

Tomar posición sobre la extensión. La experiencia del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en la primera década del año 2000

Taking position on the Extension. The experience of the Department of Education of the National University of Luján in the 2000s

Vilariño, Gabriela.
Universidad Nacional de Luján, Argentina.

Palabras clave: Extensión universitaria; co-gobierno; mercantilización de la extensión; sectores populares; educación popular
Key words: University Extension; co-government; commercialization of the Extension; popular sectors; popular education.

Para citación de este artículo: Vilariño, G.; (2020). Tomar posición sobre la extensión. La experiencia del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en la primera década de los años 2000. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 22/09/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

A mediados de la primera década de los 2000, en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se abrió un debate que revalorizó la extensión como función de la universidad pública. En ese momento se confrontaba con discursos de los 90, que la asimilaban a la transferencia y la venta de servicios, sin diferenciación conceptual ni política.

Dicho debate dio paso a una Declaración de Principios que forma parte de la Disposición que reglamenta la presentación de proyectos de extensión (DISP CDD-E 113/07) y fue realizado en el marco de la Comisión Asesora Permanente de Extensión del Consejo Directivo Departamental, es decir, una instancia interclaustrales con participación de docentes y estudiantes. Por un lado, la necesidad que impulsó al Departamento a promulgar

una definición sobre lo que es la Extensión, a casi 90 años de la Reforma Universitaria de 1918 nos habla de una cuenta no saldada. Pero por otro, valorizamos que este debate se diera en uno de los espacios representativos de co-gobierno que aportan a la definición de la vida universitaria, hecho que creemos representa el espíritu colegiado que impregnó el movimiento de la Reforma.

Recuperaremos, tras casi 15 años de su inicio, la profundidad de ese debate que tuvo lugar en nuestro Departamento (incluso planteando diferencias con el Estatuto de la Universidad del año 2000). Esto nos invita a reflexionar sobre lo que estaba pasando en la década del 90 y los primeros años del 2000, por qué fue necesario que como institución definiéramos qué es para nosotros la Extensión y por qué hoy, a más de 100 años después de la Reforma, seguimos defendiéndola.

Abstract

In the mid-2000s, the Department of Education of Luján National University opened a debate that re-evaluated the Extension as a function of the public university. At that time, it was confronted with the discourses of the 90s, which assimilated it to the transfer and sale of services, without conceptual or political differentiation.

This debate gave way to a Declaration of Principles that is part of the provision that regulates the presentation of extension projects (DISP CDD-E 113/07) and was held within the framework of the Permanent Advisory Commission on Extension of the Departmental Directing Council, that is, an instance with the participation of professors and students. On the one hand, the need that prompted the Department to promulgate a definition of what Extension is, almost 90 years after the University Reform of 1918, reveals unsolved debates. On the other hand, we appreciate that this debate took place in a representative space of co-government that contributes to the definition of university life, a fact that we believe represents the collegial spirit that allowed the Reform movement.

We will recover, after almost 15 years of its inception, the depth of the debate that took place in our Department (even raising differences with the Statute of the University of 2000). This invites us to reflect on what was happening in the 90s and the early 2000s, why it was necessary for us as an institution, to define what Extension is for us and why today, more than 100 years after the Reform, we stand up for it.

Introducción

Al analizar la extensión como función universitaria se hace ineludible visitar el hito histórico de la Reforma Universitaria, que refundó el modelo de universidad en Argentina con proyección internacional. A más de 100 años de ocurrida, es necesario revisar los hechos que le dieron lugar, los debates que marcaron sus preocupaciones, los aportes que legaron y las deudas pendientes de la universidad actual a los pensadores del 18. En este cruce de balances y revisiones, nos proponemos un puente entre algunas de las preocupaciones de esa época y las actuales, para abrir el debate sobre los sentidos que asume la extensión universitaria, atravesada por los diferentes momentos históricos y el co-gobierno, como herramienta de las instituciones para abonar a una definición representativa.

En este caso, el objetivo es recorrer algunos elementos sobre la extensión universitaria, el lugar que fue ocupando en las universidades y el caso del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, que en los primeros años del 2000 –en el medio de la invasión neoliberal– intenta recuperar la Extensión desde los aportes de la educación popular y el compromiso de la universidad son los sectores populares.

Para esto presentaremos, en una primera parte, algunas referencias a la impronta de la extensión universitaria en la Reforma del 18 y analizaremos la marca del neoliberalismo en la universidad y la pregnancia de sus discursos en las definiciones de la función de extensión. En la segunda parte, revisaremos el caso de la declaración del Departamento de Educación de la UNLu sobre la extensión y las definiciones esclarecedoras de Silvia Brusilovsky –referente ineludible en el Departamento sobre estas temáticas–. Recuperaremos la experiencia del debate en el espacio de representación interclaustrales en el que se dio y los principales elementos que presenta, incluso su diferenciación política conceptual con el propio Estatuto de la universidad que se reformó en esos años. Cerraremos este trabajo con algunos interrogantes sobre la extensión universitaria en la actualidad y los desafíos que nos presenta.

La extensión universitaria según pasan los años

Silvia Brusilovsky (2000) afirma que

La extensión universitaria no tiene atributos “esenciales”. Trabajar sobre esta problemática tiene la dificultad de que no hay consenso en su definición y los estudios sobre el tema son relativamente escasos. Las concepciones fueron variando y definiéndose, a lo largo de sus cien años de historia, ya sea de la práctica misma como en la “declaración de principios” (p. 15).

Coincidiendo con su planteo, iniciaremos el abordaje sobre la forma en la que es definida la extensión universitaria desde una perspectiva histórica, recuperando los principales rasgos identitarios que fueron asumiendo las diferentes concepciones en cada momento histórico.

El iluminismo de la Reforma Universitaria del 18

Partir de la Reforma del 18 nos lleva a recuperar la lucha por una universidad que buscaba desatarse del yugo de la “inmovilidad senil”, como afirma el Manifiesto Liminar (Roca, 1985: 6). La lucha de las y los estudiantes cordobeses ponía el acento en modificar la forma del gobierno universitario, que favorecía a una casta de profesores que consideraban arcaica y mediocre. La universidad científica a la que aspiraban proponía la asistencia libre a clase y la docencia libre (Buchbinder, 2009). La lucha por el co-gobierno nos llega como una de las marcas ineludibles de esos años. El objetivo era que la universidad no fuera lugar de enquistamiento de los sectores tradicionales del poder y del pensamiento conservador, dando paso al pensamiento crítico y el compromiso con los sectores de la clase trabajadora. Sus preocupaciones signaron los enfrentamientos, las huelgas y las protestas de las y los estudiantes universitarios. Así la libertad de cátedra y el co-gobierno se visualizaron como el motor para el desarrollo científico que vincularía a la universidad con los problemas de la sociedad, a los cuales les había dado la espalda hasta el momento.

La preocupación por las acciones de extensión llega a nuestro país con anterioridad a la Reforma Universitaria del 18. La Universidad Nacional de La Plata –considerada como modelo de universidad moderna para el movimiento reformista cordobés– inicia sus actividades de extensión en 1905. En dicha casa de estudios tienen lugar, en 1907, las Conferencias sobre Extensión Universitaria (Brusilovsky, op. cit.). Pero es innegable que es como parte de las reivindicaciones del movimiento de la Reforma, que la extensión obtiene centralidad en las definiciones de un modelo moderno de universidad.

Al inaugurar los Cursos de Extensión Universitaria en la Universidad de Buenos Aires en 1920, el Manifiesto del Centro de Estudiantes de Derecho declaraba que “la universidad necesita desenvolver en la dinámica social una función superior, a la simple tarea periódica de patentar doctores” (Portantiero, 1987: 169).

Pero, ¿desde qué lugar pensaron en 1918 este vínculo con el pueblo trabajador? En el análisis de sus declaraciones al respecto se puede ver una impronta iluminista, la marca de la mirada desde la universidad hacia un “afuera” que pareciera tomar la forma de un faro que ilumina con el conocimiento a aquellos sectores que carecen de él. Y aunque en la misma declaración encontramos referencia a que las y los estudiantes no se proponen el lugar de conductores en la válida preocupación por superar el aislamiento de la universidad y el pueblo, Juan Carlos Portantiero (op. cit.) considera que en este período primó, entre la dirigencia estudiantil, una visión de que les tocaba el lugar de la vanguardia de las masas.

Pero en ese “acercamiento”, además del filantropismo propio de la ideología de la época, operaba otro factor: en la medida en que la ligazón entre estudiantes y trabajadores se realizaba en medio de la ausencia de una auténtica intervención obrera, el puente corría en un solo sentido. Preocupados por los problemas sociales, los estudiantes reformistas terminaban por postularse, de hecho, como dirigentes de los trabajadores (p. 20-21).

La extensión asume así una impronta iluminista en la que las prácticas se centran en la participación de las y los estudiantes en campañas de alfabetización (Buchbinder, 2018) o en el dictado de cursos y conferencias, con la intención de “la elevación cultural de las masas” (Barrancos, s/d: 5. Citado en Brusilovsky, op. cit.: 17).

Renovación de la extensión en los años 50 y 60

A lo largo del tiempo, algunos sectores universitarios pusieron en cuestión este modelo de extensión universitaria, interpelados por los procesos políticos de los años 50 y 60, logrando diferenciarse de esta impronta iluminista –nunca del todo, desde luego. En esos años, de la mano de la renovación en la universidad y su “época de oro”, desde estos sectores se acercó la extensión al pensamiento crítico y a prácticas que vincularon a los extensionistas con las preocupaciones y problemáticas de los sectores populares, especialmente desde la educación popular. Es pionera y paradigmática, en este marco, la experiencia en la UBA del Departamento de Extensión Universitaria, de la que recuperamos un relato que sintetiza un “clima de época”:

Extensión formaba parte de otras experiencias todo a lo ancho de la universidad (...) Y había algo en el país que también era un espacio constructor de ese tipo de experiencias (...) que suponen la identidad de la militancia, de gente capaz de construir cosas en

situaciones adversas... y una vez que las construye, no apropiárselas (Juan Carlos Marín, estudiante miembro de la Comisión organizadora del DEU. En Brusilovsky, op. cit.: 12).

Invitamos a recuperar la experiencia, que solamente referenciamos por cuestiones de espacio, para reconocer esta fructífera etapa de la extensión universitaria en Argentina (Brusilovsky, op. cit.). Estas experiencias no quedaron exentas del devenir histórico y atravesaron las mismas dificultades durante esos años que tuvieron las prácticas críticas en el país. Las dictaduras que signaron la historia argentina en los años 60 y 70 (la dictadura de Onganía y sucesores –1966-1973– y la dictadura cívico-ecclesial-militar del autollamado Proceso de Reorganización Nacional –1976-1983) intervinieron las universidades y clausuraron estas experiencias, retro trayendo el avance de las acciones de extensión universitaria a prácticas vinculadas a la difusión (prensa, radio, talleres de cultura, etc.).

El golpe casi fatal del neoliberalismo

Bajo la impronta del neoliberalismo de los años 90, se produce un parteaguas sobre la forma en la que se concibe la extensión como función dentro de la universidad. En esos años se reconfigura como función y se la define bajo la impronta de la mercantilización que impregnaba los discursos sobre educación y conocimiento. En esos años, Silvia Brusilovsky y Susana Vior –profesoras del Departamento de Educación de la UNLu– describían claramente lo que pasaba:

Paralelamente a la centralización de organismos y sistemas de control sobre las universidades y los universitarios, comienza un proceso de adopción de criterios de mercado para la consideración de las necesidades de la universidad, que se evidencia en la disminución de partidas del presupuesto nacional, lo que fuerza la dependencia respecto de sistemas de contrataciones y ventas de servicios que, aunque sean denominados fuentes “alternativas” de financiamiento, pueden ir constituyéndose en sustitutivas. Las universidades actúan como “gestores” de contratos externos, pagos al margen de los sueldos, distorsionando la concepción de extensión universitaria como servicio a la sociedad, particularmente a los sectores que no tienen posibilidad de acceder a ella y poniendo a las universidades al servicio de demandas de sectores con poder económico (1996, p. 50).

La mayor preocupación que se sostenía giraba en torno a la búsqueda de fondos, problema que no se limitaba al ámbito de la Extensión, como afirman Brusilovsky y Vior (op. cit.) –en ese clásico trabajo denunciaban las distorsiones presupuestarias y sus posibles consecuencias, que veríamos concretadas a corto plazo–, sino que pasó a ser un tema de intranquilidad constante en todas las áreas del trabajo universitario, incluidas también en la investigación y las diversas actividades académicas.

El nuevo modelo de universidad estaba planteando un cambio en los propósitos y en los destinatarios de la relación entre universidad y sociedad, configurando un nuevo patrón de universidad, despojada de sus perfiles sociales, para subsumirla a un tipo de vinculación con el sector productivo-empresarial, con el fin de disponer de ingresos para su autofinanciamiento progresivo (Juarros y Naidorf, 2007: 499).

Bajo esta racionalidad economicista, se comenzó a hablar de transferencia de servicios de las universidades al medio, como un sinónimo de extensión. La disputa por el sentido de estas prácticas diferenciándose del de la venta de servicios fue un signo de la época para todas y todos quienes transitamos la universidad en esos años.

La Declaración de Principios sobre Extensión Universitaria del Departamento de Educación

La crisis de 2001 y el lugar de la universidad

Venimos hablando de varios mojones en la historia de la extensión universitaria: la Reforma del 18, el florecimiento del debate crítico en los años 50 y 60, los golpes a la democracia de las dictaduras, el neoliberalismo. Definitivamente el 2001 tiene que sumarse a esos momentos en los que las universidades pusieron en cuestión su rol social.

En la Universidad Nacional de Luján¹ el impacto de la crisis fue muy fuerte. Como el resto del país, estudiantes y docentes vivenciamos los golpes de la inestabilidad social y económica. Las y los miembros de la universidad participamos activamente en los múltiples reclamos sociales y educativos. Al tiempo que continuaba la presencia de estudiantes y docentes en los barrios, crecían las actividades vinculadas a paliar la crisis. Un ejemplo de ello fue la producción propia de sachet de leche para ser vendidos a precios accesibles en los almacenes de los barrios de la ciudad.

Si bien siempre hubo acciones vinculadas a la extensión es en el año 2002 cuando por primera vez se contó con una reglamentación específica sobre la presentación de proyectos y los procesos de evaluación y financiamiento, dando cuenta de la necesidad de dar visibilidad y financiamiento a las acciones que se venían realizando en el cotidiano universitario, aumentadas por el impacto de la crisis social.

En 2009, la Secretaría de Extensión y de Bienestar Universitario publicaron un libro que recupera la trayectoria de extensión desde la sanción de esa reglamentación ordenadora. En el mismo, las autoridades de la universidad referencian la complejidad de la tarea de extensión en los años de la crisis, las acciones sin planificación y marco referencial que se llevaron a cabo y el interés de fortalecer la función por medio de reglamentaciones claras y financiamiento.

En ese libro se da cuenta de los proyectos de extensión de entre 2002 y 2009 que contaron con financiamiento de la universidad y externo (mayormente de la Secretaría de Políticas Universitarias, que activó desde 2008 diferentes convocatorias para solventar actividades de extensión en las universidades nacionales). En total, durante esos años referencia 47 proyectos, de los cuales 14 son del Departamento de Educación, 12 de Ciencias Sociales, seis de Tecnología, seis de Ciencias Básicas, tres de secretarías de la UNLu y seis son interdepartamentales con participación de Ciencias Sociales en cuatro, de Tecnología también en cuatro, de Educación en tres y de una Secretaría de la UNLu en uno de ellos²³. En 2009, 24 de esos 47 proyectos estaban vigentes, lo que nos habla de un sostenido crecimiento de las propuestas.⁴

El co-gobierno en el Departamento de Educación

En este contexto, el Departamento de Educación es parte activa de estas acciones. Cuando las y los integrantes de la Comisión Asesora Permanente de Extensión (CAP de Extensión) durante los primeros años del nuevo siglo asumieron la tarea de evaluar propuestas de extensión ante la nueva reglamentación tuvieron la necesidad de clarificar una definición que pusiera en cuestión los sentidos que se naturalizaron durante el

neoliberalismo en las universidades argentinas. Con la cercanía de la crisis del 2001, tomaron la decisión de elaborar un documento que discutiera estas visiones y planteara los principios a partir de los cuales hacer extensión en nuestro Departamento.

El documento inicia con una declaración respecto a las implicancias que tiene la participación en la CAP, en tanto instancia colegiada de asesoramiento y debate sobre los temas que competen a la toma de decisiones del Departamento. Sostiene que su función de asesoramiento “implica asumir el compromiso de identificar, precisar y analizar los fundamentos del área que les compete, en este caso, la extensión universitaria” (p. 1). Nos resulta significativo que, aunque esta es una función que tienen todas las CAPs, fuera la de extensión la que necesitara explicitar aquellos acuerdos políticos sobre las definiciones constitutivas a partir de los cuales plantear las líneas políticas que orienten las acciones. Creemos que esto se debe a la permeabilidad del concepto a los devenires históricos y los posicionamientos políticos.

Como afirmamos al inicio del trabajo, uno de los legados de la Reforma es la lucha por el co-gobierno universitario de docentes y estudiantes, como una forma de democratizar la universidad. Es significativo que este sea el espacio en el que se elabora esta declaración crítica sobre la extensión, siendo que se cruzan en el mismo, por un lado los diferentes claustros –profesores, auxiliares y estudiantes–, así como también las y los representantes de distintas líneas políticas –aunque todas ellas independientes, sin identificación partidaria grupal. En el relato de Fabiana Luchetti (docente del claustro auxiliares), quien fuera la presidenta de la CAP de Extensión durante este proceso, las CAPs tienen una impronta que muchas veces no se visibiliza en la dinámica del co-gobierno.

Sobre la función política académica que tienen las CAPs, tienen el emergente [la resolución de las cuestiones cotidianas de la gestión], pero también tienen una función que es asesorar y que tiene que ver con una formación, con una generación de criterios, consensuados o no, pero son criterios muy actuantes en los momentos de la toma de decisiones conjuntas. [...] Me parece interesante como un espacio de construcción de líneas que vaya más allá de la agenda de las urgencias, de lo que hay que definir.

En tanto asesoras del cuerpo colegiado –el Consejo Directivo Departamental–, las CAPs son el lugar donde se apoyan las consejeras y los consejeros para la toma de decisiones. Lo que se trabaja en las CAPs, generalmente, se valida con el voto en esta otra instancia. En su seno se da la efectiva participación en la política universitaria de base de cada claustro. Muchas veces es el primer espacio de participación en política académica de estudiantes y docentes auxiliares. Y en tanto espacio de debate político también se vuelve pedagógico, ya que en el intercambio se forman, debaten y se enfrentan tanto quienes tienen experiencia como las y los que no.

En el caso de la CAP de Extensión del Departamento de Educación que inicia su trabajo en 2004, podemos apreciar este cruce de participantes con experiencia en el área y otros nuevos. Como dijimos, la CAP estaba presidida por Fabiana Luchetti, quien era acompañada por Lila Ferro y Miguel Echegoyen por la misma lista de auxiliares; por la lista de minoría del claustro participó Silvina Romero; por estudiantes, Lorena González y Cecilia Kushidonchi; y por profesores, desde listas opuestas, Claudia Figari y María Teresa Watson.

La preocupación central de la CAP era construir un marco sólido de referencias conceptuales a partir del cual establecer los criterios para la evaluación de los proyectos de Extensión del Departamento. “Teníamos por delante una tarea que involucraba decisiones político académicas muy importantes y centrales, y comprometidas. Había una gran diversidad de propuestas” (F. Luchetti). Y como ella misma sostiene, el lugar desde dónde partir para esa construcción fueron las propias propuestas de extensión que las y los docentes del Departamento venían desarrollando hasta el momento.

En el recuerdo de la presidenta de la CAP se destaca el arduo trabajo de búsqueda de materiales y una instancia de producción colectiva del escrito, así como también los aportes de Claudia Figari y Miguel Echegoyen, que tenían trayectoria y experiencia en el tema. Y por sobre todo, un clima de trabajo en el cual recuerda el debate y la búsqueda de claridad conceptual para los posicionamientos políticos. No creemos que esta deba ser la única forma válida para el trabajo en los cuerpos colegiados, pero es muy significativo que desde diferentes sectores políticos haya habido una clara coincidencia en la necesidad de llevar adelante el debate y la producción de la declaración. El documento fue apoyado por unanimidad por las y los miembros de la CAP, así como también del Consejo Directivo Departamental. Y creemos que la razón fue que lo que se buscó fue sistematizar los marcos conceptuales de las acciones que se venían realizando, mostrando una coincidencia en las líneas de trabajo de las diferentes listas de representantes.

El trabajo llevó unos dos años, durante los cuales surgieron muchas cuestiones significativas que podemos encontrar en el documento y algunas que son debates aún no saldados. Entre las primeras podemos destacar su preocupación por que en la universidad la extensión estaba invisibilizada desde el marco presupuestario. Mientras que existe una partida específica para el financiamiento de la investigación, la 3.5 (congelada hace más de 20 años), no había en aquel momento ninguna línea del presupuesto que asignara directamente fondos para las actividades de extensión. Y entre las segundas, encontramos el debate sobre si las acciones de capacitación son o no extensión, especialmente aquellas realizadas para los docentes del sistema educativo. Esta cuestión no está abordada en el documento, ya que no había un criterio unívoco sobre la misma, debido a la gran diversidad de matices que estas prácticas pueden asumir.

La extensión situada y fechada

El documento se divide en tres partes en las cuales se plantean situar la extensión en el marco socio-político del momento, definir sus elementos constitutivos y establecer parámetros a partir de los cuales se la concibe en el Departamento.

En la primera parte, identifica el momento histórico como de crisis global del capitalismo, en la cual al mismo tiempo que se evidencia el deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares, se visualizan experiencias de organización popular.

El documento también denuncia la pregnancia en la universidad pública de la matriz neoliberal que se impuso en los años 90 y que tuvo su mayor expresión en la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (aún vigente). En esta línea marca una separación entre la universidad y los sectores populares, “consideramos que la universidad pública se encuentra distanciada de los sectores populares, centrada en dinámicas propias y legítimas pero que la alejan de los problemas concretos y urgentes que los sectores populares

más golpeados sienten en este momento” (p. 3). En nota al pie se explicita qué entiende este colectivo de docentes y estudiantes por sectores populares: tomando la categoría marxista de clase, definen a los sectores populares como aquellos subordinados a la clase fundamental, cuyas facciones forman el bloque en el poder. De esta forma enumeran la inclusión en los sectores populares de los “proletarios de la ciudad y el campo y el amplio conjunto de desocupados y subocupados que ha producido el neoliberalismo” (nota 1, p. 3). En esta clasificación también tienen lugar los sectores de clase media, y por ende los incluye entre la población que se entiende como parte de la extensión, ya que, como está explicitado en el documento, también poseen un imaginario que reproduce los sentidos oficializados por las hegemonías. Luchetti recuerda sobre este tema:

Nuestros destinatarios tenían que ser los sectores populares por su situación de vulnerabilidad, había muchas experiencias de gente que trabajaba y era una riqueza a recuperar. Discutimos mucho, ¿es el contexto, el medio?, bueno, fue toda una discusión, no nos quedábamos tranquilos con “comunidad de referencia”, ¿cuál era el alcance?, ¿la comunidad en la que está inserta?, ¿cuáles eran esas comunidades?, ¿qué características tenía?, ¿qué demandas llegaban? También en esa definición de los destinatarios entraba la cuestión de diferenciar un trabajo que atendiera las necesidades y un trabajo a demanda, la relación demanda y oferta ¿sin analizar la demanda?, ¿nos tenemos que relacionar con el medio en una lógica medio extraña?

La educación popular como marca de origen

Aparece en esta primera parte del documento una referencia al pedagogo brasileño Paulo Freire, a partir de la cual se considera a la educación popular como el marco a partir del cual se entienden las acciones de extensión. Así definen a la educación popular:

Tal como lo expresa Freire, entendemos a la educación popular como el conjunto de tareas, proyectos, compromisos que desde la educación acompañan a los sectores populares, partiendo de y valorando sus conocimientos para, vinculándolos creativamente con el conocimiento producido por la ciencia, ayudar a la organización política de construcción de un poder diferente, un Estado diferente y un país diferente (p. 4).

En la segunda parte, para definir y problematizar la extensión universitaria, el documento cita un trabajo de la profesora de nuestro Departamento Silvia Brusilovsky, quien ha sido una referente ineludible para pensar la extensión en el ámbito universitario. De su trabajo Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas, debates pendientes del año 2000, la CAP recupera la definición sobre estas prácticas que parte de no asignarles atributos esenciales sino de referenciar la diversidad de concepciones sobre el conocimiento y la acción que las y los actores le atribuyen a los procesos sociales.

En el documento se reconoce que hay diferentes enfoques desde los cuales se pueden asumir las prácticas de extensión. Pero, partiendo de la definición de esta docente, investigadora y extensionista de nuestra universidad, se recupera la necesidad de problematizar la extensión universitaria y superar el marco de ambigüedad que suele tener esta práctica, haciendo explícito el encuadre político y conceptual desde el cual se la concibe en nuestro Departamento. Expresan así la concepción de extensión enmarcada en las prácticas de la educación popular y se enumeran los principios a partir de los cuales se la entiende.

En primer lugar, se asume el carácter democrático, autónomo, crítico y creativo que debe tener la extensión para aportar a la transformación social, diferenciándose de las concepciones que la entienden como “prestaciones y ventas de servicios en respuesta a la demanda del mercado, vista como una fuente de financiamiento” (p. 5).

Entienden a la extensión como parte inherente del quehacer universitario, que debe alimentarse en un proceso de interacción con la docencia y la investigación. Y explicitan su oposición a la idea de que es una práctica menor o aislada con un vínculo de subordinación a la investigación y la docencia.

La extensión se refleja, según el documento, en las propuestas de acción que incluyen a los sectores populares y la universidad, desde múltiples iniciativas que requieren “un proceso de identificación de las problemáticas y el diseño y coordinación de las acciones, escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre el contenido y la naturaleza de los problemas, en un proceso permanente de deliberación, debate, diálogo, información y formación” (p. 6).

Como acción teórico-práctica que llevan adelante los equipos docentes y que produce conocimiento en contexto, la Extensión Universitaria incluye la tarea de la formación de quienes participan en ella, especialmente auxiliares y estudiantes.

Para que estas iniciativas puedan tener expresión concreta, para esta CAP no puede dependerse de las voluntades de los sujetos. Así se hace explícita, en varias partes del documento, la obligatoriedad de la universidad de hacer factibles estas prácticas con la correspondiente asignación de recursos materiales y financieros, siendo contemplados explícitamente en el presupuesto universitario. Se afirma también que la extensión no es una mercancía y, por ende, no se la puede asociar a la idea de transferencia o de venta de servicios, como se la intentó reducir en los 90. Reconocen que estas prácticas son parte del ámbito universitario, pero consideran que son formas mercantilizadas que las desvirtúan y erosionan el presupuesto de las universidades públicas.

La extensión en el Estatuto de la UNLu

El documento del Departamento de Educación analiza también cómo aparece la extensión en el Estatuto de la Universidad Nacional de Luján. De su análisis señalan una crítica sustantiva sobre la forma en que es presentada. El Art. 33 sostiene que la extensión “es una de las formas de llevar a cabo su función social al promover su inserción en el medio y la solidaridad con la sociedad, con el fin de difundir en la comunidad los beneficios de la ciencia, de las artes y de la cultura” (p. 7). Para el Departamento, la referencia a la difusión de conocimiento que hace el Estatuto, como un fin de la extensión, no puede concebirse como una acción lineal en la cual la universidad lleva, transmite, informa, difunde (o el verbo que se prefiera utilizar) el conocimiento fuera. Por el contrario, en el documento se concibe la relación entre la universidad y el medio como un proceso dialéctico que debe tener un correlato presupuestario para poder materializar una propuesta no subordinada a las otras funciones de la universidad. Para las y los miembros de la CAP, el Estatuto de la UNLu refleja una concepción de extensión en la cual “el medio”, con el que la universidad debe vincularse, aparece en un rol pasivo, mientras que el lugar propositivo pareciera corresponderle únicamente a ella.

Diferenciándose de esta posición, el Departamento de Educación se compromete a sostener una serie de principios como aquellos propósitos que orientan sus prácticas relacionadas con la extensión. Entre otros, explicitan el apoyo a las políticas que contribuyan a fortalecerla como práctica inherente al quehacer universitario; promover la participación de todos los claustros con propuestas viables que los vinculen con los sectores populares; mantener contacto con diversos sectores sociales que permita involucrar a las y los integrantes del Departamento con acciones comprometidas, creativas y transformadoras y favorecer la articulación interdepartamental de la extensión y su relación con la docencia y la investigación.

A modo de conclusión. La extensión hoy

Es innegable que en los últimos años la extensión ha tenido un fuerte avance que se demuestra en el crecimiento de los proyectos y experiencias, los eventos académicos – locales, nacionales e internacionales– centrados en las cuestiones de extensión en las universidades (Blanco, 2016). Lo que inevitablemente nos lleva a revisar y clarificar la forma en la que se concibe y a partir de la cual se enmarcan las prácticas.

En esos años el Departamento de Educación fue el único que desarrolló una declaración de este estilo. Esto lo hace un trabajo pionero en la universidad que seguramente la nueva generación de extensionistas deberíamos visitar. Es necesario reencontrarse con esos debates teórico-conceptuales, incorporar el análisis de la actual coyuntura político-económica y social, evaluar la trayectoria en extensión de los últimos años y renovar los compromisos político-pedagógicos asumidos.

En la revisión de estas experiencias, no muy lejos de las preocupaciones que motivaron la declaración analizada, Agüero y Blanco (2011) sostienen, refiriéndose a las características que asumen las acciones de extensión:

En la actualidad las experiencias de extensión se multiplican, la tensión estaría dada entre las que se construyen en una relación lineal (por un lado, cuando la universidad “otorga/ofrece a la comunidad” sus conocimientos y por otro, cuando la misma valida con su presencia los llamados saberes populares) y aquellas que –en las antípodas– pretenden una relación dialéctica entre universidad y sociedad. En esta última perspectiva, buscamos construir colectivamente los conocimientos, estrategias y proyectos socioculturales que vayan en el sentido de hacer consciente nuestro rol en tanto sujetos históricos (p. 2).

La tarea entonces sigue pendiente; la extensión y sus sentidos siguen en disputa. Y podemos afirmar que la tarea no es cerrar el debate tras una definición que pretenda encontrarnos a todas y todos, ya que esto les quitaría el carácter histórico y social a la función de la universidad y a la universidad misma. Por el contrario, la tarea es mantener un posicionamiento crítico con solidez conceptual y política que permita que nuestras acciones se identifiquen con el proyecto de una universidad democrática en relación dialéctica con la sociedad, en la cual la docencia, la investigación y la extensión son dimensiones potenciadoras de ese pensamiento crítico y praxis transformadora.

Bibliografía

- Agüero, C. y Blanco, A. (2011). La extensión: voluntad ¿de quiénes y para qué? IV Jornadas Nacionales de AGCE. Experiencias, debates e intercambios. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 5 y 6 de diciembre.
- Blanco, A. (2016). Universidad y producción de conocimiento: cuando la extensión deja de ser la última de las tareas universitarias. En Palermo, A. y Manni, L. (coord.) Prácticas y perspectivas de la investigación y la extensión en el Departamento de Educación. Luján, EdUNLu.
- Brusilovsky, S. y Vior, S. (1996). Repensar y actuar la universidad en los '90. Posibilidades y límites de una pedagogía universitaria crítica. En Praxis educativa, ISSN 0328-9702, Volumen 2, nro. 2, pp. 48-55. La Pampa, UNLPam.
- Brusilovsky, S. (2000). Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes. Buenos Aires. EUDEBA.
- Buchbinder, P. (2018). El movimiento estudiantil argentino: aportes para una visión global de su evolución en el siglo XX. En Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda ISSN 2313-9749, año IV, nro. 12, marzo, pp. 11-32. Buenos Aires.
- Buchbinder, P. (2009). La Reforma desde los claustros. Una perspectiva a partir de La Gaceta Universitaria. En Chiroleu, A. y Marquina, M. (comps.) A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Coviella, C. (comp.) y Vívori, A. M. (coord.) (2009). 2002-2009. La función de extensión en la Universidad Nacional de Luján. Luján. Universidad Nacional de Luján.
- Juarros, F. y Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. En Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, pp. 483-504, septiembre.
- Portantiero, J. C. (1987, 1era. ed. 1978) Estudiantes y política en América Latina. 1918-1938 El proceso de la Reforma Universitaria. México, Siglo XXI.
- Roca, D. (1985) Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

Gabriela Vilariño: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLu. Maestranda de la Maestría en Ciencias de Sociales con Mención en Historia, UNLu. Profesora Adjunta, investigadora y extensionista del Departamento de Educación, UNLu. Actualmente Sub-secretaria de Investigación, Postgrado y Extensión del Departamento de Educación, UNLu.

1- La Universidad Nacional de Luján fue creada en 1972 junto con otras universidades bajo la impronta de la universidad desarrollista que descomprimiera la matrícula de las universidades tradicionales y con perspectiva de desarrollo local. Fue la única universidad cerrada durante la dictadura en 1979 y reabierta con la vuelta de la democracia en 1984.

2 - De los proyectos financiados por la universidad 10 pertenecieron al Departamento de Educación, ocho al de Ciencias Sociales, seis al de Tecnología, uno al de Ciencias

Básicas, uno a la Secretaría de Extensión y Bienestar Universitario y la Comisión de Accesibilidad, dos correspondieron conjuntamente a los Departamentos de Ciencias Sociales y Tecnología y uno a Educación y Ciencias Sociales (los primeros proyectos interdepartamentales son de 2006). Obtuvieron financiamiento de convocatorias externas cinco proyectos del Departamento de Ciencias Básicas, tres de Ciencias Sociales, dos de Educación y dos de Secretarías UNLu. Del Voluntariado Universitario de la SPU se financiaron dos proyectos de Educación, uno de Ciencias Sociales, uno de Tecnología, Ciencias Sociales y Educación, uno de Tecnología, Ciencias Sociales y la Secretaría de Extensión y Bienestar Universitario, y uno de Ciencias Sociales y Educación.

3 - No contamos con datos certeros de ese momento, pero como punto de referencia, en la actualidad aproximadamente Ciencias Sociales y Ciencias Básicas concentran alrededor de 2/3 de la planta docente de la UNLu, mientras que Educación y Tecnología se reparten en cantidades similares el tercio restante (en cantidad de docentes, sobre un total superior a los 1750).

4 - Actualmente el panorama en extensión ha cambiado mucho desde esos primeros años. No tomaremos el año 2020 ya que fue un año muy atípico por la pandemia de Covid-19 que atravesamos, pero para tener un punto de referencia en la Convocatoria 2018, que se ejecutó en 2019, se financiaron 35 proyectos (de hasta 3 años) y 37 acciones (de un año).