos se desarrollan (Pichon Riviére, 2007). De esta manera, las categorías anteriormente descriptas, en procesos integrales genuinos, pueden ser ocupadas ya sea por el docente, el estudiante, los actores sociales o institucionales que formen parte de ese proceso. E. Pichon Riviére plantea al principio de complementariedad como el único

garante de que la rotación de roles pueda darse, alcanzando mayores niveles de sinergia a la interna de los grupos y avanzando así en la resolución de la tarea (*ibidem*). De este modo el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un solo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente; por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo en el medio.

Asimismo, la noción de praxis adquiere una relevancia central a la hora de reflexionar sobre los aspectos instituyentes que las prácticas integrales despliegan en el acto educativo. Todo sujeto produce una relación dialéctica con su contexto y lo transforma, en un movimiento espiralado de praxis permanente, ya que este se modifica en la medida que modifica el mundo (Pichon Riviére, 2007). Los EFI poseen el potencial de generar una praxis particular tanto en el medio donde se desarrollan, como en los actores que participan de la experiencia. De esta manera al encontrarse la integralidad formando parte del acto educativo cotidiano, se desarrolla un movimiento contrario al modelo pedagógico que tiende a una lógica profesionalista de formación universitaria (Errandonea, 1998).

Un referente en relación a esta perspectiva de concebir a la extensión y su articulación con las otras funciones es B. de Sousa Santos. La aproximación a la extensión que en parte es tributaria de la concepción de P. Freire y que es sobre ese legado histórico que se ha renovado y actualizado su lectura sobre la educación universitaria. Así, B. de Sousa Santos en el libro titulado *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (2010) aporta elementos para problematizar y renovar nuestras significaciones y prácticas en la Universidad de la República. Este autor plantea que en momentos en los que el capitalismo global

busca que la Universidad sea de característica funcionalista y que la extensión esté a su servicio, las reformas universitarias deberán brindarle un nuevo lugar a las actividades de extensión, con un rol activo en la construcción de cohesión social, en profundizar la democracia, en la búsqueda de alternativas a la exclusión social, al deterioro del ambiente y a favor de la diversidad cultural (De Sousa Santos, 2010a). En este marco la extensión aparece como posible orientador de las demás funciones universitarias, porque es capaz de generar una propuesta pedagógica diferente y delimitar la producción de conocimientos. Si se parte de una Universidad que responda a los problemáticas sociales más acuciantes, las temáticas allí abordadas podrían orientar las agendas de investigación de docentes y estudiantes.

En otros trabajos ya se ha hecho mención a los impactos de la integralidad sobre la investigación (Tommasino, 2009; UR, Rectorado, 2010). En ellos se sostiene que la integralidad que implica este tipo de extensión, ejerce influencia sobre la función de investigación en dos niveles básicos: modifica y prioriza agendas de investigación y pone en evidencia que los métodos de gestación del conocimiento deben ser reformulados si lo que se pretende es su democratización. Si el relacionamiento dialógico toma en consideración la problemática de los actores sociales con los que se establece la relación, dichas problemáticas deberían ser parte de las agendas de investigación. Por otro lado, los trabajos ya mencionados planteaban que era necesario problematizar qué tipo de investigación se debía realizar, y se afirmaba que era imprescindible generar procesos de investigación en los cuales los actores sociales fueran sujetos del proceso. Aspirar a una sociedad democrática, justa y solidaria implica necesariamente un manejo de la información y del conocimiento mucho más difuso e intenso. La información hace referencia a la acumulación de datos y hechos referidos a determinados aspectos de la realidad. El conocimiento, sin embargo,

se sitúa en planos que trascienden el manejo y acumulo de datos y hechos, para pasar a un estado de tratamiento de la información que por medio de su análisis, clasificación, estudio, comparación, contrastación, jerarquización, etc., permite tener niveles de aprehensión de la realidad que habilitan procesos de transformación en los actores que lo poseen.

Sobre la base de esta línea de reflexión e intentando avanzar en herramientas conceptuales y metodológicas que están generando impactos en las prácticas educativas actuales desde una perspectiva integral, es necesario resituar a la propuesta de la *ecología de saberes* y a la *investigación-acción participativa*. Esta última, a partir de la creación de los EFI, está resultando ser una herramienta útil para el desarrollo de procesos de extensión desde una perspectiva integral; la *ecología de saberes* por su parte es la concepción epistemológica que puede brindar sustento a este tipo de investigaciones y a las experiencias de extensión en general.

B. De Sousa Santos (2010a) entiende a la investigación acción como la definición y ejecución participativa de los proyectos, donde las comunidades y organizaciones sociales busquen soluciones a sus problemáticas. Se articulan de esta manera los intereses sociales con los intereses científicos, y el conocimiento producido está fuertemente ligado a la satisfacción de las necesidades de los colectivos sociales que no tienen acceso al conocimiento técnico sobre la base de una relación mercantil.

Sin ánimo de establecer una causalidad directa entre la investigación de una problemática y su transformación, la investigación-acción tiende su batería metodológica y técnica a que esta brecha sea mínima. Este par dialéctico articula el estudio y problematización de una realidad determinada, con los cambios y transformaciones que sean necesarios realizar. Es por esta razón que la investigación-acción participativa, articulada en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, puede ser una de las claves para el desarrollo

de prácticas integrales tendientes a la resolución de problemáticas de interés social.

Esta perspectiva de entender a la investigación que tuvo gran auge en la década del setenta en América Latina, con Fals Borda y Rodríguez Brandão como dos claros exponentes de la misma, se sustenta entre otras cosas en la noción que B. De Sousa Santos define como *ecología de saberes*. Esta noción se sostiene en no concebir al conocimiento como un elemento abstracto, sino como el conjunto de prácticas de saberes que posibilitan o impiden ciertas intervenciones en la realidad. En este sentido apunta a revalorizar el saber puesto en acción, no siendo este el único patrimonio del conocimiento científico, sino que la jerarquía de los conocimientos está dada por el contexto y los resultados que se buscan alcanzar (2010a). Sobre esta base este autor plantea un posicionamiento político-académico y ético en relación a la preferencia que debe realizarse a la hora de una intervención determinada. El conocimiento a priorizar es aquel que garantice los mayores niveles de participación y beneficios de los colectivos involucrados en la investigación (De Sousa Santos, 2010b).

De este modo, la *ecología de saberes* se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia por cada uno de ellos esté mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales.

En síntesis, los elementos instituyentes que tienen los EFI y el proceso de institucionalización de las prácticas integrales se desarrollan en distintos planos del acto educativo. Desde lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las experiencias educativas concretas, hasta en las formas en que estas prácticas son entendidas, es decir en el paradigma epistemológico y ético desde el cual se desarrollan.

Reflexiones finales

A modo de cierre e intentando resumir los elementos anteriormente expuestos, se organizó este apartado en tres tesis básicas para entender la extensión y su relación con las prácticas integrales en la Universidad de la República, siendo los EFI una referencia en dicha relación:

Tesis I: La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación debe ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una *ecología de saberes* que contribuye a la transformación participativa de la realidad.

Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares.

Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico puede orientar el desarrollo de las otras funciones universitarias en una Universidad que pretende comprometerse con las necesarias transformaciones sociales. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la articulación cotidiana de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.

Bibliografía

- Carrasco, J. C. 2010. "Extensión, instrumento didáctico de la Universidad", en *Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. Montevideo, Extensión Universitaria.
- Castoriadis, C. 1986. *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución*. Barcelona, Tusquets.
- De Sousa Santos, B. 2010a. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Montevideo, Extensión Universitaria / Trilce.
- _____. 2010b. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Extensión Universitaria / Trilce.
- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. 1988. *Investigación participativa*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental / Instituto del Hombre.
- Freire, P. 1988. *Pedagogía do Oprimido*. San Pablo, Paz e Terra.
- Giménez, L. y Rebellato, J. L. 1997. *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*. Montevideo, Roca Viva.
- Lourau, R. 2007. *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Pichon-Rivière, E. 2007 (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Sabarots, H. y Sarlingo, M. 1995. "Los caminos de la organización popular: límites y potencialidades de una experiencia en la ciudad de Olavarría", en Gravano, A. (comp.) *Miradas urbanas. Visiones barriales*. Montevideo, Nordan Comunidad.
- Tommasino, H. 2009. "Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación", en *III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, "La integración, Extensión, Docencia e Investigación Desafíos para el Desarrollo Social". Santa Fe.
- Tommasino, T.; González Márquez, M.; Grabino, V.; Luengo, L.; Meerhoff, G. y Santos, C. 2006. "De la mastitis subclínica a las redes sociales: Una experiencia interdisciplinaria en el medio rural uruguayo", en Tommasino, H. y De Hegedus, P. (comps.) *Extensión. Reflexiones para la intervención en el medio rural*. Montevideo, Facultad de Agronomía / Facultad de Veterinaria.
- Torres, M. (org.) 1987. *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. San Pablo, Loyola.

- Universidad de la República, Rectorado. 2010. *Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo, Universidad de la República.
- Universidad de la República, Consejo Directivo Central. 2009. “Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión”, Resolución 27/10/09. Montevideo, Universidad de la República.

Universidad Nacional de General Sarmiento: la relación Universidad-Sociedad

Daniel Maidana

En la consideración de la relación entre la universidad y la sociedad resulta fundamental superar la idea de vínculo unidireccional —implícito en el concepto de “transferencia”—, donde la universidad es la productora-poseedora del conocimiento, y la “sociedad” es la receptora-usuaria de ese conocimiento, así como también *indagar en el carácter del vínculo. En este sentido, la idea de la universidad como fábrica (de profesionales y de conocimientos) si bien admite una bidireccionalidad —donde la sociedad provee materias primas e insumos (estudiantes, datos) y recibe en devolución los productos elaborados (egresados y conocimientos)— tampoco alcanza a dar cuenta de una relación adecuada, y sobre todo conducente hacia una contribución eficaz de la universidad a los procesos de transformación social.*

En este marco, dos aspectos adquieren particular relevancia:

- el modo en que la universidad considera su rol y su pertenencia a la sociedad,
- la asignación de la relación con la sociedad a un área específica o al conjunto de la institución.

Ambos aspectos están fuertemente relacionados y recíprocamente condicionados. Por otra parte —al igual que en las otras universidades— en la Universidad Nacional de General Sarmiento coexisten diversas interpretaciones sobre estas cuestiones, y la resultante es una composición dinámica entre tendencias diferentes e incluso contradictorias.

La principal tensión acontece con el sentido común fuertemente arraigado de que existirían dos “funciones sustantivas” —la docencia y la investigación—, y otras funciones que pueden ser reconocidas y valiosas, pero que se califican como complementarias, secundarias u “opcionales”, y que se corresponderían con cuestiones del orden de la “responsabilidad social universitaria”, eventualmente vinculadas con actividades de formación extracurricular o acciones culturales hacia la comunidad. Este último grupo de acciones se inscribe en la tradición “extensionista” de la universidad. En la “Conferencia sobre la Extensión Universitaria”, Joaquín V. González la define como “una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente” (Cecchi *et al.*, 2009). Esto se inscribe claramente en un escenario donde el acceso a la universidad estaba lejos de las posibilidades de muchos de los miembros de la “sociedad ambiente”. Ante la masificación del ingreso a las universidades en los últimos años, la transformación de ese escenario abre nuevos desafíos a la forma de entender esas actividades.

Por otra parte, como desarrollaremos en los párrafos siguientes, la UNGS tiene algunos criterios innovadores en la manera de plantearse la relación con la sociedad. De aquí se deriva otra tensión: el hecho de formar parte del sistema universitario obliga a un diálogo permanente con modos diferentes de entender la función de la universidad y la relación con el entorno. Obviamente, se trata de un intercambio bienvenido y saludable, pero que pone en cuestión los criterios propios, que deben ser permanente confrontados

con lógicas diferentes.¹ El resultado es directamente proporcional a la relación que presentan la magnitud y la calidad de los vínculos con los dos componentes del “entorno”: el sistema universitario y científico-tecnológico por un lado y el resto de la sociedad —Estado, organizaciones sociales, empresas— por el otro. Cuando hablamos de “calidad” de los vínculos, nos referimos a una serie de cuestiones encabezadas por la asignación de la categoría de “pares” únicamente a los miembros del primero de los componentes. Esta jerarquía viene acompañada por el reconocimiento de la autoridad de sus opiniones y las atribuciones de evaluación de la actividad universitaria. Simultáneamente, quienes no son considerados “pares” juegan el rol de proveedores de insumos y eventuales destinatarios de *nuestra* producción de conocimientos.

Con respecto al modo de entender la relación con la sociedad, no es trivial afirmar que la universidad *forma parte* de la sociedad, esto es: no se trata de una institución que se encuentra por encima o al costado del acontecer sociohistórico, ocupada únicamente de impartir enseñanza e investigar. En otras palabras: la universidad es un actor social, y no un mero “observador-formador” de la sociedad. Esta condición de actor social significa que su incidencia social no se limita indirectamente a lo que puedan hacer sus estudiantes una vez graduados, sino que opera en el devenir social desde su vida cotidiana. Este concepto inscribe su misión de formación e investigación en el contexto de un diálogo e interacción permanente con la sociedad, alejándose del viejo concepto que asignaba a la universidad el rol de formación de “elites dirigentes”, el monopolio de la producción de conocimientos, y la comunicación del saber hacia la sociedad.

1 Un análisis más profundo de este punto debería ser enriquecido desde la perspectiva de la teoría y la gestión de la innovación, y no solamente desde los modos de vinculación de la universidad con la sociedad.

En palabras de Leonardo Boff:

Hay un riesgo en todas las universidades (...) de que se cierran dentro de su mundo, en lugar de mantener contacto orgánico y permanente con la sociedad, con las bases, con los movimientos, sobre todo con los populares que son los más sensibles, los que más sufren y también los que más sueñan. La universidad debe abrirse a la sociedad (...) Lo peor sería que se cerraran en sí mismas, porque dañaría al proceso global de acelerar la conciencia y buscar alternativas de producción, de consumo, de relación con la tierra, el agua y el entorno. [Esto requiere] valorar todos los saberes posibles, no solo el técnico-científico, sino el saber espiritual, de la intuición, la cordialidad, porque cada uno es una ventana sobre la realidad. Tenemos que aprovechar la sabiduría de los pueblos para tener una visión más amplia, y obtener más medios para enfrentar las amenazas que nos vienen.²

Esto determina fuertemente el segundo de los aspectos mencionados, ya que es *toda la universidad* la que debe plantearse la vinculación con la sociedad, sin delegar esta tarea en una “ventanilla” específica.

En la Universidad Nacional de General Sarmiento, si bien los Centros son “las unidades de relación con la comunidad, que realizan en cumplimiento de funciones necesarias para la promoción del desarrollo de las relaciones con la sociedad” (Estatuto de la UNGS, Artículo 3º), esta relación no se encuentra restringida a ningún área específica, sino que está saludablemente diseminada en múltiples espacios: Institutos, unidades de apoyo, Secretaría General, Formación Continua, etc., formando parte del perfil

2 Fragmentos de un reportaje realizado por *Infouniversidades*, el 31 de enero de 2011.
Texto completo en: http://infouniversidades.siu.edu.ar/infouniversidades/listado/noticia.php?titulo=leonardo_boff:_%E2%80%99Cla_gran_amenaza_siempre_fue_el_capitalismo_salvaje%E2%80%99D&id=1157

genético institucional, inscriptas con naturalidad en los pliegues de la tarea docente y de investigación.

Esto constituye un concepto central en la cultura institucional de la UNGS: la vinculación con la sociedad no está confinada a un área especializada como un “tercer componente funcional” de la estructura (además de la docencia y la investigación). En este marco, el Centro de Servicios y Acciones con la Comunidad no es un equivalente de las Secretarías de Extensión de otras universidades, sino que constituye un espacio de promoción de *un modo de ser universidad*, llevando a cabo la animación, articulación, gestión, registro y sistematización de ese vínculo con la sociedad —que debe impregnar al conjunto de la institución— pero sin pretensiones de exclusividad en la relación con el “afuera”. Por otra parte, tampoco se trata de promover *cualquier* vínculo, sino aquellos que faciliten la creación de escenarios de “comunicación e interacción creadora entre la Universidad y la sociedad” (Estatuto de la UNGS, Art. 77).

La UNGS está organizada en Institutos, que son unidades de gestión académica (Estatuto de la UNGS, Art. 3º) definidas por campos de problemas: la ciencia, la ciudad, la educación y la industria. Esto constituye una opción determinante, ya que significa el intento de configuración de la universidad *desde la sociedad*, y no desde campos disciplinarios, desde sí misma o desde presuntos saberes universales. Pero esta opción no puede darse de una vez y para siempre, ya que la sociedad evoluciona, y esos cambios ponen en crisis cualquier definición de problemáticas prioritarias.

Pero entonces, ¿desde dónde leer estas transformaciones? Los servicios y acciones con la comunidad, a partir de la interacción con la sociedad que implican, proveen la oportunidad de realimentar este criterio de organización de la universidad *desde la sociedad*, en la medida que logren consolidarse como escenarios de diálogo y comunicación

bidireccional, no solo “transfiriendo”, sino además (y fundamentalmente) *escuchando* a la sociedad.

En la UNGS se define a la actividad universitaria como la “convergencia organizada de la investigación, la docencia y los servicios y acción con la comunidad” (Estatuto de la UNGS, Art. 2º b). La consolidación del carácter de “interacción creadora” en el vínculo con la sociedad constituye el desafío específico y el aporte esperado de los servicios y acciones con la comunidad para esta “convergencia organizada”.

Los servicios y acciones con la comunidad

En la UNGS se realizan diversos tipos de servicios y acciones con la comunidad. Veamos algunos ejemplos, agrupados en cinco modalidades principales:³

- Acciones con la comunidad.
- Servicios no rentados.
- Integración de redes.
- Acciones desde la docencia.
- Venta de Servicios a Terceros.

Acciones con la comunidad

El concepto de “acciones con la comunidad” no tiene contornos claramente definidos en la UNGS, pero constituye una característica fundamental del modo de entender la vinculación con la sociedad, y que apunta a superar la dicotomía “oferta-demanda” en relación con los criterios para definir las intervenciones y las prioridades de la universidad, tanto en materia de investigación, docencia o servicios a la comunidad.

3 Los ejemplos elegidos tienen ese carácter, y su presentación no implica un juicio de valor sobre su calidad ni la de aquellos que no han sido incluidos en esta reseña. Tampoco tienen valor muestral, sino que han sido destacados por su pertinencia con relación a las cuestiones conceptuales que nos interesa puntualizar.

En palabras de José Luis Coraggio:

Podemos hablar con la mejor intención de atender a las “demandas” de la sociedad, que supuestamente reflejarían sus necesidades reales, (pero) las demandas efectivas dependen de las ofertas consideradas posibles por los demandantes (...) ¿Será posible romper con ese esquema de mercado desde un esquema de mutuo reconocimiento, de aprendizaje conjunto (y) definir entre la comunidad organizada y la universidad qué podemos hacer juntos, (...) incluir en la agenda la cuestión de cómo funcionan la institución universidad y la institución organización social o municipio, y cómo nuestras relaciones mismas han sido pautadas por una tradición de extensionismo, (y) confrontar la visión que ve estas acciones como (la) “responsabilidad social” que toda universidad debe tener para legitimarse mientras sigue haciendo “lo verdaderamente serio”: enseñar e investigar lo que la sociedad o el sistema de gestión que tiene recursos reclama?⁴

Veamos algunos ejemplos de estas acciones en la UNGS.⁵

Promoción del Presupuesto Participativo

Las organizaciones sociales de la región han desarrollado desde el año 2004 un proceso de movilización, articulación y visibilización, a través de distintos eventos que derivaron en realización de una encuesta que relevó el nivel de participación de los vecinos de la región en las decisiones que afectaban a su vida cotidiana. Los resultados de esta encuesta fueron analizados y discutidos en asamblea de vecinos. De allí surgió la “Carta Popular”, que se propuso promover y

4 Cfr. Coraggio (2008).

5 Varios de estos conceptos fueron extraídos del proyecto de investigación de Juan Carlos Gimeno Martín y otros: “Fortalecimiento institucional de universidades madrileñas y latinoamericanas para la cooperación en red: aprendiendo de experiencias innovadoras en la producción de conocimiento para las transformaciones sociales” (Universidad de Madrid, 2008).

reclamar una mayor participación y la profundización de la democracia a nivel local. Como resultado de estas acciones, se desencadenó un proceso que culminó con la aprobación del Presupuesto Participativo en el distrito de San Miguel en el año 2007.

El acompañamiento de la UNGS tuvo y tiene lugar de diversas formas: desde la realización de un servicio no rentado de capacitación sobre Presupuesto Municipal, Diagnóstico Participativo y Formulación de proyectos (para aportar a la reglamentación del Presupuesto Participativo, en el año 2007) hasta la realización de tesis de graduación sobre este tema. Asimismo, varias Asambleas del Movimiento por la Carta Popular se han realizado en la UNGS, y la universidad integra el Foro de Organización y Seguimiento del Presupuesto Participativo.

Desde el año 2012, se está impulsando la ejecución del Presupuesto Participativo para la gestión de recursos de la propia universidad, con la intención de poner en práctica el concepto sobre el cual ya se han realizado acciones de docencia, servicios e investigación.

Encuesta sobre vulnerabilidad y sostenibilidad de emprendimientos socioeconómicos asociativos⁶

En el año 2005, a dos años del comienzo de la Maestría en Economía Social, en cumplimiento de un Convenio de Cooperación con la Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano del Ministerio de Desarrollo Social, la UNGS realizó una encuesta con el objeto de relevar la condiciones de vulnerabilidad y sostenibilidad de los emprendimientos socioeconómicos en todo el país,⁷ que además de producir

6 Cfr. Martínez et al. (2009).

7 Esta encuesta abarcó 623 emprendimientos mercantiles, 250 emprendimientos asociativos no mercantiles, 1012 hogares de emprendedores, 50 empresas recuperadas y 2833 personas integrantes de esos emprendimientos. No tuvo carácter muestral, sino que se orientó a indagar potencialidades, limitaciones y perspectivas de los emprendimientos y organizaciones promotoras de la economía social.

información sobre el tema, apuntó simultáneamente a otros dos objetivos:

por un lado, la promoción y puesta en marcha de prácticas reflexivas entre las organizaciones convocadas a través del “involucramiento y la articulación de las organizaciones promotoras de la economía social (...) en la propia evaluación del estado actual y potencial de los emprendimientos que promueven, así como en el estado general de la economía social y el desarrollo local en el país”,⁸

por otra parte, se buscó reforzar “los lazos solidarios entre los actores involucrados en esta producción colectiva”, principalmente los emprendimientos y las organizaciones promotoras.

Foro Hacia Otra Economía⁹

El Foro Hacia Otra Economía lanzado el 30 de abril de 2011 en la UNGS es una iniciativa de organizaciones de Economía Social y Solidaria, acompañado por diversas áreas gubernamentales y varias universidades (UNGS, UNLu, UNQ, UNL, UNSAM, y algunas materias y programas universitarios de extensión).

Se trata de un espacio de aprendizaje colectivo, facilitador de la articulación y la convergencia entre las distintas prácticas, buscando acuerdos y consensos parciales, respetando la pluralidad y enriqueciéndose con las controversias, dando visibilidad a la economía social y promoviendo políticas públicas en la materia. En base a estos objetivos, el 1º Foro fue el punto de partida para intercambiar experiencias concretas que están construyendo modos alternativos de gestión de recursos y satisfacción de necesidades, dialogar y debatir creativamente sobre ellas, fortaleciendo la perspectiva de

8 Informe final de la “Encuesta sobre vulnerabilidad y sostenibilidad de emprendimientos socioeconómicos asociativos” (UNGS, 2006).

9 Ver www.ungs.edu.ar/foro_economia/

Otra Economía y sentando las bases de un espacio colectivo de articulación entre emprendimientos, universidades y organizaciones sociales, con espíritu crítico y constructivo hacia el futuro.

El Centro Cultural de la UNGS

La actividad permanente del Centro Cultural, constituye un verdadero espacio de promoción y gestión cultural, no solo abierto a la comunidad, sino con una fuerte densidad de intercambios y de fuerte protagonismo de la misma comunidad. Entre otras, la actividad del Museo Imaginario, espacio de interacción con las escuelas de la zona, acercando el conocimiento científico a través de la experimentación en cuestiones diversas y capacitando a los docentes en la enseñanza participativa de la ciencia.

Las diversas variantes de capacitación que allí tienen lugar incuban innovaciones en la formación curricular, y a partir de una permanente articulación y diálogo con la Secretaría Académica, algunas de ellas devienen en diplomaturas, tecnicaturas, etcétera.

Acciones conjuntas con la Comisión Provincial por la Memoria

La UNGS ha firmado un convenio con la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires para impulsar acciones y programas que contribuyan a la preservación de la memoria colectiva en torno al terrorismo de Estado, comenzando por la creación de una Oficina Conjunta de Derechos Humanos para trabajar en las siguientes áreas: Archivo de la Dirección de inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA), Comité contra la Tortura, Comunicación y Arte; estudio, investigación, difusión, capacitación y formación en la promoción y protección de los Derechos Humanos y la vigencia plena del Estado de Derecho.

Servicios No Rentados

Se trata de servicios no arancelados que pueden contar con financiamiento propio o de terceros. Para el financiamiento propio se cuenta con un Fondo Estímulo integrado por una asignación presupuestaria específica, y remanentes de la venta de servicios a terceros. En el caso de servicios no rentados con financiamiento de terceros, se incluyen convocatorias de diversos organismos, como la Secretaría de Políticas Universitarias.

Programa de formación para el fortalecimiento de organizaciones sociales y el desarrollo integral del territorio

El proyecto realiza una propuesta innovadora en términos de capacitación a organizaciones sociales y públicas del territorio de la UNGS, acompañando una propuesta de Formación Continua¹⁰ para estas organizaciones, e incluyendo además la perspectiva futura de una eventual diplomatura. El curso se desarrolla en 16 encuentros semanales en el campus universitario de Los Polvorines, y está orientado a fortalecer las capacidades políticas y de gestión de las organizaciones y de funcionarios/as y técnicos/as del Estado para el desarrollo integral del territorio en el Conurbano Bonaerense.

Política y Derechos Humanos en la Escuela¹¹

Mediante esta propuesta un grupo de docentes y estudiantes de la UNGS interactúan con estudiantes y docentes de Nivel Medio, abordando temas generales como: política, participación, democracia y Derechos Humanos con el objetivo de comunicar conceptos básicos de ciudadanía y política a partir de reflexiones, discusiones y actividades recreativas, estimulando la integración y las actividades conjuntas entre profesores y estudiantes de la universidad y la escuela.

10 Ver www.ungs.edu.ar/cursoconurbano/

11 Ver www.ungs.edu.ar/areas/centro_de_servicios/12/politica-y-derechos-humanos-en-la-escuela.html

Pensar Campo de Mayo

El propósito fundamental de este servicio no rentado es la creación de un Espacio para la Memoria dentro de Campo de Mayo, conjuntamente con diversas organizaciones de Derechos Humanos, educativas, sindicales, políticas y sociales de la región, así como familiares de víctimas del terrorismo de Estado.

Este proyecto se inscribe en el conjunto de iniciativas que lleva adelante la UNGS en este tema, a partir de la realidad territorial donde se encuentra emplazada la universidad, cercana a Campo de Mayo, donde funcionó uno de los principales campos de concentración durante la última dictadura militar.

Mirando mi barrio

Se trata de un servicio originado en un proyecto de Voluntariado Universitario, que busca promover la concientización de niños entre 10 y 12 años en el cuidado del ambiente, mediante la incorporación de conocimientos y el desarrollo de actitudes activas con respecto al medio ambiente y al cuidado de los espacios públicos. A través de la fotografía como herramienta lúdica y didáctica, se trabaja en la identificación de aspectos críticos y relevantes de la problemática barrial y se discuten posibles soluciones.

Culmina con la presentación de propuestas de los niños para mejorar su barrio, y la apertura a toda la comunidad para la selección de ejes a llevar adelante en cada territorio.

Energía solar en el barrio

Este servicio también está originado en un proyecto de Voluntariado Universitario, y reúne a voluntarios, estudiantes de la UNGS y cooperativistas del programa Argentina Trabaja.

El proyecto consiste en la capacitación para la construcción de termotanques solares en un espacio de interacción

y construcción entre voluntarios, estudiantes avanzados de la UNGS y cooperativistas. Este espacio permitirá que los cooperativistas se apropien de conocimientos técnicos que utilizan tecnologías sencillas y de fácil aplicación para aplicar la experiencia dentro de la comunidad. En los encuentros se reflexiona acerca de la importancia del uso de una tecnología alternativa que es de bajo costo y limpia para el medio ambiente.

Creación de una reserva ecológica en San Miguel¹²

Este proyecto de creación de una reserva natural urbana en el municipio de San Miguel —declarado de interés municipal por la Municipalidad de San Miguel— fue implementado por investigadores-docentes del área de Ecología Urbana de la UNGS y financiado con el Fondo Estímulo al Fortalecimiento de los Servicios no rentados y acciones con la comunidad de la UNGS.

La Reserva Natural Urbana “El Corredor” estaría ubicada a orillas del Río Reconquista en un área originada como resultado de los trabajos de rectificación del río en 1990. La creación de esta reserva generaría diversos servicios ecológicos para la comunidad, como filtrado de aire, reducción de ruidos y regulación hídrica, y permitirá conservar y disfrutar de la flora y fauna autóctona.

Integración de redes

La Red Unidesarrollo

Dentro de los vínculos con la comunidad, la UNGS otorga alta prioridad a la integración de redes, como criterio de intervención articulada, conjunta y complementaria con otros

12 Ver www.ungs.edu.ar/areas/novedades_investigacion/374/investigadores-docentes-de-la-ungs-proponen-la-creacion-de-una-reserva-ecologica-en-san-miguel.html

actores sociales. En este marco se destaca la Red Unidesarrollo, que la UNGS integra junto con las Universidades nacionales de Luján, San Martín y Facultad Regional General Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional.

El estudio de la Cuenca de los ríos Reconquista y Luján, en el marco de esta Red, tiene como objetivo construir conocimiento con relación a una problemática central para el desarrollo de la región, desde la perspectiva de la cuenca donde se encuentran emplazadas nuestras universidades, integrando las cuestiones ambientales, sociales, económicas e institucionales, y apuntando a promover un concepto del desarrollo desde el mismo enfoque del estudio, que intenta ser superior de las concepciones limitadas al crecimiento y al productivismo.

Acciones desde la docencia

Existen diversas acciones encaradas desde la docencia que implican fuertes vínculos con la comunidad, desde pasantías hasta prácticas conjuntas con organizaciones sociales y áreas estatales. Dentro de estas acciones destacamos la siguiente:

Laboratorio de Redes Sociales y Condiciones de Vida

Este Laboratorio es una materia organizada por el Instituto del Conurbano como oferta formativa en temas relativos al desarrollo de las organizaciones sociales en el conurbano bonaerense, con prácticas de estudio de problemáticas concretas a demanda de las organizaciones.

Consta de un primer bloque de aportes conceptuales y luego se trabaja con organizaciones sociales locales, con las que se hace un acuerdo de trabajo. La cursada se divide en cuatro etapas. La primera de ellas es la introducción al conocimiento de la problemática de la Región Metropolitana de Buenos Aires, los problemas urbanos y de las Organizaciones Sociales. En una segunda etapa se caracteriza a la organización social

involucrada. La tercera etapa es la realización de un estudio aplicado en torno a un eje problemático específico, seleccionado junto a las organizaciones participantes. Cada grupo de quince estudiantes, acompañado por dos docentes, tiene que desarrollar un estudio específico a demanda de las organizaciones, las que plantean una necesidad, algo factible de realizar en dos meses por estudiantes. La última etapa es la elaboración de productos comunicacionales y el cierre de cursada.

Este Laboratorio fue destacado varias veces como en el marco del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior”.

Venta de Servicios a Terceros

En el caso de la UNGS, la venta de servicios a contrapartes solventes consiste principalmente en contrataciones con el Estado, aunque también se realizan servicios dirigidos a empresas privadas.

A continuación se detallan algunos ejemplos que podemos destacar en la venta de servicios a terceros.

Plan Estratégico para el Desarrollo de las Empresas Proveedoras de Bienes y Servicios de la Industria del Petróleo y Gas

Este proyecto busca formular recomendaciones de política pública para el fortalecimiento de la cadena proveedora de la industria del petróleo y gas, considerando especialmente la potencialidad de estrategias para la sustitución de importaciones, apuntando a mejorar las capacidades competitivas de la trama proveedora nacional de sector industrial, de tal forma que se pueda producir localmente una mayor cantidad y diversidad de bienes y servicios para las empresas petroleras y gasíferas instaladas en el país.

Sus recomendaciones surgen a partir de un análisis de la demanda correspondiente a las empresas petroleras y

gasíferas, y de la oferta brindada por firmas pequeñas y medianas, integrando al estudio la consideración de las políticas públicas vigentes, el marco institucional y la temática ambiental relacionada con el sector, con vistas a lograr una visión integral sobre el mismo.

Fortalecimiento del Sistema de Protección de los Derechos Humanos

El Programa de Fortalecimiento y Promoción de los Derechos Humanos (FORPRODHU) del que participa la UNGS, es un servicio contratado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, con financiamiento de la Unión Europea, consistente en un proceso de capacitación de promotores y actores vinculados a esta problemática en ocho Observatorios de Derechos Humanos (Salta, Tucumán, San Luis, Mendoza, Santa Fe, Misiones, Buenos Aires, Neuquén). Este proyecto consiste en la realización de 32 talleres territoriales y de formación de formadores en el tema, enfocado con un sentido integral que abarca desde la memoria de los crímenes de la última dictadura, hasta los derechos económicos, sociales, culturales y los nuevos derechos emergentes.

Servicios varios de acompañamiento de políticas públicas relacionadas con la promoción social

En este ítem se incluyen servicios de acompañamiento y capacitación en programas tales como: Jefes y Jefas de Hogar, Manos a la Obra, Más y Mejor Trabajo,¹³ Argentina Trabaja, etcétera.

En 2011 se ha completado un servicio de evaluación del impacto de la Asignación Universal por Hijo (“Análisis y evaluación del proceso de implementación y primeros impactos

13 El servicio se propone la implementación de cursos y talleres de orientación dispuestos en Cuatro Módulos formativos que se ofrecerán a jóvenes desempleados de 18 a 24, que no hayan completado sus estudios primarios y/o secundarios y que hayan manifestado su adhesión al programa “Jovenes con más y mejor trabajo” de la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTySS).

en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) - Caso provincia de Buenos Aires”).

En esa misma línea se inscribe la capacitación de funcionarios del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, abarcando la problemática del desarrollo local en regiones urbanas y el manejo de herramientas para la gestión territorial (formulación y evaluación de proyectos y sistemas de información geográficos), en el marco del convenio de formación de cuadros profesionales y funcionarios que la UNGS tiene con el Ministerio desde 2005.

Algunos ejes de reflexión

En base a las consideraciones anteriores, podemos identificar algunos ejes de reflexión de la vinculación de la universidad con la sociedad a partir de la experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Se trata de una serie de conceptos que expresan la perspectiva desde la que tiene lugar actualmente la gestión del Centro de Servicios a la Comunidad de la Universidad Nacional de General Sarmiento, y que refieren tanto a las intervenciones enumeradas anteriormente como al conjunto de acciones que realiza la universidad en esta materia.

Fortalecer las vinculaciones institucionales de largo plazo a partir de las intervenciones en el territorio

Las intervenciones derivadas de las acciones de docencia, investigación o servicios a la comunidad son oportunidades de apertura y/o consolidación de vínculos de largo plazo. Como ejemplo, a partir de la experiencia de acompañamiento y promoción del Presupuesto Participativo en la Municipalidad de San Miguel, la UNGS integra el Foro de

Organización y Seguimiento del Presupuesto Participativo —instancia encargada de aprobar las iniciativas presentadas por los Foros Barriales—. Este organismo está compuesto por cinco miembros del ejecutivo municipal, cinco concejales, las cuatro organizaciones promotoras de la ordenanza (Barrios de Pie, Central de Trabajadores Argentinos, Frente de Tierra y Vivienda y Movimiento por la Carta Popular) y un representante de la Universidad de General Sarmiento.

Promover articulaciones a partir de acciones concretas

Aunque el concepto de “redes” se ha popularizado como criterio políticamente correcto de articulación, en algunas oportunidades, las “redes” consisten en vínculos débiles o casi inexistentes, que se crean con cierta ligereza, y luego se mantienen como simples “sellos” sin entidad, ni actividad relevante. Es importante el desarrollo de articulaciones a partir de acciones concretas, que las fortalezcan y estimulen.

Si bien la UNGS integra todo tipo de redes, destacamos dos de ellas:

1. A partir de la rica experiencia en la promoción del Presupuesto Participativo, la UNGS es miembro constituyente de la Red Argentina de Presupuesto Participativo (RAPP), red intergubernamental creada en 2009 que nuclea a los municipios argentinos con Presupuesto Participativo, organizada por la Secretaría de Relaciones Parlamentarias de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación y la Secretaría de Asuntos Municipales del Ministerio del Interior.
2. En el caso de la Red Unidesarrollo, la política de la UNGS apunta a fortalecer la coordinación de las capacidades de cada universidad, evitando superposiciones y competencias, para promover la Red como “modo de

intervención” articulada de las universidades que la integran, pero también previniendo que se constituya en un simple espacio de “lobby” de gestión de recursos sin objetivos ni rumbos propios.

La vinculación con las escuelas medias

La vinculación con las escuelas medias de la región constituye un eje estratégico de la UNGS, por un lado para presentarse como alternativa de educación superior para sus egresados, pero sobre todo para colaborar con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza secundaria.

Diversas intervenciones apuntan a ese objetivo, como el servicio de Política y Derechos Humanos en la Escuela, ya mencionado, además de otros proyectos como el de “Lectura, escritura y mejoramiento de los aprendizajes escolares”, que se propone “mejorar los procesos de aprendizaje y la formación crítica de estudiantes del nivel medio de enseñanza” mediante la “formación de profesores de la zona en ciencias del lenguaje, su enseñanza y su aplicación al desarrollo del aprendizaje a través de la lectura y la escritura”.

La construcción de sujetos colectivos con un horizonte instituyente

Las acciones con la comunidad tienen como horizonte la contribución a la construcción de un sujeto colectivo a partir de una articulación permanente entre universidades, organizaciones sociales y socioeconómicas, movimientos sociales y Estado (municipios y áreas del Estado nacional y provincial), orientado a impulsar políticas públicas y normativas innovadoras en diversos campos, mediante prácticas participativas y ciudadanizantes.

Particularmente, se intenta que las intervenciones se realicen con un horizonte instituyente. Esto significa que no

solo apunten a paliar necesidades sociales, sino que apunten a proponer innovaciones en materia legislativa y de regulaciones. Como ejemplo, el proyecto de la Reserva Ecológica en San Miguel incluyó tanto componentes de diseño urbano-ambiental como la propuesta de ordenanzas regulatorias en esta materia, o el Foro Hacia Otra Economía, que en su edición 2012 se plantea avanzar hacia una Ley Nacional de Promoción de la Economía Social.

La Economía Social

El concepto de Economía Social es entendido aquí como “Otra Economía”, abarcando no solo las prácticas declaradamente socioeconómicas, sino a todas aquellas “movidas” contrahegemónicas que comparten la intención de construir modos diferentes de *gestión de recursos y satisfacción de necesidades* —de eso se trata la Economía—, basados en una afirmación del valor de la vida de todos y todas, la solidaridad social e intergeneracional, la democratización creciente de los distintos ámbitos de nuestra sociedad, la relación armónica con el ambiente, la cultura, el arte, el deporte, etcétera.

En este sentido, la Economía Social y Solidaria no es considerada como *una actividad más* o una disciplina particular, sino “como un marco de sentido para las relaciones entre la universidad y las comunidades”, que intenta dar cuenta de las transformaciones en curso en el mundo de la economía, la producción y el trabajo.¹⁴

En las intervenciones relacionadas específicamente con la Economía Social (Encuesta sobre Emprendimientos Asociativos,

14 “Estamos participando, sepámoslo o no, en la construcción de una economía en transición, plural, multiactoral, desigual, inorgánica, sometida a las fuerzas del mercado y del poder institucionalizado, pero que comienza a decantar experiencias (...) generando redes de aprendizaje donde los universitarios también aprendemos y mucho, y donde podemos comprender y actuar más racionalmente en la realidad si nos involucramos y no nos vemos como ‘agentes externos’” (Coraggio, 2008).

Foro Hacia Otra Economía, etc.), se apunta a que el sujeto colectivo en construcción se constituya como polo de referencia promotor de Otra Economía, inspirada en los criterios y principios de la Economía Social como práctica emancipatoria, además de avanzar en la conceptualización de la Otra Economía a partir de identificar y diferenciar los modelos en disputa: transformación social o “mientras tanto”.

Promover el desarrollo

Del enfoque de Economía Social y Solidaria se deriva una manera de entender el desarrollo. En este marco, la competitividad no es principalmente un tema de unidades económicas individuales, sino de redes y tramas productivas, inscriptas en complejos sociales, culturales y políticos. Si bien no se descartan las intervenciones puntuales, esto otorga prioridad al abordaje de escalas mayores, como por ejemplo, el estudio de la trama proveedora de la industria del petróleo y gas, mencionado anteriormente. Este proyecto, como parte del Plan Estratégico de Desarrollo de las empresas proveedoras de la Industria del Petróleo y Gas,¹⁵ se inscribe en un conjunto de políticas públicas orientadas a dotar de mayor densidad industrial y tecnológica a la economía nacional, promoviendo el desarrollo económico y social de la población, generando mayor valor agregado argentino en las cadenas productivas con las que cuenta el país. El trabajo de análisis incluye el diseño de un conjunto de indicadores que permiten la evaluación de las actuales capacidades competitivas de la trama proveedora, y que a su vez permitan valorar su potencial evolución ante la eventual implementación de políticas públicas orientadas a su fortalecimiento y la sustitución de importaciones.

15 Este proyecto fue anunciado el 10 de marzo de 2011 por el secretario de Industria Eduardo Bianchi y el secretario de Política Económica Roberto Feletti.

En la misma línea, el estudio de las Cuencas del río Reconquista y Luján, ya mencionado, intenta construir una perspectiva sistémica de la problemática regional que otorgue un encuadre tanto a las intervenciones individuales de la UNGS como a aquellas que se implementan junto a otras universidades y actores sociales.

La “Vinculación Tecnológica”

Uno de los modos de vinculación de la universidad con el medio es la denominada Vinculación Tecnológica. Dentro y fuera del sistema universitario se ha generalizado este concepto,¹⁶ pero más allá del contexto de su surgimiento, existen diversas maneras de entender la Vinculación Tecnológica. Según el Conicet,¹⁷ “es un concepto más amplio que el de “transferencia tecnológica”, que es unidireccional entre el que transfiere y el que recibe”, e “implica una relación de ida y vuelta”.¹⁸ Podríamos agregar que no solo es más amplio, sino que es potencialmente más fecundo, ya que remite al encuentro e intercambio entre “mundos” aparentemente distintos —y frecuentemente distantes— como son los campos de la producción y del conocimiento, de cuyo diálogo es posible esperar recíprocos beneficios.

No obstante, para hacer efectivas tanto la “amplitud” como la “fecundidad” de la Vinculación Tecnológica, es necesario sobreponerse al obstáculo que representan algunos “sentidos comunes” e imaginarios muy arraigados que

16 Aunque a veces es utilizado como eufemismo para referirse a la venta de servicios basados en el conocimiento.

17 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, www.conicet.gov.ar

18 Y agrega además, que “hoy día en el país se denomina ‘vinculación tecnológica’ a esta actividad de gestión de la interacción entre el sector público generador de ciencia y tecnología y las empresas. La Ley 23.877 adopta el concepto y crea la figura de la ‘Unidad de Vinculación Tecnológica’”, en www.conicet.gov.ar/web/conicet.ciencia.vinculacion/historia

identifican “la producción” con “la empresa” (preferentemente la empresa capitalista tradicional) y “el conocimiento” con “la universidad”.

No es necesario llegar a profundos análisis teóricos para descubrir que existe en la práctica un proceso generalizado de transformación en los modos de organizar la producción, que está desbordando los formatos tradicionales de la “empresa”, tanto hacia unidades de mayor escala (conglomerados geográficos, asociaciones —con o sin vinculación jurídica—, articulaciones público-privadas, etc.) como en los criterios de especialización flexible, horizontalidad, equipos por proyecto, etc., que tributan a la idea de una “empresa de fronteras difusas”, llegando a los umbrales de la interrogación sobre la pertinencia analítica del mismo concepto de “empresa”.

En el caso de la universidad (e incluso fuera de ella), existe un proceso semejante de consensos respecto de la pluralidad de modos de conocer, cuestionando el monopolio del saber que antiguamente se asumía como concentrado en la institución universitaria, reconociéndose a la generación de conocimientos como un proceso complejo y de índole colectiva, donde múltiples actores contribuyen a su producción.

Estos y otros aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de implementar estrategias de fortalecimiento de este tipo de vinculación de la universidad con la sociedad.

Promoción de una cultura de derechos y de participación ciudadana

Además de fortalecer la relación de la UNGS con las Escuelas de Nivel Medio de la zona de influencia de la Universidad, el servicio de Política y Derechos Humanos en la Escuela intenta contribuir a la promoción de una ciudadanía más responsable, activa y comprometida, profundizando y actualizando los contenidos curriculares y a partir de ellos,

generar discusiones que permitan la creación de una viva conciencia política y un fuerte compromiso con los Derechos Humanos, capaz de posibilitar en un futuro una participación activa en el seno de la comunidad.

De la misma manera, la promoción del Presupuesto Participativo, constituye una práctica que apunta a dilatar las prácticas participativas y enriquecer la condición ciudadana a partir del involucramiento de sectores de la comunidad en la administración de parte de los recursos públicos.

Experiencias de educación popular

Las prácticas educativas de los servicios y acciones con la comunidad propician “una relación docente-alumno de acuerdo a un modelo dialógico que propicie la emergencia de los saberes e intereses de los involucrados”, como se expresa en los documentos del Proyecto de Fortalecimiento del Sistema de Protección de los Derechos Humanos,¹⁹ “basada en el reconocimiento y respeto del otro como sujeto de su aprendizaje”, superando la simple transmisión de información y construyendo un “vínculo pedagógico coherente con el respeto a los participantes y porque la comprensión de la dimensión de lo humano como igualador de todos permite la emergencia de vínculos democráticos de solidaridad”.²⁰

Intervenciones en materia de Derechos Humanos

La UNGS ha instituido una Comisión Permanente de Derechos Humanos, presidida por Adolfo Pérez Esquivel, y realiza múltiples actividades en la materia. Entre las acciones

19 Dossier Documental del Proyecto.

20 Ídem.

mencionadas, señalamos las sucesivas ediciones del proyecto de Política y Derechos Humanos en la escuela y el proyecto FORPRODHU.

En todos los casos se apunta a la comprensión de los criterios de formación en y para los Derechos Humanos, iniciando la construcción de competencias ligadas a la formulación de proyectos propios, enfocándose en la comprensión del estado del conocimiento, los debates contemporáneos, la perspectiva histórica y política de la cuestión, y los conceptos fundamentales que constituyen el campo de los Derechos Humanos.

También propicia el acercamiento de los participantes a las principales herramientas de protección de los Derechos Humanos, profundizando en las estrategias pedagógicas y comunicacionales, promoviendo la articulación de los actores estatales y sociales mediante la reflexión y preparación de eventuales acciones conjuntas en torno a situaciones concretas de vulneración de derechos a nivel local y regional.

Superar la lógica “proyectista”

Si bien la mayoría de las intervenciones se llevan a cabo bajo el formato de “proyecto”, se realizan esfuerzos sostenidos para articularlas, evitando la compartimentación y la desconexión temporal de las mismas. Todavía no está generalizada la categoría de “programa” en el caso de los servicios y acciones con la comunidad, pero se está avanzando en esa dirección, a partir de la sistematización de aquellas experiencias que por su recurrencia, comienzan a dar señales de una necesidad de respuesta institucional permanente.

Este criterio, unido a la convergencia de estas prácticas con la docencia y la investigación, apunta a prevenir que se

constituyan dentro de la universidad “nichos” que operen en la práctica como ONG incrustadas o paralelas a la institución.²¹

Relación de los servicios y acciones con la comunidad con la investigación

Tal como puede advertirse en la enumeración mencionada para la venta de servicios (y que puede extenderse al resto de servicios no rentados y acciones con la comunidad), hay una fuerte prioridad en las actividades relacionadas con la producción de conocimientos. Esto no resulta casual, ya que —recíprocamente— en el Art. 67 del Estatuto, tres de los cinco principios estipulados para la investigación se remiten claramente a la vinculación con la sociedad:

- a) (...).
- b) (...) actividad universitaria que permite articular las actividades de la universidad con las necesidades sociales, económicas y científico-técnicas...
- c) (...).
- d) (...) modalidad de respuesta a las necesidades y demandas locales....
- e) (...) mecanismo de articulación con la comunidad local.

A pesar de esta íntima relación entre la investigación y los servicios y acciones con la comunidad, nos enfrentamos con el escaso reconocimiento de estas últimas a la hora de evaluar el desempeño de los investigadores. Esto es una grave dificultad que puede advertirse cotidianamente, y lo expresa con claridad Andrés Sartarelli, investigador-docente de la UNGS, cuando se refiere a “la casi invisibilidad de ciertas

21 Esto no implica una subestimación de las ONG, sino la afirmación que se trata de estructuras diferentes.

actividades ligadas a la docencia o a la extensión universitaria”. Y agrega:

La certeza de que lo que modula fuertemente el signo del torque a la hora de rotar el pulgar es solo el número de trabajos publicados en revistas fundamentalmente de habla inglesa. Parece ser que el único invariante universal en física es la posición a donde van a parar, a la hora de evaluar, todas esas cosas ligadas con las tareas del investigador-docente, que no tienen que ver con publicar en revistas internacionales. Esa posición es justamente el punto ciego de la retina de los evaluadores.²²

Los servicios que incluyen actividades de investigación constituyen un escenario privilegiado para experimentar prácticas innovadoras de co-construcción de conocimientos (co-investigación, investigación-acción participativa, aprendizaje-servicio, etc.), avanzando en el fortalecimiento de la bidireccionalidad de los intercambios Universidad-sociedad y constituyéndose en un dispositivo central del sistema de aprendizaje institucional.

Promover modos plurales de producción de conocimientos

Las acciones de vinculación con la comunidad proveen la oportunidad de poner en práctica el intercambio de saberes y la promoción de modos participativos de producción de conocimientos. La Encuesta sobre Emprendimientos Asociativos mencionada anteriormente se inscribió “en el campo de la investigación-acción participativa”,²³ ya que además de

22 “Discriminación disfrazada de otra cosa (en este caso a Físicos)”. Fragmento de un email de Andrés Sartarelli a Ungs.lista, el 17 de mayo de 2011, comentando el congreso de física estadística denominado TREFEMAC, realizado en la provincia de San Luis en mayo de 2011.

23 Informe final de la “Encuesta sobre vulnerabilidad y sostenibilidad de emprendimientos socioeconómicos asociativos” (UNGS, 2006).

la participación del equipo de expertos en el análisis y sistematización, los resultados alcanzados fueron evaluados, debatidos y reelaborados en talleres con representantes de las 33 organizaciones de todo el país que intervinieron en la realización de las encuestas. Esta dinámica se fundamentó en la consideración de la Economía Social como

una “economía del aprendizaje”, es decir, una economía capaz de aprender, configurada en base a una arquitectura de circuitos sistémicos y sistemáticos realimentables, que constituyan articuladamente una plataforma distribuida de conocimientos... integrada por múltiples actores y por lo tanto escenario de permanentes intercambios e indispensables “traducciones” entre distintos tipos de “saberes”: una especie de “multi-logo” dinámico y transdisciplinario.²⁴

No tan distintos

Si se analizan detalladamente, la mayoría de las acciones que se realizan desde la UNGS no difieren significativamente de las que realizan muchas universidades nacionales. Al igual que en otros campos, somos testigos de una transición hacia nuevas formas de expresión de la relación universidad-sociedad, en donde las prácticas llevan la delantera respecto del análisis teórico y la formulación conceptual. Un ejemplo de esto es que todavía se sigue hablando de “extensionismo” cuando las prácticas concretas tienen signos notorios de su-

24 Informe final de la “Encuesta sobre vulnerabilidad y sostenibilidad de emprendimientos socioeconómicos asociativos” (UNGS, 2006). En el apartado metodológico del Informe se plantea que “este modo de entender el conocimiento no solo se refiere a la relación entre la universidad, el Estado y la sociedad, sino también a la dinámica interna de los emprendimientos, las organizaciones sociales y las agencias estatales, (ya que los) procesos de producción, gestión y distribución de conocimientos al interior de las mismas organizaciones también deben ser permanentes, aunque revisados críticamente y perfeccionados continuamente. . .”.

peración del sentido original de la “extensión universitaria”, que era “irradiar los bienes de la cultura universitaria a las masas” (Rodríguez Gómez, s/f).

Esto pone de relieve la importancia de actualizar las categorías con las que describimos esta cuestión, a partir de las prácticas concretas, que se están llevando a cabo en y desde las universidades.

La integración de la docencia, la investigación y los servicios y acciones con la comunidad

La tradicional distinción funcional entre docencia-investigación-extensión, si bien tiene valor analítico y práctico puede derivar en una compartimentación inapropiada, que entorpece la deseable articulación entre ellas.

En el Estatuto de la UNGS, el sentido y horizonte de la acción universitaria es la “convergencia organizada de la investigación, la docencia y los servicios y acción con la comunidad”, ya mencionada anteriormente (Art. 2º b). Pero además, el Estatuto incluye a los servicios y acciones con la comunidad como una de las tres “funciones académicas”, junto a la docencia y la investigación. Pero esta *convergencia* no puede ser responsabilidad exclusiva de una sola de las tres dimensiones, sino que debe construirse desde todas ellas. Es decir: tanto la docencia como la investigación y los servicios y acciones con la comunidad deben incluir en sus principios, criterios y prioridades de intervención la definición de sus propias estrategias para contribuir a esta “convergencia organizada”.

Esto resulta particularmente dificultoso en la docencia y la investigación, que suelen tener sus propias pautas de funcionamiento y fuertes “lógicas” internas de evaluación.

Tanto en las acciones de capacitación del Centro Cultural, como en las diversas actividades de formación extracurricular (ver 2.1. Programa de formación para el fortalecimiento

de organizaciones sociales), se evalúa permanentemente la pertinencia y conveniencia de la posible institucionalización dentro de las áreas de docencia. Esta es una modalidad sumamente valiosa que asumen los servicios y acciones con la comunidad, en este caso con el horizonte puesto en la actualización de la oferta docente. Esta articulación resulta fundamental, no solo para enriquecer las prácticas de capacitación con aportes de máximo rigor pedagógico, sino para prevenir el riesgo de que estas actividades se congelen como eternas acciones “parauniversitarias”, connotación que muchas veces tienen los “cursos de extensión”.

Por otra parte, la puesta en diálogo permanente entre la docencia, la investigación y los servicios, habilita la proyección sinérgica hacia “movidas” de mayor escala, como es el caso del Presupuesto Participativo.

Pero esta integración no es solo desde los servicios hacia la docencia o la investigación, sino que es recíproca, como puede advertirse en el caso del Laboratorio de Redes Sociales. Esta experiencia demuestra que cuando se incluye en una materia este tipo de intervenciones y vinculaciones con las organizaciones y el territorio, se les provee un marco institucional interesante que resulta útil para los alumnos, las organizaciones sociales y la Universidad. Algunos alumnos que han pasado por el Laboratorio comienzan a colaborar personalmente con algunas organizaciones. Esto acontece con aquellos estudiantes que están motivados, pero de manera personal, sin un seguimiento orgánico ni institucional. Por ahora, se trata de pre-prácticas y aunque las organizaciones solicitan que se continúe, todavía no se ha logrado una vinculación más sistemática.²⁵

Si bien la experiencia de Laboratorio no tiene como objetivo la continuidad de la relación, porque se trata de una materia

25 Desde fines del año 2010 el Instituto del Conurbano ha comenzado a sistematizar los vínculos con las organizaciones sociales, y a mantener un registro permanente de estas organizaciones.

de 1º ciclo y la hacen todas las carreras, es una fecunda fuente de vínculos para la Universidad con las organizaciones sociales, y es un antecedente —entre otros— del servicio de Formación de Organizaciones Sociales.

Resulta importante señalar esta experiencia ya que constituye un modelo valioso de la vinculación con la sociedad, que representa un paso adelante respecto de las tradicionales pasantías, y que integra la docencia con la producción de conocimiento y la acción con la comunidad.

Es destacable en este contexto el proyecto de la Maestría en Economía Social (MAES), que no se limita a una propuesta académica sino que es una fuerte promotora de articulaciones y acciones con la comunidad.

En todos estos casos, se pone de manifiesto que estos dispositivos favorecen que la docencia y la investigación no constituyan únicamente “puntos de llegada”, sino también instancias de apertura a nuevos vínculos y acciones con la comunidad.

En síntesis

La vinculación universidad-sociedad no puede ser atendida únicamente desde una ventanilla “especializada”, sino que debe ser asumida por el conjunto de la institución universitaria. Pero además, este vínculo debe ser bidireccional, y constituirse en un canal de aprendizaje institucional. Para esto es necesario definir protocolos de registro y sistematización de estos vínculos, así como de los mecanismos de realimentación de la docencia y la investigación a partir de los mismos, previniendo tanto la metástasis de los dinamismos endogámicos de reproducción como la ftofobia académica.

A través de las prácticas de servicios y acciones con la comunidad, la universidad incide y se deja incidir por la sociedad. Esta reciprocidad es un proceso que acontece

naturalmente en los individuos que intervienen: investigadores-docentes, alumnos, etc. Pero el aprendizaje institucional requiere dispositivos específicos de capitalización de estas experiencias. Si bien es cierto que los efectos e incidencias de estas prácticas casi siempre son diferidos en el tiempo y forman parte de una compleja trama de causalidades e incidencias recíprocas, es importante construir registro y un relato que dé cuenta del aporte de estas interacciones, las que no siempre son reconocidas. Y ese reconocimiento no puede limitarse a los agradecimientos al principio de una publicación, sino que debe reflejarse en los criterios de evaluación de la labor de docencia, la investigación, el desempeño de los estudiantes, y en la misma configuración de la estructura universitaria.

Pero además, es importante tener en cuenta que la vinculación universidad-sociedad no depende solo de lo que acontezca en o desde la universidad, sino de lo que sucede en el entorno social, económico y político. La madurez de los actores sociales y la consideración que le presten a la institución universidad incidirá en que esta sea un simple “enclave” o forme parte del tejido socioeconómico y cultural de la región de pertenencia.

Por lo tanto, para analizar y promover la vinculación no basta ver qué pasa puertas adentro de la institución universitaria, sino indagar en los procesos sociales, políticos, culturales y educativos que tienen lugar en el territorio de emplazamiento de la misma universidad. Gabriel Kaplún, educador uruguayo, plantea que las universidades deben buscar “camino, salidas, posibles escapes a las jaulas académicas e institucionales, desde donde poder contribuir como universitarios, como académicos e intelectuales, a la construcción de alternativas sociales y políticas” (Kaplún, 2005). Si la imagen de la “jaula” es pertinente, pensar la vinculación debe tener un fuerte componente “desde afuera”, ya que ninguna jaula se abre desde adentro.

Finalmente, es evidente que las dificultades que se presentan para avanzar en este tipo de vínculos no reside en la enunciación conceptual del “deber ser”, sino en el modo de implementar las transformaciones institucionales en la dirección deseada. Precisamente, el Centro de Servicios a la Comunidad intenta constituirse en parte del dispositivo de la “inteligencia organizacional” que piensa la universidad desde esta *clave*²⁶ de la vinculación con la comunidad.

Bibliografía

- Bourdieu, P. 2008. *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cecchi, N. H. y otros. 2009. *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios-CONADU.
- Coraggio, J. L. 2008. “La Economía Social como un marco de sentido para las relaciones entre la Universidad y las Comunidades”, en *Para que el conocimiento nos sirva a todos — Economía Social*. Buenos Aires, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros y Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.
- Gimeno Martín, J. C. 2007. “Universidad y descolonización del pensamiento pretendidamente universal”, en Gimeno Martín, Juan Carlos y otros (eds.) *Conocimiento, desarrollo y transformaciones sociales. Aproximaciones antropológicas contemporáneas*. Málaga, SEPHA.
- Kaplún, G. 2005. “Indisciplinar la universidad”, en Walsh, C. (org.) 2005. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito, UASB / Abya Yala.
- Kreimer, P.; Hernán, T. y otros. 2004. *Producción y uso social de conocimientos*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Martínez, M. Á.; Maidana, D. y Steimberg, A. 2009. “La innovación del aprendizaje en red: la experiencia argentina de la Maestría en Economía Social de la Universidad Nacional de General Sarmiento”, en Gimeno Martín, J. C. y Rincón Becerra, C. P. (eds.)

26 No la única ni la principal.

Conocimientos del mundo. La diversidad epistémica en América Latina. Madrid, Red Universitaria de Investigación sobre Cooperación para el Desarrollo.

Rodríguez Gómez, R. S/f. “El significado de la extensión universitaria en el presente”, disponible en www.redivu.org/docs/publicaciones/Rodriguez_Gomez_Roberto_significado.pdf

Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. 2006. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo.* Buenos Aires, Clacso.

UNGS. 2006. Informe final de la “Encuesta sobre vulnerabilidad y sostenibilidad de emprendimientos socioeconómicos asociativos”. Buenos Aires, UNGS.

Walsh, Catherine (org.) 2005. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.* Quito, UASB/Abya Yala.

La interacción social a través de los Foros de Sociología y el Programa de Desconcentración Regional en un contexto de Movilizaciones Populares, en la Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia¹

Eduardo Paz Rada

Introducción

La realización de este encuentro a través de la mesa redonda “De la Extensión a la Integración Universidad-Sociedad” en el marco del Décimo Congreso Argentino de Antropología Social “Nuevas Configuraciones Político-Culturales en América Latina” se convierte en una importante oportunidad para intercambiar criterios en torno a las prácticas y reflexiones que se realizan en nuestra región alrededor de uno de los principios fundamentales de la universidad latinoamericana: la extensión universitaria; principio gestado ya en la Reforma de Córdoba de 1918 por un movimiento universitario que marcó las líneas matrices aún válidas un siglo después.

La Generación del 900 fue la impulsora de la unidad latinoamericana frente a toda forma de agresión y dominación impulsada por los imperios y del movimiento estudiantil que marcó la conciencia de libertad y compromiso con su pueblo

1 Este capítulo es una adaptación del trabajo presentado originalmente por el autor en el Congreso Argentino de Antropología Social, en Buenos Aires el 1º de diciembre de 2011.

para impedir que las universidades continúen siendo “casas mudas y cerradas”, como dice el Manifiesto Liminar (Manifiesto de Córdoba de 1918).

La Universidad Pública y en particular la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz, Bolivia, han establecido, en sus Estatutos Orgánicos, la Interacción Social, forma avanzada de la Extensión Universitaria, como una de las actividades fundamentales de la vida universitaria, junto a la formación de profesionales comprometidos y la investigación orientada a solucionar los problemas, necesidades y demandas del pueblo boliviano.

La Interacción Social de la Universidad es considerada como la contribución “a la defensa, protección y fomento de los bienes culturales y científicos del país”, “la conservación y uso racional de los recursos naturales y humanos” y “la defensa de los derechos y libertades fundamentales de nuestro pueblo”, y se integra a la sociedad a través de planes y programas multidisciplinarios e interdisciplinarios para “favorecer el desarrollo socio-económico del país” y “mejorar las condiciones de vida de sus habitantes y contribuir al desarrollo regional con sentido de integración nacional” (UMSA, 2005: 170).

Asimismo establece que la interacción social de la UMSA

contribuye a que los obreros, campesinos y capas medias urbanas asuman la necesidad histórica de una transformación revolucionaria de las estructuras sociales y económicas que configuran una realidad de dependencia, (...) debe orientar la actividad científica y cultural en relación con las necesidades de las masas trabajadores dentro de la perspectiva de integrar al movimiento universitario y las políticas académicas e institucionales con las tareas orgánicas de los trabajadores (...) [y] debe promover la participación efectiva de los trabajadores en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades académicas, con el fin de rescatar el conocimiento obtenido en estos niveles y para integrar las tareas científicas

y tecnológicas hacia la satisfacción de las necesidades básicas e históricas de los trabajadores. (UMSA, 2005: 171)

En la reflexión acerca de la interacción universitaria se consideró, en los debates universitarios bolivianos de los años ochenta, que la extensión podía ser concebida, en forma limitante, como un vínculo unilateral de la universidad hacia la comunidad, en tanto que la “Interacción con la Sociedad” incorpora de manera práctica a las representaciones del pueblo en la dinámica interactiva de la universidad con las organizaciones sociales. Considero que la Interacción Social, como complemento de la Extensión, tiene la perspectiva de avanzar como eslabón de transición hacia la Integración Universidad-Sociedad, como se planteó en la mencionada mesa redonda.

La interacción universitaria en la UMSA se inscribe en el marco de los principios fundamentales de la Universidad Pública y Autónoma en Bolivia, que son:

1. la Autonomía Universitaria,
2. la Democracia Universitaria que establece el Cogobierno Paritario Docente-Estudiantil,
3. el ser Científica y
4. el tener un carácter Nacional, Democrático, Popular y Anti-imperialista que orienta su actividad hacia la liberación nacional y social (UMSA, 2005).

Estas definiciones han estado condicionadas, en los últimos treinta años, por el proceso político y social de Bolivia y por los efectos sobre la Universidad Pública. La lucha nacional y popular contra la dictadura de los años setenta e inicios de los ochenta permitió la recuperación democrática y en este contexto la recuperación de la autonomía universitaria en 1983 y el debate permitió avanzar en el tema de la extensión universitaria hacia la interacción con la sociedad.

Sin embargo la arremetida neoliberal, que produjo la privatización de empresas estatales, el desempleo, la informalidad de la economía, el libre mercado y la flexibilidad laboral siguiendo los dictados del Banco Mundial, implementó una reforma educativa e ideológica que afectó a la universidad pública en el sentido de despolitizarla, desligarla de su relación con los sectores populares y aislarla de la comunidad desde los años noventa.

Solamente después de la recuperación de las fuerzas y organizaciones sociales del campo popular en esta década ha sido posible la recuperación y posicionamiento de los principios históricos de la universidad, entre ellos el de la extensión universitaria y la vinculación con el pueblo para proyectar un trabajo integral de formación, investigación e interacción social.

Interpelación a la Universidad

Las movilizaciones populares en Bolivia desde el año 2000 fueron cada vez más intensas, extensas y decisorias de la política nacional. Después de quince años de reformas conservadoras y neoliberales, la Guerra del Agua (abril de 2000) se convirtió en el golpe inicial al orden establecido; el contrato para privatizar el agua (para alimentación, uso doméstico y riego) en Cochabamba, región central del país, a través de la empresa estadounidense Bechtel chocó con una movilización generalizada de pobladores, campesinos, regantes, juntas vecinales y ciudadanos en general que, mediante enfrentamientos con el gobierno y la policía, consiguió derrotar el proyecto y la anulación del contrato.

Inmediatamente después, en los años 2001 y 2002, se produjeron los levantamientos campesinos e indígenas en la zona occidental del país que reivindicaron el derecho a la tierra y el territorio, a mejores condiciones de existencia y a

constituir su propio gobierno, provocando masivos bloqueos de carreteras, cercos a las ciudades y huelgas de hambre, los que fueron duramente reprimidos por la Policía Nacional y las Fuerzas Armadas. El gobierno y el sistema de partidos políticos impulsores del neoliberalismo se fueron debilitando paulatinamente aunque mantenían su proyecto privatizador y exportador de recursos naturales, en particular del gas que favorecía a las transnacionales Petrobrás de Brasil, Repsol de España, Total de Francia y BG de Inglaterra.

El momento culminante de las movilizaciones fue la Guerra del Gas (octubre de 2003) que demandaba la no exportación de gas a Chile, la industrialización de este recurso, la construcción de gasoductos internos y la dotación de gas para el uso de la población boliviana. La misma se convirtió en una rebelión popular iniciada en la ciudad de El Alto y culminó con la huída del entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada hacia Estados Unidos y la caída del sistema de partidos políticos. Se produjo un momento constitutivo y de transformación en la historia contemporánea de Bolivia (Paz Rada, 2009).

La emergencia de los actores sociales populares, vecinos, campesinos, indígenas, mujeres, trabajadores, jóvenes e indígenas en las calles, plazas y caminos se caracterizó por representar movimientos sociales que surgían desde abajo y de manera masiva después de la derrota de los sindicatos y la Central Obrera Boliviana (COB) en 1985. Entretanto las universidades públicas y el movimiento universitario se encontraban en una situación de crisis e incapacitados de tener una presencia activa y fueron interpelados por la sociedad en un momento de crisis social y política. Al parecer la idea de que “las universidades se encuentran entre las estructuras más conservadoras y refractarias al cambio” (Borón, 2009: 32) tiene asidero en esa coyuntura vivida en el país.

Las dos características de estos movimientos populares fueron: 1) la paulatina politización de sus demandas

y reivindicaciones, la politización del conjunto de acciones que realizaban y la politización de la sociedad y 2) la diversidad de formas organizativas que adoptaban de acuerdo a sus características regionales, territoriales y funcionales y de acuerdo al momento del enfrentamiento que planteaban.

De 2003 a 2006 se consolidaron las organizaciones de los Movimientos Sociales a través de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación Nacional de Colonizadores de Bolivia (CNCB), la Confederación de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa (CMCB-BS), la Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), las Federaciones de Juntas Vecinales, la Confederación Nacional de Markas y Ayllus del Qollasuyu (CONAMAQ), las Federaciones de Cocaleros del Chapare y los Yungas, la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB) y la Federación Nacional de Cooperativas Mineras de Bolivia (FENCOMIN).

Su trayectoria como dirigente y defensor de los cocaleros del Chapare, primero, su experiencia sindical campesina, después, y su elección como diputado nacional, permitieron a Evo Morales acumular una fuerza social y política que lo catapultó a convertirse en el candidato presidencial del Movimiento al Socialismo (MAS) que ganó elecciones nacionales de 2005 y 2009 con los mayores porcentajes de la historia de Bolivia (54% y 63%, respectivamente).

Este viraje político, sumado al ascenso vertiginoso de los sectores populares antes marginados y excluidos del ámbito de las decisiones públicas de Bolivia, marca un nuevo tiempo y la sociedad, es decir los sectores movilizados y en apronte, y el gobierno de Morales nuevamente interpelan a las universidades públicas en relación a su rol institucional, académico y social, y ante esta interpelación la universidad asume un rol más activo y abierto a las demandas de la situación.

Respuestas de la Universidad

En la UMSA se establecen una serie de mecanismos de vinculación social, fortaleciendo el Instituto de Desarrollo Regional (IDR), creado en 1988, a partir de las experiencias de trabajo con Municipios Rurales y organizaciones sociales de la región del Departamento de La Paz, tomando en cuenta el proceso de “participación popular” que dotaba de recursos económicos a las Alcaldías Municipales de acuerdo al número de habitantes de cada municipio en el país.

Las instancias burocrático-administrativas de la universidad, que tenían bajo su responsabilidad el trabajo de aproximación a las provincias y comunidades, son puestas al servicio de la extensión e interacción social como actividades fundamentales de la relación de la universidad con la sociedad. Desde 2005 se establecen una serie de mecanismos de vinculación con las organizaciones sociales de las provincias y las comunidades para facilitar la interrelación, tanto por las demandas, requerimientos y necesidades de la población, como por las posibilidades de apoyo, asesoramiento e implementación de proyectos académicos de la UMSA. La UMSA tiene más de 70.000 estudiantes, más de 2.000 docentes, 13 Facultades, 53 Carreras y 40 Institutos de Investigación, gobernados por un Consejo Universitario paritario entre docentes y estudiantes.

En esta situación y por las características propias del proceso político boliviano varios docentes de la UMSA asumen cargos en el gobierno de Morales. Son los casos del vicepresidente Álvaro García Linera; los ministros de Educación, Félix Patzi; de Finanzas, Luis Arce; de Planificación, Carlos Villegas y de Coordinación, Héctor Arce, entre otros nuevos funcionarios. El entonces Rector de la UMSA, Roberto Aguilar, quien impulsó las relaciones de la universidad con los sectores sociales, renuncia a su cargo para postular a la Asamblea Constituyente, donde es nombrado Vicepresidente y tiene un rol importante.

La Asamblea Constituyente 2006-2008 aprueba una nueva Constitución Política del Estado que establece, en el marco de la Autonomía Universitaria, una serie de responsabilidades a las universidades públicas y establece mecanismos de relación y fiscalización desde la sociedad. El artículo 91 indica que la educación superior “tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena-originario-campesinos” y “promoverá políticas de Extensión e Interacción Social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística”

El artículo 93 señala que “las universidades públicas establecerán mecanismos de participación social de carácter consultivo, coordinación y asesoramiento”, “impulsarán programas de desconcentración académica y de interculturalidad” y “el Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá la creación y funcionamiento de Universidades e Institutos comunitarios pluriculturales”; y el artículo 95 sostiene que “las universidades públicas deberán sostener Centros Interculturales de formación y capacitación técnica y cultural de acceso libre”, “deberán desarrollar programas para recuperar las lenguas” y “promoverán Centros de generación de Unidades Productivas” (Asamblea Legislativa, 2009: 37-38).

Estas tareas de interacción y responsabilidad universitaria con la sociedad van a complementar y fortalecer las líneas establecidas por las universidades públicas en el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana y ampliar las prácticas de las instancias encargadas de esta vinculación. El Consejo Universitario determina que el IDR y las Facultades de la UMSA sean las encargadas de implementar los procesos de desconcentración universitaria a través de cuatro Centros Regionales y nueve Sedes Universitarias Locales (UMSA 2010), los que tienen las posibilidades de desarrollar actividades de interacción social, formación e investigación en el marco de la proyección histórica de la

extensión universitaria, como un compromiso fundamental de los docentes y estudiantes con su pueblo.

En este marco se inscribe la iniciativa de los Foros Universitarios de la Carrera de Sociología de la UMSA que son unidades organizadas por estudiantes y docentes, de manera voluntaria y abierta, de acuerdo a las vocaciones, interés y disposición que tengan para abordar un trabajo teórico-práctico relacionado a problemáticas determinadas: Población, Migración y Urbanización; Medio Ambiente y Sociedad; Interculturalidad; Autonomías y Descentralización y Política y Opinión Pública.

También las Brigadas Universitarias de Apoyo al Desarrollo (BUADA), del Programa de Desconcentración Regional Universitaria de la UMSA, se organizan en la práctica de estudiantes de distintas Carreras para realizar un trabajo voluntario en proyectos desarrollados junto a la comunidad correspondiente, en este caso se trata de una experiencia en la Sede Universitaria de San Buenaventura, en la región amazónica de La Paz. De igual manera otras Carreras realizan actividades de proyección social en las zonas periféricas de la ciudad y en los sectores rurales de acuerdo a las proyecciones académicas, al diseño curricular y a las particularidades de su propia vocación y formación profesional, sin embargo es el IDR la unidad administrativa encargada de las tareas de coordinación de la interacción social.

Por otra parte, la nueva Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, aprobada en diciembre de 2010, determina en su capítulo III, artículo 28 que “la formación profesional debe recuperar, generar y recrear conocimientos y saberes, desarrollar la ciencia y la tecnología, la ciencia y la innovación que responda a las necesidades y demandas sociales de la sociedad y el Estado Plurinacional” (Asamblea Legislativa, 2010: 12).

En ese contexto los aspectos centrales que definen las relaciones universidad-sociedad están marcados por tres tipos de aspectos: en primer lugar las líneas conceptuales que la

educación fundada en la descolonización, la interculturalidad y la recuperación y desarrollo de los saberes ancestrales; en segundo lugar las formas de relacionamiento a través del control social y la participación social en las instancias de coordinación, seguimiento y fiscalización de las universidades; y en tercer lugar las acciones universitarias por la vía de la desconcentración, la recuperación de las lenguas, el trabajo con las comunidades y el desarrollo de unidades productivas y de centros interculturales.

Sistematización de experiencias

La Carrera de Sociología de la UMSA fue organizada en los años sesenta en un contexto de importantes movimientos sociales, políticos y juveniles, nacionales e internacionales, bajo la influencia de los movimientos de liberación nacional, las guerrillas en Bolivia, el movimiento sindical, la educación popular, el debate marxista y la teología de la liberación. De inmediato tuvo una importante actividad de extensión universitaria en los barrios populares de la ciudad, los campamentos mineros y los sectores campesinos, muchos universitarios participaron en las campañas de alfabetización, en trabajos comunales y en organización de cooperativas y comunidades, con un sentido de compromiso y, en muchos casos, de militancia política (Carrera de Sociología, 2010).

Durante de década de los setenta la dictadura militar de Hugo Banzer intervino la universidad pública, impuso planes de estudio y docentes, inclusive los militares fungieron como Rectores. Con la recuperación de la democracia y la Autonomía Universitaria, en los años ochenta, se desarrolló un proceso de revisión de la extensión para ampliarla a la interacción social de la universidad con la sociedad y de manera muy limitada y puntual se avanzó en la implementación de trabajos vinculados a las comunidades urbanas y rurales.

Los años noventa del neoliberalismo fueron de excesivo academicismo, aunque la investigación y la elaboración de las tesis universitarias en la Carrera de Sociología se orientaron hacia el trabajo de campo y el estudio de casos en profundidad relacionados a temas y problemas del mundo andino, la migración campo-ciudad, las mutaciones y formas de organización social en la ciudad y el campo, lo cual permitió un acercamiento muy fuerte a los problemas y las visiones de los sectores sociales y las culturas involucrados. A cierta influencia antropológica y etnográfica y de los estudios culturales se agregó un trabajo autobiográfico y testimonial de estudiantes procedentes de los sectores populares de la región, lo cual enriqueció una perspectiva de estudio de la realidad social diversa y abigarrada y los problemas específicos emergentes de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos.

Estas condiciones permitieron contar con una base importante de investigación y conocimiento directo con los actores sociales para impulsar la iniciativa de la formación de los Foros Universitarios de Sociología, a partir del 2008, como parte del proceso universitario de Extensión e Interacción Social. Los Foros son organizaciones de docentes y estudiantes que voluntariamente se adscriben a un trabajo de vinculación teórico-práctica, a través de una problemática determinada o de un proyecto, a un grupo, sector, tema, comunidad o espacio territorial de interés.

El Foro de Población, Migración y Urbanización desarrolló un importante trabajo acerca de la población y sus características en las regiones del país, abordando de manera especial el tema de las migraciones internas y externas realizando actividades con los propios migrantes, sus familias, las instituciones estatales, privadas o del tercer sector relacionadas al problema. Impulsaron importantes actividades con organismos internacionales y consiguieron sistematizar importante información sobre las migraciones. Por otro lado

trabajaron con temas vinculados a la población, los derechos sexuales y reproductivos en actividades compartidas con los grupos de intervención y realizando actividades de información y formación de jóvenes adolescentes.

El Foro Medio Ambiente y Sociedad posicionó el tema de la contaminación y los daños medioambientales sobre la base de la investigación-acción participativa con colegios y escuelas de los barrios periféricos de la ciudad de La Paz, impulsando campañas educativas conjuntas para las familias y las colectividades con el objetivo de reducir los grados de deterioro y contaminación ambiental en cada uno de los sectores de actividad de los estudiantes. A partir de esto se desarrollaron actividades de divulgación en otros barrios buscando conseguir el compromiso de la comunidad para impulsar acciones de reducción de daños ambientales. También realizó una investigación en todas las capitales de Bolivia para tener un diagnóstico sobre la contaminación ambiental y además proponer acciones de políticas públicas municipales que sean incorporadas en los planes de estas instituciones.

El Foro de Política y Opinión Pública abordó la realización de Seminarios de reflexión abierta en torno al pensamiento político de importantes pensadores bolivianos, especialmente aquellos vinculados a las corrientes indigenistas, nacionalistas y marxistas que en el proceso político de los últimos años tienen pertinencia e influencia; asimismo impulsa a desarrollar un compromiso militante con los sectores sociales que protagonizan las transformaciones en el país.

El Foro de Interculturalidad avanzó en el trabajo de estudio y reflexión en torno a los problemas teóricos y prácticos relacionados a las culturas en Bolivia, los procesos históricos en los cuales se impusieron determinadas orientaciones de cultura oficial y colonialismo interno, las relaciones entre culturas dominantes y subalternas y las formas prácticas en que se intenta avanzar en la interculturalidad.

El Foro de Autonomías y Descentralización ha realizado actividades en Municipios Rurales de la región del Altiplano, trabajando con los ayllus, las marcas y las comunidades del Municipio de Caquiaviri que debate el tema de las autonomías indígenas. De manera conjunta con los actores sociales, mediante la investigación-acción participativa, se han elaborado las bases del Estatuto y Carta Autonómica de Caquiaviri, en un contexto nacional en el cual este tema se encuentra en debate e implementación, de acuerdo a lo establecido en la nueva Constitución.

Los Foros de Población, Migración y Urbanización y Medio Ambiente y Sociedad han participado también en las Ferias Universitarias de Chulumani y La Paz, donde se expusieron a la población concurrente los logros conseguidos, la información sobre los trabajos realizados y la participación social, mediante videos, fotografías, folletos informativos y publicaciones.

La carrera de Sociología apoya estas iniciativas y proyectos con los recursos logísticos básicos, la infraestructura, los medios para movilizarse a los lugares de realización de las actividades, en medio de dificultades económicas y reducidos presupuestos con los que cuenta nuestra unidad académica. A pesar de estas dificultades los Foros Universitarios de Sociología han ganado un lugar de reconocimiento de parte de las comunidades, sectores sociales y autoridades donde se realizan las actividades y de las autoridades, docentes y estudiantes de la universidad.

La UMSA, a través del IDR, tiene la gestión de la Desconcentración Regional Universitaria que ha alcanzado importantes avances en las tareas establecidas para el relacionamiento directo con las organizaciones sociales, las autoridades originarias y de comunidades, y las autoridades municipales de las provincias del Departamento de La Paz para implementar proyectos integrales de formación, investigación e interacción social. Los sectores rurales y

la periferias urbanas se caracterizan por cobijar a la mayoría de la población de condiciones sociales de pobreza, exclusión, marginalidad y colonialismo interno, de origen aymara, principalmente, y con un conjunto de necesidades de trabajo, salud, educación, vivienda y servicios básicos insatisfechas.

Ha organizado cuatro Centros Regionales que corresponden a distintos pisos ecológicos y a subregiones geográfica y económicamente diferentes: Norte Amazónico, Yungas, Altiplano Norte y Lacustre y Altiplano Sur, además de la subregión Metropolitana de La Paz-El Alto-Viacha, desde los cuales se desarrollan las actividades proyectadas. A partir de los Centros Regionales se han establecido nueve Sedes Universitarias Locales: Patacamaya, Viacha, Achacachi, Huarina, Tiahuanaco, Irupana, Chulumani, Caranavi y San Buenaventura, en las cuales tienen participación directa las unidades académicas de la UMSA, sean Facultades, Carreras e Institutos de Investigación que se ponen al servicio de las necesidades, demandas y requerimientos de las comunidades y de la población en general (UMSA, 2010).

Se han establecido los ámbitos de trabajo en siete pilares que son el fomento de la educación superior, la capacitación transversal, la certificación intercultural, la investigación y la extensión social, los proyectos productivos sustentables y la educación virtual como servicios de actividad conjunta, tomando en cuenta que los municipios, los sindicatos, las comunidades o las autoridades originarias participantes aportan con los terrenos, la infraestructura y, en algunos casos, con la alimentación y el hospedaje.

La Brigadas Universitarias se organizan en base a una convocatoria abierta de la Unidad de Desconcentración Universitaria para que los estudiantes de distintas carreras, con una experiencia básica en investigación, sean partícipes de trabajos interdisciplinarios e integrales en una provincia, comunidad o municipio de acuerdo a las necesidades o

requerimientos identificados o en función de los planes de proyección de desarrollo económico del lugar. Podrán avanzar curricularmente en Proyectos de Investigación, Tesis de Grado, Prácticas Académicas, Trabajos Dirigidos, etcétera.

Corresponde reflexionar en torno a las experiencias señaladas y las potencialidades de trabajo en Interacción Social e Integración Universidad-Sociedad en la UMSA. Esta actividad fundamental de la vida universitaria debe estar fundada en el impulso de una actividad conciente y organizada de los estudiantes y docentes en el marco institucional, es decir del conocimiento y valor estratégico de esta vinculación, avanzando hacia un compromiso pleno que incluye la formación profesional con el servicio público. Se asume, de esta manera, la importancia del sostenimiento que hace la sociedad a la universidad pública y la responsabilidad de la comunidad universitaria con su pueblo.

La experiencia asimilada deberá, al mismo tiempo, ser compartida en los ámbitos internos y externo de la institución a través de informes, publicaciones, seminarios, videos, fotografías, mesas redondas y otras acciones que permitan socializar y acumular la experiencia para proyectar nuevas acciones. Las relaciones con la comunidad, con los actores y sujetos sociales serán más fructíferas en la medida en que la relación dialógica, la vinculación vital, el intercambio de saberes, conocimientos y experiencias permita un crecimiento compartido como praxis intercultural y social.

En el caso de los Foros Universitarios las actividades de Extensión e Interacción que realizan tienen todavía un reducido apoyo institucional en lo que hace a recursos y medios y, al ser totalmente voluntarios, la continuidad está condicionada por el compromiso y militancia que asumen los participantes. Se ha planteado que sobre la base de proyectos institucionalmente asumidos, las posibilidades de continuidad, seguimiento y mejores resultados son más elevadas.

La interpelación de la sociedad —especialmente de los sectores populares que tienen mayores necesidades— a la universidad se convierte en un aprendizaje muy importante que debe ser asimilado institucional y académicamente y marcar la agenda del cogobierno paritario docente-estudiantil y del movimiento universitario estudiantil que en la actualidad todavía “mantiene una crisis de despolitización, clientelismo y desorganización” (Paz Rada, 2010: 87).

Al respecto, la perspectiva de la universidad deberá, por tanto, estar abierta al entorno social y cultural y, a partir de eso, ponerse en sintonía con los movimientos y requerimientos de la sociedad que experimenta un proceso de transformaciones políticas, sociales, culturales y de la vida cotidiana de trascendencia histórica.

Compromiso y responsabilidad históricos

En los últimos años las relaciones entre las universidades públicas y el gobierno de Evo Morales no han sido de las mejores tanto por las difíciles negociaciones sobre el financiamiento anual para las universidades que establece la nueva Constitución y el intento gubernamental de reducir su presupuesto, como por las críticas del Jefe de Estado a las Universidades, por considerar que estas no se encuentran comprometidas con el proceso de cambio y con el gobierno. Además el Presidente ha desarrollado una excelente relación con las Universidades Privadas e incluso varias de ellas lo han declarado Doctor Honoris Causa; y ha creado tres universidades indígenas que dependen del Ministerio de Educación, “en la perspectiva de contar con cuadros capacitados para impulsar el proceso de desarrollo económico y productivo” (Paz Rada, 2011: 29).

Por su parte, la UMSA ha mantenido una posición de apertura a las instancias estatales, por lo que consiguió

desarrollar importantes relaciones con la Gobernación de La Paz, los municipios, los sindicatos, las comunidades, las autoridades originarias, los pueblos indígenas y las organizaciones sociales tanto a través de la Desconcentración Universitaria, como de becas a estudiantes de las provincias y municipios y de las zonas periféricas de las ciudades de La Paz y El Alto.

No solamente en los últimos años, sino desde la década de los sesenta la UMSA ha sido un espacio abierto y de cobijo a las organizaciones populares, a los sindicatos y a las movilizaciones y marchas que llegan desde todo el país hasta la sede de gobierno. Las masivas marchas y movilizaciones sociales que requieren de espacios para realizar asambleas, para alojamiento temporal, para apoyo logístico y para coordinar actividades tienen en los predios universitarios los lugares de seguro apoyo. Organizaciones indígenas, cocaleros, sindicatos campesinos, mineros y de trabajadores de otros sectores han hecho de estos espacios un lugar de recibimiento seguro.

La última experiencia fue la recepción a los indígenas marchistas que se oponían a la construcción de una carretera en la región central de Bolivia, en el Territorio Indígena Parque Nacional Isiboró Securé (TIPNIS). Por solidaridad a este sector las aulas, el coliseo deportivo, los patios y otros predios fueron cedidos a hombres, mujeres y niños de más de veinte pueblos indígenas, los que hicieron de la universidad su dormitorio, lugar de reunión, organización, logística, seguridad y de realización de diversas actividades, mientras negociaban con las autoridades del gobierno. Este hecho permitió a la comunidad universitaria tener un testimonio directo y generar una relación social y cultural invaluable.

Si bien existe una larga tradición universitaria de la UMSA en extensión, interacción e integración social, la sistematización de la misma es escasa. La relación y el compromiso del movimiento universitario y la universidad con los sectores

populares los han hecho partícipes de los procesos políticos más importantes del país, tanto en la adhesión a los procesos revolucionarios como en la resistencia a las dictaduras impulsadas por el imperialismo en Bolivia y América Latina.

Así como las dictaduras intervinieron la Universidad de 1971 a 1978 y de 1980 a 1982, el neoliberalismo de los años noventa ha hecho un tremendo daño a las universidades públicas; sin embargo, el proceso de movilización popular y las transformaciones en Bolivia están impulsando a la recuperación de los principios y compromisos de la universidad con su pueblo.

Por lo tanto el horizonte de la UMSA está claramente definido en torno a su papel de aportar, desde su espacio de formación, investigación e interacción, a las transformaciones sociales, económicas y políticas y a la liberación nacional que representen la superación de las condiciones de dependencia, atraso, marginalidad y empobrecimiento que sufre el pueblo boliviano y a los procesos que signifiquen la solidaridad con los pueblos del Tercer Mundo y construcción de la unidad latinoamericana, de la Patria Grande, donde los “condenados de la tierra” sean los protagonistas de la historia.

Bibliografía

- Asamblea Legislativa de Bolivia. 2009. *Constitución Política del Estado Plurinacional*. La Paz, Vicepresidencia del Estado.
- _____. 2010. *Ley de Educación A. Siñani-E. Pérez*. La Paz, Asamblea Legislativa.
- Borón, A. 2009. “*La difícil relación entre Universidad y Pensamiento Crítico en Universidad en Movimiento*”. Buenos Aires, El Colectivo.
- Carrera de Sociología. 2010. *Plan Académico*. La Paz, UMSA.
- Manifiesto de Córdoba de 1918. 2010. “Manifiesto de Córdoba”. Buenos Aires, FMM Educación (Documentos).
- Paz Rada, E. 2009. *La Batalla del petróleo y el gas en América Latina*. Lima, Virrey.

- _____. 2010. *Las tendencias teóricas, metodológicas y los desafíos de las Ciencias Sociales en Construyendo la Facultad del Siglo XXI*. La Paz: UMSA / Scorpios.
- _____. 2011. "Bolivia: Educación en pleno proceso de transformación", en *Revista América XXI*. Buenos Aires.
- Universidad Mayor de San Andrés. 2005. *Estatuto Orgánico de la UMSA 1988*. La Paz: UMSA.
- _____. 2010. *Programa de Desconcentración Regional Universitaria*. La Paz: UMSA / PDRU.

La Universidad Bolivariana de Venezuela, Misión Sucre **Hacia una educación sin muros**

Tania Elíaz

En las próximas líneas intentaremos brevemente expresar algunas ideas que nos permitan dar a conocer los principios en los que se inscribe la Universidad Bolivariana de Venezuela y las características de una propuesta de educación superior que intenta derribar los muros que tradicionalmente han separado a la universidad de la sociedad.

El sistema educativo Bolivariano o “Educación Bolivariana”, que actualmente se implementa en Venezuela, plantea la necesidad de centrar la educación en el ser humano. Es así como se considera a la educación como un continuo humano localizado, que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera integral, “...correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (Ministerio de Educación y Deportes, 2004: 31).

Se trata de una educación que se desarrolla durante toda la vida, una educación que promueve la reflexión y la acción sobre las realidades cotidianas y concretas que experimentan los sujetos que intervienen en el hecho educativo.

Entre los elementos que definen a la Educación Bolivariana podemos señalar: la integración de las áreas de conocimiento, la vinculación con el quehacer comunitario y la puesta en práctica de un currículo flexible centrado en la práctica y en permanente revisión. Se trata de un proceso educativo donde el sujeto pueda desenvolverse en la sociedad en la que le toque vivir, siendo capaz de transformarla si es necesario. Donde pueda ampliar capacidades humanas en el saber, en el hacer y en el convivir; desarrollando destrezas en el análisis, la síntesis, el discernimiento, la resolución de problemas y la actuación bajo la incertidumbre (Ibarra, 2007, “Entrevista a Yoama Paredes...”).

Es un modelo educativo que tiene como meta superar las tendencias de la educación tradicional, donde el conocimiento se instrumentaliza, se fracciona y carece de pertinencia social. Se trata de generar espacios donde el proceso de enseñanza aprendizaje se contextualice y adapte a las características sociales y culturales en las que se desarrolla.

El sistema educativo Bolivariano haciendo frente al reto de democratizar el acceso a la educación superior, da lugar a la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela por Decreto Presidencial 2.517 del 18 de julio de 2003, como una respuesta a la exclusión que durante mucho tiempo cerró las puertas de las universidades públicas a la población. Esta Universidad representa un modelo que confronta a las universidades tradicionales, como claustros de conocimiento; la UBV denominada también “la casa de los saberes” se plantea como principal objetivo la vinculación de la universidad con la sociedad y para ello se propone

desarrollar estrategias que conecten la formación y la investigación con la acción social transformadora. Ello implica, sobremanera, democratizar el conocimiento universitario ampliando los procesos de participación en la construcción del conocimiento y la transformación social, pues ni una ni la

otra son privilegio exclusivo de la Universidad y de los académicos. No se trata de negar la peculiaridad del conocimiento que se produce y aprende en la universidad, sino de impedir su enclaustramiento e inmovilidad, asumiendo su incompletitud y el valor del diálogo con otros tipos de saberes existentes, por ejemplo, el de los sectores populares respecto de los cuales el vínculo de la universidad con la sociedad ya no puede ser pensado ni realizado como investigar, hablar y escribir sobre ellos, sino construir conocimientos con ellos en el proceso mismo de construcción de protagonismo popular y en la puesta en común de experiencias vinculadas con propósitos de transformación social. (UBV, 2004: 97-98)

Implica también pensar la educación desde su concepción y práctica, como una herramienta que potencia las capacidades creativas y de emancipación de la población excluida, por ello la educación debe obedecer necesariamente a las condiciones históricas, socioeconómicas y culturales del contexto en el que se desarrolla.

En el ánimo de descentralizar y expandir la Universidad a todos los rincones del país nace la propuesta de municipalización de la educación superior que se impulsa desde la Misión Sucre, creada por Decreto Presidencial 2601 del 8 de septiembre de 2003, como respuesta a una población flotante de 400 mil bachilleres que no tenían acceso a las universidades. La UBV es una universidad que se acerca a las comunidades y se extiende en buena parte de los ámbitos locales (municipios) del país a través de la Misión Sucre. Es así como el estudiante que hace vida en su comunidad tiene a la universidad muy cerca de su entorno a través de la municipalización, buscando

orientar la educación superior hacia lo regional, hacia lo local, tomando como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, problemáticas,

acervos, exigencias y potencialidades. Se trata de propiciar estudios superiores con pertinencia social, con sentido de arraigo y propósito, inmersos en geografías concretas pero con visión global, comprometidos con el impulso y la promoción del desarrollo endógeno y sustentable de cada una de las regiones, de manera que los espacios educativos se expandan a todos los ámbitos de la vida social y no se restrinjan a las aulas. (Ministerio de Educación Superior, 2003: 15)

Es una propuesta que invita a la producción de conocimiento desde las realidades en las que la universidad hace parte y se sumerge.

De esta manera la universidad se expande por todo el territorio nacional acercándose cada día a más de 300 municipios, entretejiéndose en las dinámicas sociales y culturales propias de cada región y de cada comunidad, muchas veces sosteniéndose en las potencialidades y acervos locales. Esto ha dado paso a una nueva manera de asumir la universidad como institución al servicio de las necesidades del pueblo, desarrollando procesos de enseñanza aprendizaje con impacto social, es importante resaltar que a pesar de las dificultades,

esos procesos educativos tienen avances fundamentales que se dan en la comunidad, y eso ha implicado en buena medida una reconstrucción del sujeto colectivo. Plantean el trabajo con los problemas de la comunidad, el aprendizaje significativo a partir de la solución de problemas reales, y fundamentalmente están basados en metodologías que han surgido en Latinoamérica como la Investigación-Acción Participativa, que tienen un sentido muy político. Son métodos que parten de desconocer la educación colonial —donde la comunidad es mirada como un objeto de estudio— para plantearse la comunidad como un sujeto investigador. (...) Eso es lo realmente emancipatorio. Una educación que surja

realmente de la gente, del empoderamiento, de comprender nuestra capacidad de construir conocimientos útiles para nuestra vida y nuestra convivencia... (“Entrevista a Silio Sánchez...”. Korol, 2008: 185, 194)

Los estudiantes de UBV-Misión Sucre deben dedicar durante toda su carrera universitaria, un tiempo considerable de trabajo comunitario a través de exigencias curriculares de cada Programa de Formación que tiene como eje transversal la Unidad Integradora “Proyecto”, en la que se desarrollan los procesos de Investigación Socio-comunitaria, donde la universidad, docentes, estudiantes y comunidad, insertan, relacionan, conocen y acompañan procesos de diagnóstico, análisis y transformación de sus realidades, se trata de conocer en colectivo para transformar en colectivo:

...una de las características más inéditas de la UBV y la Misión Sucre, frente al resto de instituciones de educación superior, ha sido esta modalidad de inserción social en cuanto problematiza, entre otras cosas, la desvinculación de la universidad tradicional respecto de la realidad venezolana y de las necesidades de las comunidades. (D’Amario, 2009: 237)

Este modelo de Universidad nos plantea una permanente revisión y reflexión de nuestras prácticas como facilitadores en los procesos de enseñanza aprendizaje, en tanto sujetos que aportamos a un proceso de educación para la transformación.

Uno de los desafíos que tiene la Universidad por delante es trascender el ámbito de las transformaciones locales para dirigir su mirada y acción al contexto nacional y global, asumiendo como propios los problemas estructurales de nuestro país y los retos de transformación profunda que nos permitan superar y cuestionar las realidades y valores que promueve el sistema capitalista.

Esta universidad, inspirada en principios de la Educación Popular nos convoca a acercarnos a las realidades de los diversos sectores y movimientos sociales que luchan por la reivindicación de sus derechos, para que desde la sistematización de sus experiencias y reflexiones nos aporten a la construcción de los currículos de nuestra universidad.

Desde el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos, nos encontramos asumiendo el reto de la construcción popular de la universidad; es así cómo hemos incorporado a los pueblos indígenas, movimientos sociales y grupos vulnerables en la construcción curricular de nuestro Programa, abriendo espacios para el diálogo de saberes.

Como línea estratégica de nuestro programa, nos encontramos acompañando a movimientos sociales que emergen de las luchas de los sujetos colectivos que cuestionan el orden capitalista. Es así cómo nos articulamos al Movimiento de Pobladores, que agrupa a diferentes organizaciones que luchan contra los desalojos forzosos y la especulación inmobiliaria, por el derecho a la ciudad, al acceso al suelo urbano, a la vivienda, hábitat y vida dignos. Una de estas organizaciones es “Conserjes Unidos por Venezuela”, una agrupación de mujeres trabajadoras, encargadas del aseo y la limpieza de edificios, con las que desde un enfoque en educación popular hemos acompañado la sistematización de sus experiencias aportando a la elaboración de una propuesta legislativa para dignificar su oficio y que ellas han construido desde la reflexión acerca de sus problemáticas y vivencias. Es así cómo el Programa de Formación en Estudios Jurídicos, como responsable de la formación de abogados y abogadas, potencia y acompaña todas las expresiones de derecho alternativo que nacen de la iniciativa de los movimientos sociales y que son la expresión de un derecho alcanzado en las luchas.

En la tarea de adaptar nuestro currículo a las realidades sociales y culturales de nuestro país, nos encontramos en el

reto de promover experiencias en educación intercultural, con el objeto de generar propuestas en la formación en Derecho Propio de los Pueblos Indígenas, para promover la Interculturalidad en la educación universitaria y el reconocimiento y respeto de las diversas expresiones de Justicia Indígena. También nos encontramos promoviendo el debate sobre los derechos de los pueblos indígenas de manera tal que nuestros abogados y abogadas puedan manejar y promover por ejemplo el Pluralismo Jurídico, lo que es una deuda frente al sistema de justicia occidental hegemónica, dominado por una visión Estado-céntrica del Derecho. Estamos llamados como Programa de Formación en Estudios Jurídicos y como Universidad a abrir el debate y brindar elementos para la comprensión de los Derechos de los Pueblos Indígenas frente al Sistema de Justicia y la cultura criolla dominante. Estas son algunas de las experiencias que podemos expresar acerca de una universidad en permanente construcción.

Bibliografía

- D'Amario, D. 2009. "Cuestiones de la inclusión educativa. A propósito de la UBV y Misión Sucre", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 15, n° 1. Caracas, FACES-UCV, pp. 225-253.
- Ibarra, C. 2007. "Entrevista a Yoama Paredes. Directora Nacional de Currículo". Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. Disponible en www.minci.gob.ve/reportajes/2/12159/educacion_bolivariana_aumentnivel.html
- Korol, C. 2008 "La educación en Venezuela: batallas por la descolonización cultural". Entrevista a Silio Sánchez. Coordinador Nacional del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela, en *Revista OSAL*, año IX, n° 24. Buenos Aires, Clacso, Observatorio Social de América Latina, pp. 183-194.
- Ministerio de Educación Superior. 2003. *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*. Fundación Misión Sucre. Caracas, Ministerio de Educación Superior.

Ministerio de Educación y Deportes. 2004. *La Educación Bolivariana, Políticas, Programas y Acciones "Cumpliendo las metas del milenio"*. Caracas, Ministerio de Educación y Deportes.

Universidad Bolivariana de Venezuela. 2004. *Documento Rector*. Caracas, Coordinación Editorial, Dirección General Académica, UBV.

La vinculación Universidad-Sociedad

Compartiendo experiencias: Universidad Nacional de Lanús

Susana Yacobazzo

A modo de introducción

En el marco de las actividades de la Red entre Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transferencia Social, trabajando el vínculo Universidad-Sociedad, nos proponemos presentar el caso de la Universidad de Lanús.

Somos una Universidad nueva, creada en 1995, en el Conurbano Sur de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Comenzamos a funcionar en un espacio cedido por el Sindicato de la Carne en la localidad de Valentín Alsina en 1997; luego, a partir del 2000, funcionamos en parte allí y en parte en los dos primeros edificios construidos en los antiguos Talleres del Ferrocarril Roca en la localidad de Remedios de Escalada del Partido de Lanús. Fueron años difíciles para llevar adelante un proyecto de estas características.

Junto a otras universidades del conurbano, estuvimos al borde del cierre en el año 2001 cuando, siguiendo los lineamientos del FMI el gobierno de la Alianza proponía a través de figuras como la de Domingo Cavallo y Ricardo López Murphy, “el déficit cero”. Resulta bueno recordarlo porque,

a veces, parece que nunca hubiera sucedido. Hoy hemos crecido, no solo en número de carreras y de estudiantes sino también en presupuesto para llevar adelante nuestro proyecto de Universidad.

La vinculación con la comunidad siempre fue una prioridad para la UNLa. El proyecto institucional en su documento inicial comenzó llamando a esta relación Extensión Universitaria.

También proponía la configuración de Docencia, Investigación y Extensión, como una tríada que sirviera al desarrollo de la excelencia académica y a una efectiva inserción de la Universidad en el ámbito social.

El mismo proyecto conceptualiza a la educación como un proceso del que participan diversos efectores y en consecuencia, reclama la vinculación de la institución educativa con el conjunto de la sociedad en una relación interactiva, fijando como estrategia de gestión una fuerte articulación con los requerimientos y demandas de la comunidad en la que se inserta.

En su capítulo inicial, se destacan algunos conceptos que avalan el desarrollo de programas y actividades de vinculación de la Universidad con la Comunidad. En relación al principio rector de responsabilidad social y la consecuente vinculación con la comunidad, dice:

Finalmente, el despliegue consecuente de los principios de la educación para el trabajo productivo y la ciudadanía democrática implican un principio metodológico: el de la esencial vinculación de, sistema educativo y comunidad. Ello se desprende de la definición del sistema educativo como, la de un sujeto cuya misión es la de relacionarse con la comunidad en términos de captación, producción, sistematización y transmisión del saber.

(...) Para la Universidad Nacional de Lanús esto tiene un doble significado: por una parte, implica direccionar sus

esfuerzos a contribuir en la solución de los problemas que afectan a la sociedad de la que no debe permanecer aislada, en otras palabras, cumplir con la función social que la comunidad le encomienda y por otra, significa reconocer que el saber no es el producto de grupos ilustrados o individuos solitarios sino que se desarrolla en la vida constante de la sociedad y cabe a la Universidad la responsabilidad social de sistematizar el conocimiento generado y acumulado socialmente (...) a la construcción de un modelo institucional que vincule la Universidad con una mayor responsabilidad social. (Proyecto Institucional UNLa, 1996)

Por otra parte, en el mismo capítulo del proyecto se hace referencia a los problemas objeto de las políticas públicas, particularmente de las políticas sociales, como un campo privilegiado en el que debe darse una contribución sistemática.

En un mundo que cambia, el debate sobre la función de la educación superior debe basarse necesariamente en su capacidad transformadora y de respuesta a problemas humanos apremiantes como el medio ambiente, la demografía, los Derechos Humanos, el hambre o la paz y su mayor pertinencia con los problemas específicos de su región, su país o su comunidad.

(...) Por ello, la UNLa entiende que las definiciones de políticas de educación superior, deben abordar cuestiones fundamentales, tal como lo destaca el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior de UNESCO: “¿Cómo puede la educación superior y sus diversas instituciones contribuir al cambio socioeconómico y a la promoción del desarrollo humano sustentable? ¿Cómo puede la educación superior y en particular, la docencia y la investigación, contribuir a la organización de la sociedad moderna, y participar de modo más estrecho en actividades encaminadas a reducir la pobreza, proteger el

medio ambiente, mejorar la organización de los servicios sanitarios y la alimentación, fortalecer los principios de la sociedad civil y crear otros niveles y formas de educación? ¿Cómo puede adaptarse la educación superior a los cambios en el mundo del trabajo y de la cultura política que se necesitan para estar a la altura de estos problemas (lo cual va a exigir el perfeccionamiento de las aptitudes universitarias y profesionales y de las cualidades cívicas y personales)?

En este sentido:

Este ha sido un factor fundamental tenido en cuenta en la construcción de la propuesta académica e institucional de la Universidad Nacional de Lanús: recobrar la interpretación sistémica y compleja de la sociedad y sus problemas, concibiendo al hombre como protagonista social y no como receptor pasivo del determinismo económico.

(...) Ello implica centrar las actividades de la UNLa en sus diferentes orientaciones, en la formación de gestores sociales calificados sólidamente para la concepción, diseño e instrumentación operativa de políticas basadas en la interpretación de una sociedad compleja, en proceso permanente de transformación y con vocación ética en sus motivaciones. (Proyecto Institucional UNLa, 1996)

Pero fue a partir de y luego de nuestra primera Autoevaluación 2003-2004 que el nombre de Extensión comenzó a ser puesto en cuestión y luego, se decidió nombrar a esta relación como Cooperación y Servicio Público. El tema fue debatido en esa autoevaluación y se cuestionó: ¿A qué y por qué llamábamos a esas actividades “Extensión Universitaria”? ¿Qué subyacía debajo del nombre? Nos pareció que pensar en Extensión Universitaria nos hacía colocar el saber exclusivamente en la Universidad

y esto era de alguna forma, desconocer que el saber también se encuentra en otros lugares, instituciones, diversas organizaciones, empresas, grupos, experiencias comunitarias, etc., y allí comenzamos a pensar esta relación, en términos de intercambio.

La Universidad Pública en la Argentina es gratuita, la pagamos todos, por tanto debe y puede ofrecer diversos servicios. Esta forma de entender el vínculo, si se hace bien, no resulta en pérdida de autonomía aunque se reciba un pago o se co-financien actividades. El pasaje es de la dependencia a la autonomía y de la autonomía a la interdependencia.

La UNLa está organizada en Departamentos. Existen cuatro Departamentos (Humanidades y Artes, Planificación y Políticas Públicas, Desarrollo Productivo y Tecnológico y Salud Comunitaria) y cinco Secretarías (General, Académica, de Administración, de Ciencia y Tecnología y una específica de Cooperación y Servicio Público).

Si bien esta última Secretaría lleva a cabo actividades específicas de vinculación con la comunidad, todos los Departamentos llevan adelante tareas donde esta relación está presente.

En distintos espacios de la presente publicación se desarrollan trabajos que refieren a experiencias que dan cuenta de nuestra manera de vinculación con la sociedad.

Raquel Castronovo, en “Una universidad protagonista de su tiempo”, nos invita al debate acerca de la naturaleza y misión de las universidades.

Pone a la Universidad en el lugar donde tiene que estar, como un actor más en la construcción de conocimiento, sacándola del aislamiento academicista e integrándola como protagonista, con el conjunto de los actores sociales en el proceso de construcción colectiva de un proyecto de país.

Define la misión, como la construcción de marcos conceptuales que den sustento a un modelo de sociedad más inclusiva, justa e igualitaria.

Revaloriza la función del Estado como garante del bien común y a la política como instrumento para la construcción social. Descree de la autosuficiencia del individuo, la entronización del mercado y de la desaparición de todo control por parte del Estado como modo de resolución de los problemas. Plantea la necesidad de análisis, explicaciones y propuestas ante las crisis globales, regionales y nacionales y entiende que la Universidad, es un ámbito natural de construcción de relatos que producen sentidos.

Raquel Castronovo y Adriana García (directora y coordinadora respectivamente de la Especialización en Abordaje Comunitario) en el artículo “La cooperación entre universidad y gestión pública: el caso de la carrera de Especialización en Abordaje Comunitario” relatan una experiencia de capacitación en servicio, en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, de profesionales de las Ciencias Sociales, en todo el ámbito nacional. Señalan que esta formación apunta a fortalecer las capacidades de participación y organización de los actores comunitarios en la construcción de una perspectiva que interpreta los problemas sociales, como cuestiones colectivas que encuentran sus mejores cauces de resolución, en la potenciación de los recursos organizativos comunitarios.

El artículo de Carla Micele (directora de Cooperación y Servicio Público) “Capacitación e intervenciones educativas concretas con niños y adolescentes” presenta el Programa de Verano “Los Derechos de los Niños no se toman vacaciones” que se desarrolla durante el mes de enero y desde el año 2000, y por el cual concurren a la UNLa niños entre 5 y 12 años, que provienen de comedores comunitarios de la zona. En este programa se realizan talleres de Deportes, Percusión, Oficios, Bijouterie, Danza, Teatro, Plástica e Informática y, también, se llevan a cabo controles pediátricos que incluyen una revisión antropométrica, cardiorrespiratoria, dermatológica y odontológica.

Como bien lo expresa la autora, el Programa pretende la inclusión social de sectores desfavorecidos, no solo en términos económicos sino también en lo que hace a aspectos sociales, culturales y simbólicos.

El artículo de Silvia Molina (coordinadora del Programa de Capacitación del Adulto Mayor de la UNLa) “Estrategias comunitarias cooperativas para el trabajo con adultos mayores” muestra la importancia creciente que asume la temática del Adulto Mayor ante el impacto epidemiológico producido por el crecimiento acelerado de la población mayor de 60 años en los últimos lustros, y la tendencia futura a un incremento sostenido que plantea la necesidad de diseñar políticas públicas acordes a este nuevo escenario mundial.

Asimismo, señala la significativa importancia de las propuestas y programas de cooperación desde el ámbito universitario ya que se trata de un trabajo desarrollado en común que responde a las necesidades de la comunidad. Es en esta cooperación, donde se construyen objetivos comunes y se consolidan redes que permiten la difusión de experiencias, la transferencia de destrezas y donde se facilita la resolución de problemas comunitarios.

Dice Silvia Molina que es, pensando en aquello de “seamos realistas, construyamos utopías” que la propuesta consiste en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de un nuevo contrato social donde lo vivido tiene un lugar y donde se facilita el libre intercambio y la comunicación, en condiciones de igualdad.

2ª PARTE

Implementación de proyectos

La cooperación entre universidad y gestión pública: el caso de la carrera de Especialización en Abordaje Comunitario

Raquel Castronovo y Adriana García

La creación de esta Carrera de Especialización en Abordaje Comunitario es consecuencia de la convocatoria del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina a las Licenciaturas en Trabajo Social de universidades nacionales en el año 2005. Dicho llamado estaba destinado a la presentación de proyectos curriculares para la formación en servicio de profesionales de todo el país que serían seleccionados para desempeñarse en el Programa de Centros Integradores Comunitarios.

Habiendo presentado un anteproyecto que resultó elegido, el equipo directivo de la Licenciatura en Trabajo Social se abocó al diseño de un proyecto curricular para una Carrera de Especialización destinada a capacitar profesionales de distintas disciplinas de las ciencias sociales para la intervención en comunidades, desde una perspectiva de integralidad.

Desde fines del año 2003, el Ministerio de Desarrollo Social viene realizando esfuerzos importantes por aportar significativamente a la reconstrucción de la Argentina. Como sabemos, nuestro país ha atravesado una crisis inédita que estalló a fines del 2001 obligando a replantear el horizonte y el rumbo hasta entonces sostenido.

Hoy, con esfuerzos compartidos, el rumbo se ha redefinido a partir de nuevas certezas: la primacía de la conquista del desarrollo con inclusión y organización social, la necesidad de reconstrucción con memoria, la ponderación de la deuda interna sobre la externa, la construcción cotidiana por sobre cualquier formalidad, la jerarquización de las capacidades nacionales sobre cualquier situación de dependencia en el plano internacional.

El gobierno viene marcando desde el año 2003 un nuevo rumbo, y las políticas sociales son un eje de reconstrucción nacional que ejerce tracción en esa dirección. En esta nueva etapa del país, las recetas o “modelos” presentados como únicos caminos desde el modelo liberal ortodoxo son abandonados de cara a un Estado presente y con anclaje social, buscando reconstruir el tejido social y las sinergias de la comunidad organizada.

La propuesta nace con la clara intencionalidad de profundizar la formación de los profesionales de las Ciencias Sociales en la implementación de Políticas Sociales Comunitarias apuntando a fortalecer las capacidades de participación y organización de los miembros de las comunidades en la construcción de una perspectiva que interpreta los problemas sociales como cuestiones colectivas que encuentran mejores cauces de resolución en la potenciación de los recursos organizativos colectivos. Se busca así acompañar a aquellos que participan de la implementación de las actuales políticas sociales, particularmente a través de los cursos de acción que se lleven adelante en los Centros Integradores Comunitarios (CIC), los cuales se encuentran ubicados en los más diversos puntos del país y abordan integralmente las problemáticas sociales o en localizaciones territoriales elegidas desde los centros de referencia del MDS en todas las provincias argentinas.

Para ello, esta carrera de Especialización pretende promover, en servicio, el análisis de la complejidad de la realidad actual, como también propiciar el desarrollo de propuestas

innovadoras de intervención, desde una perspectiva interdisciplinaria, integral, reconociendo la multiplicidad de actores que participan en la configuración de lo comunitario y promocional.

La etapa neoliberal en nuestro país ha dejado transformaciones que hoy muestran la profunda diferenciación existente en las condiciones de vida de los más pobres y los más ricos, la catástrofe producida en el mercado de trabajo como consecuencia de las políticas de apertura económica, desindustrialización y privatización de las empresas nacionales. La exclusión social, que además trajo aparejados cambios culturales difíciles de remover y el empobrecimiento creciente de las capas más bajas de la estructura social son condiciones que requieren la intervención decidida y activa del estado para revertirlas. Precisamente, es a partir de un Estado presente, activo y promotor que se fortalece la trama social, reconstruyendo el tejido social e impulsando la organización de la comunidad, cuando es posible redireccionar la construcción social.

Es así que la política social es concebida como un instrumento de “realización de derechos sociales y promoción de la sociedad organizada” mostrando una nueva direccionalidad de la acción del Estado. Sin embargo, tal como se ha dicho antes, las políticas sociales de nuevo cuño, estas que intentan recuperar el rol del Estado como garante de los derechos ciudadanos, requiere de equipos técnicos y profesionales capaces de superar el discurso crítico y de poder ofrecer actitudes propositivas, con modelos de intervención acordes con estos marcos conceptuales y posiciones ideológicas, y además, comprometidos con el cambio transformador que este modelo de políticas conlleva.

Así, la relación entre academia, gestión pública y sociedad constituye el pivote sobre el que se estructura esta nueva propuesta de formación de profesionales, acorde con la nueva identidad de las Políticas Sociales, donde conocimiento y acción son aspectos inseparables.

Desde el trabajo social se considera un área de vacancia la formación especializada para el trabajo en comunidad ya que, si bien es un nivel de intervención habitual en la práctica profesional, la formación específica es endeble en las formaciones de grado y no existen otras en nuestro país en el nivel de posgrado.

Estamos convencidos de que esta Carrera de Especialización es una innovación tanto desde el punto de vista del modelo de formación de posgrado como desde la articulación entre la universidad pública y el Gobierno Nacional, que toma la instancia de capacitación como uno de los pilares en los que se asienta la factibilidad del cambio en la direccionalidad de sus políticas.

Pensamos que este programa, que se ha ido construyendo colectivamente día a día desde el año 2005, es el resultado de la voluntad de vencer las dificultades con creatividad, poniendo la estructura institucional y los marcos normativos al servicio de los objetivos pedagógicos, flexibilizando criterios, construyendo modelos didácticos novedosos y adaptables a diferentes escenarios, otorgando atención prioritaria a las diferentes situaciones en las que se encuentran los especializandos en sus territorios, todo lo cual es digno de ser mostrado.

Efectivamente lo es porque muestra por un lado una experiencia diferente en el sistema de posgrados, que se da en un modelo de universidad pública que da cuenta seriamente de su compromiso con la sociedad a la que pertenece, subordinando su función académica a las necesidades que requieren respuestas y soluciones, y con un gobierno nacional que confía en sus universidades públicas y recurre a ellas para que cooperen en la función de gobierno, haciendo realidad la decisión de preferir las universidades públicas a las consultoras privadas y a los centros de investigación internacionales.

La propuesta: reconstrucción histórica de un proyecto de articulación interinstitucional

La Carrera de Especialización en Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario en el ámbito de la UNLa surge entonces de un convenio específico con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina (MDS). Sin embargo el Convenio marco original fue aquel que fuera firmado en los comienzos del gobierno de Néstor Kirchner con veinticuatro universidades nacionales en mayo de 2004 para que fueran estas las entidades que brindaran exclusivamente servicios de consultoría, asistencia técnica y cualquier otro servicio de investigación o docencia que fuera requerido por el gobierno nacional. Este primer convenio conformó un marco natural para el establecimiento de muchos compromisos de mutua cooperación, emprendimientos compartidos y servicios académicos de distinta naturaleza que fueron eslabonándose paulatinamente hasta la actualidad sentando las bases de un modelo de universidad pública capaz de hacer realidad los propósitos de la academia con menos endogamia y más compromiso social que viene proclamándose desde hace años.

Tal vez deban analizarse por separado las transformaciones que se operan en el ámbito de las universidades públicas nacionales a partir de las posiciones críticas que comienzan a levantarse como reacción ante la mercantilización que comienza a perpetrarse en la educación superior en el marco del proyecto neoliberal especialmente desde la Ley de Educación Superior que surgió en la Argentina en la década del noventa.

Desde el punto de vista de la pertenencia y pertinencia a la Universidad Nacional de Lanús, el programa coincide con la misión de formar gestores sociales, desde una posición de responsabilidad social de la universidad frente a la comunidad, con una perspectiva epistémica que dé cuenta

de la complejidad de los problemas sobre los cuales se ha de actuar apelando a una propuesta de formación que trasciende los límites disciplinarios, este es el encuadre institucional en el cual se inserta el proyecto de esta Carrera de Especialización.

El proyecto curricular se apoyó en tres pilares fundamentales:

1. La formación especializada en un modelo de política social que revierte absolutamente los modelos impuestos en los últimos treinta años y que exige una revisión teórica de los fundamentos socio-políticos que dan sustento a unos y otro: la territorialidad y la integralidad.
2. La satisfacción de los requisitos de una formación especializada interdisciplinaria para profesionales de distintos perfiles. Si bien todos comparten antecedentes en la perspectiva de ejercicios profesionales u otro tipo de experiencias en trabajos en ámbitos comunitarios —por criterio de selección en la instancia de admisión al posgrado— se ha tenido en cuenta la existencia de especificidades metodológicas y en la utilización de herramientas propias de algunos campos profesionales más cercanas a la propuesta de formación que se propone que otros marcos teórico-metodológicos propios de otros.
3. El principio de equidad geográfica que busca formar profesionales en todo el territorio nacional a fin de garantizar que las zonas más alejadas y vulnerables, en términos de satisfacción de sus necesidades sociales, fueran las primeras en contar con profesionales capacitados para la aplicación de políticas sociales destinadas a generar la organización comunitaria necesaria para acompañar la aplicación de políticas activas en el campo social.

Estos tres pilares se articulan orgánicamente dando como resultado un fundamento claramente diferenciador de otros programas: se trata efectivamente de una capacitación en

servicio que se desarrolla en todo el territorio nacional de acuerdo a las prioridades establecidas para la aplicación de la política social.

Los mecanismos para la articulación en el día a día

La necesidad de implementar este programa ideado como un emprendimiento conjunto en el cual el ámbito de gobierno (MDS) se ocupa de organizar y supervisar la práctica en servicio y el ámbito académico (UNLa) se ocupa de organizar y supervisar las actividades de formación teóricas y prácticas ha requerido de la creación de un sistema de coordinación cuidadoso en el que se ajusten las lógicas de la gestión universitaria y de la gestión ministerial que responden a improntas diferentes y que se rigen por criterios administrativos de distinta naturaleza. El hecho de que se trata de un programa financiado íntegramente por el MDS y que contempla becas integrales para los estudiantes genera la exigencia de resolver el andamiaje administrativo para lograr un proceso ágil de asignación de recursos de modo de no obstaculizar los objetivos de aprendizaje y entrenamiento. El dispositivo de la unidad de articulación y el trabajo en equipo en los seminarios de integración, de los que participan docentes tutores, referentes del MDS en territorio y la unidad de articulación junto a los especializandos así como la planificación y evaluación conjunta permanente han logrado propiciar un proyecto que funciona sin fisuras significativas pero que exige de sus responsables el cuidado atento.

La articulación interinstitucional en la práctica en terreno

La carrera de Especialización en Abordaje Comunitario (CEAC), tal como se ha dicho, es un programa que contempla

formación en servicio por lo que el estudiante debe cumplir tareas de formación en el marco de las acciones que se desarrollan en diferentes puntos del país, localizaciones elegidas en virtud de decisiones políticas acerca de su prioridad. Estas decisiones están claramente condicionadas por acuerdos político-institucionales que se han ido tomando entre el Ministerio de Desarrollo Social de Nación (MDS), los gobiernos provinciales y los gobiernos locales con quienes se firman convenios y se acuerda las asignaciones de prioridad a determinadas localidades.

La propuesta de formación de la especialización se centra en la práctica en el objetivo de conformar mesas de gestión (para el CIC o para la comunidad en general, cuando el CIC está en la etapa de conformación del proyecto) como una condición para la formulación de proyectos representativos para esa comunidad pero también como expresión de la capacidad de la comunidad para establecer niveles aceptables de participación genuina.

Cabe aclarar que dichos convenios que firma el gobierno nacional con las provincias y los municipios a los efectos del Programa CIC explicitan entre otras cuestiones que la construcción de los CIC es financiada por el Poder Ejecutivo Nacional pero se ejecuta sobre terrenos que aporta el municipio. La construcción se lleva a cabo con cooperativas integradas por desocupados de la zona que se conforman con el apoyo técnico y la capacitación del MDS sobre proyectos diseñados por el municipio y las organizaciones sociales que se encuentran en el territorio que consensúan un formato adecuado al proyecto de funcionamiento que de respuesta a sus necesidades.

El programa conlleva una propuesta pedagógica de carácter semipresencial porque la cursada es concentrada en cuatro días mensuales que se desarrolla en una de las cuatro sedes regionales de la carrera (Tucumán, San Juan, Posadas y Lanús), que se complementa con el cumplimiento de

tareas de autoaprendizaje a través de disponibilidad de materiales impresos, o acceso informático, entregando por correo electrónico informes mensuales de su tarea de campo, así como las monografías indicadas por los profesores para la evaluación de los módulos.

De esta manera, la formación contempla tres campos diferenciados en los que se desarrollan aprendizajes de distinta naturaleza que se articulan y complementan: la cursada presencial, el aprendizaje y la práctica territorial.

Proyecto de formación profesional. Estructura del proyecto y despliegue de la malla curricular

Dice la ministra de Desarrollo Social de la Nación Alicia Kirchner sobre la CEAC:

La formación especializada de los profesionales que realicen procesos integrales de desarrollo social debe centrarse en el despliegue de capacidades para analizar la complejidad de la realidad actual y la comprensión de las problemáticas sociales desde una concepción multidimensional, con carácter crítico-propositivo, activo y socio-político relevante. (Kirchner, 2007)

En función de aportar a esa finalidad se diseñó un proyecto curricular en el cual la malla curricular ocupa solo una tercera parte del concepto total pensado para lograr los fines buscados.

El diseño curricular tiene una estructura articulada con tres ejes:

1. desarrollo de asignaturas teórico metodológicas;
2. autoaprendizaje con la asistencia del docente a distancia que incluye la elaboración del Trabajo Final Integrador;

3. práctica de campo en servicio con tutoría docente en territorio.

Son objetivos y finalidades del programa de posgrado:

- Articular la formación académico-profesional de los cursantes con la capacitación en servicio.
- Supervisar la aplicación de los conocimientos teórico-metodológicos en la situación de intervención.
- Generar un espacio de reflexión continua e intercambio con los pares sobre los requerimientos del contexto y las alternativas de respuestas.
- Proveer instrumentos para el análisis de los ejes principales de la realidad social, económica, cultural y política con el fin de acrecentar la comprensión de la articulación de las prácticas de intervención profesional en dicha realidad.
- Desarrollar habilidades y destrezas tecno-metodológicas para el abordaje integral de problemáticas comunitarias desde una perspectiva promocional, territorial y multiactoral.
- Acompañar con tutorías y supervisión el entrenamiento teórico, metodológico y técnico de los cursantes.

Son finalidades en el área de Conocimientos:

- La dinámica comunitaria, sus actores y las redes relacionales que se desarrollan en su interior.
- Las políticas sociales actuales y propósitos de desarrollo humano integral y promoción de derechos ciudadanos que las inspiran y nutren.
- El desarrollo local como lógica de promoción social, como estrategia de crecimiento productivo y como medio para el fortalecimiento de la participación y la inclusión social.
- Las problemáticas sociales prevalentes en el ámbito comunitario y en la región, desde la comprensión de su complejidad.

Son finalidades en el área de las Habilidades:

- Articular los planos asistenciales, preventivos y promocionales en el tratamiento de las problemáticas comunitarias potenciando las capacidades propias de las comunidades y la integralidad de la acción colectiva a través de la transferencia de saberes y capacidades instrumentales.
- Percibir integralmente la realidad social tomando como eje organizador la dimensión territorial.
- Identificar las fortalezas y recursos en cada comunidad para su desarrollo y consolidación.
- Promover las capacidades organizativas y autogestivas en los grupos comunitarios.
- Aplicar la planificación estratégica y otros instrumentos de programación y gestión de proyectos y programas sociales.
- Trabajar con pie en la articulación intersectorial e interdisciplinaria.
- Realizar análisis de actores involucrados y detección y fortalecimiento de redes sociales y otros dispositivos de articulación de actores.
- Operar en la implementación de planes sociales armonizando estas acciones con atención a las demandas y respuestas sobre problemas coyunturales.

Son finalidades en el área de las Actitudes:

- Convicción acerca del principio ético-político que señala “donde hay una necesidad hay un derecho” y por lo tanto corresponde al profesional movilizar los recursos institucionales y comunitarios para hacer efectiva la materialización de la respuesta a las necesidades sociales.
- Compromiso con la defensa de los derechos ciudadanos integrales.
- Reconocimiento acerca de la centralidad del Estado en la garantía de los derechos ciudadanos y el papel funda-

mental de las políticas públicas y de sus agentes en la protección de los derechos ciudadanos, la integración social y la construcción de relaciones más igualitarias entre los individuos y entre los diferentes grupos sociales.

- Respeto por las diferencias culturales, étnicas y religiosas.
- Consideración hacia los derechos de las minorías y especial atención hacia los grupos más débiles y/o desprotegidos.
- Valorización de las capacidades, iniciativas y decisiones propias de los grupos comunitarios, promoviendo su autonomía y organización.

El peso mayor en la apropiación de conocimientos lo lleva el propio profesional en la medida en que debe afrontar el trabajo de campo y las actividades académicas denominadas de autoaprendizaje en su territorio, en ocasiones aislando geográficamente, con la visita periódica de su tutor y los contactos con dicho tutor, con los docentes y con el equipo de la especialización a través de medios tecnológicos tales como el correo electrónico, la utilización del campus virtual, la lectura de la página web de la carrera, correos, foros, chat y comunicaciones telefónicas.

El trabajo con los profesores en los encuentros periódicos (generalmente una semana al mes) apunta, desde una perspectiva transdisciplinaria, a la profundización de temáticas complejas y/o particulares, el debate y la ejercitación colectiva con un objetivo propedéutico.

La supervisión de la práctica que realiza el tutor contribuye al análisis y elaboración de estrategias de intervención profesional.

La estructura del proyecto curricular está conformada por:

- Práctica supervisada en el CIC — Carga horaria total: 240 hs.
- Autoaprendizaje con tutoría — Carga horaria total: 144 hs.
- Clases, talleres y seminarios — Carga horaria total: 320 hs.
- Seminarios de integración — Carga horaria total: 32 hs.

- Carga horaria total del Programa: 736 hs.

Dicha malla está integrada por los módulos: Política Social, Planificación estratégica, Instrumentos para la intervención comunitaria, Organización comunitaria, Trabajo interdisciplinario de Abordaje Territorial, Desarrollo local, Epidemiología social y Redes sociales.

Práctica supervisada

Se lleva a cabo en el CIC asignado. Se busca que el especializando integre con un criterio de praxis los aprendizajes teóricos con la práctica de formación en servicio en articulación con el centro de referencia y en un compromiso de 20 hs. semanales de trabajo de campo promedio.

Los objetivos son:

- La construcción de un diagnóstico participativo y un proyecto de intervención que, articulado con el Centro de Referencia (CDR), potencie e impulse las iniciativas de los actores de cada comunidad. El especializando deberá elaborar una propuesta con lineamientos generales de proyecto territorial, contemplando:
 - La articulación entre el CIC, el municipio y la comunidad, en el marco de las políticas nacionales y del plan estratégico territorial elaborado por el Centro de Referencia.
 - La articulación con los restantes integrantes del equipo de trabajo del CIC y con los proyectos que se encuentren llevando a cabo. Su plan de trabajo será supervisado en su adecuación a los contenidos de la carrera y en la pertinencia y viabilidad en el ámbito situacional de inserción.

El tutor realiza supervisiones semanales al especializando en el CIC en el que se desempeña. Su papel fundamental es el de facilitador del aprendizaje.

La supervisión supone orientación, reflexión y evaluación de la práctica del especializando.

El tutor debe atender consultas de los especializandos en relación a los contenidos y actividades de los módulos y situaciones generadas en las prácticas profesionales cotidianas.

Autoaprendizaje con tutoría

Esta instancia de aprendizaje se basa en la lectura y análisis de los contenidos como así también en la resolución de actividades incluidas en los módulos. Estos módulos serán impresos y entregados a cada especializando.

Seminario de integración

Es una instancia grupal de debate. Los especializandos con su tutor se reúnen para articular teoría y práctica, participa en el seminario el equipo de articulación del Ministerio de Desarrollo Social y de la Universidad Nacional de Lanús.

En este seminario, los especializandos asumen un papel sumamente activo aportando al debate desde su propio análisis.

La coordinación que hace el tutor tiende a promover y orientar la discusión.

El equipo cuenta actualmente con 46 tutores que realizan la supervisión del trabajo de campo de los especializandos.

Asimismo los tutores son los que dirigen la elaboración del TFI (trabajo final integrador). La finalización de un programa de estudios de posgrado requiere la elaboración de un producto intelectual que dé cuenta de los resultados de los estudios realizados.

En la elaboración del TFI se pone en juego la búsqueda de equilibrio entre la formación teórico metodológica y los aprendizajes que surgen de la práctica cotidiana. Partimos del supuesto de que toda práctica está sustentada en teoría y da cuenta de una malla conceptual que es, en sí misma, referencial del fundamento de dicha práctica. Porque si toda práctica social es teoría hecha acto cuanto más la práctica profesional que es una acción fundada entramada en lo concreto del mundo del trabajo, determinada por condiciones económicas, sociales, culturales, políticas, geográficas, históricas.

Sin embargo no siempre las prácticas profesionales, aun las de formación, como en este caso, están acompañadas de la suficiente reflexión para explicarlas y explicitar las ideas que les dan sustento. Deviene así pragmatismo, tornándolas repetitivas, espontáneas e impidiendo comprender las causas y consecuencias de los sucesos que la conforman.

A lo largo del trayecto formativo se atiende en diversos espacios a esta situación, alentando la existencia de múltiples instancias que favorezcan la reflexión teórico-metodológica acerca de lo que acaece en la práctica así como la confrontación de las teorías con lo que transcurre en la realidad. Sin embargo es en la instancia de la elaboración del TFI donde se ponen de manifiesto con más fuerza, tanto las condiciones en las que se plantea esta integración como los dispositivos pedagógicos que la Carrera de Especialización ha debido instrumentar para fortalecerla.

La organización en busca de los objetivos pedagógicos

Pensamos que el proyecto de formación debe apuntar a que los especializandos construyan su rol técnico-político. Este es un aprendizaje complejo que debe confrontar en el día a día con una cultura política que les asigna a los

profesionales un rol despojado de ideología. El despliegue organizativo que describiremos y analizaremos a continuación posibilita una formación que combina las actividades académicas en el mejor nivel de excelencia y una práctica en servicio claramente asociada a la ejecución de políticas públicas en los territorios.

Una de las manifestaciones de que dicha preparación ha sido exitosa se hace ostensible cuando se logran conformar estos cuerpos participativos y representativos que se denominan mesas de gestión local las que, aun en su imperfección y considerando los lentos procesos de conformación y consolidación que se llevan a cabo permiten apreciar en que medida esos actores comunitarios adquieren autonomía en su trabajo en la mesa de gestión y pueden llevar adelante las acciones que se proponen trabajar para la inclusión social desde el desarrollo de los derechos ciudadanos, la organización y participación colectiva.

Para comprender la situación en las que se desarrolla esta práctica de formación acudimos a desplegar el análisis acerca de categorías teóricas comprometidas con el modelo de políticas sociales post-neoliberales cuyas características más relevantes son: la recuperación de la centralidad del Estado, el abordaje integral y la territorialidad.

También la experiencia ha mostrado las enormes dificultades que afrontan los especializandos para promover la participación y organización comunitaria así como su desempeño como gestor de políticas sociales capaces de impulsar la relación entre los actores participantes, la construcción de viabilidad y el proyecto estratégico. Estas metas tan ambiciosas han exigido el diseño e implementación de un dispositivo organizativo de gran complejidad que describiremos y analizaremos a continuación.

Es de destacar el carácter innovador de los mecanismos de articulación entre la formación teórica y la práctica de campo, junto a un formato de cursada que hace posible un

régimen presencial a estudiantes que residen y hacen su práctica en ubicaciones geográficamente alejadas, la contribución de los medios de comunicación virtual y un modelo de acompañamiento pautado para la producción de trabajos y del Trabajo Final Integrador. Estos han sido uno de los aspectos más complejos y exigentes en la implementación pero que han mostrado mayor efectividad en el logro de metas cualitativas y cuantitativas y en la aproximación óptima al perfil de graduado buscado.

La formación de posgrado a nivel de carrera de Especialización tiene fines profesionalistas, por lo que deben articular una sólida formación epistemológica de carácter teórico-conceptual con la incorporación de destrezas metodológicas y técnicas aplicables al ejercicio profesional.

Esta competencia profesional requiere del manejo de herramientas de la planificación, gestión y evaluación interdisciplinaria de proyectos sociales en estrecha articulación con los saberes y las prácticas del conjunto de los actores anclados en el territorio.

En este sentido la propuesta hace confluir la modalidad de educación semipresencial con la supervisión en campo propia de la formación en servicio.

La propuesta apunta a fortalecer las capacidades operativas e instrumentales, así como los conocimientos teórico-metodológicos que permitan a los profesionales comprender cabalmente la realidad sobre la que intervienen, captando las particularidades, interpretando las fortalezas y debilidades de la trama de actores sociales que configura cada comunidad.

Por lo tanto la Especialización apunta a integrar aspectos tales como: teoría y práctica, contenidos teórico-metodológicos-instrumentales, análisis-reflexión-acción y profundización del conocimiento de la realidad particular desde la perspectiva de la totalidad.

La organización pedagógica tiene tres ejes articuladores de importancia superlativa:

- La apropiación de conocimientos por parte del profesional a partir de la lectura, reflexión e integración del material de formación con su experiencia de campo.
- El intercambio de conocimiento con los profesores en los encuentros de cursada donde se enfatiza el fortalecimiento de la perspectiva transdisciplinaria, la profundización de temáticas complejas y particulares, el debate y la ejercitación colectiva, encuadrados en un objetivo propedéutico.
- El análisis y reflexión que realizan los estudiantes con los tutores en la supervisión semanal y fundamentalmente en los seminarios de integración regional, debatiendo sobre la elaboración de estrategias de intervención profesional para optimizar sus prácticas en servicio desde la perspectiva de la interdisciplinariedad.

La carrera de Especialización está orientada a profesionales de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, por ese motivo la propuesta metodológica y epistemológica apunta a la ampliación de perspectivas de análisis superadoras de la fragmentación disciplinar, que posibiliten la construcción de lecturas de la realidad y la creación de estrategias de intervención territorial.

La práctica en servicio se encuadra en los CIC o lugares acordados con los CDR y contemplan una primera etapa de inserción y conocimiento de las características territoriales y de las políticas sociales.

La segunda etapa es de construcción del diagnóstico comunitario, conocimiento de las particularidades, fortalezas y debilidades de la trama de actores, caracterización del marco institucional y vinculaciones con el Municipio y la Provincia.

La tercera etapa está destinada a la elaboración de un diseño de plan de trabajo territorial, producto del análisis del diagnóstico y del consenso con los diferentes actores y la propuesta de líneas de acción consensuadas con el CDR.

La cuarta etapa es de ejecución del plan de trabajo con evaluación permanente que permite reprogramar de acuerdo al cumplimiento o no de los objetivos y a la dinámica que surge de las diferentes realidades locales.

Se presentan informes mensuales que dan cuenta de los procesos territoriales y de las dificultades y potencialidades para la implementación del plan de trabajo.

La última etapa es de cierre y transferencia del proyecto ejecutado para procurar la sustentabilidad del mismo.

Para cada una de estas instancias se trabaja con instrumentos de elaboración de informes: inserción, diagnóstico, plan de trabajo territorial e informes mensuales.

Algunos esbozos de evaluación de lo recorrido hasta ahora

Mirar retrospectivamente a través de todo lo que hemos reconstruido en este documento, nos lleva indudablemente a componer un mapa —o si se quiere más bien, una hoja de ruta— distinto a lo usual a la hora de evaluar una carrera de posgrado.

Desde el punto de vista de los logros pedagógicos no nos parece tan significativo el índice de relación entre ingresantes y graduados, que no es malo si tomamos como referencia los bajos resultados de casi todos los posgrados en el mundo, habida cuenta de los obstáculos que representa para los profesionales la elaboración de un producto escrito final. En la instancia de esta evaluación, finalizados los primeros cinco años de trabajo con las tres primeras cohortes de la carrera podemos decir que ingresaron y finalizaron su cursada, aprobando todas las asignaturas, alrededor del 70% de los ingresantes y se graduaron, aprobando su trabajo Final Integrador, alrededor del 20%.

Sin embargo, atendiendo a los fines de esta carrera definidos desde la perspectiva de formar cuadros profesionales

capaces de intervenir activamente en las políticas de nuevo cuño, que se llevan adelante en el campo de lo social a cargo de la Dra. Alicia Kirchner en la gestión gubernamental que se inició en 2003, con la presidencia de Néstor Kirchner y continúa actualmente con la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, los resultados son diferentes y por cierto, mucho mejores, ya que el promedio de especializandos que se ha insertado en la gestión del MDS aun antes de haberse graduado supera el 30%.

Efectivamente, los mejores estudiantes, que se destacaron en su práctica de campo por el compromiso y la capacidad profesional fueron detectados y convocados rápidamente y están hoy teniendo un papel destacado en las políticas del MDS a lo largo y a lo ancho de todo el país. Sin duda, la posibilidad de aplicar estrategias que impulsen las políticas integrales y territoriales, tomando a la comunidad como actor fundamental, hace una diferencia sustantiva con las prácticas que usualmente realizan los profesionales.

Uno de los aprendizajes que hemos podido realizar a través de los contactos con instituciones del campo de la política social, inclusive aquellos que pertenecen al propio MDS es que más allá de la letra de las nuevas políticas sociales las prácticas cotidianas permanecen casi inmutables reiterando el estilo de intervención fragmentado y centrado en el individuo y no tomando al territorio como articulador. Se ha podido constatar, en numerosas ocasiones la enorme dificultad de los profesionales para superar lo que ha sido su perfil profesional aprendido durante su formación de grado seguramente orientado a un modelo de políticas sociales de corte neoliberal, individualistas y asistenciales, orientado a la contención y no a la inclusión social. Evaluamos entonces que lo que efectivamente agrega este plus que hace la diferencia es la posibilidad de una práctica innovadora, supervisada e intensiva acompañada de una formación teórico-metodológica direccionada a sustentar y llenar de sentido a esa experiencia de campo.

Y es precisamente este aspecto, el que está indicando un distanciamiento con los criterios académicos habituales en quienes conducen programas de posgrado y que sostenemos con convicción: preferimos un conocimiento útil para la práctica profesional en el campo de las políticas sociales antes que un conocimiento academicista. Y constituye para nosotros una señal de fracaso cuando un especializando concluye exitosamente sus estudios pero a la hora de evaluar sus prácticas encontramos una experiencia que no ha logrado dar cuenta del espíritu de este modelo innovador de políticas sociales.

Otro aspecto insoslayable a la hora de los balances es el carácter federal del programa. Este fue sin duda el desafío organizativo y logístico más importante desde el primer momento. Ha sido necesario un gran despliegue de acciones para atender esta dispersión geográfica de estudiantes y docentes. Sin embargo, esta misma dispersión constituye una de las riquezas del programa ya que ha facilitado a todos el conocer la realidad particular de cada región, las fortalezas y debilidades de cada una de ellas, así como las distintas formas organizativas que las poblaciones se vienen dando en cada provincia.

Por todo lo que se ha dicho, y tomando en cuenta que este programa está en pleno desarrollo, ya que su cuarta cohorte de estudiantes finalizará en agosto de 2012, estas reflexiones solo intentan hacer un corte en el camino —turbulento a veces— con el fin de dar cuenta de las diferentes formas en que se ha dado respuesta a los desafíos que nos pone cotidianamente esta carrera. Sabemos que es un programa de posgrado que se propone la excelencia en la formación de especialistas pero también sabemos que estamos muy lejos de metas academicistas y nuestros problemas transitan por rutas distintas en cada caso, atravesadas por la particularidad de cada escenario aunque sumidos en los nuevos vientos de un modelo de política social que se propone romper

con los viejos paradigmas apadrinados por el neoliberalismo dando a luz estrategias de inclusión social y organización popular en las que los especializandos son verdaderos artífices.

Bibliografía

Kirchner, A. 2007. *La Bisagra*. Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Reflexiones en torno a prácticas de articulación Universidad-Organizaciones sociales territoriales

Aída Quintar, María Cristina Cravino y Valeria Mutuberría Lazarini

Presentación

En el presente artículo nos proponemos compartir algunas reflexiones e inquietudes que surgen del trabajo que llevamos adelante con las organizaciones sociales y territoriales, en el marco de nuestras investigaciones en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en distintos espacios de articulación y trabajo.

En este sentido, nos interesa vislumbrar algunos aspectos sobre la vinculación entre los/as trabajadores/as intelectuales/académicos y las organizaciones sociales y territoriales, los procesos de trabajo y aprendizaje conjuntos (debates, consensos, acuerdos), tanto en relación a la producción de conocimiento como de acciones tendientes al desarrollo de experiencias de resolución de problemas, en particular, acciones comunitarias y luchas políticas.

Antes de detallar las características de estos vínculos y los productos que se desprenden de las trayectorias de trabajo conjuntas con organizaciones, nos parece importante problematizar cómo se concibe el conocimiento y las formas de producción de este conocimiento. Partimos de que este

conocimiento debe contribuir a los procesos de democratización de todas las esferas de la vida de las sociedades (económica, social, política y cultural).

De acuerdo a esto último, planteamos la necesidad de tener en cuenta que existe diversidad de saberes que se validan en los procesos relacionales entre distintos actores y en contextos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales particulares. No queremos dejar de mencionar que el conocimiento es poder, por este motivo, el hecho de validar saberes y ponerlos en práctica y circularlos, refiere a disputar hegemonía en los distintos ámbitos en los que actuamos cotidianamente.

A continuación desarrollamos tres apartados. El primero refiere a los posicionamiento de cómo se construye el conocimiento, las formas de validación y la necesidad de reflexionar al respecto. Un segundo apartado donde compartimos nuestras experiencias de trabajo conjunto con organizaciones sociales y territoriales. Un tercer y último apartado, que presenta algunas reflexiones para abrir al debate.

Introducción: algunas digresiones acerca de la cuestión epistémica

El conocimiento en este siglo XXI no solo es un recurso clave para una sociedad crecientemente democrática, a la que sin duda todos aspiramos, sino que solo adquiere esa potencialidad cuando, a través de su aporte crítico, se acerca y despliega en el conjunto de la sociedad. Por otra parte, cada vez resulta más claro que no existe una jerarquía absoluta de los saberes sino que estos adquieren su jerarquía e importancia de manera relacional y contextualizada, como lo plantea hoy el Pensamiento Complejo.

En ese sentido, y desde una perspectiva transdisciplinaria, sería necesario promover la articulación de los saberes

técnico-académicos con los saberes o experiencias sociales y culturales diseminados en la sociedad. Y ahí es donde nos encontramos hoy con un problema de carácter epistémico porque como bien señala el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2006: 16) nos enfrentamos a “una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante”. Según este autor (*ibidem*), “no es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento”; aspecto último que nos lleva a revisar las formas de producción, de distribución, de consumo y de acumulación de ese conocimiento.

En esa línea de reflexión nos plantea la necesidad de revisar la propia racionalidad que sustenta el conocimiento de la ciencia, tal como fuera definido por el positivismo del siglo XIX en Europa y que hoy aparece como el modo universal del saber científico.

De hecho, cotidianamente asistimos a diversas formas de subalternización de cualquier tipo de conocimiento que no se sustente en esas categorías legitimadas por la epistemología occidental hegemónica, que nutre gran parte del campo académico. Así sucede con los saberes desarrollados por diversas culturas en temas vinculados a la salud, a la naturaleza y el cuidado del medioambiente o a los modos de organizar la vida social comunitaria, entre otros temas. El problema es que ese modo de comprensión occidental no permite captar en toda su amplitud la complejidad y diversidad del mundo.

De Sousa Santos cita en su análisis crítico acerca de esa racionalidad “moderna” de las Ciencias Sociales va a desarrollar el interesante concepto de “razón indolente” que intenta interpretar cualquier realidad y contexto, utilizando categorías supuestamente universales y desvalorizando o incluso desconociendo la realidad intercultural de nuestro mundo.

En su crítica plantea como contrapropuesta una concepción pragmática del saber tomando en consideración cuál es el tipo de intervención que el saber produce. En sus palabras,

No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos. (De Sousa Santos, 2006: 27)

Es desde esa concepción que Sousa Santos plantea su teoría acerca de la *ecología de los saberes* señalando que esa perspectiva implica el reconocimiento de la pluralidad del conocimiento y se opone a lo que llama la “monocultura del saber” que solo considera como saber riguroso al saber científico. Es decir, “en la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias...” (De Sousa Santos, 2006: 185).

Consideramos que las universidades públicas pueden cumplir un papel fundamental en una propuesta de democratización epistémica articulando los saberes técnicos, económicos y sociales, a través del impulso de una actividad de investigación que tome como punto de partida los intereses y necesidades que surgen de la propia sociedad. En esa línea la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde su etapa fundacional intentó promover un conocimiento transdisciplinario buscando incorporar una comprensión de la realidad que integrara una multiplicidad de perspectivas posibles, tal como lo plantea hoy el pensamiento complejo. A su vez, se ha fomentado la relación entre la Universidad y la problemáticas del territorio donde está emplazada, promoviendo la articulación entre los distintos actores que conforman el entramado de relaciones de ese territorio. En ese sentido,

partimos de considerar que no existe una jerarquía absoluta de los saberes sino que estos adquieren su jerarquía e importancia de manera relacional y contextualizada, es necesario promover la articulación de esos saberes técnico-académicos con los saberes o experiencias sociales y culturales que están presentes en la sociedad. Y en línea con lo anterior, otra cuestión importante en el proceso de democratización epistémica. Es el referido a distinción sujeto-objeto y al tema del distanciamiento con el “objeto de estudio” presente en el debate actual. Al respecto consideramos revelador el planteo de la filósofa brasileña Marilena Chauí (2003, 1980) quien sostiene que es a partir de esa distinción sustentada por la lógica científica contemporánea que se pretende establecer la idea de objetividad, es decir de independencia de los fenómenos en relación al sujeto que conoce y actúa. Pero como bien manifiesta la autora esa imagen de neutralidad científica es ilusoria y pertenece a una ideología científicista que

usa essa imagem idealizada [como genio solitario, inventor, mago] para consolidar a da neutralidade científica, dissimulando, com isso, a origem e a finalidade da maioria das pesquisas, destinadas a controlar a Natureza e a sociedade segundo os interesses dos grupos que controlam os financiamentos dos laboratorios. (2003: 282)

Chauí destaca que esta ideología encarna una forma del poder social y diferencian en la sociedad a los que “saben” de los que “no saben”. A los primeros los va a considerar “competentes” y son los que tienen el derecho de mandar y ejercer poderes. El discurso competente es el que está autorizado, que puede ser enunciado, escuchado y aceptado como un discurso “verdadero”. Los demás son discursos “incompetentes” que no tienen ningún valor de verdad. De ese modo, sucede por lo general, que se desvalorizan como saberes subalternos aquellas prácticas sociales basadas en conocimientos

populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos.

Consideramos que los aportes de los autores mencionados en torno a la propuesta epistemológica nos permite reflexionar de forma distinta nuestras propias prácticas, haciendo visible la circulación de saberes que se da de forma horizontal y no pensar las prácticas, conocidas habitualmente como de “extensión universitaria”, como transferencia, sino como intercambio.

¿Devolución o intercambio? Reflexiones a partir de la práctica

A partir de distintas experiencias llevadas a cabo desde la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), presentaremos algunas reflexiones sobre la relación entre organizaciones sociales territoriales y los grupos académicos. Dado el lugar donde se asienta la UNGS, las actividades que se llevan adelante se desarrollan en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Las distintas prácticas que desarrollamos, a lo largo de la última década, se centraron en: el acompañamiento organizativo. Esto es acudir a demandas de las organizaciones territoriales, que se centran en aspectos prácticos pero también de debates políticos y cómo elaborar y reflexionar sobre sus prácticas. Este tipo de articulación lo desarrollaron en diversos asentamientos informales del AMBA, en el asesoramiento técnico a organizaciones de lucha por el acceso al suelo urbano, infraestructura y vivienda en el AMBA, trabajo conjunto con empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT) y cooperativas, y distintas organizaciones sociales de la región. Entre las actividades que podemos mencionar se encuentran la producción de documentos técnicos, informes y diagnósticos, sobre problemáticas vinculadas al hábitat y el trabajo autogestionado, pedido por las de organizaciones

sociales con quienes tenemos una trayectoria de trabajo conjunto, participación en reuniones y encuentros entre organizaciones sociales y funcionarios públicos, co-organización de espacios de debates y reflexión desarrollados en la Universidad, participación en debates sobre propuestas de leyes que alcanzan a los actores mencionados, así como, diversas capacitaciones y procesos de formación a miembros de organizaciones sociales en temas vinculados con procesos productivos (como panadería), en economía social, aspectos vinculados a la gestión, problemáticas del hábitat y salud comunitaria, a través de diversas herramientas como ser seminarios, talleres, muestras artísticas, elaboración de cartillas y materiales sobre las temáticas mencionadas. Es importante mencionar que estas actividades tienen un importante alcance territorial dado que se desarrolla en diferentes municipios del Conurbano Bonaerense, y muchas veces trascendieron la provincia de Buenos Aires.

En relación a los aspectos que mencionamos en el párrafo anterior, trabajamos conjuntamente con organizaciones sociales de importante trayectoria en el territorio, portadoras de conocimientos y prácticas, de los cuales los integrantes de la universidad valoramos como punto de partida. Lo mismo sucedió a la inversa. Un punto central fue la relevancia de la universidad como legitimadora de prácticas y desarrollo de experiencias frente a distintos actores de la sociedad. Todas las organizaciones con las que tuvimos contacto consideraban que los miembros de las casas de estudio tenían algo que aportar, inclusive podemos afirmar que se sobrevaloraba la capacidad de trabajo de las mismas.

A partir de aquí, podemos mencionar que las actividades llevadas a cabo entre las organizaciones sociales y los grupos académicos se desarrollaron como un diálogo, que generó un interesante proceso de aprendizaje entre ambos. Si bien estos procesos no son sencillos dado que los tiempos y necesidades de las organizaciones sociales muchas veces no

se condicen con los tiempos y necesidades de las actividades académicas, la trayectoria de trabajo conjunta permitió ir aceitando los mecanismos de intercambio y trabajo, que finalmente permitió encontrar el punto justo donde se responden a las necesidades de los distintos grupos.

En un primer momento, se tuvo que dar un proceso de consolidación de relaciones de confianza y consensuar las formas de trabajo conjunto. Es importante remarcar este punto, porque es habitual que grupos de investigadores o estudiantes se acerquen a algunas organizaciones de barrios populares a obtener información, prometer el desarrollo de acciones que, o no se desarrollan o no tienen continuidad en el tiempo. Con lo cual un primer aspecto a tener en cuenta es cómo modular y organizar tiempos que son distintos para las organizaciones y para las instituciones académicas. En el último caso, los tiempos suelen ser más lentos, debido a la necesidad de cumplir con obligaciones burocráticas para la convalidación de proyectos, conseguir los recursos para llevar adelante las acciones, etc., como referimos en el párrafo anterior.

En muchas de las acciones conjuntas que desarrollamos con las organizaciones sociales se logró establecer una relación fluida de intercambio de saberes. Con ello queremos mencionar que no estamos de acuerdo con el concepto de “devolución” como una instancia final de un proceso de investigación (cualquiera que fuese su carácter metodológico) sino como un proceso donde se desarrollan múltiples intercambios, desde el día donde hay una primera aproximación para conocer a las organizaciones sociales y para que nos conozcan y evaluar la posibilidad de trabajar conjuntamente, luego en el comienzo y desarrollo del proyecto de investigación acción o de “extensión” o de acompañamiento o de co-desarrollo de experiencias. Por otra parte, consideramos que los intercambios son muy disímiles, no solo por el tipo de objetivos que nos propusimos sino por

las características, perfiles e historias de las organizaciones sociales, así como en las trayectorias de las relaciones entre las organizaciones y la universidad. Aquí es importante tener en cuenta la necesidad de plantear objetivos claros a la hora de trabajar con las organizaciones sociales, qué respuestas podemos dar desde la universidad, qué esperan las organizaciones, cuáles son los propósitos que están detrás de los proyectos que se proponen desde la universidad, si el proyecto lo propone la organización social, cuáles son los resultados esperados, etc., con el ánimo de no generar falsas expectativas y también saber que existen limitaciones muchas veces de los grupos de universidad para abordar problemáticas o necesidades de las organizaciones sociales. En muchos casos nos encontramos que se sobreestiman los aportes de la universidad para la resolución de algunas cuestiones o se desconocían otros, pero se encontraron caminos que se pudieron transitar juntos para llevar a cabo esa meta. Es decir, en muchos casos los miembros de las organizaciones sociales se auto percibían como portadores de “saberes incompetentes” (Chauí, 2003) y un punto de partida, entonces, fue revalorizarlos como “competentes”.

Así, durante los trabajos desarrollados fuimos acumulando experiencia de articulación que tuvieron contenidos distintos, pero que estaban ensambladas en las relaciones previas. Vamos a tomar algunos ejemplos para ilustrar.

Uno de ellos es el acompañamiento a una organización barrial de una villa de la Ciudad de Buenos Aires en su lucha por el reconocimiento (del gobierno local) de una forma organizativa distinta a la que se encontraba vigente, asesorando en sus derechos, se llegó luego de varios años al acompañamiento en temas específicos de comunicación interna del barrio y externa, en un contexto de conflicto de posible erradicación. En este último caso, cuando a lo largo del tiempo (para ser más precisos siete años) se sumaron numerosas ONG y otras unidades académicas, se decidió articular con

ellas el acompañamiento. Inclusive, en algún caso nuestra presencia “abrió la puerta” a la villa a organizaciones que no tenían aún experiencia territorial. En este caso se aportaban las herramientas comunicaciones de Internet, de cómo hacer una cartilla, un volante o llevar una campaña de prensa, mientras las personas del barrio se capacitaban y planteaban los contenidos. Esto implicó, por tanto, una discusión con las otras instancias académicas de cómo llevar a cabo la tarea para no generar contradicciones entre los actores externos al barrio. También se articuló con un grupo de arquitectos que estaban desarrollando un proyecto de urbanización y de esta forma contrastar nuestras propias miradas académicas. Merece un debate la existencia de barrios o grupos que son acompañados por numerosas unidades académicas, mientras existen organizaciones sociales que aún esperan articular intercambios con grupos universitarios.

Un punto a tener en cuenta es que, en aquellos barrios donde confluyen diversos grupos de distintas unidades académicas encontramos conflictos o contradicciones respecto a las experiencias desarrolladas con los vecinos del barrio, generando situaciones que no contribuyen al desarrollo del barrio. En este sentido, cabe mencionar que hay barrios que por alguna razón se “ponen de moda” (por ejemplo, Villa Palito u otro) donde se acumulan grupos académicos diversos, sin diálogo entre ellos, aspecto que termina siendo negativo para los barrios por el tiempo y la atención que demandan, en muchos casos contando o haciendo lo mismo para los distintos grupos, situación que satura a las organizaciones sociales y a los/as vecinos/as; sin mencionar, que en muchos casos esto deriva en competencia y recelo entre los distintos grupos de investigación.

Otro ejemplo que merece la pena mencionar es el trabajo que se realiza con empresas recuperadas por sus trabajadores del AMBA. En este caso, surge la demanda por parte de los/as trabajadores/as sobre problemáticas particulares de

estas experiencias, como ser la seguridad social, aspectos de gestión, problemática contable, impositiva y financiera, debates en torno a propuestas de Ley como lo fue la modificación de la Ley de Quiebras y la revisión de la propuesta de Ley de Cooperativas de Trabajo, etc. Estos temas nos invitaron a participar de varios grupos de trabajo con colegas de distintas disciplinas que provienen de otras universidades y ámbitos académicos, participación en reuniones con confederaciones, federaciones y redes de cooperativas y ERT, y reuniones con funcionarios públicos. También se realizan seminarios-talleres con temáticas específicas y se han elaborado materiales de formación y consulta sobre distintos aspectos que hacen a la organización, administración y gestión cotidiana de las experiencias de autogestión.

A lo largo de las actividades mencionadas anteriormente, cuando se logran aceitar los canales de intercambios con las organizaciones sociales y territoriales, se desarrollan desde reuniones para discutir ideas, cursos de acción, leyes, documentos externos o documentos elaborados por nosotros mismos y puestos al debate con nuestros interlocutores. Todos ellos tienen una fuerte riqueza, y en particular cuando se discuten textos escritos por nosotros, implican ponerlos a validación y a críticas desde los saberes de las organizaciones y actores individuales y en estas prácticas muchas veces, los interlocutores, reconocen y reflexionan sobre sus propios aportes, conocimientos y experiencias acumuladas. Asimismo, todos estos encuentros implican compartir y contrastar las lecturas políticas de la realidad donde nos movemos.

El trabajo entre organizaciones sociales y grupos académicos también nos invita a reflexionar que si bien es importante y crucial articular acciones conjuntas, también es importante mantener cierta autonomía como espacios de producción de conocimientos y saberes, con el ánimo de respetar los modos, tiempos y lógicas de producción e incorporación de los conocimientos, así como también no invadir

o contaminar procesos que son propios de los grupos. Es decir, no se puede perder de vista la autonomía de las organizaciones en las decisiones y no caer en la situación en que las medidas las tomen los actores externos en nombre de las organizaciones o generar un acompañamiento asfixiante para las estas. En algunos casos, fue necesario marcar la necesidad de que las agrupaciones valoren sus propios saberes y espacios de intercambio, sin presencia de actores externos y marcar que incluso tienen la potestad de elegir con qué interlocutores trabajar. Esto tiene vinculación con lo que se planteó en la primera parte de este artículo, ya que en muchos casos las organizaciones internalizan el mensaje externo de saberes desvalorizados y subalternos. Esto es, que en el intercambio no se “borren” los saberes anteriores, sino que este se enriquezca, lo mismo que, desde la universidad, esta práctica replantee su propio conocimiento.

Algunas notas finales a modo de reflexión

De acuerdo a lo que mencionamos en los apartados anteriores, desde nuestra propia experiencia podemos afirmar que merece ser pensado el rol de la universidad en las acciones de desarrollo de organizaciones sociales y territoriales en la ejecución de proyectos de desarrollo social.

Un aspecto ríspido, es que de hecho un rol fundamental que cumple la universidad con importante arraigo territorial, es tender puentes con distintas agencias del Estado y en particular si se accede conjuntamente con la presencia física de distintos miembros de las unidades académicas. En otros casos, la universidad hace de “traductora” entre las propuestas técnicas de las agencias públicas y las organizaciones sociales y territoriales. Por otra parte, en el rol de “puente” de las universidades, se destaca la acción de poner en contacto distintas agrupaciones sociales que actúan en el territorio, o

que de alguna manera comparten inquietudes en común, y favorecer así el intercambio horizontal de experiencias formativas y la conformación de redes de trabajo en el territorio.

Otro de los aspectos que observamos es que, la apropiación de información académica (en diferentes formatos), puede constituirse en una herramienta política y presentarse ante otros interlocutores desde un posicionamiento distinto.

De esta forma, este juego, movimiento y negociación de nuestro rol en el campo de las prácticas de las organizaciones sociales y territoriales, nos obligan a una permanente reflexión sobre nuestra propia producción académica y el rol que tenemos como trabajadores/as intelectuales, no exenta de autocrítica y del procesamiento de la crítica de las organizaciones sociales sobre nuestros saberes y nuestras prácticas.

Bibliografía

- Chauí, M. 1980. *Cultura e Democracia — O Discurso Competente e outras falas*. San Pablo, Moderna.
- _____. 2003. *Convite à filosofia*. San Pablo, Ática.
- De Sousa Santos, B. 2006. “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”, en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto. Disponible en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf
- _____. 2009. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, Siglo XXI / CLACSO.

Capacitación e intervenciones educativas concretas con niños y adolescentes

Un análisis desde la educación no formal y su articulación con la comunidad. Programa de Verano en la Universidad Nacional de Lanús

Carla Micele

Con el propósito de elevar la participación de los diferentes sectores sociales en proyectos educativos, surge como propuesta el Programa de Verano “Los Derechos de los niños no se toman vacaciones” que comienza en el año 2000.

Este programa se ubica centralmente en los lineamientos institucionales de la Universidad Nacional de Lanús en cuanto a que la Universidad tiene responsabilidad Social con la comunidad a la que pertenece, articulándose con los distintos sectores de la sociedad civil, potenciando los recursos que esta ya tiene. Desde su Estatuto¹ se definen como fines de la Universidad el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, como así también el desarrollo de valores éticos y solidarios, es en este sentido que promueve acciones tendientes al desarrollo de programas y actividades de cooperación y servicio público que tiendan a la creación, preservación y difusión de la Cultura. La Universidad Nacional de Lanús se define como urbana y comprometida, siendo un bien público, social y colectivo no organizado por disciplinas sino en función de los problemas de la comunidad.

1 Estatuto de la Universidad Nacional de Lanús, Art. 1, Art. 2 y Art. 3 incisos b y e.

Es con ese espíritu que hace ya once años, con el auspicio de UNICEF, realiza el programa “Los Derechos de los niños no se toman vacaciones” en uno de los distritos con mayor grado de marginalidad, pobreza y violencia del Conurbano Bonaerense.

En este programa se enseñan a sus participantes oficios, música, danza, fotografía, informática entre otras actividades, que si bien, tienen objetivos definidos y metas a alcanzar, no busca la homogeneidad en los procesos de aprendizaje de cada uno de ellos, sino que se adaptan a sus necesidades y tiempos para aprender. Estas acciones pueden insertarse en lo que se denomina la “Educación no formal”, que no emplea un dogma escolar, se contrapone a la educación tradicional de la escuela y puede definirse como “la manifestación de modalidades y actitudes educativas diferentes de las implicadas en la educación escolarizada, pero que ha ido encontrando objetivos y elementos que le dan rasgos propios y una nueva calidad” (Sirvent *et al.*, 2006). Si bien los talleres se dictan en una institución educativa no se emplean los mismos criterios en su desarrollo ni en el modo de evaluación que abre un espacio de intercambio diferente.

El lenguaje, el juego, el dibujo, la música, los oficios, el deporte, el trabajo manual; cada una de estas actividades tienen características propias en los niños, así como son de fundamental importancia para el desarrollo pleno de su subjetividad. Constituyen herramientas irremplazables y ponen en juego el desarrollo de la creatividad, la fantasía y la representación simbólica de las etapas constitutivas del sujeto.

La recreación, las actividades culturales y deportivas son derechos del niño. Es importante aunar esfuerzos para que este derecho sea respetado, por nosotros los adultos, y desde allí propiciar el intercambio intergeneracional que posibilite al niño la generación de acciones que marquen una ruptura en la sensación y autorrepresentación de lo imposible o alejado de las instituciones para con ellos. Se genera así un

espacio lúdico, en el que los niños pueden ser contenidos, pueden disfrutarlo y por sobre todas las cosas pueden apropiárselo.

Desde lo planteado en el párrafo anterior, puede describirse como uno de los objetivos del programa es mostrarle a los niños que se encuentran en condiciones desfavorables que existen alternativas y opciones diferentes a las que su entorno social los tiene acostumbrados, y que muchas veces aparece como un destino inevitable.

Por lo tanto es posible describir una serie de propósitos a mediano plazo, a saber: estimular el conocimiento y la autoestima de los niños y niñas mediante la identificación y el respeto por las diferencias entre las personas y los grupos. Incentivar el espíritu crítico y la creatividad. Desarrollar sentimientos de solidaridad, valorar las diferencias como punto de partida para el desarrollo de las potencialidades individuales y de los vínculos sociales y reflexionar con los niños acerca de la importancia del conocimiento de sus derechos como síntesis de la identidad personal, familiar y cultural.

Repensando desde lo posible

Si tomamos en cuenta los aportes de la psicología evolutiva, que se ocupa del estudio de los procesos de cambio psicológico que ocurren a lo largo de la vida humana, sus procesos de crecimiento, desarrollo y expectativas vitales significativas, vemos que tales cambios guardan relación con tres grandes factores: la etapa de la vida en que la persona se encuentre; las circunstancias culturales, históricas y sociales en la que su existencia transcurra; y las experiencias particulares privativas de cada uno y no generalizables a otras personas.

Mientras que el primero de estos factores introduce una homogeneidad entre todos aquellos seres humanos que se

encuentren en una determinada etapa (por ejemplo niñez, adolescencia), el segundo introduce una cierta homogeneidad entre quienes tienen en común vivir en una misma cultura, en el mismo momento histórico y dentro de un determinado grupo social. El tercero introduce factores idiosincrásicos que hacen que el desarrollo psicológico, a pesar de presentar semejanzas de unas personas a otras, sea un fenómeno irrepetible que no ocurre de la misma manera en dos sujetos distintos.

Cuando uno ingresa a un lugar por primera vez se hace muchas preguntas, proyecta acciones, se incorpora a lo proyectado, imagina. En este sentido, cada uno de los participantes del programa, se acercan colmados de expectativas, necesidades y demandas, con una manera particular de vincularse con los otros y de apropiarse de los aprendizajes. Desde nuestro rol como coordinadores de acciones, tendientes a fomentar el desarrollo de proyectos educativos articulados con la promoción del desarrollo social y cultural, no es posible dejar de atender que nos encontramos frente a niños y adolescentes comenzando una etapa de trabajo, con muchas significaciones relacionadas con el ingreso a una nueva institución con características diferentes en muchos casos a las que conocen o están acostumbrados y a la que nosotros los educadores, debemos tender puentes y darles la bienvenida a una nueva “cultura institucional”. Hacer aparecer a los interlocutores de las organizaciones de las cuales provienen estos chicos, saber escuchar y tender todos los lazos posibles que generen una verdadera articulación.

Asimismo es importante preguntarse: ¿Qué función cumplimos? ¿Para qué estamos? ¿De qué manera facilitar el acceso a esta nueva “cultura”?

Una posible respuesta y una tarea fundamental es producir acercamientos, integrarnos a los grupos, conocerlos, saber qué intereses tienen, qué implicancia tiene el contexto en todo esto, cómo se expresan verbalmente desde el cuerpo,

desde sus gestos, su manera de vinculación con pares y docentes. Es decir, atenderlos, tener y generar expectativas respecto a sus logros, capacidades e intereses.

De las dificultades a las posibilidades

El aislamiento, la dificultad de generar redes de sostén social, las percepciones sobre sus posibilidades, la desconfianza hacia las instituciones, la ausencia de expectativas, la carencia de espacios de desarrollo de la creatividad, constituyen obstáculos casi insalvables para la generación de proyectos de vida en general y educativos en particular.

Desde el año 2000 hasta la fecha es posible asegurar que, a partir de la participación sostenida, el programa ha tenido un impacto notable en los niños concurrentes tales como, el mejoramiento de la relación entre pares y con docentes, refinamiento de sus estrategias de detección y formulación de demandas, el incremento de la posibilidad de proyectarse en horizontes educativos y personales, la revalorización del juego y el aprendizaje sobre sus derechos. Asimismo, se han multiplicado los contactos institucionales, las redes entre las organizaciones, lo que ha posibilitado la detección, atención y tratamiento de problemas de salud, entre otros y se han fortalecido los roles de los referentes institucionales.

A partir de la experiencia institucional adquirida con el Programa de Verano “Los Derechos de los Niños no se toman vacaciones” surge la necesidad de establecer una continuidad para aquellos adolescentes que por edad no pueden continuar participando. A partir del año 2011 se inicia un Programa con actividades específicas pensadas para adolescentes de 12 a 15 años. Los participantes también provienen de comedores comunitarios de la zona.

En este primer año, participan 100 chicos. Las actividades se desarrollan los días sábados de 14 a 17 horas y consisten

en talleres de Informática para todos los asistentes y talleres opcionales de Percusión, Oficios, Bijouterie y Danza. Las actividades se organizan en torno a grupos mixtos y se les brinda todo el material necesario para su correcta realización. Los participantes reciben además al fin del día una merienda. El trabajo se realiza de manera conjunta con los referentes y organizadores de los comedores comunitarios que operan de enlace natural entre las familias y la institución universitaria. Desde la universidad participan además del equipo coordinador y los talleristas, estudiantes, docentes y no docentes. Todas estas actividades son realizadas en las instalaciones de las UNLa, cumpliendo así el objetivo de acercar a los jóvenes a espacios diferentes del barrio o el comedor comunitario y que posibilita percibir a la universidad como una institución “amigable”, accesible.

Este programa se fundamenta en el compromiso de la Universidad de Lanús de generar estrategias de vinculación con la comunidad generando puentes y mediaciones a fin de posibilitar la inclusión social de sectores desfavorecidos, que no ven el acceso a la educación como un Derecho sino como una imposibilidad.

Si se toma la idea de Silvia Bleichmar (1997), acerca del “Malestar sobrante”, se entiende por ello que no se trata de lo que no está dado en términos de acceso a bienes materiales, que no remite solamente a las renunciadas de satisfacción que el sujeto debe hacer para pertenecer y permanecer en la cultura; sino que se plantea desde la mutación de la sociedad en los últimos años que deja al sujeto despojados de un proyecto trascendente. Este malestar sobrante agrava al existente y no permite imaginar otra cosa. Se trata en general, de jóvenes cuyas historias escolares manifiestan repetidos fracasos de los cuales nadie asume la responsabilidad.

Las instituciones imponen sus reglas pero no logran articular una sinergia en sus acciones. La UNLa asume el desafío de convertirse en una institución amigable y posible,

capaz de generar las experiencias cristalizadoras que operan como puntos de inflexión en las trayectorias vitales de los jóvenes, en un “antidestino” que refuta lo supuestamente inexorable del circuito regresivo de la pobreza.

A modo de cierre y para profundizar esta temática debemos situarnos en un contexto histórico y socio-cultural para comprender el ámbito en el que los jóvenes se ven determinados a elegir, asimismo, revisar cuáles son los múltiples atravesamientos que, de manera inconsciente, los sujetan a decisiones algunas veces alejadas de su deseo, y otras que, aunque conectadas directamente con él, no otorgan al sujeto una imagen de sí que responda a los requerimientos del contexto dinámico que se encuentra conformado por aspectos, económicos, culturales, institucionales (familia, escuela, empresas).

Bibliografía

- Aisenson, D. 2002. *Después de la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bleichmar, S. 1997. “Acerca del malestar sobrante”, en www.topia.com.ar/articulos/21malest.htm
- Castel, R. 1997. *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.
- Donzis, L. 2005. *Jugar, Dibujar, Escribir*. Cap III y V. Buenos Aires, Letra Viva.
- Universidad Nacional de Lanús. 1999. *Estatuto de la Universidad Nacional de Lanús. Primera parte*. Disponible en www.unla.edu.ar
- Filmus, D. 1998. *Las transformaciones de la educación*. Buenos Aires, Centro de Estudios de Psicología.
- Frigerio, G. y otros. 2000. *Las instituciones educativas y el contrato histórico*. Buenos Aires, Troquel.
- Jaramillo, A. 2006. *Universidad y Proyecto Nacional*. Buenos Aires, Ediciones de la UNLa.
- Lourau, R. 2003. *Análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Müller, M. 1997. *Orientar para un mundo en transformación* (Cap. I: “Grandes cambios socioculturales”). Buenos Aires, Bonum.
- Nassif, R.; Rama, G. W. y Tedesco, J. C. 1984. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, pp. 136-137.

- Obiols, G. 2001. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Piaget, J. 1999. *La construcción de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires, Grijalbo.
- Rascovan, S. 1998. *Orientación Vocacional*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- UNESCO – CEPAL. 1981. *Educación no formal. Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Vol. VI, noviembre. Santiago de Chile, CEPAL.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno C. 2006. “Revisión del concepto de Educación No Formal”, en *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires, OPFyL, FFyL, UBA.

Universidad y Movimientos Sociales. Una experiencia para la formación de grado en Estudios Jurídicos¹

Tania Elías

Abriendo la Universidad a la Sociedad

La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) plantea el enfoque de una educación sin muros, desde la concepción de la educación para toda la vida y la apertura de la universidad a su entorno; para la educación bolivariana: "...las instituciones educativas ya no representan espacios confinados, restrictivos y excluyentes, sino espacios de convivencia y aprendizaje en y para la diversidad..." (UBV-Documento Rector, 2004: 96); la vinculación entre la universidad y la sociedad tiene un sentido transformador, por ello se acerca a procesos colectivos con organizaciones y movimientos sociales que promueven una sociedad más justa, planteándose el desarrollo de estrategias que vinculen la formación y la investigación con la acción social transformadora.

La Universidad Bolivariana de Venezuela se programa como un proyecto educativo cultural y social llamado a abrir las posibilidades de "...experiencias innovadoras en los ámbitos de

1 Este capítulo es una adaptación del trabajo originalmente presentado por la autora para el concurso de oposición en la Universidad Bolivariana de Venezuela en el año 2010.

formación, investigación e interacción social, para el cumplimiento de sus responsabilidades públicas...” (*ibidem*: 73), entre ellas brindar espacios para la reflexión y acción sobre las realidades sociales.

En su perfil institucional la UBV se ha planteado generar nuevas maneras de producción de conocimientos que nos lleven a comprender las complejidades de las realidades existentes con el objetivo de permitir el esclarecimiento de problemas sociales para aportar alternativas de solución (*ibidem*: 75-76).

Hacia la superación del modelo positivista de enseñanza del Derecho

Desde el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos² (PFG-EJ) de la UBV, la praxis socio-académica implica el desarrollo de procesos de auto y co-formación, donde se plantea la construcción de nuevos discursos y prácticas que abran los caminos hacia una pedagogía que supere el modelo positivista del derecho dominante y permita la construcción de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, que reconozca nuevos caminos para pensar lo jurídico desde la comprensión de la realidad social.

La experiencia socio-académica que se promueve desde el PFG-EJ se apoya en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje inspirados en principios y orientaciones de la educación popular, es así como nos vamos acercando a diversas reflexiones sobre nuevos modelos de educación, que plantean, que: Nadie educa a Nadie, ni tampoco nadie aprende solo, aprendemos juntos y juntas en nuestra relación con el

2 Denominación que se da en la UBV a la carrera de Abogacía, este programa de formación se plantea promover el reconocimiento del pluralismo jurídico en contraposición a la formación euro-céntrica en Derecho de las universidades tradicionales.

mundo (Freire, 1970); pasando por las propuestas de aprendizajes por procesos (Kaplún, 1994: 15-60), donde se nos invita a pensar la educación desde los procesos de transformación de la persona y las comunidades, hasta la concepción de la educación como continuo humano y la construcción curricular centrada en la práctica y en permanente revisión (PFG-Estudios Jurídicos, 2006a). Se trata de una nueva visión de la educación donde la praxis se erige como principio y como acumulado histórico entre el pensar-hacer:

...entendiendo que las posibilidades de construcción del conocimiento no se hallan para nada limitadas a los recintos universitarios e, incluso, que la universidad no se configura en una edificación sino que se erige desde los sujetos(as) que la conforman, es decir, campesinos y campesinas, trabajadores y trabajadoras, excluidos y excluidas, pueblos indígenas, movimientos sociales; hombres y mujeres diversos(as), que constituyen la mayoría de nuestra población, y que desde sus prácticas y reflexiones de la realidad ayudan a construir nuevas líneas de estudio y currículos transformadores articulados con sus realidades concretas. (PFG-Estudios Jurídicos, 2006b)

En este nuevo modelo de educación universitaria el docente ya no es el tradicional académico que trasmite conocimiento al estudiante objeto, sino que facilita procesos educativos en los que todos pasan a ser sujetos participes en su relación con el mundo. De esta manera el docente está llamado a innovar en las formas de hacer y conocer ya no para los otros sino junto a otros y otras generando nuevos modelos de conocimiento emancipatorio (*ibidem*).

Desde lo anteriormente planteado, nos acercamos al trabajo colectivo y al encuentro con experiencias de formación y de enseñanza-aprendizaje, en Estudios Jurídicos enmarcadas en la educación liberadora, donde resulta determinante

la revisión, reflexión y orientación permanente de nuestras prácticas, ya que la realidad cambia y exige nuevas prácticas y en caso de nuestro Programa de Formación, prácticas transformadoras de las relaciones de dominación preexistentes en el ámbito educativo y en nuestra sociedad.

Investigar la realidad, analizar las prácticas y sistematizar las experiencias

Para dar a conocer la experiencia de acompañamiento a trabajadoras residenciales, desde una perspectiva de educación para la emancipación, nos basamos en la sistematización de experiencias para exponer el producto de las vivencias y aprendizajes desarrolladas junto a la Organización Conserjes Unidos(as) por Venezuela, apoyándonos en los fundamentos de la Educación Popular, que proponen la Investigación-Acción Participativa como herramienta metodológica para la praxis transformadora.

La Investigación-Acción Participativa nos ofrece líneas de orientación en las que se supera la relación sujeto/objeto para adoptar una relación entre sujetos, en la que se asume una actitud de escucha y diálogo permanente, partiendo de las necesidades sentidas y expresadas por la gente, en la que se unen la reflexión y la acción, que nos lleven a la comprensión de la realidad en aras de construir procesos de emancipación y transformación social (Pereda *et al.*, 2003: 6-7).

Planteamos la sistematización de experiencias como una manera de compartir lo aprendido, ordenando y reconstruyendo lo vivido, apuntando a una reflexión crítica del proceso (Jara, 2008: 4). Este ejercicio se centra en la importancia de la vinculación de la UBV a su entorno, la metodología del análisis colectivo de la práctica, la “feminización del oficio de conserje” y la organización como elemento fundamental en la defensa de los derechos.

Nuestras reflexiones se orientan a la construcción de conocimiento, que promueve un nuevo modelo de enseñanza en nuestro PFG-EJ y plantea como línea de acción estratégica la construcción de un nuevo referente que apunte a

profundizar en el enfoque multidisciplinar y transdisciplinar del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos, haciendo énfasis en el aprendizaje desde la realidad social, a través de la Investigación-Acción Participativa (IAP) con comunidades y movimientos sociales. Desde paradigmas distintos al de las escuelas de derecho tradicionales, disciplinarias y positivistas, que centran sus procesos de aprendizaje en el conocimiento teórico desvinculado de la realidad y del contexto histórico social. (...) Fortalecer los espacios para la Investigación-Acción Participativa; la construcción del conocimiento colectivo y el reconocimiento de los saberes populares. Así como sistematizar las metodologías —teorías y prácticas— de aprendizaje que apunten y aporten a la construcción de un sistema educativo de emancipación. (PFG-Estudios Jurídicos, 2008: 4)

Es importante señalar que la principal fuente de contenido³ sobre el trabajo desarrollado junto a Conserjes Unidos(as) por Venezuela, parte de la experiencia y construcción de conocimiento colectivo que han hecho estas trabajadoras, se debe al proceso que ellas han desarrollado al investigar y analizar su propia realidad.

Para asumir el trabajo de apoyo metodológico con trabajadoras residenciales nos basamos en el análisis colectivo de la práctica como una herramienta que permite la puesta en

3 Para la presentación de la experiencia hemos empleado como fuente de información, la entrevista, el registro abierto y las síntesis de debates, donde encontramos las “echadas de cuento” que son las historias en cuanto a la vivencia del oficio, desarrolladas en talleres y mesas de trabajo con las trabajadoras desde el año 2006. Otras fuentes son las documentales, artículos de prensa, revistas, textos y entrevistas.

común de las experiencias, en función de reconocer la realidad para analizarla, problematizarla y llegar a conclusiones que permitan transformarla. Este es un proceso que requiere tres momentos: el primer momento en el que cada participante “echa su cuento” a partir de preguntas generadoras diseñadas en función de objetivos en común, llevando un registro abierto de cada intervención. Un segundo momento, donde se marcan y codifican las ideas más importantes a discutir y en consecuencia se genera el debate a partir de ideas marcadas, que pueden ser de diagnóstico, propuestas y organización. Y un tercer momento en el que se anotan las ideas síntesis del debate que reflejan las conclusiones de la discusión y que pueden resultar en caracterización de situaciones, principios de trabajo, planificación, dependiendo de los objetivos definidos para el debate.⁴

Para el desarrollo de cada uno de los momentos anteriormente planteados se requiere:

- una orientación de debate, que se encarga de garantizar que se ejerza el respeto mutuo a través del escucharnos, respetar los derechos de palabra y la no descalificación de ninguna experiencia o colectivo. Así como también facilitar que la discusión no se salga de los temas y los objetivos planteados.
- un registro de debate, que no es otra cosa más que ir anotando cada idea planteada en papelógrafos, papeles grandes a la vista de todas y todos, fundamentalmente porque son muchas las ideas importantes que se plantean cuando estamos analizando nuestra práctica y generalmente se nos pierden por no tener registro de ellas, en este caso las ideas planteadas son la base de esta dinámica. Este elemento ha sido de mucha importancia en el proceso de reconocimiento de las experiencias y saberes populares,

4 Para conocer más detalles de la metodología ver Peralta, 1997.

así como de la capacidad permanente de construcción de conocimiento (PFG-Estudios Jurídicos, 2006a).

Esta metodología en la que las trabajadoras han construido espacios de encuentro y reflexión, es lo que les permite ser protagonistas de su propia liberación, ellas construyen una subjetividad de lucha por sus derechos a partir de la reflexión sobre su realidad y la necesidad de transformarla; juntas cimientan procesos de emancipación, en este sentido vale recordar a Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido* sobre la liberación de los sujetos en situación de opresión: “Si no es autoliberación —nadie se libera solo— tampoco es liberación de unos hecha por otros” (Freire, 1970: 46). Esta es una metodología para un ejercicio de educación popular en donde un movimiento social cuenta con espacios para desarrollar procesos de auto y co-formación dentro del recinto universitario, que se presta no solo para facilitar procesos de formación académica en sus aulas a través de sus programas de formación, sino que presta sus espacios a procesos formativos de la comunidad y de colectivos ligados a ella.

En este sentido, la universidad que nos planteamos construir es la que facilite estos procesos, que propenda desde la práctica a una educación radicalmente sin muros, donde sus ventajas como institución estén al servicio de los sectores oprimidos, no para liberarlos ella, sino con ellos construir senderos de emancipación, en programas de lucha construidos por la misma gente. Se trata de pensar la Universidad como un espacio abierto a la reflexión y a la acción, con ello recordamos a Paulo Freire: “...no hay revolución con verbalismo ni tampoco con activismo sino con praxis. Por lo tanto, esta solo es posible a través de la reflexión y la acción que inciden sobre las estructuras que deben transformarse” (*ibidem*: 111).

Realidades desde el género y el trabajo doméstico

El trabajo de las mujeres con el oficio denominado anteriormente “Conserje” hoy “Trabajadora Residencial” está asociado al trabajo doméstico. Esto le otorga el carácter de ser una “profesión feminizada”, categoría asociada al trabajo dedicado al servicio, cuidado y bienestar de los otros (Guadarrama, 2007: 14-15).

Los trabajos relacionados con la atención y cuidado de los otros en nuestra sociedad se vinculan a la figura femenina. Es así como se naturaliza que dichas labores son inherentes a la mujer y por tanto su obligación. El trabajo doméstico si bien no genera plusvalía, produce bienestar y las condiciones necesarias para sostener el sistema económico imperante, sin embargo el trabajo doméstico es invisibilizado y desvalorizado en nuestra sociedad.

Las mujeres que se desempeñan en el oficio de trabajadoras residenciales aunque no son responsables del trabajo doméstico en el interior de un hogar, lo son en el propio, y en los espacios comunes de un edificio, sobre ellas recae una serie de exigencias vinculadas a los significados del trabajo femenino en relación al trabajo doméstico en nuestra sociedad.

Nos detendremos un poco a exponer algunas reflexiones sobre los significados del trabajo femenino asociados al trabajo doméstico:

Hablar sobre el trabajo doméstico nos lleva de manera directa a la reflexión sobre las mujeres, los roles que nos son asignados y nuestra relación con el mundo privado y el mundo público, con las esferas productiva y reproductiva (...) hablar de trabajo doméstico en las sociedades actuales no solamente equivale a hablar del “lugar natural” de la mujer, sino además de un trabajo totalmente desvalorizado e invisibilizado, cuya importancia social para la sobrevivencia y el desarrollo de las sociedades es sistemáticamente negada. De

tal manera que otro de los significados del trabajo doméstico es el de “No Trabajo”, pues ha sido despojado ideológicamente de su contenido de trabajo y de reproducción social. (Peredo, 2003: 97-98)

Es así como vemos la existencia de algunos condicionamientos de género orientados a las profesiones feminizadas, entendiendo el género como el rol que la sociedad adjudica tanto a la mujer como al hombre.

Nos detendremos en el tema de género y de la condición femenina en nuestra sociedad para comprender el papel en el que se coloca a las mujeres en general. El género mujer está asociado a la idea de lo maternal, es así como la sociedad exige de las mujeres y asume como naturales actitudes de renuncia a sus propios intereses para beneficio y cuidado de los demás, bien sea hijos, familia, entorno.

En nuestras sociedades la construcción del género mujer está marcada por condicionamientos que determinan vulnerabilidades, es así como la condición femenina se adjudica a la identificación mujer, igual, madre:

La identificación Mujer=Madre está sustentada por concepciones biológicas y esencialistas que confunden sexo con género. Esta confusión contribuye a perpetuar la creencia de que ser mujer es equivalente a ser una madre que responda al ideal maternal construido sobre la base de tres características centrales: altruismo, incondicionalidad y abnegación. Esta identificación no es inocua y acarrea serias consecuencias que perturban y condicionan la incorporación de pautas del género femenino.

A partir de la identificación Mujer=Madre, los atributos adscritos a la maternidad son transferidos a la mujer. De esta manera, actitudes tales como tolerancia extrema, renunciamiento y autopostergaciones (entre muchas otras) son consideradas como atributos adscritos de una “buena madre”, y

terminan por ser las expresiones más acabadas de la feminidad. (Coria, 2008: 166)

La mujer en nuestra sociedad suele encontrarse con dificultades al intentar defender sus propios deseos e intereses ya que debe cuestionar el papel maternal y tolerante que la sociedad le ha enseñado a representar. Las mujeres pueden llegar a confundir sus propios deseos con los deseos de los otros, lo que les dificulta establecer condiciones en su relación con los demás. El género “mujer” se encuentra asociado a condicionamientos que las hacen más vulnerables a la hora de reconocer y defender sus intereses y derechos, es así como las mujeres tienen que cuestionar todo lo que la sociedad les enseña para erigirse como sujetos en defensa de sus derechos, lo que hace a los hombres ocupar un papel privilegiado en nuestra sociedad, que tiene claras tendencias patriarcales, alimentadas por todo el conjunto social. “Con frecuencia, quienes detentan privilegios suelen ser reacios a otorgar derechos, y no queda otra alternativa que tomarlos sin esperar que sean otorgados. La ‘naturalidad’ con que muchas mujeres viven su carencia de derechos les impide reconocerlos como propios cuando no se los han otorgado” (Coria, 2008: 89). La mujer debe vencer una serie de condicionamientos sociales para constituirse como sujeto en la exigencia de sus derechos.

La opresión de género en nuestra sociedad no es vivida por todas las mujeres de la misma forma. El tema que nos ocupa trata de mujeres que ejercen una profesión feminizada, pero al mismo tiempo son mujeres que por su condición económica no tienen otra oportunidad laboral. Existe una clara opresión de género y una clara opresión económica, que experimentan las mujeres pertenecientes a sectores sociales y económicos menos favorecidos, y que son padecidas de diferente manera:

...aunque puede señalarse que el conjunto de las mujeres padece discriminaciones legales, educacionales, culturales,

políticas y económicas, lo cierto es que existen evidentes diferencias de clase entre ellas que moldearán en forma variable no solo las vivencias subjetivas de la opresión, sino también y, fundamentalmente las posibilidades objetivas de enfrentamiento y superación parcial o no de estas condiciones sociales de discriminación. (D'Atri, 2006: 21)

Condiciones sociales de discriminación que se sostienen en la base de jerarquías y desigualdades que determinan la existencia del sistema capitalista actual, lo que legitima que la mayoría de ambas mitades del mundo, tanto hombres como mujeres sean sujetos de la opresión económica de una minoría, y que en este sistema de opresión la mujer se enfrente a mayores vulnerabilidades. Sin embargo superar la opresión económica es una tarea conjunta.

Conserjes Unidos(as) por Venezuela, sus procesos de lucha y organización

El trabajo de las mujeres con oficio de conserjes, hoy “trabajadoras residenciales”, se desarrolla a su vez en el lugar donde habitan, que es por lo general un espacio reducido ubicado en la planta baja de cada edificio. La dinámica de su jornada de trabajo y las exigencias de atención permanente de sus patronos en el marco de la “Ley Orgánica del Trabajo” promulgada en 1997, le permitía solo un día de descanso a la semana, por lo general el domingo, e incluso se les exigía a muchas tomar dicho día dentro de la conserjería. Este detalle de tener la vivienda en el trabajo las ha ido sometiendo a situaciones de permanencia y a una doble presencia en el hogar y en el trabajo que se confunde con dedicación exclusiva, borrando la frontera entre la vida privada y la vida pública de estas mujeres.

El oficio que desempeñan estas trabajadoras las obliga a vivir situaciones de violaciones de sus Derechos Humanos

y sus derechos como mujeres, es así como han estado expuestas a situaciones de discriminación, que ellas mismas expresan:

A muchas compañeras les prohíben estudiar, sobre todo si se trata de incorporarse a las misiones; que las familias tengan hija/os y si los hay, prohíben que usen las áreas comunes del edificio, exigen que abandonen el hogar a determinada edad o que vivan aparte; además en el caso de enfermarnos o que lleguemos a la tercera edad, cuando físicamente quedamos inhabilitas/os para el trabajo, nos despiden sin ninguna consideración humana y quedamos en la calle con nuestras familias.

Vivimos así, en un marco jurídico e institucional de semi-esclavitud en el que la Ley y las instituciones nos exigen aseo y custodia (vigilancia) de los edificios y quince (15) horas diarias al servicio del patrono, con solo nueve (9) horas de descanso (artículo 282 y 285 de la Ley Orgánica del Trabajo); Igualmente, vivimos una relación obrero-patronal inversa porque somos una sola/o empleada/o con su familia que se ve involucrada en la relación laboral y muchas personas que fungen como patronos (junta de condominio, administradora del edificio y los dueños de apartamento, que en la práctica se asumen patronos). (Conserjes Unidos(as) por Venezuela, 2007: 48)

Las mujeres con oficio de conserjes, hoy trabajadoras residenciales, se han dedicado a postergar sus aspiraciones personales para mantener al mismo tiempo la vivienda y el trabajo, y a renunciar a sus derechos para proteger a su familia y hogar, es hasta el 2001,⁵ que estas trabajadoras logran tener acceso al salario mínimo, ya que anteriormente

5 A través de decreto presidencial de "Aumento de salario Mínimo" N° 1368 de fecha 12 de julio de 2001, publicado en Gaceta Oficial 37.239.

se consideraba, con todas las justificaciones jurídicas del caso, que una parte del cobro por su trabajo era en especies, por lo que se descontaba el concepto de vivienda y servicios; situación que no viven formalmente en la actualidad.

El salario mínimo no permite a las trabajadoras ahorrar para garantizarse un futuro mejor, la situación laboral alcanza unos niveles de opresión difíciles de superar. El oficio que describimos se configura para mantener la vulnerabilidad económica que viven estas mujeres, es así como se les exige no realizar ninguna actividad económica dentro de la conserjería, que al mismo tiempo es su hogar y en la que están obligadas a permanecer. La mujer con el oficio de trabajadora residencial está destinada a dejar su vida al cuidado de los intereses de los demás en detrimento de los propios, sin aspirar muchas veces ni siquiera a una pensión por vejez.

Las trabajadoras residenciales, se encuentran con dificultades para superar la situación de opresión respecto a su trabajo y vivienda, ya que las situaciones a las que son sometidas no les permiten superar su situación económica, mucho menos acceder a la educación una vez asumido el oficio. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, para el segundo semestre de 2008 los trabajadores por grupo de ocupación correspondiente a la categoría de “Porteros, Conserjes y Ascensoristas en Edificios y Trabajadores en Ocupaciones afines en el distrito capital había un total de 42.830 personas ocupadas en este ramo, de las cuales un 81,45% habían cursado hasta la educación básica, el 14,99% hasta la educación media diversificada, el 2,98% hasta nivel técnico superior y 0,57% hasta nivel universitario (Instituto Nacional de Estadística, 2008). Sin embargo en los últimos años muchas de las trabajadoras residenciales han logrado ingresar a las misiones educativas, de las que han podido beneficiarse.

Para las trabajadoras residenciales otra vía que han encontrado para superar las situaciones de opresión que padecen es a través de la organización. Al hacerlo corren el riesgo

de perder la vivienda temporal y el trabajo, y es por ello que también se dedican a esta actividad sin que sus patronos tengan conocimiento de ello, juntándose para llevar adelante diversas luchas.

Una de estas luchas que libran las mujeres trabajadoras residenciales es en contra de los desalojos arbitrarios y de los despidos injustificados, ya que en muchos casos se les somete a situaciones de presión, hostigamiento y acoso psicológico y también a su familia, para que renuncien a sus derechos laborales. Ellas son especialmente vulnerables en este aspecto, se les despide y desaloja sin tomar en cuenta los años de servicio, los hijos y la situación económica. Es así como en el año 2007 pasan a formar parte de la “Campaña Cero Desalojos” que reúne a organizaciones de Conserjes, Inquilinos y Comités de Tierras Urbanas. Esta campaña se enmarca en una iniciativa de la Alianza Internacional de Habitantes, que es una red “formada de las asociaciones de movimientos sociales y habitantes, comunidades, inquilinos, propietarios de su propia casa, sin techo, de colonias, cooperativas, pueblos indígenas y de barrios marginales de las diferentes regiones del mundo”.⁶ Esta organización promueve a nivel mundial la campaña contra los desalojos que se basa en la solidaridad internacional como arma para construir dignidad y seguridad habitacional. Las mujeres de la organización Conserjes Unidos(as) por Venezuela señalan respecto a dicha problemática:

En el marco de la campaña contra el desalojo, nosotras las conserjes organizadas queremos explicar que nuestra situación es muy particular. Las conserjes, como trabajadoras, vivimos donde trabajamos y trabajamos donde vivimos.

6 Alianza Internacional de Habitantes. Web disponible en: www.habitants.org, consultado el 10/06/2008. La Alianza nace en el 2003 desde las iniciativas promovidas por la Asamblea Mundial de Ciudadanos por un mundo responsable y solidario y el Foro Social Mundial.

La casa depende del trabajo y el trabajo de la casa. Si nos despiden, nos quedamos sin casa. Esa condición nos hace muy vulnerables, es por eso que para nosotras el desalojo está permanentemente presente en nuestras vidas, todos los días vivimos con la angustia y el temor de ser desalojadas con nuestras familias. Nos amedrentan con la amenaza de botarnos. (Conserjes Unidos(as) por Venezuela, 2007)

Debido a las situaciones de aislamiento en las que se encuentran estas trabajadoras, es decir, cada una en el edificio que les corresponde, y con poco tiempo para dedicarlo a sí mismas, se les dificulta la posibilidad de organizarse para la defensa de sus derechos y de encontrarse regularmente; sin embargo Conserjes Unidos(as) por Venezuela ha logrado mantener una dinámica de encuentros, asambleas y procesos colectivos de trabajo por la reivindicación de sus derechos. Este espacio en el que se encuentran y comparten ha sido fundamental para la construcción de una subjetividad femenina de lucha, que venía siendo opacada por las dinámicas de opresión, propias del oficio, y es lo que hoy les permite afrontar sus principales dificultades a la hora de exigir sus derechos. La organización les ha permitido formarse y dotarse de herramientas para asumir la defensa de sus intereses.

Como bien lo señalan las trabajadoras: “Al principio nos reunimos por una vivienda. Pero luego uno va conociendo los problemas de las otras, las violaciones de sus derechos. Ahora la organización no es solo por la vivienda, sino también por nuestros derechos laborales, políticos, civiles, sociales y culturales” (*ibidem*).

En una entrevista realizada a la vocera principal de Conserjes Unidos(as) por Venezuela relata la importancia de la organización y el espacio en común que han construido en la Universidad Bolivariana de Venezuela para encontrarse y apoyarse, expresando lo siguiente:

Desde allí hemos aprendido a conocer y defender nuestros derechos, aprendí a defenderme en el edificio porque me tenían sometida, nunca antes nos habíamos reunido, era algo que nunca habíamos hecho, empezar a escuchar a cada una echar sus cuentos, empezar a conocernos, saber que nosotras de allí íbamos a sacar algo nuevo y bonito, el profesor Silio Sánchez nos ayudó a que alejáramos el miedo a que nos botaran, fue un poco frustrante el tema del documento de la asociación civil, se acercaron muchas personas a apoyarnos, profesores y abogados, de otros espacios, muchos no fueron consecuentes, sin embargo logramos construirlo y fue una experiencia que nos sirvió y nutrió bastante, hoy en día vemos que somos capaces de defender a una compañera sin tener un título de abogado y de enfrentar a la institución: procuradores del trabajo por ejemplo. (Cordero, 2009)

Es así como esta organización ha venido construyendo una relación con la Universidad, que ha sido un factor fundamental en el que las mujeres de Conserjes Unidos(as) por Venezuela han desarrollado un proceso de concienciación de las condiciones que las oprimen, la organización y la universidad se convierten en el espacio donde se encuentran con otras mujeres que viven y padecen las mismas situaciones. Al constituirse como grupo construyen una subjetividad para la lucha por sus intereses, la organización y sus dinámicas de encuentro son un espacio de identidad y de formación.

Vinculación de la organización a la Universidad

En palabras de sus integrantes, el movimiento define su origen de la manera siguiente:

Conserjes Unidos(as) por Venezuela es una organización de mujeres y hombres con oficio de conserjes que nació en la

Parroquia San Pedro del Municipio Bolivariano Libertador, a partir del aumento en las agresiones, amenazas y despidos que sufrimos por acción de los patronos durante y después del paro petrolero; al igual que ocurrió con las personas con oficios domésticos, ante los temores que les genera a los sectores que nos emplean las posiciones políticas que podamos tener por nuestra condición socioeconómica y pertenencia a los sectores populares. (Conserjes Unidos(as) por Venezuela, 2007)

La organización nace en la parroquia donde se encuentra la sede central de la UBV, se reunían al principio en asambleas en espacios abiertos de la Parroquia San Pedro, del Barrio León Droz Blanco, luego comenzaron a encontrarse en los espacios de la UBV al poco tiempo de ser fundada. Se conforman, luego de un largo debate como Asociación Civil Conserjes Unidos(as) por Venezuela en el año 2005. En ese espacio asambleario se han venido encontrando mujeres de las distintas parroquias de Caracas, para compartir y escuchar las “echadas de cuentos” de las situaciones vividas como trabajadoras de las conserjerías, situaciones desconocidas no para pocos y en su mayoría invisibilizadas y hasta naturalizadas.

Desde el PFG-EJ se constituyó un equipo de apoyo metodológico, en el acompañamiento de las asambleas y la participación en el registro abierto de las discusiones colectivas de la organización, lo que permitió establecer un espacio de conocimiento mutuo sobre la realidad de estas mujeres; así se comienza una experiencia de acompañamiento desde una perspectiva de educación popular donde desde sus propias vivencias y experiencias iban construyendo conocimiento sobre la problemática que las afectaban como trabajadoras y como mujeres. El acompañamiento se ha venido extendiendo en otros ámbitos como el de las asesorías jurídicas para la defensa de sus derechos a través de los abogados y abogadas

que han egresado de las primeras promociones del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos, acompañamiento que habían asumido anteriormente docentes.

Esta vinculación de Conserjes Unidos(as) por Venezuela con el PGF-EJ parte de una política de nuestro programa de acompañamiento y vinculación a movimientos sociales en la disputa por sus derechos, que nos plantea un proceso de auto y co-formación colectiva.

Se trata de desarrollar procesos de Investigación-Acción Participativa, donde el sujeto social investiga sobre su propia realidad, apostando a superar la educación bancaria, por una educación liberadora que abandone los patrones de dominación de la educación tradicional para centrarse en procesos y en la propia práctica de la gente.

El Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos se plantea la construcción y reconocimiento de un nuevo orden jurídico *nuestroamericano*, que sea el reflejo del acervo cultural y que exprese las reivindicaciones de las luchas de los pueblos. Construir esta opción implica el desarrollo de una práctica junto a los movimientos sociales que hacen vida en todo el continente.

Desde la Coordinación Nacional del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFG-EJ) se desarrollan Procesos Educativos de Investigación-Acción Participativa,⁷ desde donde se promueve el acompañamiento, participación y formación con colectivos articulados a dicho programa de formación.

Uno de los procesos de vinculación del PFG-EJ a movimientos sociales se realiza desde la experiencia de acompañamiento a la Asociación Civil Conserjes Unidos(as) por Venezuela, organización conformada en su mayoría por mujeres trabajadoras de Dto. Capital y de las parroquias que circundan la sede central de la Universidad Bolivariana de

7 Trabajo desarrollado desde el área de Procesos Comunitarios y Organizativos.

Venezuela. Este Movimiento se plantea la reivindicación de los derechos económicos sociales y culturales, derechos como mujeres trabajadoras y se vincula a la lucha del Movimiento de Pobladores por la democratización de la ciudad, el derecho al acceso al suelo urbano, a la vivienda, a la transformación integral del hábitat y en contra de los desalojos, el latifundismo urbano y la especulación inmobiliaria.

Sistematización de las problemáticas y vivencias de las trabajadoras residenciales

Al revisar publicaciones existentes sobre el tema de las mujeres con oficio de conserjes, nos encontramos con un profundo desconocimiento de la realidad que viven y padecen, desde análisis de juristas con claras tendencias justificatorias de la opresión a la que están sujetas, propias del derecho positivo.⁸ Sin embargo encontramos algunos trabajos que tímidamente asoman algunas reflexiones sobre los derechos al salario mínimo de estas trabajadoras.⁹

Los niveles de opresión a los que son sometidas se sostienen por tres elementos: su condición económica, su condición de mujeres y su condición de inmigrantes, ya que muchas provienen de países vecinos, opresión que se afianza con claridad en lo jurídico a través de la Ley Orgánica del Trabajo Vigente.

Desde la experiencia de Conserjes Unidos(as) por Venezuela se fue configurando un proceso de sistematización de las problemáticas sufridas por estas trabajadoras que les permitió investigar su realidad, constituirse como grupo y generar una visión crítica de su situación.

Las trabajadoras residenciales comenzaron a integrarse a la organización y a conocerse, a la llegada de cada una

8 Ver: García, 1989: 269-289; García, 1986: 266-272; Torres, 1964.

9 Ver: Monasterio, 1999; Rodríguez, 1998: 299-313.

se planteaba contar la experiencia vivida en el oficio, este proceso de “echar su cuento”, cumplía una doble función, les permitía socializar sus vivencias y también construir una identidad reconociéndose en las mismas; por su parte el equipo de apoyo metodológico tomaba nota con registro abierto de todas las historias y de todos los debates generados en cada encuentro, al mismo tiempo que facilitaba procesos de orientación de los mismos, teniendo en cuenta principios de participación y construcción colectivas.

Estas trabajadoras estaban llamadas a construir un documento que con sus propias palabras describiera su realidad, la construcción se planteaba desde ellas mismas, desde su experiencia, desde el análisis de su propia práctica.

De todo el registro de la “echadas de cuento” surgió una serie de información que fue ordenada por categorías de diferentes temáticas y problemas sufridos por las trabajadoras, el registro de las mismas venía a representar un autodiagnóstico de la realidad, lo que devenía en insumos para la discusión y análisis en la búsqueda de estrategias para cambiarla y afrontarla. Para ello se realizaron diversas mesas de trabajo donde ellas analizaron las diferentes problemáticas planteadas y sus posibles soluciones. De allí surgieron varios papeles de trabajo que fueron generando un archivo de sistematización de vivencias, debates y problemáticas que expresaban claramente las violaciones de derechos hacia este sector de trabajadoras.

Todo este proceso de sistematización se llevó a cabo con orientaciones metodológicas en las que se planteaba

construir un material que sea resumen informativo de los elementos fundamentales de la organización: su origen, historia, sus integrantes, sus objetivos, su mirada del momento y el proceso, sus prácticas, sus anhelos y sus propuestas con la intención de: Que sirva este material para facilitar un proceso de articulación organizativa con otras organizaciones

y/o movimientos populares de otras comunidades, y regiones del país, así como de otros pueblos de nuestro continente y más allá (...) busca servir de herramienta para establecer comunicación desde la organización con otras compañeras trabajadoras que compartan las mismas circunstancias de explotación semi-esclavista, que pueda contener orientaciones y bases para la articulación. (Conserjes Unidos(as) por Venezuela, 2006)

De esta manera se fue definiendo que en el lenguaje a utilizar para la sistematización, se respetaran los sentidos y el espíritu de cada expresión y propuesta con una estructura sencilla y accesible.

Estos procesos les permitieron generar reflexiones críticas sobre el tema jurídico y retomar el tema de la construcción de una cartilla de derechos, era importante retomar la discusión de los derechos laborales y de las problemáticas a las que se enfrentaban desde la experiencia de defensa cotidiana, tomando registro del mismo, entendiendo que esa realidad no se encontraba en ningún libro.

A principios de 2008, se crea una comisión conformada por miembros de Conserjes Unidos(as) por Venezuela y del PFG-EJ para iniciar el proceso de construcción de la cartilla, lo que permitió algunos avances, desde el estudio de las sistematizaciones construidas. Luego de reflexionar acerca de la Ley Orgánica del Trabajo y de las injusticias que pregonaba, se plantea la necesidad de entrar directamente a la discusión por parte de Conserjes Unidos(as) por Venezuela de una nueva Ley Orgánica del Trabajo, por lo que se crea una comisión que a mediados de 2008 y 2009 generó un proceso de estudio y discusión grupal, que luego fue llevado a asamblea. Esto dio como resultado un documento que fue llenándose de contenido con el registro de las “echada de cuento”, los debates y discusiones de la comisión y de las asambleas.

Todo este proceso de discusión y construcción de la cartilla de derechos, significaba un proceso de investigación sobre su propia realidad, que sirvió de insumo para la elaboración de aportes en la construcción legislativa en materia laboral, donde se planteaban la reivindicación del rol de trabajadora y habitante de una comunidad con iguales derechos, los principios de convivencia colectiva, los límites de sus responsabilidades y las responsabilidades de la comunidad y junta de condominio, la corresponsabilidad con las instituciones en el diseño y funcionamiento de políticas públicas para la protección laboral, entre otros.

Posteriormente se encontraron con otras organizaciones de trabajadores y trabajadoras residenciales que generaron un intenso debate para la construcción colectiva de lo que se entregó como propuesta y exposición de motivos en julio de 2009 a la Asamblea Nacional, en torno a una Nueva Ley Orgánica del Trabajo que los reivindicara.

Logros y retos actuales

Luego de años de trabajo formativo, la organización tuvo la oportunidad de pulir una propuesta de Ley Especial para este sector de trabajadoras y trabajadores.

En unas jornadas intensas de trabajo colectivo y a través de un auténtico ejercicio de pueblo legislador, las mujeres trabajadoras de las conserjerías construyeron el “Proyecto de Ley Especial para la Dignificación de las trabajadoras y trabajadores residenciales”,¹⁰ promulgada como “Ley Especial para la Dignificación de Trabajadoras y Trabajadores Residenciales”. Esta Ley se propone garantizar los Derechos Humanos de estas trabajadoras asociados a la ciudadanía, a la participación política, a la no invisibilización del trabajo

10 Aprobada por decreto presidencial por vía habilitante el 6 de mayo de 2011.

doméstico como rol social fundamental, a la no discriminación y maltrato como mujeres, al sano y pleno desarrollo de sus familias, a la garantía de sus derechos sociales, económicos y culturales; a la garantía del derecho a la vivienda y hábitat dignos, la protección para evitar los desalojos forzosos y arbitrarios y la dignificación de su oficio.

Actualmente la ley plantea todo un reto en su aplicación y difusión, y nuevas tareas colectivas como la construcción de un reglamento y la necesaria organización de todas las trabajadoras residenciales del país en la defensa de sus derechos. La importancia de la ley radica en los cambios que deben darse en torno a la definición del oficio y al reconocimiento de estas trabajadoras como sujetos de derecho y esto solo será posible en la medida en que la organización promueva la disputa colectiva por los derechos.

Este avance legislativo fue posible por la articulación al Movimiento de Pobladores en la lucha por el derecho a vivir en la ciudad, y a una vida y hábitat dignos, junto a otras leyes que regulan la tenencia de la tierra urbana y los desalojos forzosos y arbitrarios; esto representa un logro significativo en el camino que deben recorrer los pobladores en la reivindicación de sus derechos.

Esta experiencia de acompañamiento metodológico a organizaciones sociales aspira a irse convirtiendo para el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos en una fuente de conocimiento de las realidades a las que se enfrentan las mujeres trabajadoras, mostrando las contradicciones sociales del sistema imperante, el papel del género, del sistema jurídico y de las diferencias económicas en las determinantes de estas contradicciones, para promover el estudio y comprensión del papel del derecho frente a los sectores sociales en disputa, conocer y desmontar las justificaciones jurídicas de la opresión.

La comunidad universitaria va borrando los muros del recinto para relacionarse y hacer parte de los sujetos sociales

en lucha que la circundan y la integran, la Universidad tiene una responsabilidad social que asumir, no solo permitiendo el ingreso libre a sus programas sino prestando apoyo a las organizaciones sociales y sectores vulnerables que lo requieran para construir desde prácticas concretas la “casa de los saberes”, que rompa las estructuras tradicionales de dominación que piensan a la universidad como un recinto exclusivo para uso y disfrute de sus estudiantes y docentes. Las mujeres trabajadoras son productoras y transmisoras de conocimientos de las realidades sociales que buscan transformar. La universidad cumple un papel determinante al brindar sus espacios para la auto y co-formación de sectores sociales en lucha.

Bibliografía

- Alianza Internacional de Habitantes. Web disponible en: www.habitants.org, consultado el 10/06/2008.
- Conserjes Unidos(as) por Venezuela. 2007a. “Carta al compañero presidente Hugo Chávez Frías de las Conserjes Unidas por Venezuela”, en *Diario Vea*, 18 de noviembre. Caracas, p. 48.
- _____. 2007b. “Las conserjes organizadas también decimos NO AL DESALOJO”, en *Documento para la Campaña “Cero Desalojo”*. Caracas, Conserjes Unidos(as) por Venezuela (mimeo).
- _____. 2006. “Propuesta de Sistematización. Conserjes Unidos(as) por Venezuela”. Documento Orientador. Caracas, Conserjes Unidos por Venezuela (mimeo).
- Cordero, N. 2009. “La experiencia Organizativa de Conserjes Unidos(as) por Venezuela”. Entrevista, 8 de diciembre. Caracas.
- Coria, C. 2008. “Negociación y Género”, en: Clara, C. *La negociaciones nuestras de cada día*. Buenos Aires, Paidós.
- D’Atri, A. 2006. “Introducción”, en D’Atri, A. *Pan y Rosas. Pertenencia de Género y antagonismo de clase*. Caracas, El Perro y la Rana.
- Freire P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Santiago. Disponible en: www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf consultado el 05/08/2009.

- García, J. 1986. “Trabajadores Domésticos y el Trabajo de los Conserjes. Algunas consideraciones en relación al Anteproyecto de ley Orgánica del Trabajo”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la UCV*, N° 65. Caracas, pp. 266-272.
- _____. 1989. “Trabajadores Domésticos y el Trabajo de los Conserjes. Algunas consideraciones en relación con el Proyecto de ley Orgánica del Trabajo”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la UCV*, N° 73. Caracas, pp. 269-289.
- Guadarrama, R. 2007. “El territorio de las identidades”, en Guadarrama, R. y Torres, J. (coords.) *Los significados del Trabajo Femenino en el mundo Global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. México, Anthropos.
- Instituto Nacional de Estadística. 2008. “Porteros, Conserjes y Ascensoristas en Edificios y Trabajadores en Ocupaciones afines”, en *Microdata Encuesta Hogar. Clasificación de trabajadores por grupo de ocupación*. Caracas, Instituto Nacional de Estadística.
- Jara, O. 2008. “Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias”, en *Memorias del Primer Simposio Internacional sobre Metodología de la Sistematización de Experiencias Comunitarias*. Caracas, UBV.
- Kaplún, M. 1994. “Modelos de Educación y Modelos de Comunicación”, en Kaplún, M. *El Comunicador Popular*. Buenos Aires, Lu-men.
- “Ley Especial para la dignificación de Trabajadoras y Trabajadores Residenciales”. Caracas, Gaceta Oficial 39668 del 6 de Mayo de 2011.
- Monasterio, L. 1999. “El Régimen Especial del Conserje en la legislación laboral venezolana vigente”. Trabajo de grado para optar al título de Abogado. Universidad Bicentenario de Aragua.
- Peralta, H. 1997. “¿Cómo hacer para saber qué hacer? Metodología de Análisis con registro abierto, Metodología de Trabajo Comunitario”. Caracas, Churuata. Serie Cuadernos N° 6. Disponible en: www.libretadetextos.blogspot.com/2009/08/comohacer-para-saber-que-hacer-hernan.html consultado el 10/03/2008.
- Pereda, C.; De Prada, M. y Actis, W. 2003. “Investigación Acción Participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía”, en *Conferencia. Encuentro de la Consejería de la Juventud*. Córdoba, Colectivo Ioé. Disponible en: www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones-articulos/show/id/95, consultado el 03/06/2008.
- Peredo, E. 2003. “Mujeres, trabajo doméstico y relaciones de género: Reflexiones a propósito de la lucha de las trabajadoras

- bolivianas”, en León, M. (comp.) *Mujeres y Trabajo: cambios impostergables*. Porto Alegre, Clacso.
- PFG-Estudios Jurídicos (guion y producción). 2006a. “Convite para Repensar, Discutir e Inventar Nuestra Universidad”, en *Encuentro sobre Currículum con Yoama Paredes*. Caracas: UBV (Serie Audiovisual).
- _____. 2006b. “Módulo de Formación Inicial del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos”, en *Cuaderno N° 1* (serie Formación Permanente). Caracas, UBV.
- _____. 2008. “Proyección, principios, líneas estratégicas, áreas de trabajo, procesos y líneas de investigación del PFG-Estudios Jurídicos. Coordinación Nacional”, en *Anexo Acta del Consejo Nacional de Coordinación*, N° 010. Caracas, UBV.
- Rodríguez, M. 1998. “Los Conserjes: La obligación solidaria de la junta de condominio y la administradora”, en Rodríguez, M. *Diversos temas y Jurisprudencia Laboral*. Caracas, Buchivacoa.
- Torres, A. 1964. *El contrato de Conserjería en el Derecho Venezolano*. Caracas, Facultad de Derecho, UCV.
- Universidad Bolivariana de Venezuela. 2004. *Documento Rector*. Caracas, UBV.

Estrategias comunitarias cooperativas para el trabajo con adultos mayores

Silvia Molina

La importancia creciente que asume la temática del adulto mayor ante el impacto epidemiológico producido por el crecimiento acelerado de la población mayor de 60 años en los últimos años y la tendencia futura a un incremento sostenido plantean la necesidad de diseñar políticas públicas acordes a este nuevo escenario internacional.

Los adultos mayores no solo aumentan numéricamente en todas las sociedades sino que también aumenta la expectativa de vida cambiando su “forma de estar en el mundo”. La jubilación no representa un recurso “para los últimos días de la vida”, sino que propone un horizonte amplio y activo para ser vivido. Esto nos desafía a replantear críticamente las categorías analíticas con las que se conciben los programas destinados a los mayores.

Esta realidad convoca al ámbito universitario como un actor de significativa importancia a la hora de dar cuenta de sus políticas hacia la comunidad, hacia la construcción del bien común. En su origen latino, la palabra *universitas* tenía el sentido de “comunidad” o “colectividad de personas que tienen algo en común”. La irrupción masiva de la comunidad, en especial de los adultos mayores, a los ámbitos universitarios

posibilitada por las políticas de inclusión social, colman de sentido a las actividades de cooperación al democratizar el acceso al conocimiento. Las propuestas y programas de cooperación en este ámbito tienen significativa importancia, ya que esta cooperación permite una tarea con objetivos comunes, la construcción y consolidación de redes a partir de las cuales se pueden difundir las experiencias, transferir destrezas y facilitar la resolución de problemas comunitarios.

Los adultos mayores son necesarios impulsores de conocimiento, así, fortaleciendo sus saberes e insertándolos con creatividad accedemos a un tiempo y a un lugar donde el pasado y el legado heredado se preservará para las generaciones futuras.

Se trata de destacar, recuperar y legitimar los conocimientos de los mayores comprometidos en la promoción de iniciativas grupales orientadas a recuperar o mantener habilidades personales, sociales, culturales facilitando el acceso a nuevas herramientas de comunicación, aprendizaje y pensamiento para el desarrollo y la participación comunitaria.

Estamos preocupados por las personas que forman la sociedad, en este caso por los adultos mayores. Partimos de nuestra comunidad, promoviendo su capacidad socializadora para tejer lazos e intercambiar saberes entre sus miembros que repercutirán en ella como estructura organizada promoviendo una imagen positiva de la vejez, para sí mismos y para la sociedad. En todas las culturas, la experiencia adquirida puede contribuir a que la vejez sea un período de enriquecimiento y realización.

Nuestro compromiso con la comunidad es una ida y vuelta, un taller para el trabajo donde la praxis es categoría fundamental del conocimiento y está orientada por su función social. Los espacios públicos para la educación y la capacitación, en nuestro caso, el ámbito universitario, constituyen un bien nacional público, social y colectivo, por lo tanto con responsabilidades en la búsqueda de mejores soluciones a

los problemas nacionales, en este caso, nos estamos refiriendo a la construcción de políticas públicas para los mayores (Jaramillo, 2004).

Las actividades de cooperación para la capacitación en las universidades, en muchas instituciones llamada “extensión” universitaria están orientadas hacia nuestros vecinos, hacia la comunidad, hacia aquellos sectores de ciudadanos que fueron excluidos de los procesos educativos legitimados socialmente. Nuestra propuesta se basa en los principios de solidaridad, cooperación y justicia social.¹ El desafío es reflexionar acerca de nuestras propias prácticas para que la producción intelectual se desarrolle en el intercambio con el afuera, creando puentes que permitan el crecimiento conjunto. En este sentido nuestra propuesta de cooperación comunitaria está orientada al desarrollo de actividades de capacitación, sensibilización y organización de los adultos mayores que permitan facilitar la construcción de lazos sociales y el entramado en redes de los recursos existentes tanto personales, como familiares como comunitarios con responsabilidad social a la hora de dar a proponer programas de formación de los recursos humanos, líneas de investigación y programas de cooperación con la comunidad.

Esto contribuirá a la optimización de dichos recursos, tanto los provenientes del ámbito oficial como de las organizaciones no gubernamentales.

Pensando en aquello de “seamos realistas, construyamos utopías” nos proponemos el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de un nuevo contrato social adonde la experiencia tenga lugar y permita un libre intercambio y comunicación en condiciones de igualdad.

1 Enunciados en nuestro país en la Constitución de 1949, cuando se incluyeron los Derechos de la Ancianidad, que luego fueron eliminados de la misma por la dictadura militar de 1955. Estos derechos han sido reafirmados por nuestro país en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Americana de los Deberes y Derechos del Hombre, por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención de San José de Costa Rica en 1969.

Etimológicamente educar viene del latín *educo*, hacer salir, sacar afuera, y en un sentido más amplio llevar, formar, instruir, cuidar. Saberse para saber, reescribir para elaborar y ampliar los espacios vitales para promover la autonomía, la creatividad y la participación.

En nuestra experiencia, la legitimación de la palabra de los mayores mejora la percepción de los protagonistas, de sus familias y de la comunidad.

Algunos aspectos para considerar en las tareas de cooperación

Los programas de capacitación orientados a los mayores deben estar orientados a preservar la identidad social de los mayores, promoviendo la inscripción de su historia y de la historia, evitando de todas las formas posibles el aislamiento y la segregación social e inscriptos en los principios de la educación permanente, con abordajes interdisciplinarios y multisectoriales.

Desde nuestra experiencia, hay algunas consideraciones importantes a tener en cuenta a la hora de promover actividades de cooperación:

- Consensuar las acciones a desarrollar y planificar las tareas en la comunidad detectando los referentes territoriales o facilitadores comunitarios. La población comienza a ser parte activa en el diseño de las políticas y en la administración de los recursos, partiendo de la premisa de que nadie puede identificar y jerarquizar los problemas mejor que el que los vive.
- Detectar las necesidades de la comunidad con la que nos toca interactuar y consensuar los Proyectos a desarrollar. Las propuestas que no son puestas en discusión y sometidas al consenso del conjunto, prefiguran un usuario pasivo y dependiente.

- Establecer vínculos con las organizaciones locales, tanto de las formales de la sociedad civil que permitan ampliar los alcances de la cooperación y planificar acciones como el tener en cuenta los temas detectados así como los programas vigentes.
- Desalentar modalidades hegemónicas que generan la ilusión del ejercicio de un poder inexistente inscribiéndose en una lógica de alineación y enajenación. Las modalidades autoritarias están vinculadas a todos los actores del campo. No solo parten de los que “bajan” los proyectos sino, también, están vinculadas a los propios equipos ejecutores que resultan reproductores de los estilos autoritarios y a los usuarios que reproducen modalidades de dependencia. Este es un punto importante donde cada uno de los participantes debe llamarse a la reflexión y a la autocrítica para sustraerse de la seducción de ser ungidos como poseedores de los saberes necesarios para actuar en lugar de otros o que se deje a otros desposeídos de capacidades para actuar.
- Realizar las actividades comprometiendo no solo a las organizaciones sino también a los profesionales, con equipos interdisciplinarios e interinstitucionales.
- Estimular el intercambio de saberes.
- Flexibilizar los contenidos y propuestas para ir adecuándolos a la realidad local. Para esto es importante lograr una buena articulación entre los espacios sociales y la capacitación a través del trabajo en talleres en los distintos niveles de intervención.
- Garantizar un espacio de seguimiento y evaluación permanente entre los coordinadores y docentes.
- Planificar los tiempos de desarrollo de los proyectos y analizar los recursos para la continuidad de las acciones hasta cumplir los objetivos propuestos.
- Difundir las actividades por todos los medios de difusión posibles.

Pensamos que el poder se construye como poder para el hacer con otros, para crear sentidos compartidos y para promover la inclusión social. Está ligado a los grupos y a sus organizaciones y aporta al crecimiento del conjunto. El “discurso” de la participación ha triunfado en América latina y prácticamente no hay voces que se opongan explícitamente a ella. Sin embargo, al ser un proceso que implica profundos cambios sociales, genera resistencias porque vulnera intereses de los distintos actores que se desempeñan en el escenario social.

Nuestra experiencia de cooperación comunitaria

A medida que se fortalecen la participación, la pertenencia, y el reconocimiento de las necesidades, se incrementan las posibilidades de actuar efectivamente en la cosa pública. El accionar comunitario es de hecho un proceso de cooperación, de ayuda y construcción de lazos sociales entre las personas y las instituciones locales, con vínculos fundados en la solidaridad y la responsabilidad por el prójimo en pos de una mejor calidad de vida.

Nos proponemos maximizar la capacidad de cooperación, la detección precoz de situaciones de riesgo, como el aislamiento y la violencia, el acompañamiento domiciliario, el apoyo a programas locales socio-sanitarios, la defensa de los derechos individuales, sociales y políticos para consolidar los sentimientos de solidaridad y responsabilidad social. Pensamos este recorrido como facilitador para la emergencia de grupos con capacidad de reflexionar críticamente acerca de las necesidades barriales, elaborar respuestas, y articular con los programas y autoridades locales.

Desde este lugar convocamos a los adultos mayores de nuestra comunidad para elaborar un programa de capacitación

cuyos contenidos generales estaban centrados en tres líneas de trabajo:

- Promoción de la salud.
- Promoción de los Derechos.
- Creatividad.

Nuestras actividades

Programa de Capacitación de Promotores Comunitarios

Desarrollamos un Programa de Capacitación abierto a la comunidad de mayores de 60 años, con acceso directo y gratuito, vinculado a los intereses y saberes de los mayores con el objetivo de formar un grupo de adultos mayores como multiplicadores para que desarrollen acciones como promotores comunitarios. El programa contempla que los adultos mayores permanezcan dentro del mismo no solo durante el transcurso del proyecto sino que también lo hagan una vez que este finalice y, para facilitar esta situación se propone mantener un espacio de formación gradual y permanente sobre prácticas sociocomunitarias y sobre cuidados de la salud.

La adquisición de habilidades y destrezas para afrontar las nuevas demandas a nivel comunitario a través del conocimiento y manejo de los recursos oficiales y de la sociedad civil permitió a través de propuestas sencillas como el relevo de recursos y la creación de espacios de referencia claros para la comunidad, la difusión y acceso a los recursos y derechos.

Esta tarea contribuyó sin duda a la confección y profundización de redes personales, barriales, comunitarias e institucionales.

Proyectos elaborados por los promotores comunitarios y que se desarrollaron en la comunidad

Creación de las Casas Abiertas

- Este proyecto tiene como objetivo crear espacios comunitarios para el asesoramiento, la capacitación, la contención y la gestión de la asistencia de los mayores, priorizando a aquellas personas con mayor riesgo y vulnerabilidad a través de acciones que favorezcan el acceso a los servicios y al cumplimiento de los derechos que les corresponden como ciudadanos.
- Desde estos espacios se realizó el relevamiento de los Adultos Mayores en situación de riesgo o vulnerabilidad de la zona y el relevamiento de los recursos comunitarios existentes, tanto oficiales como de la sociedad civil que pudieran dar respuestas a las necesidades del sector en cuestión.
- Con este relevamiento se confeccionó una Guía de recursos locales para Adultos Mayores que fue distribuida a través de los Centros de Jubilados y en los Centros de Orientación y Asesoramiento generados en las Casas Abiertas.
- Realizamos en dichos espacios acciones de promoción de la salud y de los derechos a través de Charlas y Talleres en los que participaron profesionales y promotores capacitados por el programa.
- Orientación y asesoramiento a grupos y familias. Esta propuesta adquirió especial relevancia en el acompañamiento de familias con mayores demenciados y también en las situaciones detectadas de violencia hacia los adultos mayores. Realizamos Encuentros Grupales y familiares de sensibilización, capacitación y seguimiento comunitario.

El impacto de las acciones fue evaluado a través de los proyectos barriales impulsados por los promotores para

fortalecer los lazos sociales y ampliar las redes de trabajo. El posterior desarrollo y la sustentabilidad de los proyectos necesitó del compromiso de los referentes locales con los cuales mantuvimos un espacio de capacitación e intercambio permanente dando lugar a la creación de:

Centro de Voluntariado Social

- El Programa de Voluntariado Social de Adultos Mayores impulsa la participación protagónica de los mayores y el intercambio voluntario entre las distintas generaciones, a partir de las habilidades individuales y capacidades organizativas de cada uno de los actores intervinientes.
- En este ámbito se realizan las actividades de capacitación, desarrollo de las actividades de los proyectos vigentes, reuniones y encuentros con la comunidad planeados por el área así como la elaboración de materiales para la difusión. Hemos recibido desde la formación de este Espacio, pedidos de organizaciones de la zona, para organizar Charlas Para la Salud, a estas concurren profesionales voluntarios y promotores y los temas abordados están vinculados a los grandes síndromes del adulto mayor, con énfasis en los aspectos nutricionales en hipertensión y diabetes.

Proyecto para difusión y asesoramiento sobre realización y uso de adaptaciones y dispositivos de bajo costo para facilitar funcionalidad de personas con disminución de su autonomía en actividades cotidianas

- Asesoramiento sobre la realización y el uso de adaptaciones y dispositivos de bajo costo para promover la autonomía y favorecer la funcionalidad en Actividades de la Vida Diaria y proveer los dispositivos creados por el Centro,

propiciando el mejoramiento de la Calidad de Vida de Adultos Mayores y sus familias.

Espacio Integrado de Salud-Encuentros de Salud

- En el primer momento se realizan controles en salud con mediciones de talla y peso, circunferencia abdominal, presión arterial y frecuencia cardíaca. Control de glucemia pre y pos actividades físicas a cargo de profesionales y técnicos voluntarios.
- En el segundo momento se realiza una caminata planificada por profesionales de las actividades físicas del PAMI y de la UNLa, dentro del predio de la sede de Remedios de Escalada, al cabo de la cual se repiten los controles que resultaron por fuera de los parámetros normales y que nos han permitido detectar situaciones de riesgo que fueron derivadas para su correcta atención. Con los controles y el seguimiento de los mismos se encuentra en proceso de evaluación el impacto que esta actividad ha tenido sobre la población beneficiaria. Para estas evaluaciones contamos con el aporte voluntario de un médico sanitarista y un deportólogo que trabajan en forma articulada con los profesionales de nuestra universidad.
- Los encuentros tienen un cierre vinculado a actividades culturales o charlas vinculadas a temas de interés. Este espacio cuenta con la participación de voluntarios de la UGL X, del Programa de Prevención de la Salud y voluntarios de la Carrera de Educación Física dependiente del Departamento de Salud Comunitaria, que han habilitado un Espacio para “controles en salud” y que nos proveen de camillas, balanzas, centímetros y equipos para la medición de glucemia. Los reactivos son provistos por Pami. Organización-coordinación de charlas sobre temas específicos con recursos voluntarios existentes en la comunidad.

Identidad, Memoria y Derechos

En el marco de la Promoción de la Salud y los Derechos Humanos trabajamos el tema de Adultos Mayores y Memoria, no solo a través de talleres para mejorar y estimular los procesos cognitivos sino también en la recuperación de la memoria y en el papel protagónico de la palabra en la construcción de la historia personal y colectiva.

Se trata de una actividad integrada dado que se propone fortalecer la imagen positiva de los Adultos Mayores mediante la recuperación de la historia personal de cada uno de los participantes para transformar la memoria individual en memoria colectiva. Reconstruyendo sus historias de vida a través de sus relatos recuperando sus vivencias, daremos testimonio de un estilo de vida que caracterizó al siglo XX en nuestro país, jerarquizando así la importancia que la memoria tiene en el fortalecimiento de la identidad individual y comunitaria.

Programa La Experiencia Cuenta

Se trata de una propuesta metodológica que contempla el empoderamiento de un adulto mayor capacitador a partir del reconocimiento social de sus competencias y de la transmisión de herramientas y habilidades teórico-prácticas útiles para la inclusión de las personas en el mundo socio laboral y para el fortalecimiento de sus habilidades ciudadanas en general. Se basa en la concepción de que la participación protagónica se construye teniendo en cuenta la dimensión ético-política de cada ciudadano.

Actividades

Se trata de talleres de capacitación a cargo de adultos mayores dirigidos a jóvenes con deseos y necesidad de capacitarse.

Los talleres son elegidos teniendo en cuenta la demanda local, los socios interesados en la cooperación y las habilidades detectadas en adultos mayores de nuestra comunidad.

Los principales resultados estuvieron vinculados a la transferencia de saberes desde los mayores a otros miembros de la comunidad, con énfasis en las relaciones intergeneracionales. La adquisición por parte de los participantes de herramientas vinculadas a oficios y saberes tradicionales con habilidades y capacidades para el mundo del trabajo.

Programa de Prevención de la Discriminación, el Abuso y el Maltrato hacia los Adultos Mayores

Este programa fue impulsado con el objetivo de prevenir las situaciones de discriminación, abuso y maltrato hacia los adultos mayores, desde una perspectiva de los derechos por una parte y para capacitar a los cuidadores formales e informales que trabajan en forma directa con personas mayores así como con las familias.

Las actividades fueron diseñadas para fortalecer a los adultos mayores y su entorno inmediato.

El maltrato, el abuso y la violencia en estos grupos son quizá la expresión máxima de un sistema que ensambla responsabilidades: la familia, la justicia, el hospital, la policía, la comunidad en su conjunto son aquellos actores que ante cada caso particular activan un mismo circuito. El abordaje del problema, al centrarse en las situaciones específicas de maltrato y violencia, nos hace detener solo en uno de los aspectos. La concepción que proponemos para abordar el tema de los derechos en las personas mayores parte de una visión totalizadora, más comprensiva, que busque obtener herramientas conceptuales frente a problemáticas que tienen que ver con aspectos de la vida cotidiana de las personas, evitando de esta forma trabajar desde la victimización de las mismas.

El asentamiento comunitario se realizó en las Casas Abiertas que contaban con Centros de Orientación para mayores atendidas por voluntarios del Centro de Voluntariado Social que cuentan con capacidades para contener las situaciones y derivar de acuerdo con los profesionales del equipo técnico y las redes de atención para víctimas de violencia.

Bibliografía

- Agudelo, C. 1992. *Municipios Saludables: Una oportunidad para las estrategias del Bienestar*. Bogotá, s/d.
- Barembli, V. 2003. *Seminario Teoría de la Comunidad*. Doctorado en Salud Mental Comunitaria, UNLa, Lanús. Mimeo.
- Barembli, V. y Molina, S. 2004. “Aspectos Promocionales en la Salud del Adulto Mayor y en Aspectos Psicosociales del Adulto Mayor”, en Molina, S. (comp.) *Salud Comunitaria. Creatividad y Derechos Humanos*. Lanús, Edunla.
- Bauman, Z. 2003. *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Broekleghurst y col. 1975. *Tratado de gerontología y geriatría*. Buenos Aires, Panamericana.
- Carballeda, A. 2002. *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Castronovo, R. 1998. *Introducción en Integración o Desintegración Social en el Mundo del Siglo XXI*. Buenos Aires, Espacio.
- Comunidad Virtual de Gobernabilidad y Liderazgo. 2003 “Participación: Algunas experiencias relevantes de participación ciudadana a partir de la experiencia medioambiental”, en *Participación ciudadana y políticas públicas: un desafío para la Democracia. Tema Desarrollo Humano e Institucional*. Disponible en www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=319
- Declaración de la Federación Internacional de la Vejez sobre los Derechos y las Responsabilidades de las Personas de Edad. 1992. Quebec-Montreal, International Federation on Ageing / Washington, Federación Internacional de la Vejez (FIV).
- Elichiry, N. 1987. *Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

- Franco, L. 2004. "Derechos humanos para los viejos", en Molina, S. (comp.) *Aspectos Psicosociales del Adulto Mayor*. Lanús, Edunla.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. 1994. *Políticas sociales crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio.
- HelpAge International. 2001. *Igualdad de trato, igualdad de derechos*. Diciembre.
- ONU. 1982. *Informe de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. 26 de julio a 6 de agosto. Viena, Organización de Naciones Unidas
- International Federation on Ageing, *Declaración de la Federación Internacional de la Vejez sobre los Derechos y las Responsabilidades de las personas de edad*. Montreal, Quebec: Canadá.
- Jaramillo, A. 2004. *Intelectuales y académicos, un compromiso con la Nación*. Lanús, Ediciones de la UNLa (Colección Pensamiento Nacional).
- Petriz, G. y Viguera, V. 1994. "Un desafío al tiempo: Educación Permanente". Trabajo presentado en las Jornadas Argentinas de Gerontología, 29/9 al 1/10/94. Buenos Aires.
- Restrepo, H. 2000. "Incremento de la Capacidad Comunitaria y del Empoderamiento de las Comunidades para Promover la Salud", en *V Conferencia Mundial de Promoción de la Salud*. México.
- Rovere, M. 1998. *Redes. Hacia la construcción de redes en salud: los grupos humanos, las instituciones, la comunidad*. Rosario, Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Rosario.
- Sirvent, M. T. 1993. *Estilos participativos. Sueños o Realidades*. Mimeo (Síntesis del artículo en portugués: *Estilos Participativos: Sonhos ou realidades?*).
- Vasconcellos, E. M. 2001. "A proposta de empowerment e sua complexidade", en *Serviço Social & Sociedade*, N° 65, año XXII.
- Yuni, J. A. S/f. *La educación para personas mayores: ¿una forma de afirmación positiva del derecho a la educación?* Disponible en www.fac.org.ar/fiurner

Los autores

Castronovo, Raquel

Directora de la Carrera de Especialización en Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en Ámbitos Comunitarios de la Universidad Nacional de Lanús y Directora de la Maestría en Políticas Públicas de la Universidad de Buenos Aires, República Argentina.

Cervera Novo, Juan Pablo

Coordinador de Trabajo Territorial del Centro de Innovación y Desarrollo Comunitario de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, República Argentina.

Cravino, Cristina

Investigadora-Docente del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y del CONICET y Secretaria Académica del Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. República Argentina.

Elíaz, Tania Libertad

Programa de Grado de Formación de Grado en Estudios Jurídicos. Universidad Bolivariana de Venezuela. Sede Caracas. República Bolivariana de Venezuela.

García, Adriana

Coordinadora Técnica de la Carrera de Especialización en Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en Ámbitos Comunitarios. Universidad Nacional de Lanús. República Argentina.

Lischetti, Mirtha

Profesora Consulta Titular del CBC. Universidad de Buenos Aires. Coordinadora Académica del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. República Argentina.

Maidana, Daniel

Director del Centro de Servicios a la Comunidad de la Universidad Nacional de General Sarmiento. República Argentina.

Michele, Carla

Orientadora miembro del equipo de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Universidad Nacional de Lanús. República Argentina.

Molina, Silvia

Médica, Psicoanalista y Gerontóloga. Magister en Salud Mental Comunitaria. Docente-Investigadora de la Universidad Nacional de Lanús. Coordinadora del Centro del Adulto Mayor de la misma Universidad. República Argentina.

Mutuberría Lazarini, Valeria

Investigadora del Área de Economía Social del Dpto. de Economía Política y Sistema Mundial del Centro Cultural de la Cooperación "Floreale Gorini". Docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Integrante del grupo de investigación INFOHABITAT (ICO/UNGS). Asesora de cooperativas y empresas recuperadas por sus trabajadores. República Argentina.

Paz Rada, Eduardo

Profesor Emérito de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Director de la Carrera de Sociología de la misma Universidad. Director de la Revista Virtual Patria Grande. Estado Plurinacional de Bolivia.

Petz, Ivanna

Sub-Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Coordinadora General del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria de la misma Facultad. UBA. República Argentina.

Quintar, Aída

Investigadora-Docente Asociada del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. República Argentina.

Rodríguez, Nicolás

Ayudante del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. Asistente del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología. Universidad de la República. República Oriental del Uruguay.

Tommasino, Humberto

Pro-Rector de Extensión y Actividades en el Medio. Universidad de la República. República Oriental del Uruguay.

Trinchero, Hugo

Decano de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Director del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria de la misma Facultad. República Argentina.

Yacobazzo, Susana

Directora de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús. República Argentina.

Índice

Agradecimientos	5
<i>Una declaración de Montevideo de la Red</i>	
Prólogo	9
<i>Hugo Trincherro e Ivanna Petz</i>	
Introducción	13
<i>Mirtha Lischetti</i>	
1ª Parte: La Universidad y la Sociedad	
Acerca de la “Red entre Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transformación Social”	23
<i>Juan Pablo Cervera Novo</i>	
Una universidad protagonista de su tiempo	41
<i>Raquel Castronovo</i>	

El academicismo interpelado 53
Hugo Trincheró e Ivanna Petz

**Tres tesis básicas sobre Extensión y Prácticas Integrales
en la Universidad de la República. Bases y Fundamentos** 83
Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez

**Universidad Nacional de General Sarmiento.
La relación Universidad-Sociedad** 103
Daniel Maidana

**La interacción social a través de los foros de Sociología
y el Programa de Desconcentración Regional en
un contexto de movilizaciones populares,
en la Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia** 137
Eduardo Paz Rada

La Universidad Bolivariana de Venezuela, Misión Sucre 157
Tania Libertad Elíaz

La vinculación Universidad-Sociedad 165
Susana Jacobazzo

2ª Parte: Implementación de proyectos

**La cooperación entre Universidad y Gestión Pública:
el caso de la Carrera de Especialización
en Abordaje Comunitario** 175
Raquel Castronovo y Adriana García

Reflexiones en torno a prácticas de articulación Universidad-Organizaciones sociales territoriales	197
<i>Cristina Cravino, Valeria Mutuberría Lazarini y Aída Quintar</i>	
Capacitación e intervenciones educativas concretas con niños y adolescentes	211
<i>Carla Micele</i>	
Universidad y Movimientos Sociales. Una experiencia para la formación de Grado en Estudios Jurídicos	219
<i>Tania Libertad Elíaz</i>	
Estrategias comunitarias cooperativas para el trabajo con adultos mayores	245
<i>Silvia Molina</i>	
Los autores	259

Las Universidades Públicas deben cumplir un papel de integración activa en el proceso de desarrollo social y productivo de las naciones donde están insertas.

Para responder a esa necesidad, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA creó el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, en cuyo marco se gestó el proyecto "Red de Universidades Latinoamericanas para el Fortalecimiento y Elaboración de proyectos de Innovación y Transferencia social". Esta Red logró conjugar la dimensión internacional del armado universitario con la dimensión local.

Entendiendo a la internacionalización como uno de los pilares que colabora en el mejoramiento de las propuestas universitarias de integración a los procesos de desarrollo social y nacional-latinoamericanos actuales, fue objetivo principal de la Red vincular distintas experiencias latinoamericanas y nacionales para conocerlas en profundidad y analizar los límites y alcances de cada una, para así poder avanzar en la constitución de un espacio de coordinación de políticas de alcance regional en el área específica de la invención social, en el sentido propuesto por Simón Rodríguez cuando afirmaba: "O inventamos o erramos".



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires



ISBN 978-987-1785-82-7



9 789871 785827