

# Conflictos en extensión: origen y posibles estrategias de abordaje

Silvia Mestelan, Fabián Grosman y Marcela Bertoldi

Palabras clave / Palavras chave  
Extensión universitaria, conflictos, resolución de tensiones.  
Extensão universitária, conflitos, resolução de conflitos

Para citación de este artículo:  
Mestelan, S.; Grosman, F. y Bertoldi, M. (2016).  
Conflictos en extensión: origen y posibles estrategias de  
abordaje. *En Revista Masquedós*. N° 1, Año 1, pp. 73-  
85. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 12/02/16. Aceptación Final: 21/03/16

## Resumen

La extensión universitaria es concebida desde diferentes miradas y se actúa sobre la base de esos posicionamientos; esa pluralidad puede estar contenida en los propios equipos de extensionistas y en los sectores de la sociedad con quienes éstos interactúan. Esto genera expectativas y actitudes de las partes involucradas que pueden provocar conflictos. Se presentan y analizan casos de tensiones sobre la base de experiencias de trabajo en extensión, así como el planteo de propuestas, como estrategias de resolución de conflictos.

## Resumo

A extensão universitária é concebida a partir de diferentes olhares e atua-se na base destes posicionamentos; essa pluralidade pode estar contida nas próprias equipes de extensão e setores da sociedade com os quais interagem. Isso cria expectativas e atitudes de ambas partes envolvidas que podem gerar conflitos. Este artigo apresenta e analisa casos de tensões com base em experiências de trabalho em extensão, do mesmo modo que o levantamento de propostas como estratégias de resolução de conflitos.

## Introducción

La realidad actual argentina está siendo transitada por procesos de mutaciones políticas que atraviesan el sistema universitario y que hacen cada vez más necesaria la instalación de prácticas reflexivas y colaborativas de extensión, propiciando instancias de conexión y trabajo entre agentes, instituciones y la sociedad. Dada la complejidad y la mutabilidad de la realidad, la conformación de equipos de trabajo interdisciplinar con trayectorias diferentes en investigación, docencia y extensión enriquecerían las acciones; se adquiriría mayor sentido, sosteniendo así genuinamente la experiencia extensionista a través del trabajo colaborativo, lo que implica un diálogo permanente y experiencias compartidas como claves para lograr acuerdos respetuosos con la pluralidad y la diversidad de los integrantes del proyecto de extensión; ello posibilitaría construir y avanzar en el plan de trabajo con todos los actores en forma conjunta.

Las expectativas, las concepciones y las experiencias que traen los miembros de un equipo de trabajo extensionista suelen ser variadas, puesto que responden a diversas trayectorias no sólo en la temática, sino fundamentalmente en la práctica de investigación y docencia. Estas cuestiones inciden en las acciones extensionistas y es necesario considerarlas a fin de aclarar la mirada sobre lo colaborativo y su alcance en extensión e investigación, a partir de repensar las experiencias desarrolladas o futuras.

En esta contribución, se entiende la extensión desde el planteo de Freire (2013), en el sentido de su proyecto, de su filosofía pedagógica, con una mirada integral y holística de sus propuestas (Lens, 2001). Al decir de Freire, "...El conocimien-

to no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones." (Freire, 2013:39). Entonces, en este marco, todo proyecto de extensión universitaria se entiende como la conexión de la universidad con actores de la comunidad donde se encuentra inserta, con la finalidad de abordar una problemática que es común a todos los involucrados y que tiene su origen en la sociedad. Por ello, consideramos que estos proyectos configuran alianzas de miembros de la comunidad académica en todos o algunos de sus claustros (docentes, no docentes, alumnos, graduados) con miembros de la sociedad, que pueden contar, a su vez, con mayor o menor grado de integración u organización. Así, por ejemplo, en América es común encontrar en facultades e institutos vinculados a la enseñanza agropecuaria, diversos programas y recursos vinculados a la producción, los productores y sus problemas asociados (Mc Mahon et al., 2011; OSU Extension, 2016, Faculty of Extension, University of Alberta, 2016), con mayor o menor articulación con programas del Estado.

La extensión universitaria, concebida en general como una herramienta de conexión con la sociedad, ha tenido distinto peso en la comunidad académica. Ortíz-Riaga y Morales-Rubiano (2011) presentan una revisión sobre el desarrollo de la extensión universitaria en las universidades latinoamericanas, en la cual se reconoce a ésta como la tercera función sustantiva de ellas y como el elemento dinamizador que facilita el flujo continuo de conocimientos compartidos entre la universidad y la sociedad. Advierten que la labor de extensión enfrenta problemáticas de diversa índole,

que hacen necesario generar reflexiones y acciones que la fortalezcan, la integren y le permitan un reconocimiento dentro de las instituciones de educación superior en los países latinoamericanos.

Tapia (2008) ha realizado aportes acerca de la inserción de las prácticas de extensión (aprendizaje - servicio) en las universidades iberoamericanas, señalando que en los últimos años y bajo diversas denominaciones existen experiencias que articulan aprendizaje y servicio, contenidos académicos y prácticas solidarias, que se han difundido en la educación superior en América Latina, pero bajo diversos marcos normativos e institucionales y en variedad de modalidades. Es oportuno recuperar la pregunta de la autora cuando se interroga acerca de qué se aprende cuando se participa en estos proyectos.

Mc Mahon et al., (2011) revisan la evolución del sistema de extensión de EEUU y establecen una comparación con su par agropecuario mexicano. En ésta, los autores manifiestan que existe un contacto muy fuerte con el público en el área de ciencias del consumidor, nutrición de la familia y salud, intentando proporcionar información nutricional, técnicas para la preparación de alimentos, cuidado infantil, comunicación familiar, control financiero y estrategias para la atención de la salud, información estratégica para las familias, además de lo ya mencionado en cuanto a las áreas de producción agropecuaria y medio rural, competencia esencialmente de profesionales de agronomía y veterinaria. Es frecuente, en este contexto sociocultural, que la extensión se entienda como académica, fuertemente basada en los desarrollos científicos y tecnológicos de la universidad (OSU Extension, 2016). Algunos programas y recursos pivotan sobre oferta de cursos y residencias esencialmente para graduados,

con ofertas de educación continua articuladas en el contexto de las certificaciones bienales de profesionales, aunque también con oportunidades para estudiantes de escuelas medias en un intento de articular con los alumnos prospectivos y de promover líderes y voluntarios en la comunidad desde edad temprana. Los jóvenes en riesgo participan, a su vez, de programas de enriquecimiento y retención escolares (Mc Mahon et al., 2011; OSU Extension, 2016; Faculty of Extension, University of Alberta, 2016). La extensión es considerada como una herramienta para formar ciudadanos comprometidos no sólo en cuestiones de desarrollo económico o en otros aspectos de la comunidad, sino también en cuestiones de ordenamiento territorial y de preservación ambiental.

En la universidad argentina de gestión pública, conviven tanto las visiones de extensión latinoamericanistas como la sajona, alcanzando actores diversos como vecinos de un barrio, club, escuela, organización no gubernamental, productores, estamentos del Estado, entre otros actores sociales (Ord. 3820 CS UNCPBA, 2011). Independientemente del entramado universidad - sociedad generado y el propósito y las herramientas disponibles, se asume que estas alianzas se configuran sobre la base de un objetivo común y que todos sus actores se encuentran comprometidos con él (Smathers y Lobb, 2015). Pero esto no siempre es así. ¿Compartir o no un “contrato social” tácito o escrito es el único problema para estos grupos? ¿Tenemos herramientas para prevenir y eventualmente diluir o dirimir éstas y otras tensiones que pueden aparecer en los extensionistas? Y antes aún, ¿todas las partes involucradas entienden la extensión como la acabamos de establecer desde nuestra postura académica freireana?

Se considera que los diferentes actores sociales involucrados en un proyecto de extensión (miembros de la sociedad y universitarios) tienen conceptos previos acerca de la extensión, que suelen no ser coincidentes. La supremacía de un esquema de poder, consciente o inconscientemente avalado, se traslada a la sociedad al concebir la extensión universitaria como una forma de extender y, sobre todo, de ser “extendidos” por el alcance de un proyecto. La falta de un espacio (y muchas veces del tiempo necesario) para el diálogo previo donde se expliciten las ideas, los compromisos, las responsabilidades y las acciones concretas de los sectores intervinientes puede provocar falsas expectativas, incertidumbre, invasores de espacio e invadidos, acciones nada colaborativas, entre otros aspectos, y pérdida de identificación con el proyecto, que dificulten generar un entendimiento mutuo de significados compartidos respecto a la propia “extensión universitaria”. Esta situación no es novedosa ya que es factible trasladarla a todo tipo de relaciones humanas y suele ser la base de numerosos conflictos.

En el caso específico de un proyecto de extensión, la visión dialéctica no compartida de lo que se pretende del proyecto o cómo desarrollarlo puede generar situaciones no deseadas, incluso llevando al “fracaso”. Aunque en verdad, un proyecto de extensión nunca fracasa: puede no cumplir metas y objetivos, acciones programadas, etc., pero sus participantes aprenden de la experiencia, buena o mala, puesto que el intento de desarrollo o ejecución provoca una transformación en los involucrados.

El objetivo de esta comunicación es presentar algunas de las tensiones que podrían derivar en conflicto en los ensambles de extensión y la propuesta de algunas herramientas para enfrentar dichas dificultades,

recuperadas de búsqueda y sistematización de bibliografía académica en la temática. Adicionalmente, se analizó la propia acción en proyectos vinculados de extensión a la luz de la bibliografía consultada. Es evidente que, a través de políticas universitarias ejecutadas en los últimos años, se están produciendo ciertos cambios en la academia en relación a la necesidad de considerar la experiencia como un modo distinto de conocimiento, en búsqueda de “la significación de los significados” (Freire, 2008:77) y que la experiencia es la que imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas, de reflexionar y no remite estrictamente a la mera recopilación de información. En este sentido, en esta contribución se adoptó el planteo de Alliaud et al., (2011) que recuperaron las ideas de Donald Schön, quien manifiesta que no se debería empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué se puede aprender a partir de un detenido examen de la práctica, en este caso, de naturaleza extensionista.

### **Orígenes de la conflictividad o dificultades en el quehacer extensionista**

En el desarrollo de los años transitados en los proyectos de extensión<sup>1 2</sup> que buscan la gestión integral de residuos sólidos urbanos (RSU) desde la escuela, se han observado diferentes génesis de conflictos, que valen verdaderamente para toda sociedad. La siguiente enumeración, que por cierto no es completa ni exhaustiva, describe algunas de estas hipótesis de Tensión (señaladas con la letra T) dentro de grupos y lleva a la proposición de herramientas para su manejo (señaladas con la letra E, entendidas como Estrategias de solución).

## **T. Compromiso en relación al proyecto de extensión**

Es sabido que individuos y grupos que sólo tienen una relación marginal o parcial respecto de la misión del proyecto de extensión podrían significar una fuente de potencial conflicto (Smathers y Lobb, 2015). Esto lleva a discutir cómo armar y ensamblar el equipo que llevará adelante la actividad de extensión. Además, pensar en los sentidos de la colaboración en un proyecto remitiría a realizar una retrospectiva del proceso colaborativo, como así también una mirada analítica de la experiencia desarrollada durante la puesta en marcha de los proyectos, delineando los aportes teóricos desde los cuales sostener dichas reflexiones. En este marco, Marrero Acosta (1995) propone pensar la cultura de la colaboración en la escuela como democratización de la institución; podría ser factible trasladar este concepto analógicamente a un proyecto de extensión: "... es atender a aquellos que nos permitan analizar qué contextos, relaciones y apoyos son necesarios para que pueda tener lugar un desarrollo curricular basado en el contexto de una escuela comprometida con valores tales como la interdependencia, solidaridad, autorregulación, emancipación organizativa y personal." (Marrero, 1995: 296-297).

En ese sentido, Mato (2013a), trabajando sobre informes finales de 150 proyectos de 22 universidades nacionales argentinas del Programa de Voluntariado Universitario del año 2008, recupera "la idea de colaboración intercultural para analizar las experiencias de trabajo de equipos universitarios con comunidades y organizaciones sociales, en tanto hacen plausible afirmar que en tales relaciones se dan, por un lado, casos de quienes encaran el trabajo desde los conocimientos y marcos interpretativos propios de sus culturas disciplinares (...)

como, por otro lado, de quienes lo hacen desde sus particularidades culturales étnicas, territoriales, de clase, de género, de generación o la que sea el caso, pero, en todo caso no universitarias, ni académicamente disciplinares. Por otra parte, aplicó la idea de comunicación intercultural para analizar ciertos aspectos de las experiencias estudiadas porque esta idea resulta fértil para comprender situaciones de comunicación tanto entre actores universitarios y no-universitarios, como entre diversos sectores universitarios que manejan disímiles representaciones respecto al papel de la universidad (...)" (Mato, 2013a: 38-39)

## **E. Cuidadoso reclutamiento de miembros**

Para ello es posible que sean necesarias varias reuniones previas del posible equipo, de modo de percibir los intereses reales de las personas que se acercan al proyecto e invitarlos a elaborarlo en forma conjunta, con discusión de metas y objetivos. De esta manera, si el individuo es parte de la idea, es probable que quiera verla en práctica lo que, de alguna manera, refuerza su compromiso. Marrero Acosta (1995) explicita que la idea de colaboración está estrechamente vinculada a hacer de las instituciones lugares de socialización profesional donde las prácticas no se conviertan en una rutina, donde el compromiso con la profesión de los actores involucrados en el proyecto (docentes, estudiantes, graduados, directivos, miembros de la comunidad, entre otros) vaya ligado a la existencia de un proyecto conjunto y no sólo a la mejora de las condiciones laborales y materiales. Es necesario estimular en las instituciones donde se comparte un proyecto extensionista condiciones internas que permitan la creación de una comunidad profesional de los docentes en torno a un proyecto conjunto que motive y dé sentido al trabajo pedagógico.

### **T. Cambios del objetivo del proyecto de extensión**

Ahora bien, ya sea porque decae el interés o el compromiso de alguna facción de la alianza, o porque lo que se entiende como objetivo migra y no es percibido de la misma forma por todo el grupo, o porque los cambios de la realidad son más veloces e impredecibles, pueden surgir tensiones que podrían desafiar incluso la continuidad misma del proyecto.

#### **E. Adaptación y flexibilidad**

Esto demandaría detectar cambios y generar flexibilidad para adaptarse a los objetivos, roles y otras cuestiones cambiantes, según fuese necesario. El chequeo periódico y regular de las intenciones, percepciones y necesidades de los extensionistas durante el desarrollo del proyecto permitiría consensuar los cambios mencionados, trabajar con las personalidades y operar a tiempo con éstas y otras fuentes de conflicto. Sería prudente, entonces, frente a estas fluctuaciones, establecer acuerdos de cambios o modificaciones de objetivos ante la presencia de nuevos escenarios de trabajo.

### **T. Dificultades para establecer una comunicación sostenida y efectiva**

Se genera incomunicación en cuanto a la identificación de cambio de objetivos para redistribuir roles, para articular acciones y evaluarlas, para generar nuevos espacios de avance del grupo, o bien para entender y atender los conflictos que se hubiesen despertado; la comunicación no es clara, directa ni a tiempo, lo cual atenta contra la consolidación, identidad e integración del grupo.

#### **E. Encuentros regulares obligatorios**

Esto llevaría al diseño de una estrategia de encuentros, con roles definidos, y al chequeo continuo del entendimiento de ese “contrato” tácito o explícito que impli-

ca participar de un proyecto colectivo y colaborativo.

La realización de reuniones con frecuencia determinada y consensuada, donde se presenten las acciones del proyecto, las dificultades, se redefinan responsabilidades, contribuiría a lograr una articulación entre los diferentes sectores involucrados. La comunicación constante es el primer pilar a levantar dentro del grupo y una herramienta clave a usar en caso de tensiones.

### **T. Disminución de la participación estudiantil**

En todo proyecto de extensión participan en forma activa estudiantes vinculados o interesados en el tema de trabajo. Es frecuente que, por razones principalmente académicas, sobrecarga horaria, que pueden incidir en el alargamiento de la carrera con diferentes consecuencias sobre los alumnos o su familia, el número o el grado de participación y colaboración estudiantil disminuya. Esto surge a pesar de la propia voluntad de los extensionistas, pero estas presiones o demandas de estudio y tiempo provocan que deban optar por la formación académica o su integración en proyectos de extensión con formación más integral.

### **E. Valoración institucional de la extensión**

La baja de cualquier participante del equipo extensionista produce necesariamente un cambio de estrategia o planificación, provocando en ocasiones que los compromisos asumidos distribuidos entre el grupo converjan o recaigan sobre pocos miembros, duplicando su labor, tiempo y esfuerzo. Mato (2013b) manifiesta que los principales beneficiarios de aprendizaje en un proyecto de extensión universitaria son los propios estudiantes. Este tipo de experiencia contribuye a

mejorar la formación académica integral deseada. Para ello, es necesario fortalecer desde las propias instituciones universitarias el reconocimiento y la participación en este tipo de actividades, ya que no siempre son lo suficientemente valoradas en su verdadera función formativa.

### **¿Es siempre negativo el conflicto y debe buscarse la manera de resolverlo?**

El conflicto es tensión y, según su naturaleza, puede derivar en aprendizaje o en una situación extrema: definir la finalización abrupta del proyecto.

En este sentido, los coordinadores del grupo deben saber detectar e intervenir sobre las tensiones, pudiendo originarse en el grupo conflictos menores, que cotidiana y eventualmente emerjan y se resuelvan con la intuición, la buena voluntad y la colaboración de los integrantes, existiendo otros que, mal manejados, pueden ocasionar daños permanentes y demandan estrategias de abordaje y a veces ingente cantidad de energía / tiempo / esfuerzo para administrarlos y resolverlos. Algunas preguntas que probablemente orienten en la identificación de la gravedad del conflicto (adaptadas de Smathers y Lobb, 2015) son:

¿Qué está pasando? ¿Quiénes son los afectados? ¿Cuán frecuentemente ocurre el problema? Una vez dimensionada la gravedad, si éste no es evitable, debería ser presentado en forma colectiva y discutir las posibles soluciones, evaluando costos y beneficios.

## **Conflictos en proyectos de extensión concretos: avatares y aprendizajes**

### **a. Planteo de situación**

En la Facultad de Agronomía de la UNCPBA, se han desarrollado proyectos de investigación vinculados con la problemática de tratamiento de RSU, lo que ha llevado a entablar colaboración con dos municipios del centro bonaerense, la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y a entamar trabajos finales de grado y posgrado. En este contexto y frente a la convocatoria de proyectos desde la Secretaría de Extensión de la UNCPBA, docentes, estudiantes y graduados de la Facultad respondieron a ella durante tres años consecutivos a partir de 2013, de modo de participar bajo un concepto de educación ambiental acerca de la problemática de los RSU, que incorpora aspectos de compostaje y huerta orgánica en una escuela con jornada extendida y comedor. Se apunta al compostaje y al tratamiento de residuos orgánicos, ya que conforman en general alrededor del 50 % de los RSU; en el caso de la escuela, por poseer comedor, sería aún mayor el porcentaje. “Es un tema en el cual hay más opiniones que conocimiento”, (Rodríguez, 2010: 12), de allí lo valioso de interactuar la comunidad escolar, la sociedad civil y universitaria.

Los integrantes de los proyectos por parte de la Universidad consideran la educación ambiental como una herramienta útil para propiciar instancias de reflexión

del público respecto de problemas de hábitat. La gestión integral de los RSU constituye un ejemplo de problema ambiental local que desafía a los administradores del Estado y a la comunidad, en el que el aporte de ésta para mitigar el problema implicaría cambios en los patrones de consumo y la segregación de residuos en el hogar o el ámbito de trabajo. Así, el grupo de extensión propuso y propone llevar a cabo acciones tendientes a propiciar instancias de reflexión y participación colaborativa desde la Facultad con la escuela interviniente. Se entiende que en la etapa escolar y a edad temprana, este proyecto es un conector con las familias y un potencial modificador de actitudes de la población, considerando al alumno como sujeto de aprendizaje y como transmisor de experiencias, conocimientos, aptitudes y valores. La enseñanza de segregación de RSU en la escuela se trasladaría al hogar y así se apoyaría el plan integral de tratamiento y disposición de RSU que la Municipalidad de Azul ejecutaba.

El interés en la problemática fue planteado desde la propia escuela por parte de una docente en reuniones con miembros de la Universidad y el referente del área de ambiente del municipio de Azul, también involucrado en el proyecto por lo ya enunciado. Construir una huerta, producir alimentos que consumirían en el comedor, reciclar materia orgánica descartada por éste eran algunos de los tópicos a llevar a cabo, los que conllevan en sí mismos una serie de valores, cultura del trabajo, cuidado y manejo responsable de alimentos, reutilización y producción de abono, más allá de los aprendizajes propios explícitos e implícitos. Al inicio de actividades, no existía directivo en la institución escolar; posteriormente, y una vez acreditada por los mecanismos administrativos correspondientes, la dirección avaló y se

comprometió con el proyecto, dándole el necesario perfil de carácter institucional. También se sumó un referente en huerta orgánica de la Agencia de Extensión Rural INTA Azul, además de docentes y alumnos de nivel secundario de una escuela de gestión privada.

Se generó, así, un proyecto de extensión entre la Facultad, la escuela y otros actores de la comunidad; tiene que ver, entonces, con procesos que faciliten la comprensión, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo respecto de los RSU y su valor agregado. Supone una apuesta a un nuevo modo de interpretar las relaciones entre escuela / universidad / sociedad. La colaboración ha de adquirirse participando, perteneciendo, e implica pensar en una determinada concepción de escuela, currículum, docente como profesional y una mirada amplia de las relaciones de la escuela con el entorno social, político y cultural. Toda formalización pedagógica es el resultado de una práctica. Si el proyecto no se encarna, no existe. Cada escuela posee un ideario y un proyecto educativo; el primero se construye en el marco de la realidad social y cultural y se corresponde a los principios y los valores en los cuales se asienta. El proyecto se vincula al plano operativo (Alonso Gallo, 1996).

Desde la Facultad de Agronomía se compartieron aquellos saberes necesarios para producir compost, diseñar y armar un invernáculo y cultivar hortalizas, así como también el abordaje didáctico y metodológico para la enseñanza de la problemática de RSU desde una mirada de la educación ambiental, mediante un cuadernillo que incluye actividades y recomendaciones teóricas y metodológicas adaptadas a las edades de los estudiantes; éste fue elaborado, considerando el barrio y sus características, por estudiantes y docentes del Profesorado



de Ciencias Biológicas partícipes, con la salvedad de que las reiteradas consultas a la escuela no siempre fueron respondidas en el tiempo y la forma deseada.

#### **b. Dificultades encontradas, cómo fueron salvadas y por qué continúa**

##### **b.1. Situaciones de contexto**

Algunas dificultades fueron los paros docentes, la falta de designación de una directora en la institución acéfala por casi un año, una inundación del predio de la escuela, el incremento económico no considerado de los insumos del proyecto. Esta sumatoria provocó que, en los tiempos estipulados para el proyecto, no se lograsen cumplir todos los objetivos. Se consiguieron contenedores para reciclar diferentes residuos y para realizar el compost; a partir de diferentes intervenciones, comenzó el trabajo conjunto con los alumnos de la escuela. La interacción con los docentes de la escuela llevó a la elaboración de un CD-Rom con material didáctico, en el que se presentaron fundamentos pedagógicos y teóricos, tanto para distintas actividades en el aula como talleres a aplicar en la jornada extendida de la escuela.

Se continuaron realizando intervenciones en la escuela respecto de la problemática de RSU, actividades recordatorias de separación de residuos, preparación de compost para la huerta, reparación del invernáculo y preparación del terreno para la siembra y el crecimiento de plantas hortícolas, con plantines que los estudiantes llevaron a sus hogares.

##### **b.2. Subutilización de potencial pedagógico del proyecto**

Al resolverse los problemas de infraestructura básicos y al volcarse en estos dos años herramientas para un proyecto pedagógico con impacto en lo actitudinal, pero también en el área de Ciencias Naturales y Matemática, este proyecto está en

condiciones de poder sostenerse indefinidamente con la voluntad de los docentes de la escuela. De hecho, se cumplieron gran parte de los objetivos de los proyectos ya ejecutados por la determinación del equipo extensionista, de los alumnos de primaria y su maestra y directivo.

Sin embargo, la pregunta de fondo es si los “extendidos” poseen el deseo de sostener el proyecto, generando acciones educativas en el marco construido, que son potencialmente muchas más que las desarrolladas al momento. En general, se percibió que los docentes de la escuela estaban esperando recibir y no dar (dar su tiempo, su compromiso, su conocimiento), por lo que tomaron una actitud pasiva que provocó grandes altibajos en el trabajo y cuestionamientos y replanteos en el equipo de extensionistas, para lograr la manera en que no existan sensaciones de actuar como invasores ante un grupo de invadidos, de poseedores de poder / conocimiento ante receptores acrílicos, considerando sobre todo que la premisa de la relación fue siempre de igualdad, colaboración, entendimiento y construcción colectiva.

##### **b.3. Conceptos disímiles acerca de la extensión universitaria**

No compartir la visión de qué es y cómo se lleva adelante un proyecto de extensión ha sido también un punto de conflicto, que lleva a buscar instancias de diálogo con los miembros del equipo docente de la escuela frente a la ejecución de actividades a futuro. Este es, en verdad, el problema mayor que debe resolverse, pues de lo contrario se genera un nuevo desequilibrio en el compromiso, las acciones, el tiempo, en desmedro del equipo extensionista universitario, lo que repercute en el desarrollo esperado del proyecto. En esta misma contribución se propone como estrategia de resolución la comunicación y encuentros

periódicos, para poder confirmar compromisos, repartir tareas y evaluar la marcha del proyecto; pese a los esfuerzos, fue difícil de trasladar a la realidad.

#### **b.4. Diversidad institucional**

Todos los sectores involucrados pertenecen a instituciones. Los tiempos y las lógicas propias de cada una de ellas por las cuales se rigen, muchas tácitas y otras explícitas, así como el compromiso personal e institucional de cada actor (en este caso, miembros de la comunidad universitaria, gestores municipales, de otras instituciones del Estado, colegio secundario y la comunidad educativa de la escuela) generan el establecimiento de prioridades en sus agendas, que pueden ser diferentes respecto al trabajo conjunto que se debe llevar a cabo en el proyecto. Existen tiempos políticos, asociados a la situación local, educativos vinculados al ciclo lectivo, tiempos naturales (época de siembra, riego, crecimiento, floración, etc.), tiempos administrativos (presentación de informes, rendiciones, disponibilidad de fondos) que no necesariamente están concatenados como para permitir fluidez en las acciones. Con la excepción de los establecimientos educativos participantes (nivel primario, secundario y universidad) donde se comparte en forma parcial inicio, desarrollo y finalización del ciclo lectivo, existe en el resto de los integrantes del equipo del proyecto tiempos y horarios dispares que se traducen en incomunicación. La multiplicidad de instituciones pasa de ser una fortaleza a transformarse en una colección de subsectores aislados y hasta autónomos dentro del equipo, donde romper esta dialéctica propia resulta dificultoso, ya que requiere soslayar intereses y un enorme esfuerzo en tiempo. Ello atenta contra los extensionistas, generando desilusión, cambio de expectativas e incluso el abandono. Esto no es novedoso.

En este sentido, es válido destacar que “lo que sí podemos concebir son momentos de desesperanza. Durante el proceso de búsqueda hay momentos en que uno se detiene y se dice así mismo: no hay nada que hacer. Esto es comprensible, entiendo que se caiga en esta posición. Sería como una traición a nuestra propia naturaleza esperanzada y buscadora.” (Freire, 2008:31).

#### **b.5. Emergentes derivados no considerados en forma primaria**

Los extensionistas han participado de la organización y la realización del taller “Trabajo con residuos sólidos urbanos en las escuelas”, en el marco del III Encuentro Nacional “Formación docente: enseñanza y aprendizaje de las ciencias” (2015), y del Taller “Residuos nuestros, ¿problemas ajenos?”, realizado en el marco de la XIII edición de la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, organizada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Ambos eventos formativos tuvieron lugar en la Facultad de Agronomía (UNCPBA) y convocaron a más de 70 docentes y 150 alumnos de escuelas secundarias. Estas intervenciones sólo pudieron diseñarse gracias al trabajo colaborativo generado entre los actores del proyecto de extensión de la UNCPBA y los participantes del medio. Además, se han realizado capacitaciones en producción y evaluación de compost y se establecieron vínculos con centros de formación laboral.

#### **Palabras finales**

Recuperar esos saberes “prácticos”, “experienciales”, para reconstruirlos, ponerlos en tensión e interpretarlos desde algunas conceptualizaciones teóricas, fue el desafío que se planteó al pensar en contar la experiencia extensionista. Mato (2013b) manifiesta, “(...) no se trata simplemente

de una coyuntural orientación de políticas, sino de algo menos fácil de cambiar, “una manera de ver las cosas”, un cierto “sentido común” y con ellos una cierta episteme” (174).

En este trabajo se intentó plasmar la idea mediante la cual la reflexión sobre la propia experiencia de extensión deja a los actores universitarios diversos aprendizajes por fuera de las aulas, para los docentes pero principalmente para los estudiantes involucrados. “La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea y, si hay conflictos, más vale identificarlos, analizarlos y encontrar formas de manejarlos, pero esto no es lo que mayormente está ocurriendo en nuestras universidades” (Mato, 2013a: 52). El contacto con otra realidad, el intercambio de ideas con otros sectores, la decodificación de intereses personales e institucionales, ayudan a la formación del alumno y del docente y fortalecen herramientas de trabajo aprendidas en clase, para aprehenderlas y aplicarlas en la vida cotidiana o desarrollo de su profesión. Los aprendizajes en este tipo de contextos conducen a redireccionar metas sin perder de vista el objetivo (que también puede modificarse consensuadamente) sobre la base de modificaciones parciales o totales que ocurren en el escenario de los hechos.

En otras palabras, se ejercita la capacidad de percibir cambios y se pone a prueba la capacidad de adaptación y la proposición de estrategias de resiliencia del grupo. Existen múltiples variables que escapan totalmente al manejo del equipo universitario y un cambio de directivo, de docente, de categorización de la escuela, la graduación de los alumnos originalmente interesados y otras motivaciones y desmotivaciones que aparecen, son motivo de conflicto pero sobrellevados pueden derivar en fortaleza de aprendizaje.

Así como en la sociedad existe pluralidad de ideas, se traslada y potencia este concepto a la universidad en sí misma y en su relación con terceros. Los agentes comunitarios que se vinculan con la universidad, lo hacen desde distintas lógicas. La armonía y sintonía entre los extensionistas y los actores sociales facilita el desarrollo de un proyecto, en tanto la incomunicación y las posturas conceptuales diferentes generan un nuevo desafío con un camino mucho más sinuoso, pero lleno de aprendizajes, especialmente cuando participan estudiantes como sujetos más permeables a ellos. Existen problemáticas que seguramente surgen en una amplia mayoría de proyectos de extensión, ya que se trabaja sobre y en la realidad, compleja y cambiante.

“...En la línea progresista, por lo tanto, enseñar implica que los educandos, “penetrando” en cierto sentido el discurso del profesor, se apropien de la significación profunda del contenido que se está enseñando”(...)”pero así como no es posible enseñar a aprender sin enseñar cierto contenido a través de cuyo conocimiento se aprende a aprender, tampoco se enseña la disciplina de lo que hablo a no ser en y por la práctica cognoscitiva de la que los educandos van volviéndose sujetos cada vez más críticos” (Freire, 2008: 104-105).

Este recorrido se realizó en forma convencida respecto de que la propia experiencia extensionista genera saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma. No existen proyectos de extensión que fracasen; pueden modificar o adaptar sus objetivos originales, cambiar sus participantes y surgir problemas no contemplados porque la realidad es dinámica. Muchas consecuencias positivas de una intervención extensionista son imprevistas y producto de la acción e interacción con personas. Es natural que

aparezcan problemáticas de diferente tipo, que, cambiando la mirada, suman al proyecto en lugar de restar. La interacción con esta compleja realidad genera aprendizaje, considerado como cambio en los integrantes de un proyecto que va a beneficiar su propia mirada y formación.

## Referencias bibliográficas

Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D. y Vezub, L. (2011). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. pp. 438-448.

Alonso Gallo, M. (1996). Ideario, proyecto y currículo institucional. Líneas para un plan de formación docente. Buenos Aires: Ediciones Don Bosco Argentina.

Faculty of Extension, University of Alberta. (2016). About us in Extension. <https://www.extension.ualberta.ca/about/>

Freire, P. (2008). El grito manso. México: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2013). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Ed. Siglo XXII.

Lens, J. L. (2001). Paulo Freire su praxis pedagógica como sistema. Tandil: Yagüe Ediciones.

Marrero Acosta, J. (1995). La cultura de la 'colaboración' y el desarrollo profesional del profesorado. En: Volver a pensar la educación (Vol. II) prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid, Ed. Morata y Fundación PAIDEIA, La Coruña.

Mato, D. (2013a). Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales

realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina. Revista de Ciencias Sociales. Vol. XL, N° 72: 33-56. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Mato, D. (2013b) Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1:151-180.

Mc Mahon, M., Valdés, A., Cahill, C. y Jankowska, A. (2011). Análisis del extensio-nismo agrícola en México. Estudio sostenido por la SAGARPA, con la asistencia técnica del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Ed. París. 72 pp.

Ordenanza de Consejo Superior (OCS). 3820/2011. Consejo superior de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Lineamientos generales de la Secretaría de Extensión de la UNCPBA.

Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencia. Educación y Educadores, 14 (2), 349-366.

OSU Extension Ohio State University. (2016). Handbook for extension: mission and values. <http://extension.osu.edu/policy-and-procedures-handbook/i-administration-policies/mission-vision-and-values>

Tapia, M. N. (2008). La contribución de las organizaciones juveniles latinoamericanas al voluntariado social de las universidades: ¿qué se aprende cuando se participa?. II Congreso Internacional de Voluntariado Universitario: "Universidades y voluntariado: Hacia una nueva agenda social en América Latina y el Caribe". Universidad de Santo Domingo. República Dominicana, 4 de diciembre de 2008.

Rodríguez, C. (2010). Gestión integral de re-

siduos, reciclado y cartoneo en Buenos Aires. Buenos Aires: Ed. Croquis.

Smathers, C. A. & Lobb, J. M. (2015). Extension Professionals and Community Coalitions: Professional Development

Opportunities Related to Leadership and Policy, System, and Environment Change. Journal of extension 53 (6) Disponible: <http://www.joe.org/joe/2015december/a1.php>

---

1) “La educación ambiental como herramienta para la gestión integral de residuos sólidos urbanos. (RSU)”. Director: Silvia Mestelan, Co-director: María Marcela Bertoldi. Convocatoria de la Secretaría de Extensión de la UNICEN 2013, Res. CS N° 027/2014. Involucró a la UNCPBA, la escuela de nivel primario N° 22 de Azul, los colegios San Cayetano e Inmaculada Concepción, y la Secretaría de Ambiente del

Municipio de Azul.

2) “Gestión integral de RSU en la escuela”. Director: María Marcela Bertoldi, Co-Director: Fabián Grosman. Convocatoria de la Secretaría de Extensión de la UNICEN 2014, Res. CS N° 1709/2014. Interactuaron la UNCPBA, la escuela de nivel primario N° 22 de Azul, el colegio San Cayetano y la Agencia de Extensión Rural Azul del INTA.