

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y COMUNICACIÓN  
CONVOCATORIA 2013-2015**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN  
CON MENCIÓN EN OPINIÓN PÚBLICA**

**DIÁLOGO DE SABERES EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:  
PRODUCCIÓN DE SENTIDO Y CONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES  
DE PODER EN LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN  
DE UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA**

**CRISTIAN DARÍO ARGÜELLES**

**MARZO, 2016**

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y COMUNICACIÓN  
CONVOCATORIA 2013-2015**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN  
CON MENCIÓN EN OPINIÓN PÚBLICA**

**DIÁLOGO DE SABERES EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:  
PRODUCCIÓN DE SENTIDO Y CONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES  
DE PODER EN LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN  
DE UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA**

**CRISTIAN DARÍO ARGÜELLES**

**ASESORA DE TESIS: ISABEL RAMOS ÁVILA**

**LECTORES: ROBERTO FOLLARI**

**GABRIEL KAPLÚN HIRSZ**

**MARZO, 2016**

## **DEDICATORIA**

A quienes buscan horizontes de articulación que cuestionan los sentidos que nos configuran, y construyen nuevas formas de aprender, de producir conocimientos, de poner en común.

## AGRADECIMIENTOS

Vuelvo a estas páginas para terminar por el principio y agradecer a las personas que ayudaron a que este texto adoptara la forma que hoy tiene, antes de que empiece su camino, con un poco de suerte no sólo hasta el estante de la biblioteca. Quién sabe.

Agradezco a Isabel Ramos, que alentó y ayudó a direccionar este proyecto, quizás un poco heterodoxo y demasiado nebuloso en sus comienzos.

A la familia, que acompañó de todas las maneras posibles el proceso. A mi compañera de todos estos años de aventuras y cotidianidades.

A las y los integrantes del proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: a lxs almacenerxs, especialmente a Belén y Pedro, a Magda, Susan, Flavia, Ana, Camila, Giulia, Juan, Milagros y Laura, que compartió desinteresadamente sus experiencias y su trabajo de investigación.

A las y los integrantes del proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”, especialmente a Natalia, que abre con generosidad las puertas de su casa, a Nayme, Camila, Kali, Ruth, Victoria, Ignacio, Tomás y Andrés.

A las y los integrantes del proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”, especialmente a Daniela, que sostiene y hace crecer la gran familia del Centro Cultural Urga; a Sergio, que trabaja con una naturalidad y capacidad que sorprende a todos menos a él mismo, a Sol, Milagros, Paz, Gina, Joaquín, Pablo y Nicolás.

A la Universidad Nacional de Cuyo, y especialmente a Gilda, Valeria, Claudia y Rodrigo, que me permitieron conocer sus experiencias y trabajo para lograr la tan difícil integralidad que sacuda nuestras estructuras.

A Inti y Belén, por sus lecturas y consejos oportunos y por soportar tantas charlas monotemáticas. A la gallega, porque sufrimiento de tesis compartido es medio sufrimiento, casi siempre. A la Vanessa querida, por ser el enlace con los vericuetos institucionales y por ser también amiga.

Parece que una tesis es algo que sucede en el pasado. El presente que se asoma en Argentina hace que la sensación de lejanía sea aún mayor. Es ese presente, justamente, el que hace que las búsquedas que emprende la extensión universitaria se hagan más necesarias, como lugar de imaginación y de construcción de alternativas posibles.

## ÍNDICE

<b>Contenido</b>	<b>Páginas</b>
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
Presentación del problema de estudio.....	11
Objetivos de investigación.....	16
El camino previo y el recorrido que sigue.....	16
CAPÍTULO I.....	19
MARCO TEÓRICO. ELEMENTOS PARA UN ABORDAJE SOCIOCULTURAL DE LA COMUNICACIÓN EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.....	19
Comunicación como producción social de sentido.....	19
La producción de sentido y sus condicionamientos en un marco posconstructivista....	22
Diálogo de saberes y disgloría epistémica.....	24
Configuraciones culturales.....	25
Elementos de una configuración cultural.....	28
Campos de posibilidad.....	28
Lógicas de interrelación.....	29
Trama simbólica común.....	29
Otros aspectos culturales compartidos.....	30
Comentario de algunas investigaciones relevantes.....	31
Investigación sobre extensión universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo....	33
Acerca de la perspectiva teórica.....	35
Consideraciones metodológicas.....	38
Los Proyectos Mauricio López como configuraciones culturales: una anticipación de sentido.....	41
CAPÍTULO 2.....	44
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y RECORRIDO DE LA EXTENSIÓN EN ARGENTINA Y EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO.....	44
Líneas genealógicas de la extensión universitaria.....	44
Primera línea: extensión como “devolución” y/o prestación de servicios.....	47

Segunda línea: extensión orientada a la “transformación social”.....	47
Tercera línea: extensión como práctica pre-profesional.....	48
Cuarta línea: extensión orientada a la formación integral.....	48
Extensión universitaria en Argentina. Breve recorrido histórico-conceptual.....	50
Concepciones iniciales.....	50
La Reforma Universitaria de 1918.....	51
Algunas repercusiones continentales de la Reforma.....	54
Institucionalización y primeras definiciones institucionales.....	55
Desarrollo, extensión rural, comunicación para el desarrollo.....	57
La “crítica comunicacional” y la redefinición de la extensión.....	62
Neoliberalismo y extensión como transferencia y como asistencia técnica.....	68
¿Hacia la legitimación institucional? Debates actuales, recuperación freireana, integralidad.....	71
Universidad Nacional de Cuyo y extensión universitaria. Breve recorrido histórico..	78
CAPÍTULO 3.....	85
ACTUALIDAD DE LA EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. BREVE RECORRIDO DE LOS PROYECTOS MAURICIO LÓPEZ Y PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO.....	85
Definiciones institucionales de extensión universitaria.....	85
La extensión como proyecto(s). Breve caracterización histórico-comparativa de los Proyectos Mauricio López.....	89
Conceptualización de la extensión en los reglamentos de los Proyectos Mauricio López: continuidades y modificaciones.....	93
Los “destinatarios” y las “organizaciones”.....	95
El “equipo de trabajo”.....	97
Los “ejes temáticos”.....	98
La evaluación.....	100
El “equipo de acompañamiento” y la sistematización de experiencias.....	101
El lugar de los Proyectos Mauricio López en la nueva gestión.....	102
Los Proyectos Mauricio López en su convocatoria 2015. Presentación de los tres estudios de caso.....	104
Descripción general y objetivos de los proyectos.....	105

Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa” .....	105
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva” .....	106
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base” .....	107
Los “destinatarios” y las organizaciones.....	107
Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa” .....	107
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva” .....	108
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base” .....	109
La “crítica comunicacional” en los proyectos. Actividades propositivas de comunicación delineadas.....	110
Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa” .....	110
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva” .....	110
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base” .....	111
El “equipo de trabajo” .....	112
Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa” .....	112
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva” .....	112
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base” .....	113
CAPÍTULO 4.....	115
EL PROCESO DE PRODUCCIÓN SOCIAL DE SENTIDO EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. ANÁLISIS DE TRES “PROYECTOS MAURICIO LÓPEZ”...	115
Descripción general de las actividades de campo.....	115
Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa” .....	116
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva” .....	117
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base” .....	117
La producción social de sentido a partir del marco interpretativo de la configuración cultural.....	118
Apuntes iniciales sobre las organizaciones implicadas y el desarrollo del Proyecto Mauricio López.....	119

Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”.....	119
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”.....	126
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”.....	131
Campos de posibilidad.....	134
Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: dar una mano.....	134
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”: disputa con el asistencialismo.....	137
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”: adaptarse, adoptar lógicas de funcionamiento, ser parte.....	140
Lógicas de interrelación.....	145
Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: ¿consultoría en comunicación?.....	145
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”: la importancia del vínculo personal (y algunas ambivalencias).....	147
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”: cuestionamiento a las lógicas escolares.....	149
Trama simbólica común.....	152
Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: la pertenencia universitaria.....	153
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”: el asistencialismo como tra(u)ma.....	154
Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”: ser o no ser del barrio, ser o no ser universitario, no ser “político”.....	155
Las relaciones de poder en la producción de sentido.....	159
Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: no linealidad entre saber y poder.....	159
Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”: ¿dialogar (y) transmitir?.....	162

Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”: la lógica sedimentada del “extractivismo” .....	165
CONCLUSIONES.....	170
La producción social de sentido en la extensión universitaria y sus condicionamientos.....	170
Síntesis del Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”.....	172
Síntesis del Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”.....	173
Síntesis del Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”.....	174
La dimensión política de la extensión y las “otras políticas” .....	176
Los condicionamientos de la producción social de sentido acerca de la producción social de sentido en la extensión universitaria.....	177
BIBLIOGRAFÍA.....	183
DOCUMENTOS.....	190
SITIOS WEB.....	192
ENTREVISTAS.....	192

## RESUMEN

En los últimos años se experimenta un reverdecer de la revisión crítica de las concepciones y modos de implementación histórica de la extensión universitaria, en donde influye en muchas ocasiones una perspectiva de “crítica comunicacional” (Cimadevilla, Carniglia y Cantú, 1997). De este modo, se enfatiza la importancia de la “dimensión dialógica” de la extensión, definida frecuentemente como “diálogo de saberes”.

En tal contexto, nuestra investigación busca aportar a la problematización de la dimensión dialógica de la extensión en espacios concretos desde una perspectiva socio-cultural, que entiende a la comunicación como proceso de producción social de sentido (Fuentes Navarro, 2002). Esta concepción está mediada por la noción de configuración cultural como modo de exploración de espacios y regímenes de sentido, incluyendo “la heterogeneidad, la conflictividad, la desigualdad, la historicidad, y el poder” (Grimson, 2011: 187).

Proponemos como espacio de indagación los proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), denominados Mauricio López, a los que consideraremos en términos de configuraciones culturales desde una estrategia metodológica cualitativa, con énfasis en la observación participante y la entrevista. A partir del análisis de tres de estos proyectos, el objetivo es contribuir a la comprensión del proceso de producción social de sentido en el marco de su implementación y de sus condicionamientos específicos, en especial en cuanto a la configuración de las relaciones de poder.

Como resultado del análisis, presentaremos un proyecto vinculado a una organización de la Economía Social y Solidaria, que discute la caracterización estereotipada de “vulnerabilidad” de los “destinatarios” de la extensión, acercándonos a las posibilidades de articulación de la universidad con actores definidos a partir de sus potencialidades y su dimensión político-organizativa. El segundo de los proyectos nos muestra, con algunas ambigüedades, la posibilidad de la extensión para disputar con modos de intervención asistencialistas o paternalistas. El tercer proyecto, que articula su trabajo con un centro cultural de base, nos permite ver la posible “territorialización” de la extensión como modo de debatir las relaciones históricas de “extracción” de conocimientos y experiencia por parte de actores universitarios en determinados espacios y organizaciones sociales.

## INTRODUCCIÓN

La respuesta que da la comunidad, te obliga a caer en la transferencia, porque ya hay una expectativa sobre nuestro rol. (...) Cuesta iniciar el diálogo, cuesta sentarse par a par. Hay una actitud pasiva de la comunidad. Buscan que le lleves la receta. (Declaraciones de un extensionista. En Touza, Hernando y Erreguerena, 2011: 8).

### **Presentación del problema de estudio**

La presente investigación surge a partir de la inquietud acerca de la interacción entre grupos de actores diversos y frecuentemente desiguales propiciada por las prácticas de extensión universitaria. (EU). En este sentido, partimos de una primera consideración que entiende que “toda acción de extensión implica una intervención en un espacio determinado, en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares, donde se ponen en juego conocimientos y saberes, como el mundo de las representaciones sociales que los actores han ido construyendo en torno al mismo” (Kessler, 2013: 39).

Institucionalmente, la EU es una de las funciones-pilares declarados de la universidad pública argentina, junto a la docencia y la investigación.<sup>1</sup> Esta concepción se encuentra extendida en el resto de América Latina (López, 2010: 2). Más allá de otros antecedentes, es habitual señalar la importancia para América Latina del movimiento social-estudiantil que desemboca en la Reforma de Córdoba de 1918, el cual ejerce una influencia destacada sobre movimientos semejantes, a partir de los cuales se logra -en la década de 1920 y 1930- la institucionalización de la extensión en la legislación universitaria de nuestros países (Tünnermann, 1978: 100).

Aun cuando esta función de la universidad se ha mantenido relativamente relegada como objeto de preocupación teórica frente a las otras dos, en las reflexiones acerca del tema se colocan en un lugar destacado las concepciones teleológicas y de “deber ser” de la EU.

En este sentido, experimentamos en los últimos años un reverdecimiento de la revisión crítica de las concepciones y modos de implementación histórica de la EU. Parte de

---

<sup>1</sup> Este estatuto está reglado por la Ley de Educación Superior argentina, en sus arts. 28, 29, 44 y 63. (Ley 24.521, 1995).

ellas incluyen perspectivas que recuperan lo que, en sentido amplio, podemos entender en términos de “crítica comunicacional” (Cimadevilla, Carniglia y Cantú, 1997).<sup>2</sup>

Uno de los representantes señeros de esta “crítica comunicacional” es Paulo Freire, a partir de su libro *¿Extensión o comunicación?* (1973), que constituye un esfuerzo explícito por redefinir la extensión incorporando una perspectiva centrada en el diálogo a partir de la distinción del autor entre comunicación dialógica y extensión (esta última entendida como concepción anti-dialógica de la práctica que deriva en “invasión-cultural”).<sup>3</sup>

En este marco, se denuncian aquellas concepciones y prácticas que ponen a la universidad como centro de alta cultura y saber legitimado que actúa vertical y unidireccionalmente sobre la “sociedad”, pensada como receptora pasiva de la acción y, además, entendida como “separada” de la universidad (Menéndez, 2013: 47-48). Vale recordar, al respecto, la definición de la primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, reunida en 1957:

(...) la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar, dinámica y coordinadamente, la cultura y vincular a todo el pueblo con la Universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, moral, intelectual y técnico de la Nación, proponiendo, imparcial y objetivamente, ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la Nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la Universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo (UDUAL, 1957: s/p, citado en Tünnermann, 1978: 104).

Como uno de los resultados de la crítica comunicacional se enfatiza, entonces, la dimensión dialógica de la extensión y se ubica al diálogo en el centro de las condiciones de posibilidad de una práctica extensionista transformadora, entendido frecuentemente como “diálogo de saberes” a partir de la influencia freireana y de la educación popular.

---

<sup>2</sup> Esta “crítica comunicacional” tiene un despliegue importante en nuestro continente en especial en los ‘60 y ‘70 y tiene gran influencia en la redefinición de la extensión. Convergen en ella, de distintos modos, conceptualizaciones provenientes de la comunicación (de las críticas de la comunicación para el desarrollo y sus modulaciones, de la comunicación popular, alternativa, comunitaria), de la educación popular, la investigación-acción, de la filosofía y teología de la liberación, de movimientos sociales (movimientos estudiantiles, campesinos) (Cano, 2014: 237).

<sup>3</sup> Esta distinción retoma su concepción del diálogo como esencia de “la educación como práctica de la libertad”, expuesta en el libro del mismo nombre (1969) y ampliada en *Pedagogía del oprimido* (1970). En su texto, Freire se refería especialmente a los procesos de extensión agrícola de matriz estatal, pero su crítica fue tomada también para la extensión universitaria.

Este tipo de reflexiones, asentadas en una fuerte base teleológica orientada a la transformación de concepciones y prácticas, se abrieron camino dentro de las universidades argentinas, permeando la concepción institucionalizada de la EU: al menos en alguna de sus dimensiones, es frecuentemente descripta como “diálogo de saberes”.<sup>4</sup> Esta visión convive en tensión con los modos de entender la EU como difusión de conocimientos y cultura y prestación de servicios, entre otros, expresada en áreas específicas dentro o fuera de las áreas de extensión (elencos y espacios artísticos, instancias de consultoría, ofertas de formación, convenios con empresas privadas y el Estado, etc.).

Un ejemplo del modo institucional de entender la extensión incluyendo una perspectiva dialógica lo constituyen los Proyectos Mauricio López (PML), proyectos concursables de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)<sup>5</sup>, nombrados en homenaje al pensamiento y obra del profesor desaparecido durante la última dictadura militar argentina. Desde este espacio, con el que nos proponemos trabajar, se define la EU “como una práctica educativa que se realiza en un contexto social y en una relación de diálogo vinculando los saberes académicos con los populares, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento” (Área de Articulación Social, 2014: 2).

Un aspecto relevante a la hora de proponer a la UNCuyo para trabajar con sus convocatorias de EU es el alto porcentaje relativo de proyectos financiados en relación a su población estudiantil.<sup>6</sup> Desde el año 2008, al igual que propuestas análogas en la mayoría de las universidades del país, los PML financian anualmente, luego de un proceso de selección, propuestas de proyectos de la llamada “comunidad universitaria” en conjunto con organizaciones sociales y comunitarias y/o instituciones públicas.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Un cambio que Humberto Tommasino entiende a partir del surgimiento de un “modelo extensionista alternativo o crítico”, frente al “modelo extensionista clásico” (Tommasino et al., 2006: 121). Veremos que la situación adquiere otras complejidades que no se resuelven entre una “vieja” y una “nueva” extensión.

<sup>5</sup> Esta universidad está ubicada en la provincia argentina de Mendoza (cuarta en población a nivel nacional, con 1.738.929 habitantes, según el censo 2010). Creada en 1939, la UNCuyo es una de las seis primeras universidades del país. Cuenta con 13 unidades académicas, 4 institutos, 6 escuelas de educación media (secundarias) y una de educación inicial (primaria). En esta universidad se realizaron el I Encuentro Nacional y el II Congreso Iberoamericano de EU y el IV Congreso Nacional de EU.

<sup>6</sup> En el caso de la Universidad de Buenos Aires -la más grande del país, con un total de 351.200 estudiantes (según datos de 2011)- en el año 2013 se financiaron 95 proyectos (aproximadamente un proyecto por cada 3700 estudiantes). En el mismo periodo -con una población de 31.397 estudiantes (según datos de 2011)- la UNCuyo financió 38 proyectos (es decir, aproximadamente un proyecto por cada 830 estudiantes).

<sup>7</sup> Para la convocatoria 2015 se financian cuarenta y tres proyectos, con un presupuesto de \$22.000 para cada uno de ellos -aproximadamente USD 2.600. En la convocatoria se presentaron 90 proyectos.

Este modo general de funcionamiento anualizado de proyectos voluntariamente presentados pone de relieve, con todo, un carácter doblemente marginal. En primer lugar, en la concepción explícitamente “dialógica” de la extensión frente a otros modos de entenderla, que se relaciona además, con el carácter históricamente relegado de esta función en su relación estructural con las de docencia e investigación.<sup>8</sup> Aun con esta consideración, es destacable cómo en los últimos años se profundizan las búsquedas de consolidación política e institucional de la función de extensión en América Latina en general y en Argentina en particular.<sup>9</sup>

En este contexto, nos motiva el desafío de contribuir a la problematización de la dimensión dialógica de la extensión en los espacios “concretos” de intervención que constituyen los Proyectos Mauricio López. Creemos que -en no pocas ocasiones- subyace en las concepciones acerca de la extensión una concepción instrumental o voluntarista de la comunicación que sería importante problematizar. Por ello, uno de los desafíos es pensar las prácticas comunicativas que se ponen en juego en la EU desde una perspectiva sociocultural, que entienda a la comunicación como constitutiva de la vida social y como proceso de producción social de sentido (Fuentes Navarro, 2002, 2004). Antes que partir de una visión normativa que distinga qué es la (buena) extensión de lo que no lo es, buscamos pensar la comunicación (como producción de sentido) en la extensión. En este sentido, retomamos a Gustavo Cimadevilla, cuando señala que la influencia del enfoque freireano contenido en *Extensión o comunicación* hacia la formulación de “(...) ‘lo que debería ser’ y posteriores planteos con énfasis en la horizontalidad, participación y dialogicidad ‘en’ y ‘de’ la comunicación (...) eclipsó de alguna

---

<sup>8</sup> En la UNCuyo, la extensión no está integrada a la malla curricular y no posee reconocimiento académico equivalente a actividades de investigación (tanto para estudiantes como para docentes). En el caso particular de los PML, no cuentan con presupuesto anual asignado, por lo que se deben concursar fondos en otras áreas de la Universidad para buscar su continuidad. Sin embargo, como señala Gabriel Kaplún, no se trata –solamente- de que la extensión sea “el pariente pobre de las actividades universitarias” (2005: 11).

<sup>9</sup> Este contexto se expresa, por ejemplo, en la formación la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) (1994) y la formación de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) (2008), que agrupa a las secretarías de extensión de las universidades argentinas integrantes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Si consideramos algunas reuniones relevantes, podemos nombrar la realización en 2014 de las III Jornadas de Extensión del Mercosur (Buenos Aires), el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, las II Jornadas de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y las I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe (Rosario). En 2015, en tanto, se realizó en Cuba el XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria. Hay que recalcar, además, las diferentes experiencias de la Escuela de Verano de Extensión de la AUGM.

manera el interés por *lo qué es y cómo y por qué es*” (Cimadevilla, 2008: 104, destacado en el original).

Nuestra propuesta se enmarcaría en el segundo grupo de cuestiones, buscando la comprensión acerca de los “qué, cómo y por qué” de los modos de producción de sentido en las prácticas extensionistas. Esto se justifica en el hecho de que “puede haber acuerdo en el tipo de orden a construir, pero no puede haber ignorancia sobre el orden que opera desde lo construido” (Cimadevilla, 2008: 104).

Como parte de este análisis, nos parece importante considerar la dimensión de poder, disputa y conflicto que atraviesa y configura las relaciones sociales y comunicativas (Araújo, 2002: 49) y, en particular, el “carácter estructurante de la situación de asimetría, en las relaciones de saber-poder que se ponen en juego en los procesos de extensión” (Cano, 2015: 362).

En este punto, un modo productivo de considerar la cuestión del poder en lo constituye la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, que nos lleva a pensar en la construcción socio-histórica de un estatuto diferencial de los saberes y actores puestos en relación en la EU, pues, como señala Santos:

Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva (Santos, 2007: 44).

Consideramos que, aun cuando se postule desde espacios institucionales una “transición” o un “nuevo paradigma” en la EU<sup>10</sup> no es posible separar el “diálogo de saberes” como objetivo enunciado de sus prácticas y condiciones de producción particulares, como tampoco puede soslayarse el papel históricamente sedimentado de concepciones y prácticas universitarias, cuyas consecuencias no se suspenden automáticamente por la voluntad expresa de horizontalidad y diálogo.<sup>11</sup>

Es con esto en mente que proponemos centrar nuestra exploración en tres de los Proyectos Mauricio López que se implementan durante 2015, como modo de acer-

---

<sup>10</sup> Este es el caso de la UNCuyo en la que desde las áreas institucionales se postula una nueva etapa en la EU, que responde a un nuevo paradigma en su conceptualización (Corrales y otros, 2013).

<sup>11</sup> Al respecto, Nancy Fraser señala que la existencia de espacios formales –o voluntaristas– de participación que se asientan sin más en la “suspensión de desigualdades” pueden enmascarar y consolidar mecanismos informales de exclusión y distinción (Fraser, 1997).

caros a la producción social de sentido en las prácticas de intervención de la extensión. Trabajaremos, de este modo, con un proyecto que, desde la perspectiva de la economía social y solidaria, busca articular su trabajo con una organización política de comercialización; un proyecto que busca la realización de talleres de carpintería y de derechos, sexualidad y género en un espacio municipal-comunitario y, finalmente, un proyecto que trabaja conjuntamente con un centro cultural de base, enfocado especialmente en el trabajo con niñas, niños y adolescentes a partir de un taller de arte y reciclado.

Creemos que enfocar nuestro trabajo en el análisis de la implementación de proyectos concretos de EU, bajo un diseño cualitativo sustentado en la observación participante y la realización de entrevistas, nos pone en la posibilidad de “aterrizar” los debates acerca de la extensión como función de la universidad y acerca de las prácticas extensionistas como espacios de producción social de sentido.

### **Objetivos de investigación**

Nuestro objetivo general para esta indagación será contribuir a la comprensión del proceso de producción social de sentido en la implementación de Proyectos Mauricio López y sus condicionamientos, en especial en cuanto a la configuración de las relaciones de poder.

De este objetivo general se desprenden como objetivos específicos:

1- Examinar las prácticas comunicativas desplegadas por los participantes durante la implementación de los proyectos de extensión seleccionados.

2- Explorar los modos de producción de sentido por parte de los participantes de los proyectos de extensión seleccionados.

3- Dar cuenta de los condicionamientos de la producción social de sentido en el marco de la implementación de los proyectos de extensión seleccionados, especialmente en cuanto al proceso de configuración de las relaciones de poder.

### **El camino previo y el recorrido que sigue**

Para finalizar esta presentación, quisiéramos comentar brevemente el camino previo que motivó nuestro interés para esta investigación, que se basó, por un lado, en nuestras concepciones acerca de la comunicación (influidas, desde luego, por la formación de

grado) y, por otro, en la propia experiencia en proyectos de extensión y las concepciones subyacentes al respecto.

Con respecto a las ideas de comunicación, tuvo en nosotros una poderosa influencia la reflexión de la comunicación entendida como interrelación, en análisis de tipo dicotómico que la oponían, por caso, a la información. Esto se ejemplifica con el modo de *Comprender la Comunicación* de Antonio Pasquali, para quien la comunicación “connota el mensaje-diálogo que busca generar respuestas no programadas, reciprocidad y real sociabilidad, consenso y decisiones en común” (Pasquali, 2007: 60), mientras que la información “connota el mensaje-causa de un agente emisor que busca generar en un paciente receptor un efecto-comportamiento inmediato o remoto” (Pasquali, 2007:60).

A esta concepción de la comunicación se unían, desde lo técnico-instrumental, las “herramientas” de la comunicación institucional (sus diagnósticos, análisis FODA, planes de comunicación), que podrían ser “aplicados” a las instituciones públicas y privadas y también trasladadas a organizaciones sociales y comunitarias. Tanto valían para una gran empresa como para la organización de base de la esquina, bajo una lógica funcionalista, adaptativa.

En cuanto a las concepciones sobre extensión, partían de la percepción de un compromiso que todo estudiante de la universidad pública adquiriría por estudiar gracias al financiamiento social. Con esta lógica de “deuda”, se trataba entonces de “devolver” algo (¿qué?, ¿cuánto?, ¿por cuánto tiempo?) del esfuerzo social volcado en el presupuesto universitario.

La ecuación resultaba, entonces, bastante simple: Un modo posible de “devolver” a la sociedad los conocimientos adquiridos en la universidad pública era aplicar las herramientas de la comunicación institucional a organizaciones sociales con las que los proyectos de extensión se vinculaban, como modo de generar consensos y decisiones en común, que luego pudieran ser comunicados al exterior.

Hasta aquí el itinerario previo. En las páginas que siguen intentamos mostrar la búsqueda por complejizar y (re)pensar estas miradas.

En el primer capítulo, presentaremos nuestro marco teórico, que partirá de una visión sociocultural de la comunicación para pensarla como producción social de sentido. En ese marco, acudiremos a la noción de la configuración cultural de Alejandro

Grimson (2011) para proponer un modo de lectura de los proyectos de extensión universitaria en clave posconstructivista, buscando entender en ellos las articulaciones entre sedimentación y contingencia.

En el segundo capítulo presentamos un recorrido histórico conceptual por la extensión en Argentina y la UNCuyo, mediados por la propuesta de Agustín Cano (2014) de la convivencia en tensión de distintas líneas genealógicas de la extensión, que se articulan y se enfrentan en distintos momentos y espacios. Este recorrido nos brindará algunas claves de lectura para el análisis de los sentidos sedimentados acerca de la práctica extensionista.

En el tercer capítulo, haremos una presentación general de la actualidad de la extensión en la UNCuyo, de los Proyectos Mauricio López como programa específico de extensión universitaria y de los tres casos en los que basamos nuestro trabajo analítico. Estos casos serán analizados en el cuarto capítulo, entendiéndolos como configuraciones culturales específicas e intentando comprender la producción social de sentido y sus condicionamientos en cada uno de ellos.

## **CAPÍTULO I**

### **MARCO TEÓRICO. ELEMENTOS PARA UN ABORDAJE SOCIOCULTURAL DE LA COMUNICACIÓN EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**

Para construir el marco teórico que guiará nuestra investigación entrelazaremos tres elementos básicos a fin de explorar la dimensión comunicativa y sus condicionamientos en las experiencias de extensión universitaria (EU) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), específicamente aquellas que se encuadran en los Proyectos Mauricio López (PML) en su convocatoria 2015.<sup>12</sup>

Comenzaremos con un acercamiento a la definición de comunicación como producción social de sentido, tomando a nivel general la propuesta de Raúl Fuentes Navarro (2000). En segundo lugar, haremos referencia al concepto de disgloria epistémica, delineado por Fernando Garcés (2007) para dar cuenta del particular modo de relación hegemónica que se establece a partir del estatuto diferencial de los “saberes” puestos en juego por los sujetos en una interacción comunicativa. Finalmente, sintetizaremos la visión dinámica y articulada acerca de la cultura desarrollada por Alejandro Grimson (2011) desde una propuesta posconstructivista, que se encuentra en línea con nuestra visión acerca de la producción social de sentido y desde la cual propondremos nuestras principales categorías analíticas.

A través de esta perspectiva, propondremos una anticipación de sentido<sup>13</sup> al respecto de los PML con los que trabajaremos en los capítulos siguientes, entendiendo a cada uno en términos de configuración cultural en la que se articulan campos de posibilidad, lógicas de interrelación y tramas simbólicas específicas en el marco general de la disgloria epistémica como relación hegemónica.

#### **Comunicación como producción social de sentido**

La visión acerca de la comunicación que guía nuestra indagación busca anclarse en una perspectiva sociocultural. Se trata de una mirada centrada en el carácter constitutivo de la comunicación en las estructuras de la vida social (Fuentes Navarro, 2002: 11) y que busca “investigar las relaciones entre instituciones, discursos y prácticas, o dicho de

---

<sup>12</sup> En los próximos capítulos haremos un recorrido histórico conceptual acerca de la EU como función de la universidad en Argentina y en la UNCuyo en particular.

<sup>13</sup> Siguiendo a María Teresa Sirvent, la anticipación de sentido hace referencia, en investigaciones de diseño cualitativo, a ideas previas, conceptos y presupuestos teóricos que funcionan como punto de partida y orientan el trabajo en terreno, “pero no se predeterminan variables o hipótesis a verificar” (2007: 31).

otro modo, entre la acción socialmente estructurada y el sentido generado por los sujetos” (Fuentes Navarro, 2004: 3).<sup>14</sup>

El mexicano Raúl Fuentes Navarro recuerda los objetivos iniciales que CIESPAL delineaba en su primera reunión, en 1973:

El objetivo central de la investigación debe ser el análisis crítico del papel de la comunicación en todos los niveles de funcionamiento, sin omitir sus relaciones con la dominación interna y la dependencia externa y el estudio de nuevos canales, medios, mensajes, situaciones de comunicación, etc., que contribuyan al proceso de transformación social” (CIESPAL en Fuentes Navarro, 2014: 19).

En esta línea de análisis crítico —específicamente de lo que CIESPAL denominaba en ese momento como “situaciones de comunicación”— es en donde intenta situarse nuestra propuesta. Al respecto, Fuentes Navarro, entiende que la tarea de la producción académica en comunicación es “la producción social de sentido sobre la producción social de sentido” (Fuentes Navarro, 2003: 3).

En la visión de este teórico de la comunicación, es primordial asumir la búsqueda de

(...) un marco de interpretación que, por una parte, reintegre conceptual y metodológicamente la diversidad política, cultural y existencial de los agentes de la comunicación, y por otra permita imaginar las dimensiones de la acción comunicativa en términos constitutivos y no sólo instrumentales de las prácticas sociales (Fuentes Navarro, 2000: 22).

Esta propuesta nos parece relevante sigue la línea de un desplazamiento teórico y epistemológico de las diversas formas análisis de los medios de comunicación (de sus contenidos, su recepción, sus estructuras de propiedad, etc.) que tiene un peso muy relevante en nuestra disciplina, hacia “los sujetos sociales y los procesos de producción de sentido” (Fuentes Navarro, 2000: 23). Es un modo de superar, además, “la concepción única o predominantemente instrumental y no constitutiva de la comunicación en la vida social” (Fuentes Navarro, 2000: 26).<sup>15</sup>

Este modo de entender la comunicación considera que los sujetos producen sentido a partir de su capacidad de agencia y, a su vez, que esta producción es social e

---

<sup>14</sup> En esta línea se encuentra también, por ejemplo, la propuesta de Guillermo Orozco Gómez (2003), que llama a tener en cuenta a la comunicación como un espacio en el que el sentido se produce socialmente. Sin embargo, el trabajo de Orozco Gómez es mayormente conocido en el marco de los estudios de recepción, y a esta preocupación se dirigen principalmente sus esfuerzos.

<sup>15</sup> Hay que señalar que la propuesta de Fuentes Navarro para una teoría sociocultural de la comunicación se asienta en la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (2005: 23) y sugiere, además, a la hermenéutica profunda de John Thompson como marco metodológico (2005: 27).

intersubjetiva y se encuentra, por lo tanto, condicionada. Tal aproximación señala, de este modo, la necesidad de considerar tanto la posibilidad de acción transformadora de los sujetos como sus condicionamientos socio-históricos, los cuales son considerados como ontológicamente intersubjetivos –resultados de la actividad humana- y epistemológicamente objetivos –pasibles de ser estudiados- (Grimson, 2011: 26).

En el mismo sentido, Rossana Reguillo anota:

Lo sociocultural alude precisamente al lugar donde se tocan y se afectan las estructuras sociales objetivas y los procesos simbólicos, lugar de cruce de los sistemas como fuerzas productivas y constrictivas con la capacidad de agencia de los actores sociales que desde la subjetividad son capaces de apropiarse, negociar o resistir al sistema; lugar de interface entre la reproducción y la capacidad de transformación e imaginación social (Reguillo, 2004: 9).

Creemos que esta propuesta enfoca de una manera valiosa la dimensión comunicativa en el marco de los proyectos de EU, frente a otros abordajes que conllevan una mirada prescriptiva o evaluativa acerca de la comunicación. En este sentido, pensamos que -en no pocas ocasiones- subyace a las definiciones acerca de la EU una concepción instrumental de la comunicación y una visión del diálogo como un simple intercambio o “una forma de ‘acuerdo’ racional o de microcontrato social” (Huergo, 2004) que una perspectiva sociocultural permite, en principio, problematizar.

Al respecto, el trabajo de Botero y Obregón, por ejemplo, analiza la noción de diálogo usada en el campo de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social (CDCS), y en la que resalta la dimensión evaluativa que separa lo que se considera diálogo de lo que no, y que se relaciona con tres modos básicos de entender el diálogo en la bibliografía de la CDCS: el diálogo como modelo de comunicación, en relación a las teorías de los medios masivos; el diálogo como evento de comunicación interpersonal y el diálogo como proceso de deliberación pública (Botero y Obregón, 2011: 190).

Por otro lado, la primacía de una concepción instrumental acerca de la comunicación en los procesos extensionistas puede relacionarse en algún punto con los modos de entender a esta última desde esquemas generales del difusionismo y el desarrollismo, los cuales, como señala Gustavo Cimadevilla consideran a la comunicación a una herramienta subordinada a una idea de desarrollo (Cimadevilla, 2008: 103).

De este modo, se puede proponer la cercanía entre los procesos de “desarrollo” como modo de interpretar la relación universidad - sociedad que se encuentra implicada

en los procesos de EU. Especialmente en sus primeras formulaciones<sup>16</sup>, por lo tanto, los mismos podrían entenderse bajo los esquemas interpretativos y normativos del “desarrollo”, entendido como una “modalidad de intervención que busca modificar estados de realidad protagonizados por diversos actores (...) [y que] implican siempre ciertas concepciones e intereses respecto al modo como se configura el orden social y su devenir en coordenadas sociohistóricas determinadas” (Cimadevilla, 2008: 102).

Mientras que las definiciones teleológico-prescriptivas generan evaluaciones en cuanto aspectos ético-morales de la comunicación o el diálogo (y de lo que no es “verdadera” comunicación o “verdadero” diálogo<sup>17</sup>), las concepciones instrumentales generan dictámenes en cuanto al “uso eficiente” o a las mejores estrategias comunicativas para lograr determinado fin. Uno de los problemas que enfrentan estos abordajes es el de definir claramente qué se entiende por comunicación o diálogo, para determinar “qué tipo de diálogo se pretende lograr, o al menos, evaluar” (Botero y Obregón, 2011: 199).

Entender, en cambio, a la comunicación como proceso de producción social de sentido no nos hace preguntarnos, en determinado contexto, si el diálogo “se produce o no” o cuál es su calidad en función de una definición ideal. Este proceso de producción de sentido se da en el centro de la producción de las condiciones de vida de una comunidad y se relaciona con “la densidad significativa de la vida cotidiana y los procesos por los cuales los sujetos ‘construyen socialmente la realidad’ y le dan sentido tanto a lo que hacen como a lo que perciben” (Fuentes Navarro, 2000: 25).

El objetivo se enfoca entonces, como dijimos más arriba, en caracterizar este proceso de producción en su relación entre instituciones, discursos y prácticas (Fuentes Navarro, 2004: 3) e intentar comprender sus condicionamientos.

### **La producción de sentido y sus condicionamientos en un marco posconstructivista**

---

<sup>16</sup> Nos remitimos a la ya citada definición de las funciones de la EU en la primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, reunida en 1957.

<sup>17</sup> En este sentido puede considerarse la visión del propio Freire —a la que volveremos más adelante— o la de Antonio Pasquali, quien, diferenciando comunicación de información, entiende que la primera “connota el mensaje-diálogo que busca generar respuestas no programadas, reciprocidad y real sociabilidad, consenso y decisiones en común” (2007: 60). Héctor Schmucler, en tanto, recuerda el sentido originario de “comunidad” de la palabra, que el autor entiende como exigencia de “la amorosa presencia del otro” (1997: 14).

A nivel general, nuestro modo de interpretar la comunicación como producción de sentido se asienta en una apuesta posconstructivista que subraya las articulaciones entre cambio y sedimentación, como una alternativa frente al esencialismo y al constructivismo (Grimson, 2004b: 182).

Al respecto, el antropólogo y comunicador Alejandro Grimson plantea:

Justamente necesitamos articular teóricamente los conceptos de experiencia y de sedimentación, mostrando que la tensión entre lo sedimentado y lo contingente se vincula a que cuando se plantean disyuntivas, no todos los caminos son imaginables, legitimables y, por lo tanto, posibles. La sedimentación no es sólo conocimiento; es sentimiento, parámetro cognitivo y, en ese sentido, coacción simbólica (Grimson, 2004b: 182).

Siguiendo lo dicho en la cita anterior, en cada propuesta analítica sobre los procesos de producción de sentido, se debe dar cuenta de la articulación y la tensión entre sedimentación y cambio, algo que nos lleva, necesariamente, a una respuesta contextual, que Grimson entiende en los términos de un “análisis contextual radical” (Grimson, 2011: 17). En este sentido “el contextualismo radical implica que cualquier afirmación trascendente debe convertirse en una pregunta de análisis cuya respuesta será necesariamente situada” (Grimson, 2013: 12–13).

En nuestro caso, esta búsqueda enfatiza especialmente la dimensión de poder constituida y expresada en esta relación, para lo cual nuestro abordaje se vincula con propuestas que se nutren de la reflexión gramsciana, especialmente en el modo de entender al poder y la dominación en sentido amplio desde la concepción de la hegemonía como articulación de coerción y consenso, como dirección intelectual y moral (Gramsci, 1981: 106-107) y de la experiencia subalterna entendida como “incorporación y aceptación relativa de la relación de mando-obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de resistencia y de negociación permanente” (Modonesi, 2010: 37).

Al respecto, la visión acerca de la hegemonía de Grimson señala:

No puede reificarse la hegemonía como si fuera una cosa, como si fuera un hecho clausurado. Sabemos que es un proceso abierto. (...) Del mismo modo, no puede concebirse la hegemonía como una externalidad respecto de los sujetos efectivamente hegemonizados. Como proceso de disputas sociales, este no acontece entre grupos sociales puramente hegemónicos y puramente subalternos. Los subalternos no son cosas, sino posiciones que se instituyen en tensiones complejas con una hegemonía que, si está vigente, los atraviesa (Grimson, 2013: 16).

Esta perspectiva señala, de este modo, que las relaciones de poder se encuentran imbricadas en los modos de producción de sentido. Tal como señala Jorge Acanda: “El poder

se produce y reproduce en los intersticios de la vida cotidiana. Es, por ende, ubicuo, y se halla presente en cualquier producto o relación sociales (Acanda, 2007: 33-34).

### **Diálogo de saberes y disgllosia epistémica**

A los fines de este trabajo, querríamos introducir en este punto la noción de disgllosia epistémica, propuesta por Fernando Garcés (2007), como modo posible de concebir las relaciones de poder en el marco de la extensión universitaria, cuyas conceptualizaciones más recientes la entienden de modo frecuente como un “diálogo de saberes”, especialmente a partir de la importante influencia de Paulo Freire.<sup>18</sup>

La propuesta de Garcés se fundamenta a partir de un concepto tomado de la sociolingüística, que considera “la coexistencia conflictiva, dentro de un territorio, de dos o más lenguas, o variantes de lenguas, en condiciones asimétricas de uso y valoración” (Garcés, 2007: 232). Como consecuencia de esta coexistencia conflictiva, en el caso de la disgllosia epistémica, se produce la asimetría entre el conocimiento “científico, racional, moderno occidental [que] subalterniza los otros conocimientos y saberes (...) que apenas llegan, en el mejor de los casos, a funcionar como *etnoconocimiento, conocimiento local, aborigen, indígena, originario*” (Garcés, 2007: 233-234, destacado en el original).

Este concepto enfatiza la importancia de las tensiones en los intercambios entre sujetos “poseedores” de saberes desigualmente reconocidos, lo que implica que “ante la presencia de una variedad de conocimientos y saberes, uno de ellos ocupa un lugar hegemónico de reconocimiento y valoración de bondad ontológica” (Garcés, 2007: 233). En esta relación, el conocimiento y el saber de los subalternos es minusvalorado, incluso por sus “poseedores”.

De este modo, creemos que es posible pensar los modos de implementación histórica de proyectos de EU en el marco de procesos disglósicos particulares, de los cuales habría que dar cuenta en cada caso y cuya “transición” hacia otros modos de relacionamiento podrían leerse en este marco. A nivel general, el lugar hegemónico estaría ocupado por el conocimiento científico-técnico representado por la universidad y los actores universitarios, cuyos modos de producción y legitimación histórica han generado una desigualdad epistémica efectiva que subalterniza a los saberes “otros”. Es en este sentido que podemos leer la afirmación de Boaventura de Sousa Santos, quien se refiere

---

<sup>18</sup> En el capítulo 2 profundizaremos en este punto.

a un verdadero epistemicidio, del cual las universidades fueron grandes agentes, y que fue “cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna” (Santos, 2007: 45).

Proponemos, de este modo, que la disgloria epistémica constituye uno de los sedimentos de la relación histórica (ontológicamente intersubjetiva y epistemológicamente objetiva) entre “la universidad y la sociedad” y es, por lo tanto, una de las dimensiones relevantes a tener en cuenta con respecto a los proyectos de EU. Esta relación que incluye en su devenir, por cierto, el modo de entender esta supuesta separación entre universidad y sociedad, sus discusiones y reformulaciones.

Sin embargo, resulta importante enfatizar que esta anticipación constituye un punto de partida, un modo de organizar y mirar y no un punto de llegada, una conclusión absolutizada *a priori*. Esta última actitud cerraría las posibilidades analíticas de la propuesta y cosificaría un proceso que, como señalamos más arriba, debe considerarse en términos relacionales, intentando determinar en cada caso las articulaciones entre el conocimiento científico técnico -representado en este caso especialmente por las universidades y universitarios- y los saberes “otros” –en este caso, saberes de las comunidades y las organizaciones-.

Relacionado con lo anterior, Grimson señala la necesidad de una vigilancia epistemológica para evitar el “hegemónico-centrismo”, entendiendo que los “saberes populares” no son solo respuestas o resistencias a la interpelación hegemónica del saber legitimado:

Una cuestión decisiva, difícil de comprender para quienes pensamos las sociedades en términos de hegemonía, son los procesos culturales y políticos que no pueden reducirse a las dinámicas de lo instituido y lo instituyente (...). Existen procesos históricos de autoconstitución que deben ser analizados desde el punto de vista de sus protagonistas. Analizar las tramas hegemónicas y, posteriormente, todas las acciones sociales como adecuadas o desviadas respecto de aquellas puede hacernos caer en un hegemónico-centrismo (Grimson, 2013: 15)

### **Configuraciones culturales**

Si consideramos que un proyecto de EU constituye una forma de intervención y, como tal, “opera sobre ciertas condiciones que le dan factibilidad a las acciones posibles” (Cimadevilla, 2008: 106), nuestra búsqueda se inscribe en el intento de explorar y comprender estos condicionamientos, específicamente a partir de la propuesta teórica de las

configuraciones culturales, desarrollada por el comunicador y antropólogo Alejandro Grimson.

En palabras de Grimson, una configuración cultural:

(...) es un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad. Se trata de una noción útil contra la idea objetivista de que hay culturas esenciales, y contra el postulado posmoderno de que las culturas son fragmentos diversos que sólo los investigadores ficcionalizan como totalidades. La noción de configuración busca enfatizar tanto la heterogeneidad como el hecho de que ésta se encuentra, en cada contexto, articulada de un modo específico (Grimson, 2011: 28).

A su vez, Grimson nos advierte acerca del alcance de esta noción, trazando un límite que debe ser tenido en cuenta para no generar con su uso la cosificación que el mismo busca combatir:

Las configuraciones culturales no son cosas que existen en el mundo, como las montañas o los mares, sino que son lentes con los cuales podemos leer más adecuadamente ciertos procesos (...). La noción de configuración no implica que en el mundo existan realmente configuraciones, sino que constituye una herramienta heurística, un concepto que puede resultar útil en casos específicos (Grimson, 2014b: 1).

Consideraremos, de este modo, a cada uno de los PML como configuraciones culturales específicas. El concepto resulta útil para nuestro objetivo de explorar en los modos de producción de sentido, a partir del señalamiento de “un marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones complejas de la heterogeneidad social” (Grimson, 2011: 172). En la visión del autor, una de las ventajas de su abordaje es que busca integrar de modo explícito cinco aspectos que “no forman parte de las definiciones antropológicas clásicas de ‘cultura’: la heterogeneidad, la conflictividad, la desigualdad, la historicidad, y el poder” (Grimson, 2011: 187).

Grimson despliega su propuesta a partir de una perspectiva posconstructivista acerca de la cultura. Esto quiere decir que tiene en cuenta su carácter ontológicamente intersubjetivo -su condición de “construcción” humana- pero que entiende, sin embargo, que esta construcción “existe”, es decir, es epistemológicamente objetiva y puede ser estudiada. De este modo, la cultura está articulada de un modo específico, que es el resultado de un contexto sociohistórico que no depende exclusivamente de los sujetos y que los condiciona, en contra de lo que postula cierto enfoque subjetivista. El carácter de “construcción” de una configuración cultural como el resultado de la actividad humana no implica, entonces, que esta sea “falsa”, sino, especialmente, que es contingente

y, por lo tanto, que puede ser modificada por los sujetos, al mismo tiempo que constituye una sedimentación que influye en modos de percepción, significación y acción (Grimson, 2011: 24-30).

De este modo, esta noción permite recuperar una idea dinámica de totalidad no homogeneizante, que se interesa por el modo en el que un entramado heterogéneo se articula de modo contingente pero poderoso (Grimson, 2011: 34), lo que se corresponde con nuestro objetivo de explorar la forma compleja en el que se ponen en juego la hegemonía y la subalternidad en situaciones concretas, en las que hay desigualdades y relaciones de poder. Una configuración cultural se constituye, en este sentido, como “la sutura, constantemente reconstruida, de las heterogeneidades inestables pero sedimentadas (Grimson, 2011: 194).

La búsqueda de estas sedimentaciones históricas y dinámicas implica considerarlas “como condición de cualquier situación, en contraste con un subjetivismo extremo que considerase a las circunstancias como la resultante sólo de un conjunto de voluntades encontradas” (Grimson, 2004a: 9-10).

El concepto propuesto por Grimson posee para nosotros un valor heurístico, a partir de su capacidad de convertirse en una matriz analítica por medio de la cual podemos aproximarnos a los modos de producción social de sentido en contextos situados. Como sostiene el autor, esta noción puede ser aplicada a espacios diversos: “a una escuela, a distintas instituciones, a movimientos estéticos, a grupos migratorios o diversos espacios territoriales. A diferencia de cultura, siempre implica la existencia de disputas y poderes, de heterogeneidades y desigualdades, y de cambios” (Grimson, 2014b: 1-2).

En este sentido, nuestra propuesta de considerar a los PML como configuraciones culturales se acerca, por ejemplo, a la de Jorge Huergo, quien realiza una lectura de la extensión como una intervención que se produce en clave de un encuentro cultural. Al igual que nosotros, el autor propone como punto de partida “considerar a los sujetos como condicionados culturalmente, pero con una relativa autonomía para actuar en el terreno de esos condicionamientos” (Grimson, 2004b: 10- 11).

En el caso de Huergo, sin embargo, su consideración hace pie en un criterio prescriptivo que enfatiza la necesidad de reconocimiento del mundo cultural “del otro” (en el caso de su propuesta, se trata del mundo cultural rural). En nuestro caso, el desafío estaría en asumir una perspectiva cultural –mediada por la propuesta teórica de

Grimson- para comprender los espacios generados en la implementación de proyectos de extensión, con énfasis en los modos de producción de sentido en ellos y considerando que este “encuentro” no se produce entre dos o más “culturas” entendidas de modo aislado, sino en los términos de una configuración cultural.

En este punto, la propuesta de Grimson apuesta por la lógica de las intersecciones. Pensar en términos de configuración implica que “la pertenencia a un espacio simbólico nunca es excluyente (...). El concepto de ‘configuración’ justamente permite comprender la heterogeneidad de cada espacio específico con sus desigualdades y jerarquías propias, la multiposicionalidad de las personas en los mundos contemporáneos” (Grimson, 2011: 197).

### **Elementos de una configuración cultural**

A continuación, delinearemos brevemente los cuatro elementos constitutivos de una configuración cultural, que se constituirán en el eje de nuestro posterior análisis.

#### *Campos de posibilidad*

Grimson entiende que, en primer lugar, una configuración cultural es un campo de posibilidad, que habilita e inhabilita, que limita y posibilita: “en cualquier espacio social hay representaciones, prácticas e instituciones posibles (aunque no sean mayoritarias); hay representaciones, prácticas e instituciones imposibles, y hay representaciones, prácticas e instituciones que llegan a ser hegemónicas” (Grimson, 2011: 172).

En cada configuración cultural como espacio simbólico, además, “los grupos pueden identificarse públicamente de cierto modo (y no de otros) para presentar sus demandas; y porque el conflicto social (que es inherente a toda configuración) se despliega en ciertas modalidades mientras en otras permanece obturado” (Grimson, 2011: 173).

En el caso de la EU, esto lleva a preguntarse -a nivel general y en cada caso particular- qué representaciones, prácticas e instituciones han sido históricamente posibles e imposibles. Esto implica especialmente las representaciones acerca de la universidad y su papel en cada espacio y contexto y, al mismo tiempo, las representaciones acerca de estos espacios que históricamente se construyeron desde los sectores universitarios y desde sus prácticas.

### *Lógicas de interrelación*

En una configuración cultural se constituyen lógicas dinámicas de interrelación entre las diferentes “partes” que la componen, lo que posibilita la articulación de una heterogeneidad en una totalidad contingente. De este modo, cada configuración tiene una particular “lógica sedimentada de articulación situada de esa heterogeneidad, dispositivos que otorgan sentidos determinados a las partes. Inestables, esos sentidos son disputados justamente porque son relevantes y porque estructuran la vida social en múltiples aspectos” (Grimson, 2011: 176). A su vez, esto “implica una noción acerca de qué es una ‘parte’ y qué no puede ser enunciado como ‘parte’” (Grimson, 2011: 188).

Si tenemos en cuenta que esta lógica puede responder, por ejemplo, a “escisiones dicotómicas en las identificaciones políticas o en las divisiones espaciales, articulaciones u oposiciones que aparecen con diferentes intensidades en sus instituciones, en su cotidianidad” (Grimson, 2011: 188), esto puede llevar a preguntarnos en nuestro caso acerca de la existencia, en cada espacio, de lógicas sedimentadas de interrelación entre actores universitarios y “comunitarios”, concebidos –o no- como diferentes o desiguales –y en qué sentidos-, como cercanos o lejanos.

### *Trama simbólica común*

Lo dicho anteriormente se relaciona con la posibilidad de tramas simbólicas comunes dentro de una configuración, que son las que posibilitan la producción social de sentido en su interior, aun en términos dinámicos de heterogeneidad y conflicto.

Las tramas simbólicas comunes están compuestas por “lenguajes verbales, sonoros y visuales en los cuales quienes disputan pueden a la vez entenderse y enfrentarse” (Grimson, 2011: 176). Esta trama, a partir de la que se construyen categorías de identificación, implica “la sedimentación de ciertos principios de (di)visión compartidos, una lógica sedimentada de la heterogeneidad que habilita e inhabilita posiciones de sujeto y lugares de enunciación” (Grimson, 2011: 176).

En esta trama compartida, las identificaciones e interpelaciones constituyen uno de los elementos centrales de la propuesta de Grimson. La identificación hace referencia a “las categorías de grupos sociales, a los sentimientos de pertenencia a un determinado colectivo, y a los intereses comunes que se articulan en torno a una denomi-

nación” (Grimson, 2011: 184). Por otro lado, la interpelación alude “a los modos en que una persona o grupo o institución se refiere a sus alteridades” (Grimson, 2011: 186).

Este conjunto de clasificaciones es el resultado, a la vez dinámico y sedimentado, de procesos de percepción y significación. De este modo, identificaciones e interpelaciones “hablan de una historia social, cultural y política incorporada en el sentido común” (Grimson, 2011: 184-185). Constituyen parte de lo que Grimson denomina “caja de herramientas identitaria”, a partir de la cual “un miembro de una sociedad se identifica, es interpelado e interpela a los otros: se afilia y se desafilia, estigmatiza y es estigmatizado, contraestigmatiza” (Grimson, 2011: 186).

Como el resto de los elementos de la propuesta teórica de Grimson, estas categorías son, también, situacionales y contextuales: “quién, para quién, en qué contexto y por qué siempre serán preguntas necesarias” (Grimson, 2011: 249).

Estas consideraciones ayudan a pensar la posibilidad de que incluso la disputa se ejerce en función de un lenguaje compartido y de principios de (di)visión que pueden ser discutidos en sus sentidos o en su validez, pero no fácilmente negados. Uno de los ejemplos de esto podría ser, en nuestro caso, la división entre “teoría y práctica” en el ámbito universitario, o la separación entre el “conocimiento científico técnico” y los “saberes populares”, que habilita ciertas posiciones de sujeto en cada caso.

Con respecto a las identificaciones y las interpelaciones, estas son siempre definiciones de los actores sociales (Grimson, 2011: 185). Por lo tanto, una categorización como la contenida en el reglamento de la convocatoria de los PML, que separe “actores universitarios” y “actores sociales/comunitarios” (o cualquier clasificación semejante) no debe funcionar como una descripción que pueda aplicarse *a priori*. Las identificaciones e interpelaciones construidas y relevantes serán, en este sentido, contextuales y se relacionarán de modos específicos con las formas de interpelación institucionalizadas y con otras identificaciones e interpelaciones “propias” de la configuración de cada espacio.<sup>19</sup>

### *Otros aspectos culturales compartidos*

---

<sup>19</sup> Aun cuando no es un dato menor que, desde su formulación institucional, se entienda que los “destinatarios” de los PML son “una población socialmente vulnerable” (Área de Inclusión Social, 2014a: 2), se trata de un dato cuya relevancia debe ser comprendida en cada caso.

Finalmente, la noción de configuración cultural se caracteriza por sus aspectos culturales “compartidos”, en varias acepciones posibles:

(...) a veces se usa para aludir a un aspecto mayoritario de la población (aunque no sea homogéneo); otras veces para referir a creencias o prácticas relevantes para los sectores populares, e incluso a postulaciones de la elite de su cultura como “cultura nacional” (con mayor o menor pregnancia); y también a elementos presentes en diversos escenarios, sean o no predominantes en términos cuantitativos o cualitativos (Grimson, 2011: 177).

Estos elementos compartidos atraviesan las configuraciones, y su relevancia dependerá de cada caso o contexto, siempre teniendo en cuenta una perspectiva que combina el carácter sedimentado y contingente, la heterogeneidad y la articulación.<sup>20</sup>

En resumen, si bien es difícil que una configuración alcance la unidad ideológica o política, una configuración cultural sí se caracteriza “por desarrollar las fronteras de lo posible, una lógica de la interrelación, una trama simbólica común y otros aspectos culturales ‘compartidos’. Todos estos elementos son históricos porque sólo son, en cada momento, la sedimentación del transcurrir de los procesos sociales” (Grimson, 2011: 177).

Reiteramos el valor heurístico que posee la noción de la configuración cultural para nuestros objetivos. Si nuestra perspectiva busca enfocarse en los procesos de producción social de sentido y sus condicionamientos en el marco de la implementación de los proyectos de EU –condicionamientos entre los cuales destacamos la configuración de las relaciones de poder y los “cómo” de sus modos de operar-, creemos que esto puede ser abordado a partir de la descripción y comprensión de los campos de posibilidad, lógicas de interrelación, tramas simbólicas compartidas y elementos culturales comunes que configuran los espacios de interrelación que se constituyen en los proyectos de EU.

### **Comentario de algunas investigaciones relevantes**

En este apartado, reseñaremos brevemente algunas investigaciones relevantes, por un lado, respecto a investigaciones sobre extensión universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y, especialmente, respecto a nuestro enfoque teórico.

En primer lugar, comentaremos un trabajo actualmente en curso, llevado adelante por un grupo de investigación en el ámbito de la UNCuyo. Los puntos de unión y

---

<sup>20</sup> Al respecto, Grimson ejemplifica que, para el caso argentino, existen dos experiencias traumáticas recientes y comunes que nos atraviesan: la vivencia del terrorismo de la última dictadura cívico-militar y la vivencia hiperinflacionaria durante el gobierno de Alfonsín (2004b).

las diferencias de este abordaje con nuestra propuesta servirán como modo de introducir y comentar algunas investigaciones que, sin compartir nuestro objeto de estudio, incorporan elementos de nuestra perspectiva. Ésta última se inscribe en la tradición de los estudios culturales, aunque contiene elementos novedosos, pues la articulación teórica de Alejandro Grimson con la que nos proponemos trabajar es reciente.

Nuestra mirada, que busca ser comunicacional, no incluye sino de modo lateral perspectivas relativas a la pedagogía y las ciencias de la educación, aun cuando –tal como señalan las perspectivas en educación/comunicación- se trate de una conjunción posible a partir del énfasis en la EU como “experiencia de trabajo en terreno que adquiere un potencial formativo” (Huergo, 2009: 48).

Con respecto a nuestro objeto de estudio considerado de modo más general, es decir, las prácticas de EU y la EU como una de las funciones de la Universidad pública Argentina, el investigador Marcelo López considera que “tiene protagonismo en el discurso universitario, pero el accionar en esta área es pragmático y con poca orientación teórica; debido a ello, es una función con sustentos epistemológicos y metodológicos débiles” (López, 2011b: 63).<sup>21</sup>

Se trataría, más bien, de la “práctica” antes que la “teoría” (si aceptáramos esa separación) lo que orienta el trabajo desde una concepción de política universitaria asociada a la gestión, considerando aspectos como su curricularización –vista como posible o necesaria-, sus modos de implementación, la formulación y evaluación de proyectos.

Esta constatación inicial parece entrar en contradicción con la proliferación de congresos y encuentros de EU, y las consiguientes ponencias presentadas en ellos (López, 2011: 196). Sin embargo, abundan en las ponencias la sistematización de experiencias de grupos a partir de la ejecución de proyectos particulares (López, Di Filippo y Aramayo, 2012: 2). En este tipo de trabajo, la línea de pensamiento de Freire y la educación popular constituyen un punto de apoyo, que parte de una perspectiva “dialoguista”, enfatizando de este modo la dimensión prescriptiva y evaluativa bajo ejes como comunicación/información, diálogo/no diálogo, verticalismo/horizontalismo. Esta perspectiva, como se ha dicho, se emparenta también con las propuestas de la comunicación para el desarrollo vinculadas, a la extensión rural, particularmente influyentes a partir de

---

<sup>21</sup> López rastrea la bibliografía citada en las más de 400 ponencias del IV Congreso nacional, realizado en 2010 en la UNCuyo y concluye que sólo en el 19 % de ellas se hace referencia a títulos sobre extensión (2012: 25).

los cruces que se establecen con las universidades, tanto desde su en trabajo conjunto con organismos públicos o privados como en sus carreras relacionadas (agronomía, especializaciones o maestrías en extensión rural). En el segundo capítulo haremos algunos comentarios al respecto de esta relación y su influencia para la conceptualización de la extensión universitaria.

Otra perspectiva comunicacional, más centrada en el desarrollo de política universitaria, se relaciona decididamente con aspectos de comunicación institucional y tiende a relacionar la comunicación con la “difusión” y con la comunicación como una herramienta, con un lugar destacado para los medios de comunicación.<sup>22</sup>

### **Investigación sobre extensión universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo**

En el ámbito de la UNCuyo, es interesante destacar un trabajo realizado a partir de la iniciativa del equipo de trabajo de los PML para reflexionar sobre estos proyectos como práctica educativa, con lo que se enfatiza su dimensión pedagógica.<sup>23</sup> El trabajo, aún no publicado, fue preparado por Valeria Chiavetta, quien se incorpora al equipo PML en las últimas convocatorias a partir de la propuesta de sistematización de proyectos.

Aún cuando podría circunscribirse a definiciones institucionales o de exposición de los PML como política universitaria, el trabajo presenta varios debates sobre la extensión como práctica educativa en contextos comunitarios que se vincula con el compromiso social que le cabe a la Universidad pública y que habilitaría la formación integral a partir de la búsqueda de una reestructuración de la relación investigación-docencia-extensión. En esta relación, la extensión se encuentra históricamente relegada

---

<sup>22</sup> Un ejemplo de esta visión se lee en la descripción de la mesa de “Extensión y comunicación”, del XI Congreso Iberoamericano de EU, realizado en 2011 en la provincia argentina de Santa Fe: “Mesa de Trabajo 4 - Comunicación y Extensión: trabajos sobre experiencias y trabajos en materia de comunicación institucional, organizacional que se articulen con las acciones y políticas de extensión”.

Por otro lado, a modo de ejemplo de enfoques más institucionalistas podemos nombrar el trabajo de López (2011b, 2012, 2013), que busca relacionar la extensión con la “demanda” y su tratamiento por parte de los estudiantes, a partir de teorías de la demanda provenientes de la psicología institucional, el análisis institucional y la investigación participativa. Según cree López, la demanda –proveniente de organizaciones o individuos- puede funcionar como un modo de orientación metodológica para la práctica de la extensión. Se privilegia aquí el estudio sobre los sentidos re-construidos por los actores universitarios, en tanto se entrevista a docentes, funcionarios y ex estudiantes, buscando codificar dimensiones que, en la visión del autor, condicionan la práctica extensionista, como los “conceptos de extensión que orientan la práctica”, la “formación sobre demanda y/o extensión”, la “caracterizaciones de los demandantes” y las “estrategias extensionistas para desarrollar las acciones y atender la demanda” (López, 2013: 10-12).

<sup>23</sup> El equipo también ha participado de varios congresos, presentando ponencias sobre sus experiencias.

a nivel general, y más aún en la concepción de la extensión que la asocia con la formación integral.

Para construir estas reflexiones, que retomaremos en algunos de sus puntos en los capítulos subsiguientes, Chiavetta recurre a entrevistas al equipo de los PML, a referentes de organizaciones en las que se implementan proyectos y a sus participantes.

Por otro lado, mencionamos también a un grupo de investigación que conduce el proyecto “Extensionemos la Extensión. Proyecto de Investigación y Sistematización sobre Extensión Universitaria”. Este proyecto se enfoca en un primer momento en aspectos más relacionados a concepciones institucionalizadas de la EU y utiliza como método de trabajo la cartografía social, con el objetivo de investigar los PML para “explorar las posibilidades de visualizar una Formación Integral Universitaria a través de la Extensión Universitaria” (Nudelman *et al.*, 2013: 3). En este sentido, sus intereses se insertan en los debates acerca de la integración de las funciones universitarias, de la curricularización de la extensión y de la posibilidad o necesidad de “integralidad” de la formación universitaria (Nudelman *et al.*, 2013: 6).

Aun cuando se trata de un trabajo en curso, podemos partir de algunos de sus objetivos para señalar coincidencias y complementariedades con nuestra propuesta. Entre éstos, se encuentra la propuesta de “Indagar la concepción político-epistemológica que las unidades académicas de la UNCuyo poseen sobre la extensión universitaria” y “Categorizar las actividades de extensión universitaria y establecer los distintos TIPOS DE EXTENSIÓN que lleva adelante la UNCuyo” (Nudelman *et al.*, 2013: 4, mayúsculas en el original). Se propone, de este modo, la investigación y sistematización de las concepciones sobre extensión en las trece unidades académicas de la UNCuyo, utilizando como referencia el periodo 2008 (año de implementación de los PML) a 2013. En palabras de sus integrantes:

Esto implica aproximarnos a las visiones que sostienen y llevan a la práctica actores de la comunidad universitaria en relación a la extensión, es decir el para qué, cómo y con quién de la extensión, realizándole preguntas al abordaje interdisciplinario y al diálogo de saberes (Nudelman *et al.*, 2013: 6).

En este planteo se visibiliza, por un lado, la postulación de una posible tipología de la extensión y la posibilidad de una correlación entre las concepciones político-epistemológicas acerca de la EU en las unidades académicas y los “tipos” de extensión que se llevan a cabo. En este marco, una de las anticipaciones de sentido de la investi-

gación es que las posibilidades de la extensión para la Formación Integral “se ven condicionadas por diversos aspectos de la extensión, entre ellos, la concepción de los secretarios, docentes, extensionistas y agrupaciones estudiantiles, lo cual influye y fortalece un perfil extensionista impulsado desde cada unidad académica” (Nudelman *et al.*, 2013: 10).

Mientras esta propuesta se concentraría en las unidades académicas como espacio analítico, nosotros nos enfocáramos en los proyectos en ejecución desde la perspectiva de las configuraciones culturales con lo que resultan, en algún punto, complementarias. Nuestra anticipación de sentido también reconoce los condicionamientos aludidos por el grupo de investigación, a los que suma, a partir de la dinámica de la configuración cultural, unos sentidos sedimentados que condicionan los modos de relación en los espacios de ejecución de los proyectos. Nuestra aproximación posibilitaría, en principio, incluir estos aspectos a partir de la interacción de los actores comunitarios con los universitarios –si se nos permite esta separación inicial-, bajo el supuesto de que el perfil extensionista y el “funcionamiento” de la EU no depende exclusivamente de las concepciones impulsadas por las unidades académicas desligadas de su relación histórica con “la sociedad”, o con determinados “territorios”.

### **Acerca de la perspectiva teórica**

Como se dijo anteriormente, la perspectiva desplegada por Grimson en *Los límites de la cultura* es reciente. Existen, sin embargo, algunos trabajos que han tomado su propuesta, especialmente algunos recogidos en un volumen de 2014, editado a partir de la selección de trabajos de estudiantes investigadores del III Seminario Internacional de Posgrado de la Red de Estudios y Políticas Culturales, realizado en 2012 en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

Según describe el mismo Grimson, los temas incluidos en los trabajos “abarcaron las configuraciones culturales, las políticas de la alterización, las políticas musicales, las teorías feministas, la diversidad y los derechos humanos, la ciudad y el arte, y las concepciones del sentido común” (Grimson, 2014a: 5). A nivel general, la noción de configuración cultural se utiliza -con grados diversos de apropiación por parte de los autores- para pensar la configuración cultural en términos nacionales. Al respecto, Grimson puntualiza: “La peculiaridad de la configuración nacional entre las diversas

configuraciones es la acción crucial del Estado y las acciones sociales dirigidas a él, incluyendo las acciones orientadas a constituirlo” (Grimson, 2011: 178).<sup>24</sup>

A modo de ejemplo de este modo de utilización del concepto, nombramos el texto de Pavel López (2014), que se refiere a la configuración cultural nacional de Bolivia (el autor considera también el proceso ecuatoriano con menor detenimiento). Su aproximación a la propuesta de Grimson, le sirve al autor para analizar el modo en que los movimientos sociales –especialmente los indígenas y campesinos- se “movieron en las fronteras” de la configuración cultural nacional como campo de posibilidad. Para López, la crítica a la identificación moderna del Estado con la nación decantó en posiciones imprevistas para la configuración nacional vigente, haciendo pensables nuevos campos de posibilidad en la imaginación política del país, lo que llevaría al proceso constituyente de 2009 y la calificación de Bolivia como Estado Plurinacional.

Por su parte, el trabajo de Milena Anecchiarico (2014) propone algunas lecturas críticas interesantes, que anotamos brevemente. Su reflexión parte del examen y comparación de los discursos y representaciones en torno a “lo afro” en Buenos Aires y la Habana, especialmente en términos de “campos de posibilidad”, que generan límites para lo pensable: en el caso de Argentina, relacionados “al mito de la nacionalidad blanca o el imaginario sedimentado de la no-negridad nacional argentina” (Anecchiarico, 2014: 58). Para el caso cubano, una ceguera “en torno a la cuestión racial: no hay clases, no hay razas, hay cultura” (Anecchiarico, 2014: 58).

El concepto de configuración cultural jugaría aquí distintos papeles: Argentina y Cuba como configuraciones culturales nacionales en las que la autora postula la posibilidad de diversas configuraciones culturales: (supra)configuraciones “afroamericanas”, (una o varias) configuraciones “afroargentinas” y una (o varias) configuraciones “afrocubanas”. Esta perspectiva la lleva a cuestionar los límites y grados de la posible

---

<sup>24</sup> Señalamos dos excepciones incluidas en el libro. En primer lugar, el trabajo de Tomás Viviani, que parte del diagnóstico de multiposicionalidad de los estudiantes de música académica y entiende algunas de sus representaciones como modos de tránsito, en función de la existencia de configuraciones culturales propias de la música popular y la música academizada, con el establecimiento de una frontera entre sus regímenes de significación, los cuales “habilitan pertenencias y adscripciones, tiene(n) un resultado estético objetivo a partir de la forma en que los músicos hacen música, y algunas características que adquiere esa producción musical” (2014: 202).

Isabel Giraldo, en tanto, considera que las prisioneras políticas de Colombia construyen, en su cautiverio “una configuración cultural, cuyos discursos y prácticas determinan quién es prisionera política, quién integra o queda por fuera de esta categoría colectiva” (2014: 196). Estas configuraciones se opondrían, en este caso, a una configuración cultural nacional, más propiamente ligada al Estado y sus acciones con respecto a la llamada guerrilla.

configuración: “¿Será posible pensar en las configuraciones como un juego de Matrioska? Es decir, ¿una configuración cultural más general o amplia puede contener otras y muchas configuraciones siempre más específicas?” (Anecchiarico, 2014: 61).

Con respecto a esta cuestión, como se dijo, la apuesta de Grimson es por la multiposicionalidad de los sujetos y, en este sentido, no se trataría solamente de un juego de muñecas rusas:

La configuración cultural es una noción que, en lugar de preguntar por los rasgos y los individuos, pregunta por los espacios y los regímenes de sentido. Un mismo individuo puede habitar y habita diferentes espacios (territoriales o simbólicos), y puede cambiar de creencias o de prácticas más fácilmente que lo que puede incidir para que cambien las creencias de las configuraciones culturales de las que participa (Grimson, 2011: 189).

Más allá de esta aclaración posible, la autora propone: “para salir de esta suerte de espiral epistemológica, sugiero correr nuestra atención centrada en las figuras y fronteras (cultural, simbólica, territorial, etc.) de la Matrioska-configuración, y mirar los múltiples centros con los cuales se relacionan las formas” (Anecchiarico, 2014: 61). Es decir: antes que pensar en las fronteras en las que se produce un cambio de régimen de significación, enfocarse en los múltiples centros de representaciones y prácticas (Anecchiarico, 2014: 61). Recogemos esta observación porque nuestra propuesta estaría en la misma línea, centrándose en espacios privilegiados de producción de sentido y menos preocupada por la cuestión de las “fronteras” de la configuración.

Mencionamos, para finalizar este apartado, otro trabajo recientemente publicado en el marco del proyecto de investigación “La educación como práctica sociopolítica”, conducido por el grupo IFIPRACD (Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes) de la Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires (Errobidart, Recofsky y Casenave, 2012; Chapato y Errobidart, 2013).

Este grupo de investigación se propuso, desde el campo de la pedagogía, investigar los significados acerca de la educación que se producen en espacios alternativos al formal en la ciudad de Olavarría, durante un periodo de tres años. Con este objetivo general, se analizaron distintos programas educativos de organizaciones sociales que articulan con el Estado y la sociedad civil. En este marco, se propuso la utilización de la noción de configuración cultural en el mismo sentido que el planteado por nosotros. Es decir, se considera a cada uno de estos espacios como una configuración cultural, entendiendo que esta noción “ayuda a profundizar en las particularidades de los espacios

relevados a partir de dar cuenta de las lógicas de interacción entre los actores, enmarcadas en tramas simbólicas en el adentro y en las relaciones con el fuera de los mismos” (Errobidart, Recofsky y Casenave, 2012: 233).

Es interesante observar en este caso cómo un marco analítico que presta especial atención a la construcción de significados compartidos resulta útil para mostrar a lo largo de la investigación el modo en que los espacios y sus encargados y los “estudiantes” (en sus percepciones, en sus modos de participación) se relacionan con conductas y lógicas propias –sedimentadas- de la educación formal. Estas lógicas escolares constituyen un marco de legibilidad con el que se mantiene una relación más o menos tensa, ya sea para reproducir sus lógicas o para cuestionarlas y proponer prácticas y significados diferentes (Errobidart, 2013). Al respecto, una de las investigadoras señala, como parte de su análisis de uno de estos espacios, que frente a las lógicas sedimentadas de pasivización de los “estudiantes”, “es muy costoso instalar una nueva lógica de aprendizaje conjunto en pos de una tarea común, que los interpele [a los estudiantes] como sujetos activos y responsables en la construcción del mundo social” (Errobidart, 2013: 257).

### **Consideraciones metodológicas**

Para comenzar este apartado, contextualizaremos algunos puntos de la convocatoria 2015, para dar luego algunas precisiones metodológicas con respecto a nuestros casos de estudio.

La séptima convocatoria de los PML se realizó en el mes de octubre de 2014, para llevarse a cabo entre los meses de febrero y noviembre de 2015. En esta oportunidad, se produjo un récord de noventa postulaciones (contra sesenta y cuatro del año anterior), de las cuales resultaron seleccionadas cuarenta y tres, a partir del orden de mérito establecido y financiadas con un total de \$22.000 cada una (unos USD 2.600). Según las cifras oficiales, en estos proyectos participan “575 miembros de la comunidad universitaria y casi 100 organizaciones sociales e instituciones públicas”.<sup>25</sup>

La propuesta de las configuraciones culturales es consistente con una aproximación de tipo antropológica, por un lado, y con la utilización de temas y categorías

---

<sup>25</sup> La cantidad de postulaciones se explica, en parte, por la decisión de unificar las convocatorias de este tipo con las de un programa semejante, denominado Gustavo Kent, del cual no se realizaron convocatorias en esta oportunidad (Cfr. nota 76). Por otra parte, en el mes de julio se anunció un aumento presupuestario que financiaría 20 proyectos más, elevando a sesenta y tres la cantidad de proyectos financiados.

emergentes a partir del trabajo de campo (Sampieri, Fernández y Lucio, 2010: 484). De este modo, nos decidimos por un diseño cualitativo, sustentado en la observación participante, la realización de entrevistas y en la utilización de la bitácora de campo, métodos a partir de los cuales construiremos nuestros datos e interpretaciones.

Al interior de la convocatoria conviven visiones diferenciales –en lo explícito e implícito de las mismas propuestas- acerca de la extensión y sus modos de implementación. Considerando los objetivos de nuestra investigación, decidimos realizar una muestra homogénea –en términos de Sampieri, Fernández y Lucio (2010: 398)- a partir de la selección de proyectos que compartieran algunas características similares y que se constituyeran en una representación significativa que nos permitiera participar del debate acerca de los procesos de producción social de sentido y sus condicionamientos en proyectos que asumen en su formulación una “crítica comunicacional” y que otorgan una preeminencia a la dimensión comunicativa en la extensión.<sup>26</sup>

Para determinar la selección de casos, teniendo en cuenta el carácter propositivo del muestreo cualitativo (Creswell, 2009: s/p, citado en Sampieri, Fernández y Lucio, 2010: 394), consideramos como primer elemento analítico a los formularios de postulación de los proyectos aprobados, a partir de los cuales realizamos un acercamiento preliminar, enfocándonos inicialmente en el tipo de entidad con el que establece su articulación<sup>27</sup>, la cantidad de participantes y su pertenencia y las principales actividades propositivas de comunicación delineadas en el plan de trabajo.

Además, de la incorporación de la “crítica comunicacional”<sup>28</sup>, consideramos como un elemento importante la pertenencia de los estudiantes a distintas carreras y unidades académicas, lo que nos asegurara, en principio, una mayor diversidad de actores. Consideramos que las interrelaciones en términos de disglosia epistémica como anticipación de sentido podían ser especialmente abordadas en aquellos proyectos que enfatizaran su articulación con organizaciones sociales. En cuanto a los objetivos generales del proyecto, nos enfocamos en aquellos que no propusieran de modo más o me-

---

<sup>26</sup> Profundizaremos en este debate en el capítulo 2.

<sup>27</sup> A nivel general, la convocatoria permitía la articulación con instituciones públicas y organizaciones sociales.

<sup>28</sup> Con respecto a la “crítica comunicacional” explícita, tuvimos en cuenta que la coherencia de la misma se mantuviera a lo largo del formulario y no sólo en los espacios específicos, como el apartado en el que debe definirse el “diálogo de saberes” en el marco de la propuesta.

nos explícito dinámicas del tipo de capacitación o transferencia tecnológica (ligadas a modelos de extensión más cercanos al desarrollismo).

De este modo, determinamos la pertinencia y relevancia para nuestros objetivos de tres proyectos. Más que pensarlos como “casos”, tratamos de pensar estos tres proyectos como espacios y procesos a partir de los cuales se puede reflexionar paralelamente sobre la comunicación y sobre la extensión.

Seleccionamos, de este modo, a un proyecto que, desde la perspectiva de la economía social y solidaria, busca articular su trabajo con una organización política de comercialización; un proyecto que busca la realización de talleres de carpintería y de derechos, sexualidad y género en un espacio municipal-comunitario y, finalmente, un proyecto que trabaja conjuntamente con un centro cultural de base, enfocado especialmente en el trabajo con niñas, niños y adolescentes a partir de un taller de arte y reciclado.

A partir de este muestreo inicial, realizamos una selección de casos importantes, destinada a la indagación de las actividades propositivas de comunicación (APC) desplegadas en el marco del proyecto de extensión, que fueron definidas en cada caso a partir del desarrollo de los proyectos. Podemos entender a las APC, a partir de una reelaboración de la definición de Muriel y Rota (1980: 149-150), como procesos y espacios comunes de interacción, de expresión y producción de sentido concebidos y ejecutados en el marco de la implementación de un proyecto de extensión, en virtud de objetivos específicos y concepciones a las que obedecen.

Consideramos que esta definición nos permite un primer recorte sobre nuestro espacio de indagación. Si consideramos que la comunicación no es una “herramienta” que se usa para obtener determinados resultados, de lo que se trata es de problematizar estas actividades como parte del análisis más amplio de producción social de sentido. No se trata, entonces, de analizar la correspondencia entre procesos y espacios, por un lado y objetivos y concepciones, por otro, a modo de una auditoría en comunicación, para verificar si la comunicación “se produce o no” o cómo hacerla más eficaz y eficiente. No se piensa aquí en términos de “fracaso” de la comunicación

Con respecto a estas muestras, como dijimos, realizamos la triangulación de datos construidos a partir de la observación participante de las actividades propositivas de comunicación en el marco de la implementación de los proyectos de extensión y en-

trevistas individuales y grupales a actores universitarios y comunitarios implicados en ellos. En este proceso, generamos una bitácora de campo a partir de notas en el marco de la observación directa, anotaciones interpretativas, temáticas, personales y acerca de la reactividad de los participantes (Sampieri, Fernández y Lucio, 2010: 377-379). Si bien utilizaremos un tipo de codificación cualitativa para el análisis de datos y trataremos con categorías emergentes que surgirán a partir del trabajo de campo -de la interacción con los actores, sus palabras y prácticas- y de los sucesivos análisis que se realicen sobre los datos (Sampieri, Fernández y Lucio, 2010: 448), advertimos que el proceso de observación está ya mediado y orientado teóricamente y en función de nuestros objetivos.

De este modo, nuestras unidades de análisis, en base a la tipología sugerida por Sampieri, Fernández y Lucio (2010: 409-410), se definen principalmente como significaciones, prácticas y relaciones asociadas a los actores y las actividades propositivas de comunicación en los proyectos de EU seleccionados, bajo el marco analítico de la configuración cultural, a partir del cual buscaremos comprender de modo crítico las condiciones de posibilidad de la producción social de sentido y la configuración de las relaciones de poder en cada uno de ellos.

### **Los Proyectos Mauricio López como configuraciones culturales: una anticipación de sentido**

Para concluir, proponemos una anticipación de sentido acerca del modo posible de articulación de los elementos de nuestro marco teórico en relación a la disgloria epistémica como forma de articulación y condicionamiento de los modos de producción de sentido en la interacción entre los actores heterogéneos que participan en un proyecto de EU determinado.

A nivel general, consideramos la existencia de aspectos sedimentados de la relación universidad sociedad en general y de la EU como modo de intervención. Aspectos sedimentados cuya relevancia o disputa con otros sentidos habría que determinar en cada caso. Partimos, entonces, de la postulación de configuraciones culturales en las que, en términos de campo de posibilidad, se pone a la universidad como espacio y centro de saber privilegiado y se reivindica la primacía social del saber científico técnico y,

de esta forma, se habilitan e inhabilitan representaciones y prácticas que deberíamos describir y comprender en función de este horizonte.

Podríamos pensar, también, en una lógica de interrelación que, más allá de los cambios producidos en la visión acerca de la EU, acaba privilegiando la “transferencia de conocimiento” de la universidad a la “sociedad” y los grupos considerados “vulnerables” y que produce, también, una cierta separación de la “universidad” y la “sociedad” como entidades independientes.

En cuanto a las tramas simbólicas comunes, la disgloria epistémica implica un principio de (di)visión entre el “conocimiento científico” y los “saberes populares”, lo que posibilita la legitimación del lugar de enunciación privilegiado de la universidad, el cual puede ser discutido por los sujetos –y aún por los mismos actores universitarios-, pero no tan fácilmente negado de un modo voluntarista.

Sin embargo, volviendo a la propuesta del análisis contextual radical, si este es una primera anticipación a la sedimentación de sentidos posible para las prácticas extensionistas (no de un modo caprichoso, sino a partir de las concepciones y los modos de implementación histórica de la EU a nivel general), deben hacerse precisiones al respecto, entendiendo su relevancia y pertinencia en cada caso.

Es por esto que esta anticipación no puede extenderse sin más, pues en cada contexto habrá campos de posibilidad, lógicas de interrelación, tramas simbólicas comunes y elementos culturales compartidos que darán forma a cada proyecto entendido como configuración cultural, lo que –según esperamos- nos habilitará a establecer lineamientos básicos para una comparación entre ellos, a partir de la caracterización de estos elementos constitutivos.

Otra aclaración necesaria es que la perspectiva de las configuraciones culturales llama a no oponer de un modo tajante a “actores universitarios” y “actores comunitarios” –o cualquier otra división posible- como si se tratara de dos grupos contrarios e internamente homogéneos, lo que nos devolvería a una perspectiva de un “encuentro” entre culturas aisladas o entre grupos que no sólo se desconocen entre sí sino que tampoco participan de sentidos comunes<sup>29</sup>, y habilitaría a hablar, por ejemplo, en los términos de “invasión cultural” (Freire, 1973: 21) de los extensionistas a las comunidades.

---

<sup>29</sup> Entre actores universitarios, de hecho, la heterogeneidad se dará incluso a partir de las distintas trayectorias de los estudiantes, considerando la conformación interdisciplinaria de los equipos extensionistas.

Esto quiere decir que si, en principio, se mantiene una clasificación analítica entre actores universitarios y comunitarios, la pertinencia de esta clasificación deberá ser puesta en cuestión en cada caso, así como deberá atenderse a la aparición de otras, teniendo en cuenta, además, la multiposicionalidad de los sujetos (¿Será relevante el género, la edad, la clase, la religión o alguna otra categoría?).

Enfatizamos una vez más la diferencia de nuestra propuesta con otras que consideran –de modo prescriptivo- que la EU es, por ejemplo, “un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados” (UDELAR, 2010: 15-16, citado en Nudelmann *et al.*, 2013: 9). Nosotros consideramos, en cambio, que aunque una búsqueda para no estereotipar los roles en la interrelación de sujetos pueda –o deba- estar presente, existen sentidos sedimentados que condicionarán las relaciones entre ellos. En este sentido, consideramos que nuestra propuesta se aleja de la dimensión evaluativa y prescriptiva acerca de la EU.

En el segundo capítulo, a partir de un breve recorrido histórico conceptual, intentaremos sumar a lo dicho en estas páginas una propuesta acerca de posibles líneas genealógicas de la extensión (Cano, 2014) que, imbricada en nuestro análisis posterior de los tres PML seleccionados, nos permita pensar en la extensión “como proceso político-social universitario” (Cano, 2015: 292).

## **CAPÍTULO 2**

### **CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y RECORRIDO DE LA EXTENSIÓN EN ARGENTINA Y EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO**

En este capítulo haremos un recorrido histórico conceptual por la extensión universitaria (EU). Aunque haremos algunos comentarios generales a nuestro continente, nos referiremos de modo más puntual a Argentina. Para ello, tomaremos como guía la propuesta de Agustín Cano (2014) acerca de las posibles líneas genealógicas que configuran la EU. Enfatizaremos, además, aspectos relacionados de la llamada “crítica comunicacional” (Cimadevilla, Carniglia y Cantú, 1997), que contribuyó decisivamente a la redefinición de la EU, en un proceso que, como veremos, sigue (y seguirá) abierto y que no puede entenderse bajo la lógica de un simple reemplazo de concepciones con fronteras bien delimitadas.

En un segundo momento, nos referiremos específicamente a la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), contextualizando algunos de sus aspectos fundacionales para luego comentar brevemente momentos relevantes para la extensión en la Universidad.

#### **Líneas genealógicas de la extensión universitaria**

En Latinoamérica pueden reconocerse algunos hitos que van señalando un recorrido histórico-conceptual de la EU. Sin embargo, el proceso de definición y redefinición de esta función sustantiva no procede en un movimiento lineal y no puede decirse que las concepciones iniciales acerca de ella hayan sido radicalmente transformadas; no cabe pensar en este caso en una lógica de cambios paradigmáticos de las visiones sobre la EU –tomando el concepto kuhniano en sentido amplio-. Por el contrario, las visiones sedimentan a lo largo de nuestra historia reciente, habilitando, en diferentes momentos, diversas producciones de sentido acerca de ella. Por esto mismo, la convivencia en tensión de diferentes concepciones depende también de los momentos históricos por los que atraviesan los países o regiones y los momentos institucionales de las universidades.

La universidad define concepciones y lineamientos en relación a la extensión en función de su propia visión como actor político. Las disputas en relación a ellas se vinculan a modelos político-institucionales en pugna, que se refieren a los modos en que la universidad concibe su relación con otros actores y grupos sociales “exteriores”, en-

tendidos frecuentemente de modo generalista como “sociedad” (Menéndez, 2004; Cano, 2014). Los cambios en los modos institucionales de entender la extensión cambia históricamente por las variaciones en la definición de los fines y alcances de esta relación (lo que incluye definir qué se entiende por “sociedad”, qué se entiende por “relación”, cómo se definen los “fines”). Siguiendo a Agustín Cano, “para comprender en su justo alcance el problema de la extensión, es necesario ubicarlo, precisamente, como uno de los modos -entre otros- en que las universidades conciben y ensayan su relacionamiento con la sociedad a la que pertenecen” (Cano, 2014: 233). De este modo, se enfatiza a la extensión “como proceso político-social universitario” (Cano, 2015: 292).

De acuerdo a nuestra perspectiva teórica, señalar que no existe una separación universidad-sociedad, o que la universidad es parte de la sociedad o que no hay un “afuera” de lo social, no puede soslayar el hecho de que la construcción de diversas metáforas y modos de entender esta relación genera tramas simbólicas que sedimentan y generan condicionamientos para las producciones sociales de sentido al respecto.<sup>30</sup>

De este modo, aún cuando existan tipologías o historizaciones conceptuales orientativas sobre la EU (Tommasino y otros, 2006; Serna Alcántara, 2007; Pérez, 2010; Gómez y Figueroa, 2011), podemos decir, siguiendo a Gabriel Kaplún, que persiste al respecto “una continua indefinición sobre su sentido y objetivos” (Kaplún, 2005: 12), asociado, en buena parte, al carácter fuertemente político de las concepciones en convivencia, por lo que “la extensión aparece como un campo de disputa lleno de ambigüedades. (Kaplún, 2005: 12).

Sin pretender exhaustividad en la exposición, cabe anotar que no puede pensarse en términos de reemplazo histórico o fronteras claras en el caso de estas tipologías, aun cuando, a nivel general, se reconocen al menos dos momentos importantes. En primer lugar, unas concepciones iniciales, que algunos autores retrotraen en el continente a comienzos del siglo XX y con un espacio destacado para la llamada Reforma de 1918. En segundo lugar, una crítica a estas concepciones iniciales, en las cuales se destaca la influencia de la educación popular de Paulo Freire y que nosotros entendemos en términos de “crítica comunicacional”, según la propuesta de Cimadevilla, Carniglia y Cantú (1997).

---

<sup>30</sup> Cano se refiere, en este sentido, a la creación de “artificios de diferenciación” y “dispositivos de extrañamiento” por los cuales la universidad ha construido históricamente –y construye- una noción de exterioridad con respecto a lo social (2014: 233).

En algún punto, la EU se define frecuentemente a partir de lo que queda por fuera de la definición de las funciones sustantivas de docencia e investigación y por su idea de relación con un “exterior”, cuya definición e implicancias son, también, contextuales y ambivalentes (Cano, 2014).

El mismo uso de la palabra extensión implica una metáfora poderosa -lo señalaron de modo pionero Freire (1973) o Salazar Bondy (1973)-, cuyo sentido originario se advierte frecuentemente, ya sea en aquellos momentos en que se propone la utilización de un nuevo concepto -como el caso del mismo Freire y su propuesta de “comunicación” o las reflexiones de Kaplún (2013) sobre la “interacción social”-, su “apellidación” -como el caso de Tommasino (2006) y su propuesta del concepto de “extensión crítica”- o se decide mantenerlo, porque se reconoce su peso histórico (López, 2012). Este último es, como se advierte, nuestro caso.

Por esto, más que una tipología normativa a la que debiéramos ajustarnos o con la que deberíamos “medir” a los proyectos, creemos que considerar los distintos modos histórico-conceptuales de abordaje de la EU nos permite pensar en posibles configuraciones de una trama simbólica acerca de la extensión en cada uno de los espacios de ejecución de un proyecto de extensión, entendido en términos de configuración cultural.

Con esto en mente, resulta valiosa la aproximación delineada por Cano (2014). Se trata de una propuesta de lectura histórico-conceptual de líneas genealógicas de la EU en el continente que asume, además, su convivencia en tensión, sus posibles combinaciones, y solapamientos, lo que va en contra de una retórica de “pureza” o “deber ser” que aparece en otras propuestas. Tiene, por tanto, la virtud de no dicotomizar el análisis, y tampoco pretende exhaustividad, lo que, entendemos, se ajusta con nuestra perspectiva posconstructivista y nos proporciona principios de lectura acerca de posibles sentidos sedimentados y en pugna para nuestro posterior análisis.

A nivel general, entonces, tomaremos como guía para este recorrido la propuesta de Cano, que diferencia cuatro líneas genealógicas de la EU, “de acuerdo a los fines y motivaciones atribuidas a las acciones extensionistas por parte de sus promotores” (Cano, 2014: 236). A su vez, el autor diferencia entre definiciones conceptuales y burocrático-administrativas de la EU, entendiendo que estas últimas están más relacionadas a la descripción de tareas que se le adjudican a las áreas de extensión de las uni-

versidades, pero que no dejan de relacionarse, explícita o implícitamente, con definiciones conceptuales, presentes o pasadas.

Para los fines de esta exposición, proponemos “titular” a cada una de estas líneas a partir de sus rasgos salientes. Hablaremos entonces de las líneas genealógicas de “devolución y/o prestación de servicios”, “transformación social”, “práctica profesional” y “formación integral”, para luego proponer una lectura histórico-conceptual de algunos hitos relacionados a ellas. Estas cuatro líneas pueden agruparse a su vez en dos, según se enfoquen en las transformaciones sociales que se buscan o en los efectos que el proceso produce o debería producir en los estudiantes (Cano, 2014: 236).

### **Primera línea: extensión como “devolución” y/o prestación de servicios**

En primer lugar puede ubicarse la línea genealógica de EU “fundamentada en la búsqueda por concretar un cierto tipo de ‘retorno social’ del conocimiento, en tanto la universidad se asume comprometida con su medio social, y en tanto reconoce que es el conjunto de la sociedad quien la financia” (Cano, 2014: 236). Relacionada con esta línea, se encuentra el acento en las prácticas de “devolución” que la universidad y los universitarios deberían hacer a la sociedad, en forma de “servicios” a grupos definidos especialmente a partir de su “vulnerabilidad”.

### **Segunda línea: extensión orientada a la “transformación social”**

En segundo lugar, existe una tradición que toma la EU “como compromiso de la universidad con el conjunto de los trabajadores y sus organizaciones” (Cano, 2014: 236). Esta línea, aunque solapada con la retórica de “devolución”, contiene un potencial mayor de politización y de posicionamiento a favor de grupos que, a diferencia de la línea anterior, se ubican en el marco de una sociedad entendida en términos de estratificación y lucha de clases, y pueden ser definidos en términos de subalternidad. La dimensión de poder y conflictividad social se encuentran, de este modo, más presentes en esta segunda línea que, en su desarrollo histórico, se ubicó frecuentemente fuera de la institucionalidad universitaria o enfrentada a ella y se asoció a la militancia estudiantil en el contexto de la búsqueda general de emancipación social (Cano, 2014: 235, 237-238).

### **Tercera línea: extensión como práctica pre-profesional**

Las dos líneas anteriores, como vemos, ponen el foco en los “efectos” de la actividad extensionista sobre lo social, en tanto en la tercera y la cuarta línea se enfoca la dimensión pedagógica de la EU.

Con respecto a la tercera línea, se encuentra relacionada con el mejoramiento de la formación profesional, en términos técnico-instrumentales, con vinculaciones a una visión funcionalista de la sociedad: “El hincapié aquí estaría puesto en el entrenamiento de determinado instrumental teórico y técnico vinculado a un campo profesional determinado, diluyéndose la distinción conceptual entre extensión, difusión, asistencia, y asesoramiento técnico” (Cano y Castro, 2012: 40, citado en Cano, 2014: 238).

### **Cuarta línea: extensión orientada a la formación integral**

La cuarta línea, finalmente, hace referencia a la EU como posibilidad de formación “desde una doble motivación: a) el potencial formativo de la experiencia (...); y b) el potencial de la extensión para la formación humanista y crítica de los estudiantes” (Cano y Castro, 2012: 41, citado en Cano, 2014: 238). Una de las diferencias de esta perspectiva con la anterior estaría en que no se trata sólo de la “aplicación” de un conocimiento que “ya se posee”, sino que –retomando influencias de la educación popular– se piensa en la posibilidad de construcción de conocimiento en/con las comunidades y organizaciones sociales. Puede enfatizarse también en este caso la dimensión política de la extensión y el “*carácter militante de los espacios formativos*” (Huerdo, 2009: 48, destacado en el original).

Cano sostiene que no son frecuentes a nivel institucional las definiciones de tipo conceptual, en donde se señale “cómo se concibe a la extensión, y qué principios políticos, pedagógicos y metodológicos deberían orientarla” (2014: 239).<sup>31</sup> Consideramos, por nuestra parte, que en los Proyectos Mauricio López (PML) de la UNCuyo sí se presenta una definición de este tipo, la cual se ha ido modificando desde su primera convocatoria, en el año 2008. Sobre este punto profundizaremos en el tercer capítulo, aunque ade-

---

<sup>31</sup> La Universidad de la República (Uruguay) -a la que pertenece el autor y varios de los citados en este capítulo- es uno de los espacios institucionales en los que la reflexión conceptual sobre EU ocupa un lugar muy destacado, lo que le otorga preeminencia en la región, con especial peso en la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), espacio que integra la UNCuyo desde el año 2011.

lantamos que, a nivel general -siguiendo las tipologías de Cano- podríamos hablar con respecto a los PML del paso de una concepción institucional de la extensión centrada en los “impactos sociales” a una centrada en los “procesos pedagógicos”.

Puede advertirse, como se señaló más arriba, la posibilidad de combinatoria entre estas cuatro líneas, que dependerán en cada caso de los entrecruzamientos entre, por ejemplo, los fines institucionales y motivaciones de los participantes, que pueden permitir, por caso, el solapamiento entre la “devolución” de un conocimiento –entendido en términos técnico-instrumentales- y su “puesta en práctica” (produciendo el entrecruzamiento entre las líneas 1 y 3).

Aunque puedan asociarse relativamente a momentos históricos o a condiciones de aparición, estas líneas no pueden considerarse plenamente “etapas”, ni se presentan de modo aislado, sino que constituyen formas de aproximarse a una lectura de “las diferentes lógicas y racionalidades que subyacen a las políticas y procesos extensionistas, de modo de comprenderlos mejor” (Cano, 2014: 238).<sup>32</sup>

Es con esto en mente que tomaremos algunos hitos de la EU, a partir del entrecruzamiento de definiciones conceptuales e institucionalizadas.<sup>33</sup> Haremos algunas referencias al papel de la comunicación en estas conceptualizaciones -concebida como disciplina, como saber técnico-instrumental, como interrelación social-, especialmente en la llamada “crítica comunicacional”, lo que posibilita pensar en los cruces histórico-conceptuales entre distintas formas de entender la extensión y distintas visiones acerca de la comunicación.<sup>34</sup>

Comprender las conceptualizaciones de la EU a partir de esta propuesta nos permite un marco interpretativo a partir del cual vincular las condiciones de aparición de los modos posibles de entender la extensión con sus probables sedimentaciones y configuración de entramados simbólicos para nuestros casos de análisis. Sin vocación

---

<sup>32</sup> El mismo Cano señala, por ejemplo, que existen numerosos antecedentes de la llamada “extensión crítica” (como parte de la segunda de las líneas) y de los debates acerca de la integralidad a partir de la extensión (la cuarta línea) que pueden ser rastreados en “una frondosa literatura de congresos, encuentros, foros, documentos y resoluciones universitarias a propósito de la extensión y la docencia en comunidad” (2014b: 3).

<sup>33</sup> Preferimos este término al de “burocrático-administrativas” -enunciado por Cano- porque entendemos que da cuenta de mejor manera del carácter político y activamente construido de estas definiciones con respecto a un momento institucional particular, lo que no implica que se trate de definiciones únicas o unívocas.

<sup>34</sup> Este cruce, según esperamos, tendrá también consecuencias analíticas, a partir de la posibilidad de sopesar la importancia de las relaciones entre las formas de entender la extensión y la comunicación en cada uno de nuestros espacios de análisis.

de exhaustividad cronológica, presentaremos a continuación algunos hitos histórico-conceptuales que contribuyen a comprender la genealogía de los modos de entender la EU arriba reseñados. Como se dijo, aunque hagamos algunas referencias continentales, nuestras puntualizaciones recaerán en Argentina. Esta presentación nos llevará a considerar especialmente la diversidad de conceptualizaciones que, lejos de reemplazarse unas a otras ordenadamente, se recuperan y solapan en diversos momentos históricos y cuya sedimentación puede ayudarnos a comprender los modos presentes de las producciones sociales de sentido acerca de la extensión y sus relaciones con la comunicación.

### **Extensión universitaria en Argentina. Breve recorrido histórico-conceptual**

#### **Concepciones iniciales**

En 1905, con la fundación de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) en Argentina, se explicita por primera vez en el país a la extensión como función de la universidad (López, 2012: 22). En esa universidad, se realizan en 1907 las Conferencias de Extensión Universitaria, en donde el presidente y luego rector Joaquín V. González señala la necesidad de la incorporación legal y permanente de la EU, entendida como “una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente” (González, 1907: s/p, citado en Pérez, 2010: 1).

Sofía Picco -que indaga en las concepciones iniciales de EU en la UNLP- señala que la realización de conferencias por parte de los docentes o especialistas abiertas al público o la publicación de resultados de investigación o artículos de divulgación eran consideradas actividades de extensión (Picco, 2007: 4). Estas modalidades se relacionan con el positivismo imperante que, mediante la difusión de los conocimientos validados a los sectores populares, espera “erradicar ciertas falsas concepciones que se consideraban presentes en la sociedad de entonces” (Picco, 2007: 5). Se deja entrever, además, el condicionamiento que una oposición entre “élites cultas y masas ignorantes” daba las actividades que se desarrollaban (De Lucía en Picco, 2007: 6).

En el año 1908, en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, realizado en Uruguay, se advierte la necesidad de programas destinados a la clase trabajadora –influyen aquí las experiencias inglesas (Oxford, Cambridge) y estadouni-

denses (Harvard, Columbia)-<sup>35</sup>. Al mismo tiempo, se propone la creación de universidades populares, y se generan experiencias como la Universidad Popular Mexicana, en 1912 (Kaplún, 2005: 11; Bralich, 2009: 53; López, 2012: 21). Gabriel Kaplún señala que esta experiencia estuvo animada por un doble objetivo: “por un lado temas de ‘cultura general’ y tecnología y por otro cuestiones de higiene, hábitos de trabajo, alcoholismo, etc.” (Kaplún, 2005: 11).

A este momento inicial se asocia a la primera de las líneas genealógicas de la EU, de “devolución y/o servicios”, aunque no estuvieran siempre dirigidos a sectores considerados vulnerables. Cuando así era, esta prestación de servicios se ligaba a prácticas asistencialistas. A su vez, existe una demarcación de estos “servicios” a partir de los ejes arte-cultura –de modo principal- y ciencia-tecnología, sumado al carácter moralizante y elitista de “elevación” que permeará a parte de las actividades extensionistas en adelante.

Para el caso argentino, Lischetti y Petz subrayan la influencia del modelo de la Universidad de Oviedo, que focalizaba su intervención en obreros mineros y sus familias. En el traslado de este modelo a Argentina,

se pensaba que había que formar una elite conductora del movimiento obrero. Y esto se realizaba al margen del Estado, estaba a cargo de las organizaciones obreras, sobre todo las dirigidas por los anarquistas y los socialistas. A partir de 1915 empezaron los contactos entre los sectores trabajadores organizados de esta manera y las organizaciones estudiantiles (...) (Lischetti y Petz, 2009: 133).

Sin embargo, será el movimiento social de 1918 que tomaría a la provincia argentina de Córdoba como foco el que cargue con el mayor peso simbólico a la hora de considerar los inicios de la EU en el país.<sup>36</sup>

### **La Reforma Universitaria de 1918**

El célebre Manifiesto Liminar publicado el 21 de junio de 1918, dirigido desde “la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” es redactado por

---

<sup>35</sup> Lischetti y Petz indican que el modelo europeo y el norteamericano se diferencian en que el primero se relaciona con la “elevación” cultural y científica de los trabajadores”, mientras que el segundo, más pragmático, se enfoca en la prestación de servicios y resolución de necesidades. Las autoras marcan, a su vez, que fue el modelo europeo el que influye de manera más directa en el continente (2009: 130). Sin embargo, como veremos luego, el modelo “pragmático” influiría de modo poderoso a la extensión, a partir de sus cruces con los modelos difusionistas y desarrollistas estadounidenses, especialmente a partir de los años ‘50.

<sup>36</sup> Marcelo López señala que es frecuente que se tome este hito histórico como el origen de la extensión, soslayándose otros antecedentes (2012: 21).

Deodoro Roca en el contexto del movimiento reformista que, desde Córdoba se expande a buena parte de América Latina y se suma a los movimientos propios de cada país.

El conflicto comienza en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la primera del país, fundada en 1613, a partir de un núcleo estudiantil que recibe otros apoyos -destacadamente del sector obrero-. Las dos cuestiones que lo desatan -el régimen de asistencias en la Facultad de Ingeniería y la supresión del internado en el Hospital de Clínicas, en la Facultad de Medicina- derivan hacia un movimiento general de crítica al “carácter vitalicio de la Academia y la forma de gobierno de la universidad” (Aveiro, 2014: 32-34).

Más allá estos hechos puntuales y las diversas alternativas que llevan a la fallida elección rectoral que inicia la toma del salón de votación y la declaración de huelga estudiantil<sup>37</sup>, se trata de un movimiento asociado a la lucha de jóvenes de las capas medias urbanas por lograr el acceso a la educación superior -y con él las aspiraciones de ascenso social-. Se enfrentan en esta pretensión con las elites tradicionales y los sectores clericales que mantenían sus privilegios y consideraban a la UNC como uno de sus bastiones (Tünnermann, 2008: 17; Acevedo, 2011: 3).

La creencia en la movilidad ascendente se relaciona con la llegada al poder, en 1916, del radical Hipólito Yrigoyen como el primer presidente electo a partir de la aplicación de la ley Sáenz Peña, que habilita en el país el ejercicio del llamado sufragio universal -recordando que excluía a las mujeres-, y que representa de este modo, “el ascenso político de las capas medias, vigorizadas por el torrente inmigratorio” (Tünnermann, 2008b: 42).

Según entiende Carlos Tünnermann, ante las supervivencias coloniales en los modelos educativos napoleónicos<sup>38</sup>, el movimiento de Córdoba “fue el primer cuestionamiento serio a la Universidad latinoamericana tradicional” (Manifiesto Liminar,

---

<sup>37</sup> Esta elección -la primera que se realizaba en la UNC- había sido posibilitada por el movimiento previo que había generado la intervención de la universidad, a cargo de Benjamín Matienzo. En el manifiesto se reseñan las acciones previas a la toma, señalando la ilegitimidad de la elección que había consagrado fraudulentamente al representante de los sectores eclesiástico-conservadores. Ante esta perspectiva, los estudiantes toman el salón de actos, impidiendo la lectura de las boletas de votación y declaran la huelga indefinida y movilizaciones, que son apoyadas por las federaciones universitarias y sindicatos de trabajadores (Acevedo, 2008: 7).

<sup>38</sup> El modelo napoleónico se refiere al “énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, (...) así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones” (Tünnermann, 1978: 84).

2008: 16), que hasta ese momento “no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad” (Manifiesto Liminar, 2008: 16).

El Manifiesto enfrenta al régimen universitario cordobés, en el que se centran reivindicaciones que serían tomadas por estudiantes de otras universidades y países. Esta vocación expansiva y modernizante está planteada ya desde el título del manifiesto, y de la certeza de los estudiantes de vivir “una hora americana” (Manifiesto Liminar, 2008: 194), “pues sabemos que nuestras verdades lo son –y dolorosas- de todo continente” (Manifiesto Liminar, 2008: 196).

Entre otros puntos, el manifiesto denuncia a la universidad como refugio de los mediocres y espacio de insensibilización, y al régimen universitario basado en “el derecho divino del profesorado universitario” (Manifiesto Liminar, 2008: 194), que “mantiene un alejamiento olímpico” (Manifiesto Liminar, 2008: 194). Niega la validez de los criterios de autoridad de “una casta de profesores” (Manifiesto Liminar, 2008: 196), a los que acusa de tiránicos, y sostiene que “la autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: *enseñando*” (Manifiesto Liminar, 2008: 195, destacado en el original). Para los estudiantes, son fuerzas espirituales las que deben impulsar sus almas y no el “artículo conminatorio de un reglamento o un estatuto, [que] es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia” (Manifiesto Liminar, 2008: 195).

Ante la situación de descomposición que describen, los estudiantes reivindican en el Manifiesto el derecho a la insurrección y al ejercicio de la violencia, a partir de la fe en el carácter heroico y puro de la juventud y de la necesidad de que sean reconocidas las instancias representativas del movimiento estudiantil (Manifiesto Liminar, 2008: 196).

Luego de la publicación del Manifiesto Liminar y la huelga de cuatro días llevada a cabo por los estudiantes, se celebra en la provincia el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Argentinos que, entre sus puntos de lucha, toma como uno de sus ejes la “extensión de la universidad fuera de su recinto o difusión de la cultura universitaria” (Aveiro, 2014: 34). Se produce, de este modo, una lectura de la extensión en términos de aumento del área de influencia de la universidad y de direccionalidad de la difusión cultural, desde la universidad hacia el “exterior”.

El éxito del movimiento, que genera la intervención de la UNC por parte del presidente Yrigoyen y la posterior reforma que contempla los reclamos estudiantiles es reconocido como un hito importante para la EU, aun cuando su acción democratizadora –especialmente en relación a la autonomía y al gobierno universitario- fue, según Tünnermann “menos efectiva en cuanto a la reestructuración académica de la Universidad, que siguió respondiendo al patrón napoleónico profesionalista” (Tünnermann, 2008: 18). Con todo, en palabras de Arturo Roig, “en aquella ocasión, la naciente sociedad civil argentina se reconoció a sí misma a través de sus jóvenes, los que a su vez se reconocieron en las calles como lugar de encuentro social y de exclaustación violenta de la vieja Universidad” (Roig, 1989: 182).

#### *Algunas repercusiones continentales de la Reforma*

Entre las repercusiones del movimiento, destacamos los manifiestos estudiantiles que se produjeron en Chile y Brasil, en los cuales la EU aparece de forma explícita. En 1922, la Federación de Estudiantes de Chile publica el Manifiesto pro-Reforma Universitaria, en donde, además del reclamo por la autonomía universitaria, la reforma del sistema docente y la revisión de métodos y contenidos de estudio, describen como un deber a la EU: “la Universidad debe vincularse a la vida social y atender a la discusión de la ciencia, de la filosofía y de las artes, por medio de cursos libres y de conferencias especiales” (Manifiesto pro-Reforma Universitaria, 2008: 202).

En 1928 los estudiantes brasileiros -específicamente de Río de Janeiro- publican su manifiesto en el cual, entre los puntos cardinales de la Reforma, describen a la EU como “(...) la comunicación amplia y directa con la inmensa masa trabajadora, imposibilitada de salvar las vallas onerosas de tasas y tributos absurdos que convierten los establecimientos superiores en monopolio de las clases privilegiadas” y la necesidad de “exclaustación de la enseñanza” (Manifiesto de los estudiantes brasileños de Río de Janeiro a sus compañeros en el país, 2008: 232).

Aunque no se habla aquí explícitamente de alianza política de estudiantes y otros sectores para la transformación social, se introduce la idea de “masas trabajadoras” y “clases privilegiadas”, acentuando el carácter político del movimiento estudiantil que tendrá en Perú un acento más marcado. Al calor del movimiento reformista, surge en 1924 la Universidad Popular González Prada. En palabras de Kaplún, la experiencia

peruana se encuentra cercana al objetivo “de una alianza de los intelectuales con las clases trabajadoras, a través de un trabajo educativo y de ‘extensión cultural’ que los estudiantes universitarios realizaban con los obreros en los barrios populares de Lima” (Kaplún, 2005:12). Se destaca además la fundación en ese país de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, que con su postura antiimperialista refleja uno de los puntos más altos de politización del movimiento reformista en el continente (Tünnermann, 2008b: 73).

Tünnermann advierte que el programa de la Reforma “experimentó triunfos y reveses, según los vaivenes de la política latinoamericana y su desplazamiento pendular entre regímenes opresivos y paréntesis semidemocráticos” (Tünnermann, 2008b: 79). Con respecto a la EU, más allá de las alternativas de cada país, la expansión del movimiento generaría la institucionalización de esta función, asociada al cumplimiento de la misión social de la universidad, en prácticamente todas las instituciones del continente entre las décadas del ‘20 y ‘30 (Tünnermann, 1978: 100; 2008b: 94).

### **Institucionalización y primeras definiciones institucionales**

En la visión de Tünnermann, la incorporación de la EU en nuestras universidades es parte “de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor” (Tünnermann, 1978: 100). La institucionalización tiene, como algunos de sus antecedentes ya lo señalaban, rasgos del momento socio-histórico en el cual se produce. Éste queda plasmado en declaraciones institucionales en las que la fe en la ciencia y en el lugar de la universidad como centro legítimo de producción de conocimiento científico y de cultura ocupan un eje central.

En este sentido, más que un cuestionamiento al lugar de la universidad y sus saberes y modos de producción del mismo, se propugna una “apertura” de sus puertas – para que el conocimiento “salga”- o, también, una “bajada” –desde la torre de marfil o las alturas olímpicas denunciadas en el Manifiesto Liminar- que reconozca los problemas nacionales a los que la universidad debe dar respuesta.

En 1949 se realiza en Guatemala el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, en donde, entre las declaraciones acerca del concepto de universidad y de su misión social, se aboga por la creación de instancias específicas que contemplen y

coordinen las tareas extensionistas y proyecten la universidad a “todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional” (citado en Tünnerman, 1978: 102-103). En el marco de este congreso se conforma la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y se redacta la “Carta de las Universidades Latinoamericanas” que resume, según Tünnermann, “una brillante reseña del Movimiento reformista” (Tünnermann, 1978: 103).<sup>39</sup>

En efecto, el documento propone un articulado que incluye los objetivos y finalidades de las universidades latinoamericanas, consideraciones generales sobre la educación, sobre profesores y estudiantes y acerca del gobierno y patrimonio universitario. En relación a la EU, el énfasis está en una visión culturalista (Bralich, 2007: 53), cercana a la primera línea genealógica, y se declara como objetivo de la universidad “contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, conservando, difundiendo y transmitiendo la cultura” (UDUAL, 1949: 23). Además –aunque no explícitamente ligado a la EU- se enfatiza la necesidad de que la universidad se enfoque en la realidad nacional para “que beneficie a la colectividad en que encuentra su génesis vital” (UDUAL, 1949: 23). Finalmente, destacamos el objetivo de “crear en los universitarios una amplia y generosa conciencia social, con objeto de que se sientan partícipes en la vida integral de la comunidad y puedan cumplir con los deberes que hacia ella se tienen” (UDUAL, 1949: 23).

Resulta interesante en este punto la cuestión del “deber” de los universitarios hacia su comunidad, que insiste sobre la lógica de la “devolución”, aunque más enfocada a un deber individual de los estudiantes que a un deber institucional. En palabras de Tünnermann, además de oportunidad de entrar en contacto con el pueblo y los problemas sociales, la extensión se consideraba también como forma de “(...) devolver a este en servicios parte del beneficio que significa pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior, en última instancia pagada por el esfuerzo de toda la comunidad” (Tünnermann, 1978:100). En este sentido, el deber moral tiene una base de deuda material, por lo que se “debe” en ambos sentidos de la palabra.

---

<sup>39</sup> Cabe destacar que no participan del Congreso universidades de Argentina (Aguirre, 2014:65), aunque sí suscriben la versión de la Carta –con modificaciones- firmada en 1959 en Buenos Aires, en el marco de la III Asamblea General de la UDUAL. La UNCuyo, por su parte, se incorpora a la UDUAL recién en 1987.

Estos principios –con acento en la doble vertiente de difusión cultural y solución de problemas nacionales- son recuperados cuando, a instancias de la UDUAL, se realiza en 1957, en Chile, la primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural. Se articula aquí un concepto de extensión a partir de su naturaleza, su contenido y procedimientos y sus finalidades:

Por su NATURALEZA, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la Universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su CONTENIDO Y PROCEDIMIENTOS, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus FINALIDADES, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar, dinámica y coordinadamente, la cultura y vincular a todo el pueblo con la Universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, moral, intelectual y técnico de la Nación, proponiendo, imparcial y objetivamente, ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la Nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la Universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo (UDUAL, 1957: s/p, citado en Tünnermann, 1978: 103-104).

Como se señaló más arriba, esta definición condensa aspectos históricos presentes en la Reforma. En primer lugar, el aspecto de “misión” y “vocación” de la EU, mediante el cual, a partir de sus facultades –en tanto unidades académicas y en tanto aptitudes- puede, por un lado recoger, crear y difundir cultura y, por el otro, diagnosticar problemas sociales para proponer sus soluciones objetivas a la Nación y el pueblo. Cultura y ciencia sirven a los fines de elevar el nivel espiritual y moral, por un lado, e intelectual y técnico, por el otro.

Tünnermann considera que, en esta etapa, la incorporación de la EU a la estructura universitaria se dio en su faz más difusionista y asistencialista: “como una extensión de su radio de acción, susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores sociales más amplios. Es obvio que predominó un criterio de ‘entrega’ y hasta podría decirse de ‘dádiva cultural’ (...)” (Tünnermann, 1978: 105).

### **Desarrollo, extensión rural, comunicación para el desarrollo**

En este punto es interesante destacar rápidamente algunos aspectos del contexto histórico general de las décadas del ‘50 y ‘60, para proponer algunos cruces de este modo de

entender la EU y otros modos de intervención social amparados en las ideas del desarrollismo, que en el campo de la comunicación se expresa como comunicación para el desarrollo, con el difusionismo como gran influencia inicial.

En estos años se registra un crecimiento generalizado del poderío de Estados Unidos en el mundo y particularmente en Latinoamérica. Ya finalizada la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de la Guerra Fría, el presidente estadounidense Harry Truman enuncia, en su primer discurso, su célebre plan de cuatro puntos. El cuarto de estos puntos se refiere a los “países subdesarrollados” e inaugura el eje de lectura subdesarrollo/desarrollo como visión progresiva de la historia, como puntos de partida y llegada.<sup>40</sup>

El objetivo de la doctrina Truman, como señala Escobar, es la “reestructuración total de las sociedades “subdesarrolladas” (Escobar, 2007: 20). En el marco de la Guerra Fría, la posición de Estados Unidos es “ayudar” a los países atrasados para que no caigan en la tentación comunista y revolucionaria que, a diferencia del desarrollismo, “se mueve en el binomio dependencia-liberación” (Fóscolo, 1992: 262). La primacía de este nuevo modo de lectura hace que sea extremadamente difícil, a partir de este momento, entender la realidad social fuera de una idea de desarrollo (Escobar, 2007: 22).

Según Ramiro Beltrán, la noción de “desarrollo” viene a reemplazar a la anterior idea de “progreso”, más indeterminada en su marco de acción. Mientras el “progreso” llegaría eventualmente para los países “atrasados” si dejaban “pasar y hacer”, el desarrollo implica “prever y organizar racionalmente la intervención estatal activa para lograr pronto el mejoramiento sustantivo de la economía con apoyo de la tecnología a fin de forjar el adelanto material” (Beltrán, 2005: 4).

En uno de los textos producidos por la Organización de Naciones Unidas en este contexto se observa claramente la trama simbólica que configuraba las lógicas de interrelación habilitadas por el desarrollo/subdesarrollo:

---

<sup>40</sup> En su discurso, Truman dice: “Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes (...) Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor (...) Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno” (Truman, 1964: s/p citado en Escobar, 2007: 19-20). Beltrán señala como antecedente que “ya en 1918 el Presidente Woodrow Wilson había enunciado escuetamente la noción del ‘desarrollo’ (2005: 4).

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico (ONU, 1951: 1, citado en Escobar, 2007: 21).

La estrategia geopolítica que encierra la doctrina Truman decanta -entre otras herramientas de intervención- en la Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID) y -ya bajo la presidencia de Kennedy- en la Alianza para el Progreso que, a partir del 1961 comienza su acción en los países subdesarrollados, siempre con la objetivo de contrarrestar la influencia comunista, aun más amenazante a partir de la Revolución Cubana de 1959. La “ayuda” recibida por los países tiene como contrapartida la exigencia de un sistema democrático -en los términos en que Estados Unidos los define- y la consabida defensa de la propiedad y la iniciativa privada (Entel, 1994: 220).<sup>41</sup>

En este contexto de desarrollo como relato unilineal bajo la tutela de Estados Unidos, que Escobar entiende como “régimen de representación” (Escobar, 2007: 44), se produce la asociación de universidades de países “desarrollados” y “subdesarrollados”, organismos gubernamentales, ONGs, consultores, fundaciones, entidades de financiamiento (se destaca aquí el Banco Interamericano de Desarrollo, creado en 1959), quienes asisten a los territorios subdesarrollados en diversas áreas de intervención: infraestructura, ruralidad, salud, nutrición, y un genérico “combate a la pobreza”, entre otras.<sup>42</sup>

En lo que respecta a nuestro análisis, se produce aquí el entrecruzamiento entre la extensión rural, la difusión de innovaciones y las distintas alternativas de la comunicación para el desarrollo. La importancia de la comunicación aparece, en este marco, en términos de difusión y de persuasión y con una visión marcadamente instrumental de los procesos comunicacionales (Tommasino 1994: 13; Torrico Villanueva, 2013: 263).

---

<sup>41</sup> Alicia Entel señala que “en Argentina no se percibió una presencia fuerte de la Alianza. Pero en otros países, como Colombia, Chile y Brasil, el proyecto Kennedy dejó huellas importantes” (1994: 220).

<sup>42</sup> Beltrán completa la lista: “los gobiernos de países europeos como Alemania y Holanda. Además, organismos multinacionales de escala mundial como la FAO, la UNESCO, la OPS, el UNICEF y el PNUD y, en el acápite regional, la OEA, especialmente por medio del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA), hicieron también importantes aportes, así como los hicieron fundaciones privadas como la Rockefeller, la Kellogg y la Ford” (2005: 11). Estas fundaciones privadas ofrecían becas para que los investigadores latinoamericanos pudieran perfeccionarse en Estados Unidos (Moragas, 1993: 200).

Torrigo Villanueva resume la época a partir de la conjunción discursiva y de intervención entre modernización y difusión de innovaciones como “fórmula conceptual y práctica que sintetizó las expectativas alentadas por el desarrollo. La primera, entendida como la ruta necesaria para conseguir la modernidad, y la segunda, vista más concretamente como proceso de traslación de los valores, tecnologías y hábitos” (Torrigo Villanueva, 2013: 266).<sup>43</sup>

Beltrán describe la segmentación de tres áreas importantes de influencia e intervención, con sus estrategias respectivas, a partir de las que comienza a delinearse la comunicación para el desarrollo como “persuasión educativa”. En las áreas de agricultura, educación y salud, de modo eminentemente pragmático, la comunicación toma la forma de “información de extensión agrícola”, “educación sanitaria” y “educación audiovisual” (Beltrán, 2005: 5). Siguiendo nuevamente a Beltrán:

La primera tenía por misión la de convertir la información científica y técnica para el mejoramiento de la producción agropecuaria en información de educación no formal al alcance de la comprensión del campesinado carente entonces, en proporción elevada, de alfabetización; para ello apuntalaba con recursos de contacto interpersonal a los agrónomos que actuaban como “agentes de extensión” residentes en comunidades rurales y se valía complementariamente de medios masivos, principalmente radio, folletos y carteles. La segunda estaba cifrada principalmente en el empleo de procedimientos de contacto personal, individual y en grupos, para ampliar el alcance y profundizar el impacto de mensajes instructivos para el cuidado de la salud pública; en lo masivo recurría a cartillas y carteles, especialmente para campañas. Y la tercera se esmeraba en aplicar a la enseñanza en aula estrategias pedagógicas innovadoras cifradas principalmente en el uso de técnicas audiovisuales, como la grabación radiofónica, la fotografía y la cinematografía (Beltrán, 2005: 8).

De este modo, existe en esta visión “un patrón de uso de los procesos y recursos comunicacionales destinado a inducir y sostener efectos de modernización” (Torrigo Villanueva, 2013: 264). En la configuración de este patrón, que incluye a los medios masivos y a la comunicación interpersonal, juegan un papel destacado los teóricos estadounidenses como Lerner, Schramm y Rogers.<sup>44</sup> A este clima de época contribuye también la

---

<sup>43</sup> En Argentina, este periodo está atravesado por la inestabilidad política, económica y social, a partir de una seguidilla de golpes de Estado en 1955, 1962 y 1966, por lo que son alternativamente gobiernos dictatoriales o elegidos en una democracia restringida –por proscripción del peronismo– los que se vinculan especialmente con las ideas desarrollistas.

<sup>44</sup> En 1958, Lerner analiza empíricamente “sociedades tradicionales” para establecer su posible extinción y transformación en “sociedades modernas”, para lo cual los medios de comunicación tienen un importante papel (Beltrán, 2005:9). Rogers publica en 1962 uno de los trabajos más influyentes de la etapa: *La difusión de innovaciones*, donde considera este proceso como clave de la modernización, e incluso como factor suficiente o necesariamente desencadenante de la misma. En palabras de Armand y Michèle Mattelart, “la innovación consistía en transmitir un dato de cuya utilización había que persuadir a los futuros

ONU, que comienza a promocionar a partir de fines de los '50 la llamada *mass communication research*, pues “se reconoce que los medios de comunicación juegan un papel decisivo en el desarrollo de los pueblos y en el mantenimiento del equilibrio internacional” (Moragas, 1993: 64).

De esta manera, “el medio de comunicación se convierte de forma completamente natural en el agente de modernización por excelencia, irradiando y desmultiplicando las actitudes modernas de la movilidad. El equipamiento con instrumentos tecnológicos es el testimonio de este progreso al alcance de todos” (Mattelart y Mattelart, 1998: 22).

Díaz Bordenave identifica al enfoque difusionista dentro de una concepción del desarrollo que lo entiende “como proceso de cambio inducido por agentes externos” (Díaz Bordenave, 1977: 30). Se asume como hipótesis la imposibilidad de desarrollo autónomo de las sociedades tradicionales, por lo que se hace necesaria “la intervención de fuerzas externas que traigan nuevas ideas, nuevas tecnologías y nuevos modelos de organización social” (Díaz Bordenave, 1977: 31). A su vez, se produce una direccionalidad clara de la difusión, expresada en dos puntos: “1) el desarrollo ocurre básicamente mediante la extensión de ciertos patrones culturales y beneficios materiales de las áreas más desarrolladas a las menos desarrolladas; 2) dentro de cada nación subdesarrollada una difusión semejante ocurre del sector moderno a los sectores tradicionales” (Bodenheimer, 1970: s/p, citado en Díaz Bordenave, 1977: 31).

Escobar entiende que la “invención” del desarrollo y su posterior institucionalización “implicaba necesariamente la creación de un campo institucional desde el cual los discursos eran producidos, registrados, estabilizados, modificados y puestos en circulación” (Escobar, 2007: 88). En este contexto, el papel de las universidades (las “desarrolladas y las sub-desarrolladas), como centro de producción y validación de conocimiento es el de irradiarlo hacia los sectores menos desarrollados, como legítimas representantes de los “sectores modernos”. Se advierte así la cercanía entre la visión de la EU como prestación de servicios a sectores vulnerables (por subdesarrollados) y el difusionismo. No se puede hablar en esta instancia de “transformación”, pues el desarro-

---

usuarios. (...) Esta manera de ver vinculaba el rechazo con la persistencia de rasgos característicos de las culturas llamadas tradicionales” (1998: 70). Por su parte, Schramm publica en 1964 otro influyente estudio a partir del estudio de países “en vías de desarrollo”, en el que entiende que los medios masivos pueden y deben funcionar como configuradores de “una atmósfera general propicia a la consecución del cambio social indispensable para lograr el desarrollo” (Beltrán, 2005: 10).

llo se inscribe claramente en una trama simbólica adaptativa, no de modificación estructural del sistema. Se trata de este modo, de “un proceso reformista en el cual no se pretenden alcanzar cambios en la estructura básica de la sociedad sino apenas aliviar sus carencias mediante el aumento constante de la producción y de la productividad” (Díaz Bordenave, 1977: 33).

### **La “crítica comunicacional” y la redefinición de la extensión**

A mediados de la década del ‘60 comienzan a tomar mayor fuerza las críticas a los presupuestos desarrollistas y difusionistas en Latinoamérica, aunque los esfuerzos encabezados por Estados Unidos por imponer estos principios sigue manteniéndose (Moragas, 1993: 200). Confluyen para esta crítica diversas fuentes y se produce un proceso de redefinición del desarrollo y, en algunos casos, la crítica lleva a la negación del desarrollo como categoría válida para pensar nuestras sociedades.

Aparece entonces una “crítica comunicacional” que impacta tanto en las ideas del desarrollismo a nivel general como en la comunicación para el desarrollo y en la extensión rural y universitaria en particular (Cimadevilla, Carniglia y Cantú, 1997). Hablar de “crítica comunicacional” no la reduce a una producción en el campo disciplinar de la comunicación, sino que podemos pensar en ella como la configuración de una trama simbólica que enfatiza especialmente la denuncia de las lógicas de interrelación que se achacaban al difusionismo y la extensión sostenidas hasta el momento, que se unía en ocasiones con la crítica más profunda al desarrollo como régimen de representación. Entre estas fuentes confluyentes en su aspecto crítico –lo que no implica que sean equiparables- pueden nombrarse la teoría de la dependencia, la filosofía y teología de la liberación, la educación popular de base freireana, la investigación acción participativa de Fals Borda, la psicología social de Pichòn Rivière, además de diversos movimientos sociales y políticos de base, influidos en ocasiones por ideas provenientes del pensamiento marxista (Cano, 2014: 237).<sup>45</sup>

Algunos teóricos latinoamericanos proponen pensar “qué comunicación para qué desarrollo”, produciendo una redefinición de los términos y su relación. De este modo, por ejemplo, desde sus estudios centrados en la comunicación rural, Díaz Borde-

---

<sup>45</sup> Beltrán (2005) rescata diversas experiencias previas al auge del desarrollismo, como las Radioescuelas de Colombia, las Radios Mineras de Bolivia y experiencias en extensión agrícola, educación sanitaria y educación audiovisual, que lo llevan a sostener que en Latinoamérica la práctica antecedió a la teoría.

nave plantea el desarrollo enfocado en cambios sociales estructurales, que no piense su horizonte en términos de distribución equitativa de recursos o valores, sino que, introduciendo elementos de la teoría de la dependencia, considere en el análisis la conflictividad social, la desigualdad y el poder, a partir de “la existencia de procesos históricos de dominación de clases sobre clases, regiones sobre regiones y países sobre países” (Díaz Bordenave, 1977: 32).

En la misma línea, Beltrán propone entender al desarrollo como “un proceso dirigido de profundo y acelerado cambio sociopolítico que genere transformaciones sustanciales en la economía, la ecología y la cultura de un país a fin de favorecer el avance moral y material de la mayoría de la población del mismo en condiciones de dignidad, justicia y libertad” (Beltrán, 2005: 15). El autor boliviano realiza una triple crítica a los preceptos de la comunicación para el desarrollo tal cual aparece en su vertiente norteamericana, que se denuncia como instrumento de dominio imperialista (Moragas, 1993: 198):

En primer lugar, [Beltrán] destaca la creencia equívoca de que la comunicación, por sí misma, puede generar desarrollo, independientemente de las condiciones socioeconómicas y políticas. En segundo lugar, se supone falsamente que el incremento de la producción, el consumo de bienes y servicios, constituyen la esencia del desarrollo y que, a su debido tiempo, se derivará necesariamente de ello una distribución justa del ingreso y de las oportunidades. En tercer lugar, se da a entender que la clave del incremento de la productividad reside en la innovación tecnológica. (Moragas, 1993: 199).

A la propuesta de “otro desarrollo”, le siguen modelos de comunicación que se correspondieran con él. En este sentido, “las nociones de ‘comunicación horizontal’, ‘comunicación alternativa’, ‘comunicación popular’ y ‘democratización de la comunicación’ introdujeron una fuerte orientación crítica en las reflexiones, los debates y las prácticas comunicacionales de ese período” (Torrice Villanueva, 2013: 270).

En el valioso “recuento de medio siglo” de la comunicación para el desarrollo de Beltrán (2005), se despliegan una serie de definiciones que surgen, en buena medida, como una respuesta a las definiciones ligadas a teorizaciones “foráneas”. Se habla, de este modo, de comunicación comunitaria, alternativa, popular, participativa, entre otras. Sin pretender exhaustividad, podemos decir que estas aproximaciones –que se refieren tanto a la comunicación interpersonal como a la mediática- están emparentadas por un fuerte carácter normativo, relacionado, entre otros aspectos, con la exigencia de acceso y participación en la definición de medios y fines de comunicación, la definición de la

“horizontalidad” contra la “verticalidad” como una metáfora poderosa para definir los modos de interrelación, la necesidad de multidireccionalidad y multiplicidad de canales, la búsqueda de un carácter “dialógico” como deber ser, la utilidad social de contenidos para el (otro) desarrollo y la democracia y el favorecimiento de la expresión popular.<sup>46</sup>

Como una de las derivaciones de estas críticas, se inicia -con un enfoque en los medios de comunicación- la búsqueda de políticas nacionales de comunicación en Latinoamérica y los movimientos asociados al Nuevo Orden de la Información y la Comunicación, que lleva a la publicación del Informe McBride en 1980.

Por otro lado, con gran influencia de la educación popular, la crítica comunicacional impactará en los modos de intervención implícitos en la extensión rural de matriz estatal -los cuales, como dijimos, estaban fuertemente ligados al difusionismo-. Destacamos este cruce de entre otros posibles porque es aquí donde se produce una de las críticas más influyentes a la extensión en América Latina, a partir del trabajo *¿Extensión o Comunicación?*, de Paulo Freire (1973), cuyas consideraciones son generalizadas a otras experiencias, entre ellas la extensión universitaria (Kaplún, 2005: 12).

La crítica freireana tiene por objeto no sólo el eje desarrollo/transformación - en contra del primero- sino que también incluye las concepciones que, aun buscando la transformación social, lo hacen bajo modelos verticalistas y vanguardistas. Es en este marco que Freire propone el cambio del término “extensión” por el de “comunicación”: en la palabra “extensión” está implícita de modo insalvable una concepción antidialógica de la acción, a partir de la relación del término “con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación” (Freire, 1973: 21).

Se establecen, de este modo, relaciones de poder cuando el extensionista “transforma sus conocimientos especializados, sus técnicas, en algo estático, materializado, y los extiende, mecánicamente, a los campesinos, invadiendo indiscutiblemente su cultura, su visión del mundo (...) [con lo cual] estará negando al hombre como ser de decisión” (Freire, 1973: 48). Se aleja a los sujetos de su papel como “transformadores

---

<sup>46</sup> Una de las diferencias importantes entre las diversas visiones quizás esté dada por el debate que recogen Graziano (1980) y Simpson Grinberg (1986) entre los grados de politicidad y búsqueda explícita de transformación social de una comunicación “otra”, que habilitaría o no a hablar, por ejemplo, de “comunicación comunitaria”, “comunicación alternativa” o “contrainformación”.

Cabe destacar que Beltrán, como se observa, es uno de los teóricos que defiende una idea de comunicación para el desarrollo. Como contraposición, podemos pensar, de modo más reciente, en propuestas como las de Torrico Villanueva, quien reconoce los aportes de Beltrán y argumenta que es necesaria una “comunicación para salir del desarrollo”, esto es, “abandonar el *desarrollo* como episteme, utopía y campo semántico” (2013: 274, destacado en el original).

del mundo” y se los pone en el papel de objetos, depositarios del conocimiento y la acción de otros y la comunicación se reduce entonces a la emisión de comunicados (Freire, 1973: 75).

Que el extensionista “niegue” al otro como ser de decisión no produce, desde luego, el cese de estas capacidades, sino una particular configuración de las relaciones de poder acerca de las que habría que dar cuenta. Freire considera que una forma de respuesta a la “invasión” está en la constitución de expresiones sincréticas como defensa de la “forma típica de estar siendo” de las comunidades en las que un modo de pensar, ligado a un lenguaje, a una estructura y a una forma de actuar, intenta ser reemplazado mecánicamente por otro (Freire, 1973: 32).

A esta concepción se contraponen una teoría dialógica, que tiende a la concientización como un proceso crítico, como “tarea de aquellos que saben que poco saben (...) en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más” (Freire, 1973: 25).<sup>47</sup>

Con todo, como apunta Gabriel Kaplún, aparece cierta ambigüedad, especialmente en las obras iniciales de Freire: “si bien hay una insistencia en el diálogo de saberes, hay también una calificación de ese pensamiento ‘otro’ como ingenuo, mágico, etc. Frente a él se postula la concientización como comprensión científica y objetiva de la realidad” (Kaplún, 2005: 13). Es por esto que existen posibilidades de lecturas “desarrollistas” de esta obra: “un desarrollo con participación social, pero que no alteraba la matriz productiva y epistémica vigente, al oponer el pensamiento científico al pensamiento mágico de los campesinos latinoamericanos” (Kaplún, 2013: 73). En lecturas de este tipo, como señala Jorge Huergo:

(...) la oposición extensión/comunicación, en definitiva, sólo apunta[ría] a distintos niveles de efectividad, a diferentes métodos o procedimientos. Si fuera así, la oposición indicaría que el mismo “remedio” para la situación campesina, esto es: las innovaciones científico-tecnológicas, puede ser administrado de maneras diferentes, a través de la extensión o invasión cultural o a través de la comunicación/educación (Huergo, 2004: 105-106).

Este debate es retomado por la extensión universitaria, entre otras razones porque desde las universidades se realizan programas de extensión rural, en conjunción con agencias

---

<sup>47</sup> Kaplún señala las conexiones entre el pensamiento freireano en este texto y la teoría de la acción comunicativa de Habermas, a la que antecede, aunque Freire introduce de modo explícito los conflictos de clase y la necesidad de concientización acerca de la dominación (2005: 13).

gubernamentales e internacionales, con lo que se producen tensiones político-metodológicas en la extensión rural y en la extensión universitaria, entre “el modelo de la transferencia tecnológica y el de la educación popular” (Cano, 2014: 235).<sup>48</sup>

La redefinición de la extensión universitaria como resultado de este proceso, se ubica decididamente en la segunda línea de la genealogía propuesta por Cano, es decir, la búsqueda de transformación social. Se producirá, entonces, un “proceso de crítica y transformación política, pedagógica y epistemológica de la extensión” (Cano, 2014: 237). Las críticas no siempre derivaron en esta etapa en una exigencia explícita de horizontalidad, ni el cuestionamiento al conocimiento producido en las universidades y su centralidad, ni el reconocimiento de los saberes “otros”, con lo que se aparecen aquí tensiones y ambigüedades. Sin embargo, será especialmente a partir de la influencia freireana que comenzará a definirse la EU a partir de una trama simbólica que pone a una idea de diálogo como orientadora de los modos de interacción necesarios entre universidad y sociedad.

Al respecto, Tommasino distingue un “Modelo Extensionista Clásico” que difiere del “Modelo Extensionista Alternativo o Crítico” en que este último se origina a partir de “una visión crítica de la estructura social” (Tommasino *et al.*, 2006: 121). Con todo, huelga decir que no existe una relación de mutua implicancia entre una visión crítica de la estructura social y un pensamiento comunicacional “dialógico” u “horizontal”.<sup>49</sup>

Para dar cuenta de este cambio, podemos contrastar la definición de 1972 de la Segunda Conferencia de Extensión de la UDUAL con la ya citada de 1957. En esta ocasión, se define que:

La Extensión Universitaria tiene como objetivos fundamentales: I. Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad. II.- Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina. III.- Promover como integradora de la docencia y la investigación la revista crítica de los fundamentos de la Universidad y la concientización de todos los estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social. IV.- Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva

---

<sup>48</sup> Debe considerarse que la extensión rural bajo el modelo de la difusión de innovaciones se insertaba como uno de los diques a una posible reforma agraria profunda.

<sup>49</sup> Esta discusión se encuentra presente en Simpson Grinberg (1986) y su crítica a lo que el autor considera como modos vanguardistas de entender la comunicación alternativa.

transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos (UDUAL, 1972: s/p citado en Tünnermann, 1978: 119-120).

En cuanto a las orientaciones que debe tener la EU, la Conferencia declara:

La Extensión Universitaria deberá: I. Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de nuestras sociedades. II. Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes. III.- Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coinciden con sus objetivos, y no solo nacional sino promover la integración en el ámbito latinoamericano (UDUAL, 1972: s/p citado en Tünnermann, 1978: 121).

Aparece en estas conceptualizaciones de modo claro la transformación social como eje orientador y la crítica y concientización como procesos necesarios tanto en la “sociedad” como en la “universidad”, además de la impugnación implícita a los que se juzgan como modos anteriores de intervención a partir del “paternalismo” y el “asistencialismo”. La universidad no aparece como un centro intocado e intocable de producción de conocimiento socialmente necesario para la emancipación, sino que debe someterse ella misma a un proceso de crítica y transformación.

Es destacable también que en esta etapa las conceptualizaciones se refieren a objetivos macro-sociales y grandes colectivos y actores, con lo que se habla de “emancipación de América Latina”, “transformación social”, “todos los sectores sociales”, “intereses nacionales”, “abolir la dominación interna y externa”. Estos grandes objetivos, que se inscriben en la efervescencia política y social de las décadas del ‘60 y ‘70 sufren un proceso de fragmentación y redefinición (en la línea del “fin de los grandes relatos” que inaugura la teoría posmoderna). Pero también, muy especialmente, es la represión violenta, a partir de la nada casual seguidilla de golpes de Estado cívico-militares y gobiernos dictatoriales, la que interrumpe la politización social general y en las universidades y que, a nivel general, constituye la condición de posibilidad y punto de partida para la oleada neoliberal que se consolida en el continente en los ‘80 y ‘90.

En el caso argentino, las consecuencias de la dictadura se resumen en ocasiones a partir de unas líneas más o menos conocidas. Nos referimos a los 30.000 detenidos desaparecidos, el secuestro y tráfico de 500 bebés, el exilio de referentes intelectuales y culturales, el aumento en más del 350% de la deuda externa, la desindustrialización, la

persecución política generalizada, la desmovilización obrera y sindical, la Guerra de Malvinas, la intervención y disgregación de las instituciones políticas y sociales. Las consecuencias profundas se mantienen hasta hoy, pues el impacto genocida abarca a una generación entera. En el caso del ámbito educativo esto se resume claramente en el hecho de que el 21% de los detenidos desaparecidos son estudiantes y el 5,7% son docentes. (CONADEP, 1985: 372).

Las universidades son rápidamente intervenidas por el terrorismo de Estado, en tanto se consideran focos de “subversión”, lo que deviene en la remoción de autoridades, cesantías, confección de las llamadas “listas negras”, prohibición de autores y textos, desarticulación de la organización estudiantil y docente.<sup>50</sup> Por su parte, la extensión es eliminada en la mayor parte de las instituciones universitarias del país, “dada la articulación, presuntamente política, que aquella postula con la sociedad” (Fader, 2008: 218).

Una de las consecuencias de este proceso, que se mantiene en algún punto hasta hoy, es la dificultad para pensar la dimensión en la dimensión política de la extensión, o en la extensión “como proceso político-social universitario” (Cano, 2015: 292). Al respecto, recordando la ya citada resolución de la Conferencia de UDUAL de 1972, el autor advierte:

Hay también una politización de la extensión, de la universidad, de los procesos sociales, que hoy nos suena excesiva. Es en ese exceso donde quizá está una de las claves para entender, en parte, la molestia de una parte de la academia contemporánea con la extensión cuando ésta insiste en evocar un sentido que se declara perimido desde la racionalidad proactiva de los “proyectos innovadores”. “Emancipación”, “anti-imperialismo”, “militancia” o “liberación”, entre otros términos de las resoluciones de la Conferencia, son palabras que ya no se usan. En rigor, que no se pueden usar. (Cano, 2014b: 10).

### **Neoliberalismo y extensión como transferencia y asistencia técnica**

La segunda mitad de la década de los ‘80 y especialmente los ‘90 se llevan a cabo una serie de políticas de ajuste estructural encabezadas por gobiernos neoliberales en la mayoría de los países latinoamericanos (Calcagno, 2001: 76). Estas medidas pueden ser

---

<sup>50</sup> La intervención se realiza por la Ley N° 21.276 de la Junta Militar el 29 de marzo de 1976. La ley aclara que debe recuperarse para la Universidad “el marco institucional y el nivel académico necesario para el cumplimiento de los fines específicos de las Casas de Altos Estudios y asegurar así la mejor formación de la juventud argentina” (Junta Militar, 1976: 1-2). En su Art.7, la ley dice: “Queda prohibido, en el recinto de las universidades, toda actividad que asuma forma de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil o no docente” (Junta Militar, 1976: 3).

resumidas a partir de la privatización generalizada de empresas públicas, desregulación laboral y del sistema financiero, recorte de la inversión social (leída como “gasto”), transferencia a las provincias de responsabilidades antes concentradas en el Estado Nacional y, en general, la promoción de un “Estado mínimo”, que genere y asegure condiciones para la inversión extranjera y el crecimiento de la empresa privada (llamadas frecuente a partir del eufemismo “reglas de juego”), lo que implica, en los hechos, su propio desmantelamiento.

Estas políticas estructurales impactan en las universidades en general y en la extensión en particular, a partir de un proceso de desfinanciación que lleva a ver las posibilidades de la extensión como forma de conseguir recursos económicos. En este marco, “del santuario del saber o el campo de entrenamiento de las profesiones liberales, la universidad pasa a ser línea de montaje de las competencias requeridas por el mercado y agencia de prestación de servicios” (Kaplún, 2005: 17).

De este modo, puede considerarse aquí la influencia de la prestación de servicios propia de la primera línea genealógica, con la importante diferencia de que los “destinatarios” de estos servicios son principalmente empresas, organismos privados o instituciones de gobierno y no ya sectores categorizados como vulnerables. La extensión se vuelve de una actividad lucrativa, cuando las propias universidades son vulnerable por el proceso neoliberal, “simultáneamente desbordadas por la masificación y asfixiadas por los recortes presupuestales” (Kaplún, 2005: 14).

Aparece, vinculado a lo anterior, una idea de transferencia o vinculación tecnológica como uno de los servicios privilegiados que la universidad puede proveer al mercado y que, conforme a la ideología del fin de las ideologías, se centra “en el esfuerzo por convertir todos los problemas sociales y políticos en problemas técnicos” (Kaplún, 2005: 13-14). Se produce un proceso de tecnificación del conocimiento, que, entre otras consecuencias, facilita su equiparación a un saber procedimental y objetivo, con lo que la universidad, como espacio de producción de este conocimiento recupera su lugar de imparcialidad social. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos señala, entre otros puntos, que la utilización “técnica” de la ciencia que está articulada a este proceso de “transferencia” supone, entre otros puntos que “la aplicación del *know-how* técnico vuelve dispensable, y hasta absurda, cualquier discusión sobre un *know-how* ético. La

naturalización técnica de las relaciones sociales oscurece y refuerza los desequilibrios de poder que las constituyen” (Santos, 1996: 19, citado en Kaplún, 2005: 13).<sup>51</sup>

Por otro lado, con énfasis en los aspectos formativos, la EU aparece como un modo de intervención que puede preparar a los estudiantes para su “entrada al mercado”, como una suerte de primera experiencia laboral equiparable a una pasantía o práctica pre-profesional, de nuevo como vinculación con empresas privadas o instituciones gubernamentales. Este punto se conecta con la tercera línea genealógica, con lo que, como se dijo, se produce el borramiento de fronteras conceptuales entre la extensión y la asistencia o el asesoramiento técnico. Este modo de entender la extensión cumple, además, otro propósito relacionado con las políticas de flexibilización laboral del neoliberalismo, encubriendo formas de explotación laboral o subcontratación bajo la forma de becas o incentivos –cuando los hay- a cambio de las tareas realizadas por los estudiantes.

Parte de estas concepciones quedan marcadas en dos importantes leyes nacionales: la Ley Federal de Educación (24.195, sancionada en 1993) y la Ley de Educación Superior (24.521, de 1995). En el caso de la primera, aunque no se hace referencia explícita a la extensión como función universitaria, se entiende que las finalidades de la universidad son “enseñar, realizar investigación, construir y difundir bienes y prestar servicios con proyección social y contribuir a la solución de los problemas argentinos y continentales” (Ley 24.195, Art. 21) y que, entre las funciones de las universidades, se encuentra: “difundir el conocimiento científico-tecnológico para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro Pueblo y la competitividad tecnológica del país” y “ejercer la consultoría de organismos Nacionales y Privados” (Ley 24.195, Art. 22, inc. c. y e.).

La ley de Educación superior, en tanto, sí considera en su articulado a la extensión y nombra entre las funciones básicas de la universidad: “Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estu-

---

<sup>51</sup> Es necesario aclarar que Santos no argumenta que la interacción de la universidad con el medio empresarial no deba existir: “lo importante es que la universidad esté en condiciones de explorar ese potencial y para eso no puede ser puesta en una posición de dependencia y mucho menos en el nivel de supervivencia en relación con los contratos comerciales” (Santos, 2007: 52). Por otro lado, Kaplún sostiene que esta modalidad de convenios y servicios también tiene potencialidades que pueden ser aprovechadas si se realiza críticamente (2005: 14).

diando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad” (Ley 24.521, Art.28 inc. e).

Conforme al ideario neoliberal que la animaba, la ley entiende a la Educación Superior en sí misma como un “servicio” (Ley 24.521, Art. 2) y habilita a las universidades, justamente, a vender sus servicios: “Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten” (Ley 24.521, Art. 59, inc. e.).

De este modo se produce, a nivel de la concepción institucional una suerte de “retorno” a definiciones anteriores a la denominada “crítica comunicacional” arriba reseñada, mientras, a nivel general, la universidad “se profundizó como una universidad profesionalista, de la mano del accionar del Ministerio de Educación de la Nación que sólo declaró de ‘interés público’ a las carreras sujetas a las profesiones liberales y a las corporaciones relacionadas con ellas” (Pérez, 2011: 5).

### **¿Hacia la legitimación institucional? Debates actuales, recuperación freireana, integridad**

De modo particular en la última década, los debates acerca de la EU se profundizan y recuperan elementos de la segunda de las líneas genealógicas, en su vertiente crítica, a partir de un reverdecer de la influencia freireana y de otros aportes en la misma línea, como la denuncia de Santos a los “epistemicidios” de los cuales la universidad fue cómplice y ejecutora histórica (Santos, 2007: 45). El autor entiende la expansión de la agenda extensionista –junto a la necesidad de otros cambios profundos que propone- a partir de una crisis de legitimidad de la universidad vinculada a su pérdida de hegemonía como el centro productor de saber legitimado y formación de élites (Santos, 2007: 52).

La concepción de extensión del autor es cercana a la primera línea genealógica, en tanto considera que ella “incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados” (Santos, 2007: 42). Considera, a su vez, que no debe orientarse a la captación de recursos –bajo el ideario neoliberal-, sino que debe priorizar “el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la dis-

criminación sociales, de tal modo que se dé la voz a los grupos excluidos y discriminados” (Santos, 2007: 43).

Santos diferencia la investigación-acción y la ecología de saberes y señala que sus objetivos trascienden los de la extensión (Santos, 2007: 43). Esto sólo es así por la visión del autor de la extensión como prestación de servicios: sus conceptualizaciones sobre ambas bien pueden valer para la extensión en una concepción más amplia. Por investigación-acción, Santos se refiere a la “la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, de la mano de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación” (Santos, 2007:43). En relación a la ecología de saberes, Santos sostiene:

(...) es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos ente el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad (Santos, 2007: 44)

El autor considera la ecología de saberes como una posible revolución epistemológica que busque paliar la injusticia cognitiva que la universidad contribuyó a construir, a partir de su especialización en el conocimiento científico y la paralela descalificación y destrucción del conocimiento no científico, con lo que “contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento” (Santos, 2007: 44).

En este sentido, la ecología de saberes aparece como “una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, [y que] sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias” (Santos, 2007: 44).<sup>52</sup> Santos advierte que no se trata de desacreditar el conocimiento científico para valorizar el resto de conocimientos, sino utilizarlo de modo contra-hegemónico, a partir de una posibilidad de diálogo y debate que está habilitada por

---

<sup>52</sup> De modo análogo el autor se refiere a la necesaria promoción de una epistemología del Sur (global) a partir del “reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo” (Santos, 2010: 59).

el carácter incompleto de todo conocimiento, lo que debe ser “admitido” como paso necesario a este diálogo (Santos, 2010: 61).

Siguiendo esta línea, Tommasino y Rodríguez entienden que la ecología de saberes es parte de la concepción epistemológica que sustenta las experiencias de extensión, al considerar la existencia de “distintos saberes” y su posibilidad de puesta en diálogo (Tommasino y Rodríguez, 2011: 35). Volviendo a los ecos freireanos, este diálogo no se produce de modo abstracto, sino mediatizado “por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales” (Tommasino y Rodríguez, 2011: 37). De este modo, los autores consideran que “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” (Tommasino y Rodríguez, 2011: 39).

A partir de lo dicho es posible ver cómo en estos debates se consideran también aspectos propios de la cuarta línea genealógica, es decir, de la importancia de la EU como posibilidad de formación integral de los estudiantes, enfocando, de este modo, el proceso pedagógico que la extensión posibilitaría. Ligado a lo anterior, aparecen cuestionamientos más profundos al lugar estructural que históricamente ocupa la EU, no sólo en cuanto a su relegamiento presupuestario sino también en relación a un modo secuencialista de entenderla que negaría sus potencialidades para integrar las funciones de docencia e investigación.

También con ecos freireanos, Kaplún señala:

La lógica universitaria instituida supone que en la universidad se enseña y por lo tanto se aprende. Y que a partir de allí se investiga y se hace extensión. Que a partir de un saber guardado, transmitido por unos –docentes- y recibido por otros -estudiantes- es posible dedicarse a conocer el mundo y extender hacia él el saber. Una concepción pedagógica bancaria, instruccionalista, que se corresponde con un modelo comunicacional transmisivo-informacional y una mentalidad civilizadora de la sociedad, colonizadora del mundo. (...) Los profesores –y en parte también alumnos en formación o luego los ya formados- se dedican a estudiar la naturaleza y la sociedad, que se suponen ignorantes de sí mismas. Pueden entonces explicarle al mundo cómo es, transmitirle su saber y sacarlo de su ignorancia. (Kaplún, 2005: 16).

En algún punto, esta lógica secuencialista está más o menos implícita en las tres primeras líneas genealógicas, a partir de un saber concebido como un instrumento que, luego de “adquirido”, o bien se “devuelve”, se “utiliza como instrumento de transformación” o “se pone en práctica”. Esta crítica de considera que, de hecho, el “mejoramiento” de la

extensión puede realizarse sin que la pedagogía y el modo de comunicación que sostienen se modifiquen sustancialmente:

La pedagogía bancaria tradicional puede ser mejorada con el conductismo, que establece un *feedback* para controlar que los aprendizajes efectivamente se produzcan, así como estímulos, recompensas y castigos adecuados para (re)asegararlos. Para ello nada mejor que programas diseñados cuidadosamente por ingenieros educacionales y docentes que se limiten a aplicarlos (...) Mediante la extensión puede asegurarse cualquier cambio social: que los campesinos adopten un nuevo modo de cultivar, que las madres vacunen a sus hijos o los líderes comunitarios organicen a su comunidad (Kaplún, 2005: 17).

Kaplún advierte en tono irónico que, siguiendo estas pautas, las universidades y universitarios pueden ganar en eficiencia y mejorar “su capacidad para dominar la naturaleza y resolver técnicamente los problemas de la sociedad” (Kaplún, 2005: 17).

Quizás convenga repetir en este punto algo que se dijo en el primer capítulo. El “diálogo” es uno de los conceptos más frecuentes en las definiciones actuales de EU, pero es mucho menos común la definición acerca de qué se entiende por diálogo, o cuáles serían sus condiciones de posibilidad. De este modo, como señala Kaplún, una de las consecuencias en la ejecución de los programas de extensión es que “los métodos grupales y participativos se tornaron casi un ritual obligatorio y ‘políticamente correcto’, igual que el discurso constructivista. Claro que muchas veces lo que ha quedado es la caricatura de la participación y el simulacro de las grupalidades” (Kaplún, 2005: 18).

En relación a esto, en alguna de sus propuestas actuales, la integralidad no se resume a la definición de un cierto “deber ser” de la extensión y sus prácticas, o su consideración como posible espacio de formación integral de sus estudiantes, sino que busca también redefinir las articulaciones estructurales de la extensión con la educación y la investigación:

La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. También pueden ser rearticuladas en torno a esta última, generando las agendas de producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad, que se constituye en espacio privilegiado de aprendizajes (Kaplún, 2013b: 46).

En cuanto al aspecto institucional de estos debates, no podemos dejar de señalar que están facilitados en parte por la relativa recuperación económica, política y social después de las profundas crisis en que terminan buena parte de los países gobernados bajo

políticas neoliberales en los '90.<sup>53</sup> Las universidades también participan de esta recuperación, entre otros aspectos con una mayor asignación de recursos que les permite recuperar en parte su autonomía a la hora de tomar decisiones de política universitaria por fuera de la búsqueda de recursos.

A nivel internacional se reconoce –al menos declarativamente- la importancia de la EU como función de la universidad actual. Nombramos a modo de ejemplo dos de estos documentos. En la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe de 2008, organizada por la Organización de Estados Iberoamericanos, se reconoce la necesidad de “un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados” (OEI, 2008: s/p). En tanto, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009, bajo los auspicios de la UNESCO, se refiere a la responsabilidad social de la educación superior, entendiendo como funciones de la universidad la investigación, la enseñanza y el servicio a la comunidad, que deben “promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos” (UNESCO, 2009:2).<sup>54</sup>

En el caso argentino, hasta el año 2002 sólo cinco universidades públicas tenían convocatorias a proyectos de extensión, la mayoría de ellos con orientación a la vinculación tecnológica. Diez años después, ese número asciende a veinticuatro y diversifica sus objetivos (Herrera, 2012: 7). A nivel nacional existen programas específicos relacionados con la EU, en el marco del trabajo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que llevan a la conformación, en 2008, de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI), integrada por todas las secretarías y áreas específicas de EU en las universidades nacionales.

---

<sup>53</sup> Suele nombrarse aquí la aparición de una serie de gobiernos calificados como progresistas o populistas en varios de nuestros países –con las diferencias del caso, y tanto si se considera el término como halagüeño o no-. Se habla así de los ciclos que comenzaron con las presidencias de Hugo Chávez en Venezuela (1999), Néstor Kirchner en Argentina (2003), Lula Da Silva en Brasil (2003), Tabaré Vázquez en Uruguay (2005) Evo Morales en Bolivia (2006), Michelle Bachelet en Chile (2006) y Rafael Correa en Ecuador (2007).

<sup>54</sup> El concepto “responsabilidad social de la educación superior” tiene evidentes ecos de las ideas sobre la “responsabilidad social empresaria”. Por su parte, el relato del “desarrollo” goza de buena salud.

En este contexto, en 2009 el CIN firma un acuerdo para el fortalecimiento de la extensión en las universidades públicas, acuerdo que sirve de paraguas institucional para diversos programas que comenzaban a llevarse a cabo (en el caso de la UNCuyo, la primera convocatoria de los PML se realiza en el año 2008). En este acuerdo se define a la extensión como “un proceso que implica una comunicación con la sociedad, en la que la universidad se posiciona, habla, construye relaciones y representaciones, ubica y se ubica frente a los distintos sectores de la sociedad con los que interactúa” (CIN, 2009: 2). Aunque sigue la tradición relacional universidad-sociedad, esta definición no preestablece una direccionalidad de los conocimientos de la universidad hacia la sociedad o sus “sectores” (se habla de comunicación “con” y no “hacia”), además de enfatizar el carácter constructivo de relaciones y representaciones (contrapuesto a la difusión o traslado de conocimientos).

A su vez, el mismo documento define a los proyectos de extensión como

Espacios de trabajo con el Estado en sus diferentes jurisdicciones y los diversos actores de la comunidad, abordando las más diversas y complejas problemáticas sociales y productivas, en un territorio determinado. Para ello, cada Proyecto se estructura de forma tal de brindar la seguridad de que sus objetivos serán factibles de alcanzar (...). Cada Proyecto de Extensión forma parte de un proceso de intervención social e implica propuestas de desarrollo cultural, social o productivo, que brinda aportes de solución a problemas concretos. Esta intervención es interactiva y dialógica, en la que se ponen en juego los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos de la comunidad (CIN, 2009: 6).

De este modo, pensando en las líneas genealógicas de la EU, esta definición se plantea en la línea de la devolución y prestación de servicios, que deben responder a “las más diversas y complejas problemáticas” y que deben garantizar el cumplimiento de sus objetivos –la resolución de problemas concretos– en clave de “desarrollo”. El “eco freireano” está dado en la última parte de la definición, en donde se asume la dimensión dialógica de la extensión, a partir de la puesta en juego de conocimientos científicos y saberes y conocimientos de la comunidad.<sup>55</sup>

La REXUNI define en 2012 su plan estratégico 2012-2015. Sin ánimos de analizar el texto en su totalidad, cabe destacar que, aunque puede considerarse un documen-

---

<sup>55</sup> Resulta interesante que la relación del “conocimiento científico” se establece en numerosas ocasiones con “saberes comunitarios”, “populares”, “prácticos”. Esto hace pensar, desde la misma formulación de la oposición, en una diferenciación epistemológica que es la que hace presumir una posible jerarquía y desigualdad entre “conocimientos” y “saberes”. Este es quizás uno de los aspectos más repetidos en las definiciones de la etapa y motiva en parte nuestra indagación en los procesos de producción de sentido en la extensión.

to administrativo, se puntualizan aspectos conceptuales orientativos para el conjunto de las universidades. Se reconoce la pluridimensionalidad de la EU (a partir de las dimensiones académica, dialógica, pedagógica y transformadora) y se incorpora su potencialidad crítica hacia el interior de las prácticas y políticas universitarias (REXUNI, 2012: 3). Se recuperan, con esto, aspectos de la segunda de las líneas genealógicas en su vertiente más crítica aun cuando los alcances de la “transformación” posible en el discurso universitario institucional sean ya bastante más modestos. Por otro lado, el documento plantea una definición consensuada por los Secretarios de Extensión de las universidades que componen REXUNI:

Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares.” (REXUNI, 2012: 5-6)

En esta definición, la idea de extensión como espacio de cooperación, al igual que la arriba citada, no preestablecen una direccionalidad de la relación. Hacia el final advierte que debe contribuir a la generación de conocimientos y definición de agendas investigativas y reflejarse en la currícula, con lo que se consideran las potenciales (re)articulaciones de la extensión la con docencia e investigación y sus posibilidades para la formación integral de los estudiantes, con lo que se acerca a la cuarta línea genealógica de la extensión.

Esperamos, a partir de este recorrido, haber recogido algunos de los debates históricos y conceptuales acerca de la extensión, especialmente para recalcar que no opera en este sentido una lógica de reemplazo paradigmático entre concepciones ni una separación tajante entre ellas, sino que son posibles, en distintos momentos históricos, sus articulaciones y su convivencia en tensión, que sedimenta en la configuración de un entramado complejo.

A continuación, haremos un breve recorrido por las concepciones y modos de implementación histórica de la extensión en la UNCuyo, para recuperar y puntualizar algunos de estos debates en este caso particular, que nos acerque a los Proyectos Mauricio López como programa específico de extensión universitaria.

### **Universidad Nacional de Cuyo y extensión universitaria. Breve recorrido histórico**

La UNCuyo es creada el 21 de marzo de 1939, mediante el decreto n° 29.971 del Poder Ejecutivo Nacional, transformándose en la sexta universidad nacional del país.<sup>56</sup> Ubicada en la provincia de Mendoza, su nombre responde al área de influencia que se le asigna.<sup>57</sup> Por el contexto de su aparición, puede considerarse que se trata de una universidad “de la Restauración Oligárquica” (Menéndez, 2004: 25). El contexto político había cambiado drásticamente a partir del golpe de Estado de 1930 que inaugura lo que luego se conoce como Década Infame.<sup>58</sup>

El primer estatuto universitario establece las funciones de la Universidad, con énfasis en la investigación y la cultura y realiza una crítica bastante explícita a la formación profesionalizante. En sus bases, indica:

- I. La Universidad Nacional de Cuyo tiene una función eminentemente cultural, de investigación científica y formación estética. Acumula y difunde cultura general y en especial americana y en particular argentina, adaptando su enseñanza aplicada, preferentemente, a las exigencias, características y necesidades regionales de Cuyo.
- II. El estudio, más que el profesionalismo, es el fin esencial de su fundación, por ello, sus profesores son seleccionados por su idoneidad científica o artística y moral; y sus alumnos, por su capacidad, moralidad y vocación (...) (Estatuto de 1939: 7).

Inicialmente, se contempla la creación de dos facultades: una de filosofía y letras y una de ciencias (compuesta por una escuela de agronomía y enología; una de ingeniería y una de ciencias económicas). Además, incorpora una academia de bellas artes, un conservatorio de música y artes escénicas, una escuela de lenguas vivas y una biblioteca. La

---

<sup>56</sup> Diego Pró explica el nacimiento por decreto en los anteriores intentos fallidos de creación por las vías ordinarias: al menos cinco proyectos ante el Congreso de la Nación para la creación de la UNCuyo habían fracasado (Pró, 1989: 154). El primero de ellos, de 1912, es calificado de prematuro y extemporáneo por un diario local (Fontana: 1989: 68).

<sup>57</sup> El carácter regional se mantiene hasta la creación de las universidades de San Luis y San Juan, en 1973.

<sup>58</sup> Uno de los aspectos salientes de este periodo, que comienza con un golpe de Estado y termina con otro, en 1943, es el ejercicio del denominado “fraude patriótico”, que se ejerce en supuesto beneficio del país. Durante esta década larga -caracterizada por el entreguismo neocolonial y la corrupción estatal- tiene lugar el tratado comercial entre Argentina e Inglaterra, conocido como pacto Roca-Runciman, en cuyo contexto uno de los delegados argentinos pronuncia la célebre frase “la Argentina es una de las joyas más preciadas de su graciosa majestad”.

universidad comienza a funcionar en una casona, antigua sede de una escuela. Luego de una serie de periplos por distintos edificios, en 1969 comienza la construcción del complejo conocido como Ciudad Universitaria, donde funciona hoy (Romano, 2011).<sup>59</sup>

En su discurso de inauguración de los cursos de la UNCuyo, Edmundo Correas, le dedica unas palabras a los alumnos, en las que se percibe claramente el cariz conservador y anti reformista de la época:

Jóvenes alumnos: Sois la fuerza más pura y poderosa de la vida porque está incontaminada y alentada por ensueños (...) Reparad en que os quedan muchos años para madurar y que en cada etapa del camino se ven nuevos aspectos de la vida. Por ello os aconsejo no adoptar posiciones definitivas de las que pudieris arrepentiros en la plenitud. Pensad que el orden es la base de la libertad y que nadie ha mandado jamás sin aprender a obedecer (Correas, 1939: 315).

La concepción de la universidad como templo, contraria a la idea reformista de excluir la formación, aparece en otro de los discursos del primer rector: “Es conveniente que sus aulas, bibliotecas y laboratorios estén envueltos en ese dulce silencio que ilumina el alma y enciende las ideas” (Correas, 1969: s/p, citado en Aveiro, 2014: 49).

En documentos de la etapa fundacional se declara que en la UNCuyo predominan los “estudios desinteresados” y por lo tanto, “no aspira a ser una fábrica de profesionales” (Facsímil en Romano, 2011: 27-28). Para enfatizar el ambiente conservador y elitista de la época, desde estos documentos se dice:

No interesa la cantidad de alumnos como su calidad. Por eso es inútil tratar de incorporarse a ella sino [sic] se tiene condiciones intelectuales y morales. (...) los alumnos conviven con autoridades y profesores en respetuoso compañerismo, pero no actúan en el gobierno de las instituciones (Facsímil en Romano, 2011: 27).

Lo anterior se vincula al clima socio-político durante la época de fundación de la UNCuyo, donde se entrecruzan varias líneas de pensamiento: la importancia del pensamiento nacionalista de corte conservador y autoritario, una reacción al positivismo que deriva en ocasiones hacia posturas espiritualistas y derivaciones del nacionalismo hacia formas de regionalismo, facilitadas, además, por ser la UNCuyo la primera universidad de la región cuyana (Aveiro, 2014: 47).

Con respecto a la EU, el artículo 94 del primer estatuto establece:

La extensión universitaria será organizada por la Universidad, facultades institutos y demás dependencias, con el fin de difundir en la sociedad las concepciones del

---

<sup>59</sup> En relación a la cantidad inicial de alumnos, Romano señala unos tres mil inscriptos para los cursos de 1940 (2011: 84). Aveiro apunta que el número tuvo altibajos que llevaron a amenazas de cierre (Aveiro, 2014: 55).

entendimiento o las conquistas o creaciones de la ciencia y el arte, a fin de fomentar el interés por la cultura y la formación de una vigorosa conciencia nacional, incluyendo en absoluto toda prédica sectaria o extremista, bajo pena de exoneración, de quien la realice o autorice (Estatuto de 1939: 32-33).

Esta concepción inicial está en línea con la primera de las líneas genealógicas de la extensión -de “devolución y/o servicios”- enfatizando el aspecto de difusión bajo el eje arte y ciencia (aunque se criticara decididamente la ciencia “positivista”). Es interesante la mención a la formación de la conciencia nacional y, más aún, la amenaza final de exoneración a sectarios y extremistas, lo que habilita, de hecho, la persecución política.

Por otra parte, el artículo 54 del estatuto señala como una obligación para los docentes escribir un artículo de difusión o de cultura general o dictar al menos una conferencia gratuita por año, lo que se corresponde con los mismos fines de difusión de la ciencia y la cultura. Los actores privilegiados de la extensión son los docentes, los elencos artísticos -y la institucionalidad universitaria que se encarna en ellos- y no los estudiantes, como se desprende del ideario reformista.

En este contexto, la EU es claramente concebida como una etapa posterior o complementaria a la educación y a la investigación, centrada especialmente en la emanación de cultura. Esta prestación de servicios culturales se logra a partir del doble papel de acumulación y difusión: en las bibliotecas silenciosas el espíritu universitario se eleva y, posteriormente, puede egresar y contribuir a elevar el espíritu social, en forma de conferencias magistrales o artículos de los docentes o de espectáculos artísticos de los elencos universitarios. En esta definición, la “sociedad” aparece como un todo homogéneo al que la tarea de la universidad se vuelca, por lo que no hay referencias a sectores vulnerados, ni siquiera en la forma de paternalismo o asistencialismo.

Más allá de las consideraciones del primer estatuto, recién en 1949 la extensión adquiere órbita departamental y en 1951 se incluye por primera vez en el presupuesto universitario. A lo largo de los años, el Departamento sufre varias reestructuraciones, con la incorporación o salida de dependencias, recursos y cargos (Gotthelf, 1992: 19-45).<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Destacamos las fechas de creación de algunos organismos históricamente dependientes o asociados al área de extensión en sus distintas composiciones: Orquesta Sinfónica (1948), Coro de Cámara y Departamento de Arte Escénico y Coreográfico (1950), Coro Universitario (1965), EDIUNC -editorial universitaria- (1989), Radio Universidad (1991), Cine Universidad (1998).

En su primera conformación, el Departamento incluye áreas que luego se separan y especializan, mostrando la dificultad de determinar no sólo la definición conceptual de la EU sino también –y quizás por esto mismo- sus competencias institucionales. Hay que señalar también que la composición inicial del Departamento se inscribe en la visión de una extensión intra-universitaria –que incluye a estudiantes, docentes y personal académico- y una extra-universitaria –vinculada a la relación con el “exterior”. De este modo, el primer Departamento comprende cuatro divisiones:

- a. División Salud Física: Educación Física, y Servicio Médico Universitario;
- b. División Extensión Cultural: Instituto del Trabajo, Delegado San Rafael<sup>61</sup>, Departamento de Consulta y Experimentación Regional, Orquesta Sinfónica, Arte Escénico (Teatro Experimental) y Cine Club;
- c. División Asistencia Social: Club Universitario con sus recursos y subsidios propios;
- d. División Prensa y Protocolo: Prensa, Laboratorio fotográfico, Protocolo (Gotthelf, 1992: 21).

A nivel general, el devenir institucional de la UNCuyo está en relación a los momentos socio-políticos, que atraviesa la provincia y el país. Gotthelf señala como posibles etapas distintivas una primera desde 1939 hasta 1948 –etapa fundacional y de transición-; una segunda, de 1948 a 1955 –enmarcada por los gobiernos peronistas, que termina con el golpe de Estado de 1955-; la tercera, de 1956 a 1969 –con alternancia de gobiernos militares y civiles con democracia restringida-; la cuarta, de 1969 a 1975 –con el inicio de normalización democrática y reinstauración del peronismo-; la quinta, de 1976 a 1983 –etapa de la última dictadura cívico-militar y de terrorismo de Estado-; y la sexta, de 1983 en adelante –etapa de normalización democrática- (Gotthelf, 1992:7).

No nos detendremos aquí en la relación entre extensión y peronismo, aunque señalamos que hay algunos abordajes específicos al respecto, como el de Marcelo López (2013).<sup>62</sup> En esta etapa funciona en la UNCuyo el Instituto del Trabajo, que se considera dentro de la EU, a partir de cursos de capacitación destinados principalmente a obreros y artesanos. Se quiere cumplir, de este modo, con “las intenciones del gobierno peronista de ‘enseñar cosas útiles’ tal como lo proclamaba Perón en sus discursos refe-

---

<sup>61</sup> El departamento de San Rafael se encuentra al sur de la provincia de Mendoza. Puede considerarse esta delegación como un antecedente de las actuales políticas de territorialización universitaria.

<sup>62</sup> En el primer Plan Quinquenal del gobierno de Perón, la Universidad –de la que se establece la gratuidad- es considerada responsable del desarrollo nacional y regional (Aveiro, 2014: 63). A su vez, la Reforma Constitucional de 1949 establece la autonomía universitaria y el bien colectivo como objetivo de las universidades. En este contexto se crean las Universidades Obreras Nacionales, antecedentes de las actuales Universidades Tecnológicas Nacionales.

ridos a la política universitaria” (Mastrángelo, 2009: 168). En la visión de Aveiro, en este periodo la gestión de la UNCuyo se enmarca en la Comunidad Organizada impulsada por el peronismo, “orientada por un lado a la ampliación del acceso a sus claustros y, por otro, a resolver los problemas de la sociedad en que se encontraba inserta” (Aveiro, 2014: 67).

En la etapa de 1969 a 1975 se produce el intento encabezado por el rector Roberto Carretero y por Arturo Roig –por entonces secretario académico- para introducir una reforma profunda del plan de estudios en la Facultad de Filosofía y Letras, que pretende extenderse al resto de la universidad, y que incluye la reestructuración a partir de la conformación de departamentos y unidades pedagógicas al interior de las facultades, en donde se combinara la docencia, la investigación y la prestación de servicios, abandonando la estructura basada en el sistema de cátedras (Aveiro, 2014: 15).

En palabras de Roig, esta propuesta constituía una superación de la concepción de la EU emprendida a partir de la Reforma de Córdoba, pues:

(...) los jóvenes del 18 entendieron que el contacto con el pueblo se hacía o se debía hacer a través del sistema de extensión universitaria. Nosotros considerábamos que ese proyecto había fracasado y que había que cambiarlo por otro, otra misión a cumplir por la universidad, que era directamente de servicios. La universidad tenía que dar conocimientos, formar profesionales, desarrollar ciencia y técnica y, al mismo tiempo, prestar servicios a la sociedad. (...) la prestación de servicios reemplazaba para nosotros la extensión universitaria (Roig: 2006, entrevistado por Aveiro, 2014: 160).

El intento de reforma se desarticula en 1975, cuando ya se prefigura el golpe cívico-militar. Como señalamos anteriormente, las universidades son rápidamente intervenidas, cinco días después del 24 de marzo de 1976.<sup>63</sup> En el marco de la persecución política generalizada que instrumenta el terrorismo de Estado, ya en los primeros momentos de la intervención son dados de baja doscientos treinta y ocho docentes y doscientos noventa estudiantes son suspendidos o expulsados (Aveiro: 2014: 201). Treinta y dos personas son secuestradas y luego desaparecidas en la UNCuyo, además de las cesantías, los exilios, la confección de “listas negras”, la eliminación de la libertad de cátedra y la desarticulación del movimiento estudiantil. En el caso de la EU, el Departamento es suprimido en 1977 y se reasignan sus recursos a otras dependencias (Gotthelf, 1992: 35; UNCuyo, 2014b: 33).

---

<sup>63</sup> No es la primera vez que se interviene la universidad: entre 1939 y 1973 la UNCuyo es intervenida siete veces, bajo distintos argumentos (Romano, 2011: 65). La de 1976 es claramente la peor de ellas.

Mauricio López, que actualmente da nombre a los proyectos de extensión de la UNCuyo es uno de los detenidos desaparecidos por la dictadura. López, filósofo y pastor protestante, fue docente en la UNCuyo y se transforma en el primer rector de la Universidad Nacional de San Luis, desde donde encabeza una reforma análoga a la que se lleva a cabo en la UNCuyo en el 1973. Junto intelectuales como Enrique Dussel y Arturo Roig participa en los inicios latinoamericanos de la Filosofía de la Liberación (Aveiro, 2014: 107).<sup>64</sup>

Acerca de la figura de López, Roig, su compañero y amigo, señala que tenía “una posición teológica, que no fue incompatible con una serena, generosa y clara posición política” (Roig, 2002: 231). Sobre este compromiso compartido, que incluía especialmente a la universidad como espacio de transformación, Roig apunta:

Habíamos leído a Paulo Freire y Darcy Ribeiro, con quienes teníamos amistad personal y estábamos decididamente embarcados en los ideales de una pedagogía participativa. Los vientos de liberación habían comenzado a soplar también en la universidad argentina e impulsaban a promover alternativas frente a sistemas pedagógicos paternalistas y represivos. Y eso lo sentíamos muy fuertemente. Fue así como volvimos, Mauricio y yo, a embarcarnos, casi a la par, en una lucha de reforma profunda de la universidad, transformación que ciertamente la entendíamos dentro del marco de un cambio sustancial de relaciones humanas en todos los ámbitos (Roig: 2006, entrevistado por Aveiro, 2014: 132).

Luego de la recuperación democrática, se realizan en 1984 las Primeras Jornadas de Cultura y Extensión Universitaria. En este encuentro se recalca la necesidad de reimplantación de las áreas de extensión en las universidades del país. En la UNCuyo comienza el proceso de restablecimiento del Departamento, que se concreta en 1986. En el año 1990, el Departamento alcanza el estatuto de Secretaría que mantiene hasta hoy (Gotthelf, 1992: 38-39, 45).

Esta breve periodización se completaría con la ya nombrada etapa neoliberal que permea las políticas universitarias y que desemboca en la conocida Crisis del 2001, y una etapa posterior, a partir de la recuperación política, económica y social identificada con el gobierno de Néstor Kirchner, a partir de 2003 (Pérez, 2010).

---

<sup>64</sup> En el informe *Nunca Más*, se reseña su desaparición, en el apartado sobre los Religiosos asesinados por el terrorismo de Estado: “López, Mauricio Amílcar.-Pastor protestante, fue rector de la Universidad de San Luis y pertenecía al Consejo Mundial de Iglesias como delegado ejecutivo. Secuestrado en Mendoza el 1° de enero de 1977, fue sacado de su casa en presencia de su familia (madre y hermanos, a quienes maniataron) por un grupo de hombres fuertemente armados, los que además se llevaron una suma de dinero, objetos de valor y documentación personal de la víctima. El Consejo Mundial de Iglesias exhortó al General Videla a ubicar el paradero del pastor” (CONADEP, 1985: 270).

Es en el marco de esta última etapa que comienza la implementación de los Proyectos Mauricio López, en el año 2008, cuya presentación emprenderemos en el próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3**

## **ACTUALIDAD DE LA EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. BREVE RECORRIDO DE LOS PROYECTOS MAURICIO LÓPEZ Y PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO**

En este capítulo acercaremos los debates del capítulo anterior a la actualidad de la Universidad Nacional de Cuyo y los Proyectos Mauricio López como programa específico de extensión universitaria.

Para ello revisaremos algunas de las concepciones institucionalizadas a nivel universitario. En segundo lugar, analizaremos las concepciones institucionalizadas acerca de la EU en los PML a partir de la caracterización de algunos aspectos de sus diversas convocatorias, en un recorrido que, según entendemos, tiene una cercanía inicial con la primera línea genealógica de la extensión, que se irá modificando hacia una mayor identificación con la cuarta línea genealógica, con elementos de la segunda de ellas.

A partir de las discusiones repasadas en el capítulo anterior, es claro que la extensión es, en sí misma, un espacio de disputa en el que existen concepciones hegemónicas y subalternas en cada momento histórico. En este sentido, no puede pensarse en la universidad como entidad homogénea sino que ella misma es un espacio de lucha (Kaplún, 2005: 9). En nuestra visión, los PML ocupan una posición subalterna, especialmente en cuanto a su lugar en la estructura universitaria en la nueva gestión rectoral, que repasaremos brevemente.

Para concluir el capítulo, presentaremos los tres proyectos en los que basamos nuestro análisis de caso, a partir de sus formularios de postulación a la convocatoria 2015.

### **Definiciones institucionales de extensión universitaria**

Según el Informe de 2012 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), hacia el año 2002 no existe una conceptualización y política institucional clara acerca de la extensión en la UNCuyo.<sup>65</sup> En el Plan Estratégico de 2004, la situación se modifica, a instancias de las recomendaciones de la misma CONEAU:

(...) la secretaría de extensión universitaria define claramente dos áreas diferenciadas: un área de servicios a la comunidad, orientada a aportar al crecimiento social y

---

<sup>65</sup> Esta afirmación debe ser tomada con las precauciones del caso, pues la CONEAU se ocupa de procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior bajo estándares que, desde luego, pueden ser debatidos.

a afianzar y ampliar las relaciones universidad-comunidad; y un área referente a las actividades artístico-culturales, en la que la universidad tiene una larga tradición y es reconocida por su calidad y respetada por la comunidad mendocina (CONEAU, 2012: 81).

El informe relata luego que con el cambio de gobierno universitario, se produce una reorganización de la Secretaría, que queda conformada por un Consejo Asesor de Extensión Universitaria (integrado por las autoridades del área de extensión de todas las facultades), un Área de Proyectos de Inclusión (nuevo nombre del área de “servicios a la comunidad), el Área de Actividades Artístico-Culturales, la Editorial de la UNCuyo (EDIUNC), un Área de patrimonio y un Área de Graduados (cuya inclusión responde a una visión de extensión intra-universitaria) (CONEAU, 2012: 81).

Aunque en esta nueva conformación las áreas se complejizan, la división más importante continúa entre actividades artístico-culturales y de “servicios a la comunidad” (con el nuevo nombre de “inclusión”). A partir de las líneas genealógicas que venimos discutiendo, ambas áreas pueden incluirse, en principio, en la primera de ellas, con el detalle no menor de que las actividades artístico-culturales no necesariamente tienen un destino de difusión masiva o popular.<sup>66</sup>

En el actual estatuto (2014), la EU ocupa el capítulo dedicado a las “Actividades universitarias”. En su articulado conviven principalmente las dos primeras líneas genealógicas. Se define en primer lugar la concepción institucional de la extensión como “la interacción creadora entre universidad y comunidad, mediante la cual el quehacer cultural se vincula estrechamente con el fenómeno social a fin de producir las transformaciones necesarias para el logro de una mejor calidad de vida” (Estatuto 2014, Art.112).

Se observan aquí algunos elementos ya relevados en otras definiciones: en primer lugar, la presencia de conceptos que hacen referencia a una visión dialógica de la extensión (“interacción creadora”, “vincula”); en segundo lugar, la definición de un “quehacer cultural” como actividad propia de la universidad (sin nombrar en este caso a ciencia y/o tecnología); en tercer lugar, se coloca a la comunidad como “el otro” de la interacción (en vez de la categoría más usual de “sociedad”, aun cuando pueda entenderse de igual manera como una categoría homogeneizante). La vinculación explícita

---

<sup>66</sup> Podríamos aventurar que, en el caso de los organismos artísticos de la UNCuyo, ocurre más bien lo contrario.

con la segunda línea genealógica se da en el empleo del término transformación, aunque su uso es restringido a aquellas necesarias para una mejor calidad de vida, lo que acerca la definición a la introducción de transformaciones puntuales, cercanas a lecturas desarrollistas. Finalmente, podemos pensar en la inclusión implícita de los sectores vulnerados o populares en esta definición –si fuera la calidad de vida de estos sectores la que se pretende mejorar-. Incluidos o no, no deja de ser ambiguo el papel que le cabría a la “comunidad” en la “interacción creadora” propuesta.

En el estatuto se describe a la Secretaría de Extensión (SEU), dependiente del rectorado, como “complemento imprescindible de la docencia y la investigación”, al tiempo que se habilita la creación de una “sección respectiva” en cada unidad académica (Estatuto 2014, Art. 113) a las que corresponde la organización de la “difusión de la labor intelectual de sus institutos o departamentos de investigación” (Estatuto 2014, Art. 115). En este punto, aunque se reconoce la importancia de la extensión, en el mismo movimiento se la califica como complementaria, a la vez que se refuerza el cariz difusionista de la definición.

El Art. 114, describe, de modo no exhaustivo, las funciones de la SEU:

1. Difundir los logros culturales, producto del accionar de sus claustros, y posibilitar el mejoramiento del nivel espiritual y social y su servicio a la sociedad.
  2. Propiciar una participación responsable de docentes, estudiantes y egresados en un proceso dinámico y permanente dentro de la Universidad y hacia la sociedad que la nutre y a quien debe nutrir.
  3. Desarrollar vínculos con los medios de comunicación social, para la difusión de sus fines y actividades, sin perjuicio de crear sus propios medios de difusión.
- A tales fines deberá establecer estrechas relaciones entre la Universidad y la comunidad y entre la Universidad y sus pares nacionales e internacionales (Estatuto 2014, Art. 114).

Puede observarse, especialmente en el punto 1, cómo la concepción relacionada a la primera línea genealógica está presente de modo explícito. La universidad aparece en una función que no se aleja de aquella presente en el primer estatuto, enfatizando el carácter difusionista y de prestación de servicios de su accionar. La metáfora de la “elevación”, propia de definiciones iniciales se reemplaza por la de “mejoramiento”, y se introduce la salvedad de que existe un proceso nutricional entre la Universidad y la sociedad. En esta metáfora aparece reflejada la construcción de una frontera, que constituye la separación universidad-sociedad y habilita este intercambio, bajo un modelo que puede leerse en términos de *feedback*. Esta noción está reforzada por el tercer punto, que marca la importancia de los medios de comunicación para la difusión de fines y actividades,

lo que, en principio, podría aplicarse a cualquiera de las actividades universitarias y no necesariamente las de extensión.

En el marco la Cuarta Autoevaluación Institucional de la UNCuyo, que abarca el periodo 2008-2014<sup>67</sup>, se realiza en 2103 un taller con autoridades y miembros de las áreas de extensión, con el fin de determinar los “tipos” de extensión presentes en la universidad. Se clasifican institucionalmente ocho tipos de actividades de extensión, con definiciones y palabras clave a cada uno, además de ejemplos de acciones que se inscriben en cada una de las tipologías. Este resultado final da cuenta de la amplitud de visiones que conviven al interior de la universidad y en donde la extensión aparece definida con una amplitud que la equipara a aquello que no es investigación ni docencia (Cano, 2014: 233).

De este modo, se consideran como tipos de extensión:

1. Desarrollo educativo
2. Transferencia y vinculación tecnológica
3. Capacitación, divulgación científica, debate y comunicación
4. Promoción y desarrollo artístico-cultural
5. Contribución a las políticas públicas
6. Intervención comunitaria y desarrollo local
8. Servicios a la comunidad y asistencia técnica
7. Promoción de derechos humanos (UNCuyo, 2014b: 17-20).

Por sus características –que analizaremos en el próximo apartado con mayor profundidad- los PML podrían ser enmarcados dentro de la tipología “Desarrollo educativo”, aunque sus ejes-áreas temáticos involucran virtualmente a todas las demás. Este eje se define como:

Desarrollo de acciones pedagógicas que involucren la extensión, la docencia y la investigación. Este tipo de práctica se lleva a cabo en diálogo con organizaciones sociales e instituciones públicas. Promueve el diálogo entre saberes académicos y populares, favoreciendo la construcción participativa del conocimiento. Se desarrolla de manera interdisciplinaria –incluso entre facultades– e intervienen diferentes claustros (UNCuyo, 2014b: 17).

Se establecen como palabras clave para esta tipología: “formación integral, innovación pedagógica, aprendizaje en comunidad y aprendizaje a partir de problemáticas reales” (UNCuyo, 2014b: 17) y, entre las acciones que ejemplifican este tipo de extensión, se nombran: “proyectos de extensión, prácticas sociales educativas, investigación-acción

---

<sup>67</sup> Las autoevaluaciones institucionales están relacionadas con los procesos de evaluación externa que son llevados a cabo por CONEAU. La primera de ellas se publicó en 1996.

participación, programas de acompañamiento a organizaciones, y acciones de cátedras, institutos y demás en la comunidad” (UNCuyo, 2014b: 18).

En la definición del resto de las tipologías –en la que no abundaremos- aparecen más claramente otras conceptualizaciones acerca de la extensión. Es el caso, por ejemplo, en la tipología de “Transferencia y vinculación tecnológica”, donde se habla de “ofrecerle a la comunidad en general el acceso al resultado de investigaciones o estudios que puedan tener un impacto positivo en los campos social, productivo y tecnológico, entre otros” (UNCuyo, 2014b: 18). En el caso de la “Capacitación, divulgación científica, debate y comunicación”, se define a esta última como el “conjunto de actividades y acciones destinadas a lograr el diálogo entre la comunidad universitaria y actores sociales y comunitarios” (UNCuyo, 2014b: 18) y define como acciones específicas para la comunicación la creación de “boletines, programas de radio, documentales, y medios gráficos y digitales” (UNCuyo, 2014b: 18), con lo que se observa el énfasis en la perspectiva instrumental de la comunicación, cercana a la difusión.

### **La extensión como proyecto(s). Breve caracterización histórico-comparativa de los Proyectos Mauricio López**

La primera convocatoria de los PML coincide con el cambio de gobierno universitario y el ingreso del rector Arturo Somoza al frente de la UNCuyo.<sup>68</sup> Desde su primera convocatoria –en 2008, ejecutada en 2009- se han realizado siete convocatorias anuales ininterrumpidas de los PML. Nuestro trabajo se concentra en la séptima de estas convocatorias, efectuada a fines de 2014 y que se implementa durante el año 2015.

Según los números oficiales, en los siete años del programa se financiaron doscientos cinco proyectos, con la participación de más de tres mil miembros de la UNCuyo junto a más de trescientas organizaciones sociales y instituciones públicas, “alcanzando” a más de veintiséis mil destinatarios directos en gran parte del territorio provincial (Área de Articulación Social, 2015: s/p).

Entendemos que, a partir de una lógica institucional, los PML implican un determinado enfoque acerca de lo social que, a partir de nuestra perspectiva teórica, cons-

---

<sup>68</sup> Somoza, con una gestión en sintonía con el gobierno kirchnerista, se mantiene en el cargo hasta el año 2014, en que triunfa el binomio Daniel Pizzi - Jorge Barón, asociados en este caso al radicalismo – especialmente en el caso del rector Pizzi. Se trata de la primera elección con voto directo y ponderado de todos los claustros.

tituye un entramado simbólico sedimentado que condiciona las prácticas.<sup>69</sup> En este sentido, haremos algunos comentarios al respecto, teniendo en cuenta que nuestro objetivo no se centra tanto en analizar los PML como programa o política universitaria sino comprender qué hacen los sujetos en cada configuración cultural con y a partir de estos programas. Con este propósito, el análisis de los reglamentos de las distintas convocatorias PML nos ofrece un primer acercamiento conceptual a su definición institucionalizada de la EU y sus variaciones a lo largo de los años.

Si tenemos en cuenta las observaciones de Menéndez, quien indica que “existe una marcada tendencia al diseño y estructuración de las políticas de extensión mediante la aprobación institucional de programas y proyectos de extensión” (Menéndez, 2004: 31) y Herrera, acerca de la presencia de este tipo de programas en prácticamente todas las universidades del país, con un gran crecimiento a partir de la última década (Herrera, 2012: 7), podríamos decir, parafraseando a Kaplún, que hay en la extensión una lógica particular, que es la “lógica de los proyectos” (Kaplún, 2004: 8).

A lo largo de las convocatorias de los PML se introducen varias reformas. Podemos interpretarlas, por un lado, como una forma de lograr una mayor eficacia y eficiencia de la propuesta, con la introducción de “mejoras” a partir de las sucesivas experiencias. Por otro, en estas reformas se observa la presencia de debates conceptuales acerca de la extensión, que fueron reseñados en el capítulo anterior. A nivel global, aunque los cambios introducidos podrían ser señalados como una adaptación institucional al lenguaje de lo políticamente correcto, manifiestan, en nuestra visión, un cambio más profundo, que podemos entender a partir del paso de una lógica centrada en la primera de las líneas genealógicas (devolución y/o prestación de servicios) a una centrada en la cuarta de ellas (extensión en función de la integralidad), con elementos de la segunda línea (transformación social).

Los PML fueron concebidos como un subprograma del Programa de Articulación Universitaria para la Igualdad de Oportunidades y la Inclusión Social en la UNCuyo que articulaba iniciativas de diversas Secretarías de la UNCuyo y recibían financiamiento nacional a partir de programas de la Secretaría de Políticas Universitarias. Sin pretender seguir las alternativas y recovecos de esta ruta de pertenencia institucional y de financiamiento, lo que este hecho marca, a los fines de nuestro análisis, es la relativa

---

<sup>69</sup> Una interesante discusión al respecto puede encontrarse en Kaplún (2004).

debilidad con la que nacieron los PML, tanto institucional como de financiamiento, sin presupuesto propio asegurado dentro de la SEU.<sup>70</sup>

En el año 2008 el Consejo Superior aprueba el primer reglamento y formulario de la convocatoria, a la vez que se deroga la normativa de la convocatoria de proyectos del año 2007, el antecedente más directo de los PML.<sup>71</sup> Se establece, entre otros aspectos, “que es política de esta gestión favorecer la relación universidad-sociedad a través de la acción solidaria y de retroalimentación que se realiza desde la extensión universitaria” (Ordenanza 44/2008: 1). Esta referencia al carácter “solidario” se trata de una “supervivencia” de la conceptualización de la convocatoria del año 2007. Hacemos referencia explícita a ella porque, como veremos, el espíritu de la convocatoria discute las premisas de esta cita.

En la Resolución N° 1495 de 2008, el rector resuelve la primera convocatoria, para ser ejecutada en 2009 durante seis meses. Se propone nombrar a los proyectos en honor a Mauricio López, por considerar que su figura “resume la calidad académica y el compromiso social, que desde la Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado se propicia; su trayectoria es una cristalización del ‘espíritu’ que se procura lograr con los Proyectos de Extensión Social Universitaria” (Resolución 1495/2008: 2).

Ya desde su primera convocatoria, aparecen en los PML elementos que se diferencian de la concepción y la lógica institucional hegemónica de la extensión en la Universidad, que otorga mayor importancia –y presupuesto- a las “áreas artístico culturales”.

En primer lugar, se habla de la articulación de “los objetivos institucionales de la Universidad con las necesidades de la sociedad en general y sectores de mayor vulnerabilidad social en particular, fortaleciendo la función social de esta Institución” (Reso-

---

<sup>70</sup> En la última de las evaluaciones disponibles de la CONEAU consta que el 92% del presupuesto del año 2008 se centra en el área de actividades artístico-culturales y sólo el 0.8% al área de inclusión social (CONEAU, 2012: 83). En la autoevaluación 2008-2014, en tanto, desde la SEU se diagnostica que “no poseen presupuesto propio los principales proyectos de la Secretaría. (Proyectos Mauricio López, Programa de Educación en contextos de Encierro, Programa Jorge Contreras, EDIUNC, entre otros). ‘Actualmente el financiamiento resulta de recursos derivados del Fondo Universitario, constituyendo una mecanismo de financiación precario y vulnerable’” (UNCuyo, 2014b: 204).

<sup>71</sup> En esta convocatoria, –bajo el rectorado de María Gómez de Erice- que se desarrolla a lo largo de seis meses, se presentan veintiún proyectos, de los cuales quince son financiados con un monto de \$5.000 o \$3.000 (Resolución 1648/2007). En este caso, los fondos provienen de “saldos no utilizados de fondos con afectación específica (Siempre – Sisfam) gestionados por la Secretaría de Extensión Universitaria a través del Convenio suscripto con el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de la Presidencia de la Nación” (Ordenanza 12/2007: 2).

lución 1495/2008: 1). Es decir que, a diferencia de la concepción plasmada en el estatuto –aún en el revisado, que es posterior a la convocatoria- se hace referencia a la extensión como ligada particularmente a sectores vulnerables.

En segundo lugar, se cuestiona la lógica unidireccional de la extensión centrada en la devolución y la prestación de servicios, en línea con las críticas freireanas: “las actividades de extensión universitaria no se reducen a la transferencia de conocimientos de la Universidad a la sociedad, sino que implican un espacio de diálogo e interacción socio-cultural, en el que parte del conocimiento se recrea y modifica en su articulación con la misma” (Resolución 1495/2008: 1).

El primer diseño contempla un cupo de veinte proyectos, con un presupuesto de \$ 99.500 y un monto variable en función de la pertenencia a una o más de una Unidad Académica o a la posibilidad de cofinanciación con una Organización de la Sociedad Civil o entidad gubernamental. Este primer diseño va modificándose, hasta el actual en donde se financia un monto fijo por proyecto y se evalúa la “interdisciplinariedad” como una variable importante –que se determina por la cantidad de Unidades Académicas a la que pertenezcan los integrantes del proyecto-. La posibilidad de cofinanciamiento no aparece ya explícitamente, pero uno de los requisitos desde la primera convocatoria es que el proyecto sea el resultado de un trabajo conjunto con organizaciones sociales e instituciones públicas. A partir de la segunda convocatoria se establece una duración mínima de seis meses y una máxima de nueve; a partir de la sexta convocatoria se establece una duración única de nueve meses, entre los meses de febrero y noviembre, en relativa coincidencia con el ciclo lectivo de la Educación Media.

A nivel general, todas las convocatorias se componen de dos elementos básicos: un formulario a ser completado por el equipo extensionista y un reglamento que incluye en su articulado un marco conceptual. A continuación presentamos algunas de las conceptualizaciones, requisitos y modificaciones que consideramos relevantes en función de su posible interpretación como “mejoras” para lograr una mayor eficacia y eficiencia de la convocatoria, como resultado de debates conceptuales y, finalmente, como resultado de un cambio de enfoque global de los PML como programa institucional.

## **Conceptualización de la extensión en los reglamentos de los Proyectos Mauricio López: continuidades y modificaciones**

Como adelantamos anteriormente, consideramos que pueden señalarse dos momentos de la conceptualización de la extensión en los PML: desde la primera a la tercera convocatoria, en que se entiende a la EU bajo un modelo de vinculación entre la universidad y la sociedad bajo la predominancia de la devolución y/o prestación de servicios, y de la cuarta en adelante, en que comienza a entenderse como una práctica educativa, bajo el modelo de la integralidad. Para dar cuenta de este cambio citamos en extenso las definiciones de extensión de la primera y séptima convocatoria.<sup>72</sup>

En la primera convocatoria, se define:

Son Proyectos de Extensión los que vinculan la Universidad con la Sociedad, a partir del desarrollo académico y científico-tecnológico, producido desde la docencia y la investigación. Constituyen un proceso de intervención en los que pueden participar docentes, investigadores, estudiantes, graduados y personal de apoyo académico, en un esfuerzo compartido con la comunidad a la cual van dirigidos. Esta relación Universidad-Sociedad, significa una vinculación que reconoce, desde lo académico, el valor de los saberes empíricos propios de cada núcleo sociocultural. Los Proyectos pueden ser formulados a instancias de demandas concretas de la Sociedad, como así también podrán surgir en relación con demandas potenciales o aún no explícitas, que permitan a la Universidad cumplir con su función de anticipación teórica, su carácter innovador y compromiso social (Convocatoria 1°, 2008: 1).

Esta definición se mantiene con algunos agregados en las primeras tres convocatorias y se modifica drásticamente a partir de la cuarta, que será la base para las siguientes. En la séptima convocatoria se entienden los PML:

“(…) como una práctica educativa que se realiza en un contexto social y en una relación de diálogo vinculando los saberes académicos con los populares, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento. A su vez estas prácticas son procesos pedagógicos desarrollados junto a la comunidad, que tienen como destinatarios a una población socialmente vulnerable. Se realizan a partir de abordajes disciplinares o interdisciplinarios, junto con organizaciones sociales e instituciones públicas. Implican una reflexión crítica del proceso de implementación, extrayendo y compartiendo aprendizajes a la vez que se construyen nuevos conocimientos.

Estas prácticas para la universidad tienen un doble propósito: busca generar un cambio en una realidad concreta e injusta en diálogo con los actores sociales involucrados y, a la vez, procura modificarse a sí misma en ese proceso. Esto supone el compromiso social de quienes la llevan adelante y pretende aportar a la construcción de una sociedad más justa (Convocatoria 7°, 2014: 2).

---

<sup>72</sup> Consideramos útil a los fines de la exposición utilizar el número de cada convocatoria. La referencia a las citas textuales, cuando sea compartida por más de un documento, se tomará del último disponible.

Estas dos definiciones marcan claramente dos momentos en la concepción institucional de los PML.

La primera de ellas, a partir de una conceptualización de la EU como proceso de intervención, con una comunidad a la que se le otorga un papel (el “esfuerzo compartido”) y se visualiza como destinataria de la intervención que, secuencialmente, resulta de la aplicación del “desarrollo” producido desde la docencia y la investigación. En esta definición es la universidad quien “reconoce” el valor de los “saberes empíricos”, en una suerte de recreación de la separación clásica *episteme-doxa* (el “valor” de los “saberes universitarios”, en este caso, está implícito y no pide “ser reconocido” socialmente). Finalmente, se posiciona a los PML dentro de la primera línea genealógica de la extensión, al asumir que se relacionan con demandas “concretas” o “potenciales y aún no explícitas” (esto último permite, además, defender la relativa autonomía universitaria a la hora de la formulación del proyecto, pues puede argumentarse que se responde a una demanda potencial).

En la segunda definición, en tanto, es explícito el paso de “proceso de intervención” a “práctica educativa” y “proceso pedagógico” que favorece la “formación integral”, en línea con la cuarta línea genealógica. Se indica el carácter crítico de la implementación, con lo que ya no se entiende la existencia de un “saber académico” incólume que interviene en un determinado territorio. La definición recupera, además, la dimensión dialógica de la extensión y se habla de “saberes populares”, en vez de “saberes empíricos”, a la vez que se entiende que este “diálogo” posibilita la producción social de conocimiento. Esta idea se enfatiza al definir que las prácticas se realizan junto a la comunidad y organizaciones sociales e instituciones públicas, aunque se define que los “destinatarios” son una población socialmente vulnerable (algo que en la primera de las definiciones no está explicitado en el fragmento citado, pero sí en otra de las secciones del reglamento). El énfasis en el “diálogo” con actores involucrados –y no sólo destinatarios- también da cuenta de la influencia de la crítica comunicacional en la definición. Las referencias a la transformación son “situadas” y se desprenden del objetivo de aportar a la construcción de una sociedad más justa, por un lado y cambio en una realidad concreta e injusta por el otro, pero se incorpora, además, a la posibilidad de transformación de la propia universidad, algo que, como vimos, no siempre está explícito

cuando se habla de extensión como búsqueda de transformación, aun cuando no se explicita en qué consistiría o cómo se llevaría a cabo.

### *Los “destinatarios” y las “organizaciones”*

Desde la primera convocatoria se indica que los proyectos están vinculados a una población en situación de vulnerabilidad social y que se relacionan con la función social de la universidad. A su vez, desde la primera convocatoria se pide como requisito excluyente para la postulación un compromiso firmado con las instituciones u organizaciones involucradas. A partir de la tercera convocatoria, comienza a explicitarse que

Las instituciones y organizaciones participantes de esta convocatoria deben ser sujetos activos de dicho proyecto, en el sentido que no deben ser sólo prestadores de un espacio físico, o convocantes a una actividad. (...) Se privilegiará a los proyectos que tengan antecedentes de trabajo conjunto con la organización social o institución firmante. Esto supone un mejor diagnóstico de la realidad comunitaria y un plan de acción elaborado conjuntamente (Convocatoria 7°, 2014: 7).

En la convocatoria 4° y 5° se señala que los destinatarios no pueden ser miembros de la comunidad universitaria, explicitando el requisito de “exclaustración”. Este requerimiento se reformula en la 6°, indicando que los destinatarios deben ser “externos” a la comunidad universitaria. En la convocatoria 7° se elimina esta imposibilidad.

A partir de la 4° convocatoria, se incorporan dos artículos que hacen referencia a destinatarios y organizaciones. En las convocatorias 4° y 5° -que, como dijimos, se inscriben ya en el cambio de enfoque de los PML- se habla de los destinatarios como “población socialmente vulnerable”, mientras que en la 6° y la 7° se habla de “población vulnerable en lo social, económico, político, cultural y/o educativo”. En estas últimas, deja de hablarse de “población objetivo” para comenzar a referirse a “la comunidad”.

A partir de la 4° convocatoria, se considera entre las responsabilidades del equipo la de “establecer relaciones respetuosas que promuevan el diálogo con la comunidad desde el compromiso social” (Convocatoria 4°, 2011: 4). En el mismo sentido, en la convocatoria 7° se manifiesta que “el equipo de trabajo deberá conocer a la comunidad y la problemática abordada, respondiendo a necesidades y demandas de la población. Esto deberá verse reflejado en la elaboración de un diagnóstico participativo” (Convocatoria 7°, 2014: 6).

En cuanto a las consideraciones acerca de las organizaciones implicadas, el reglamento describe, a partir de la quinta convocatoria:

Los proyectos se deberán realizar en un contexto de diálogo con la comunidad y las organizaciones, que expresan las distintas problemáticas sociales que la afectan. Partiendo de las necesidades que definen la comunidad y esas organizaciones, los equipos deberán realizar con ellos una Carta Intención en la que manifiesten un diagnóstico común de las problemáticas a resolver y el trabajo conjunto en su resolución. De esta manera se reconoce los saberes populares, fortaleciendo el proceso de diálogo, promoviendo la participación comunitaria y favoreciendo la ejecución del proyecto (Convocatoria 7°, 2014: 6-7).

En el formulario de postulación propiamente dicho, a lo largo de las distintas versiones se introducen variaciones que tienen que ver con los cambios en las conceptualizaciones arriba reseñadas. La dimensión dialógica comienza a explicitarse en el formulario de postulación a partir de la tercera convocatoria, incluyendo el “diálogo de saberes” como un campo específico, con una definición que se mantiene hasta la sexta convocatoria: “Entendiendo que para la UNCuyo la Extensión Universitaria implica un diálogo de saberes comunitario y académico, complete el cuadro con los saberes que se ponen en juego en la ejecución del proyecto” (Convocatoria 4°, 2011: 8).<sup>73</sup> El diseño de una tabla con una columna para enumerar los “saberes académicos” y otra para los “saberes comunitarios”, se mantiene hasta la séptima convocatoria, en la que se reformula la segunda parte de la oración a: “(...) expresar aquí cuáles se pondrían en juego en la ejecución del proyecto y las estrategias planteadas para facilitarlos” (Convocatoria 7°, 2014: 12).

En los primeros seis formularios se pide que se describa el “impacto esperado” con el proyecto. Palabras como “beneficiarios” se reemplazan luego por “destinatarios” (directos e indirectos); a partir de la cuarta convocatoria, se pide que se describan los “recursos y fortalezas de la población que intervendrán para favorecer la ejecución del proyecto”, y no sólo la enumeración de sus “vulnerabilidades”. En la 7° convocatoria, de hecho, aunque la referencia a sectores vulnerables como destinatarios de los PML se mantiene en el reglamento, no aparece en el formulario.

No es ocioso notar que, más allá de todas las reformulaciones indicadas, se continúa hablando de “destinatarios” de los PML. Teniendo esto en cuenta, también hay

---

<sup>73</sup> El número de página de esta cita corresponde al número de página del anexo que acompaña a la resolución de aprobación del reglamento y formulario de la convocatoria. En el caso de la quinta y sexta convocatoria, el formulario no se encuentra adjunto a la resolución de aprobación y, en el caso de la sexta, el formulario era presentado de manera digital.

que señalar las ambigüedades de la caracterización de estos destinatarios como población “vulnerable”. Inicialmente, es posible el señalamiento de que la palabra tiene un cierto cariz esencialista: lo “vulnerable” como “condición”, a lo que podría oponerse lo “vulnerado” como resultado de un proceso más o menos sostenido de vulneración. Pero más allá de esta primera observación, resulta más relevante la reflexión de Agustín Cano, cuando se refiere a este tipo de formulaciones de “destinatarios” (se refiere, en su caso, a los “sectores postergados): “una formulación si se quiere cauta, que no evoca necesariamente a un sujeto político, que no desborda necesariamente el consenso desarrollista. Pero que no se encuadra, tampoco, necesariamente, en el a-b-c de las tareas de la educación como ‘cuello de botella del desarrollo’” (Cano, 2014b: 10-11).

### *El “equipo de trabajo”*

En las primeras tres convocatorias se establece que pueden formar el “Equipo de Trabajo” de los proyectos miembros de los distintos claustros de la UNCuyo. A partir de la cuarta convocatoria y hasta la sexta se realiza una clasificación entre “equipo extensionista” (“docentes, estudiantes, graduados y personal de apoyo académico, todos de la UNCuyo, que integran el proyecto de extensión”), “miembros de las organizaciones e instituciones sociales participantes” (“que participan activamente de la iniciativa y son responsables de distintas actividades necesarias para el proyecto”) y “colaboradores” (“los participantes que no pertenecen a las Organizaciones e Instituciones ni a la UNCuyo, y realizan tareas que contribuyen a su realización. Estos pueden ser miembros de otras organizaciones sociales e instituciones, estudiantes de otras universidades, miembros de la comunidad, etc.”) (Convocatoria 6°, 2013: 3).

En la convocatoria 7°, esta clasificación se elimina y se establece que “el Equipo de Trabajo de los proyectos podrá estar conformado por estudiantes, docentes, egresados/as, personal de apoyo académico, miembros de las Organizaciones Sociales e Instituciones Públicas. También podrán integrar el equipo miembros de la comunidad, estudiantes de otras universidades, etc.” (Convocatoria 7°, 2014: 5). Es decir que, si bien se mantiene en la enumeración a los grupos que pueden integrar el equipo, se deja de lado su separación y, además, se hace partícipe a todo el equipo de las responsabilidades que en convocatorias anteriores correspondían sólo al “equipo extensionista” o su coordinador.

Un rasgo común a las convocatorias es que los equipos deben ser coordinados por un integrante del personal de la UNCuyo que, hasta la sexta convocatoria, debía ser docente. En la primera convocatoria se enumeran entre las responsabilidades del coordinador “cumplir y hacer cumplir las disposiciones emanadas de la presente normativa”, “supervisar la ejecución de las actividades” y “asistir a sus dirigidos en las gestiones pertinentes para la realización del plan de trabajo” (Convocatoria 1º, 2008: 3). Este sesgo reproductor de las formas áulicas de autoridad se va modificando, hasta que en las convocatorias sexta y séptima se establece que la coordinación está a cargo de las gestiones administrativas y contables del proyecto, la asistencia a reuniones con el equipo de acompañamiento y debe, en principio: “acompañar la ejecución del proyecto, buscando asegurar los objetivos pedagógicos-académicos, como así también la relación con la/s organizaciones sociales y/o instituciones públicas con las que se desarrolle”; “promover la participación crítica, democrática y plural del equipo extensionista, como así también su compromiso social, la participación en el proceso de sistematización del proyecto y supervisar su realización” (Convocatoria 7º, 2014: 5).

Finalmente, en la cuarta y quinta convocatoria se establece como requisito la pertinencia disciplinar de los proyectos, que se traduce en el requisito de “abordar problemáticas relacionadas a las disciplinas de las unidades académicas que intervienen en los proyectos. Asimismo los miembros del equipo extensionista deberán realizar tareas vinculadas al área de conocimiento de su formación” (Convocatoria 5º, 2012: 2). Contra el parcelamiento que sugiere el requisito anterior, en las convocatorias sexta y séptima se indica que deben generarse “espacios para el intercambio y abordaje interdisciplinario” (Convocatoria 7º, 2014: 3).

### *Los “ejes temáticos”*

Desde la primera convocatoria se propone un punteo de ejes temáticos en función de los cuales los proyectos pueden definir su pertenencia, aunque no de modo excluyente. En la 7º convocatoria comienza a hablarse de áreas temáticas y se conceptualiza a cada una. Como puede observarse en la Tabla 1, en algunos casos el eje no se modifica sino que se especifica (el caso del eje “promoción de Derechos”) o se modifica terminológica o conceptualmente (el caso de “vivienda” y “hábitat popular” o de “Economía social” y “Economía Social y Solidaria”). Por regla general, la cantidad de ejes se mantiene

estable (siete ejes en la 1° convocatoria, diez en la 7°). En la 7° convocatoria se suman las áreas de “comunicación popular” y “promoción social de las tecnologías”.<sup>74</sup>

Más allá de la cantidad de ejes y sus nombres, es claro que poseen una amplitud considerable, que posibilita que virtualmente cualquier proyecto pueda ser adaptado a estos ejes y presentado a la convocatoria. Decimos, con esto, que no es en la existencia de estos ejes – áreas temáticas donde se encuentran los principales condicionamientos de los PML.

**Tabla1. Ejes temáticos de los Proyectos Mauricio López por Convocatoria (1° a 7°)**

<b>N° convocatoria; año de ejecución</b>	<b>1°; 2009</b>	<b>2°; 2010</b>	<b>3°; 2011</b>	<b>4°; 2012</b>	<b>5°; 2013</b>	<b>6°; 2014</b>	<b>7°; 2015</b>
<b>Ejes – áreas temáticas</b>							
Educación	X	X	X	X	X	X	X
Promoción, prevención y atención de la Salud	X	X	X	X	X	X	X
Promoción de Derechos	X						
Promoción de Derechos (Civiles, Políticos y del Consumidor)		X					
Promoción de Derechos (Civiles, Políticos y del Consumidor, Humanos y problemáticas de género)			X	X			
Promoción de Derechos (Civiles, Políticos y del Consumidor, Humanos y problemáticas de género y laborales)					X	X	X
Nutrición	X						
Prestaciones alimentarias		X	X	X			
Seguridad alimentaria				X	X	X	
Vivienda	X	X	X	X			
Vivienda, construcción e instalaciones					X	X	
Hábitat popular							X
Servicios Sociales básicos	X	X	X	X	X	X	
Economía Social (producción y/o comercialización de bienes y servicios)	X	X	X	X	X	X	
Economía Social y Solidaria							X
Medioambiente		X	X	X	X	X	X
Deporte y recreación comunitaria		X	X	X	X	X	

<sup>74</sup> Esta última área es claramente cercana a la vinculación tecnológica, aunque enmarcada en la concepción de la extensión que se viene describiendo.

Actividades artístico-culturales		X	X	X	X	X	X
Promoción y difusión del patrimonio histórico y cultural		X	X	X	X	X	
Agricultura Familiar					X	X	
Discapacidad					X	X	X
Comunicación Popular							X
Promoción Social de las tecnologías							X

**Fuente:** Elaboración propia en base a los Reglamentos de las convocatorias 1° a 7° de los Proyectos Mauricio López.

### *La evaluación*

En cuanto a los criterios de evaluación de la postulación, cabe destacar que este es uno de los puntos que más se modifica a lo largo de las convocatorias. Este cambio puede atribuirse, en principio, a los sucesivos aprendizajes a partir de la experiencia y al intento de lograr una mayor eficacia y eficiencia en los logros de los objetivos institucionales de la convocatoria, aunque también expresan transformaciones conceptuales.

En las primeras cinco convocatorias, los puntos a evaluar se enumeraban en un listado que incluía entre diez y doce ítems. En las convocatorias 6° y 7° este número se reduce, respectivamente, a tres y cuatro ítems, con un mayor desarrollo.

En las primeras cuatro convocatorias se habla del “impacto en la población destinataria” como una variable de evaluación, lo que luego se elimina. La interdisciplinariedad, entendida como participación de miembros de distintas unidades académicas, es un factor de evaluación de todas las convocatorias. Entre las convocatorias 3° y 6°, además, se explicita que los equipos con menos de cinco estudiantes obtienen menor porcentaje en la evaluación de su postulación. El equipo se define en una planilla firmada que se adjunta al formulario.<sup>75</sup>

Otro de los factores de evaluación comunes a todas las convocatorias -con algunas variaciones- es la posibilidad de continuidad por autogestión de las actividades propuestas por el proyecto luego del plazo de ejecución, la que debe ser explicitada en el formulario de presentación.

---

<sup>75</sup> Adelantamos que la cantidad de participantes y la interdisciplinariedad son dos de los puntos más álgidos en la presentación del proyecto en la perspectiva de los presentantes, lo que lleva en este punto a una especie de leva generalizada para acumular la mayor cantidad posible de “firmas”.

Con respecto a los criterios de evaluación de la séptima convocatoria, destacamos que se priorizan los proyectos que, entre otros puntos, aseguran:

- 2) Que los/as estudiantes de la UNCUYO tengan un rol activo en la ejecución del proyecto, fortaleciendo su formación académica y compromiso social. Las tareas asignadas dentro del proyecto deben ser pertinentes a su área disciplinar.
- 3) Articulen con organizaciones de la comunidad, lo que supone prácticas de trabajo y de cooperación recíproca y no una transferencia unidireccional de conocimientos por parte de la Universidad hacia las organizaciones (Convocatoria 7°, 2014: 8).

#### *El “equipo de acompañamiento” y la sistematización de experiencias*

Desde la primera convocatoria se contempla la conformación de un equipo institucional a cargo de los proyectos, compuesto por personal de la SEU (en la 7° convocatoria, por miembros del Área de Vinculación). A partir de la 4° convocatoria, comienza a hablarse de un “equipo de acompañamiento”, que tiene entre sus funciones:

1. Asesorar a los equipos en la formulación del proyecto.
2. Colaborar con el equipo de trabajo con el fin de facilitar gestiones que coadyuven a la consecución de los objetivos del proyecto.
3. Registrar la experiencia de los equipos de trabajo y difundir la práctica con la comunidad.
4. Generar reuniones y espacios de reflexión sobre la marcha de los proyectos, intercambio sobre las acciones realizadas, la experiencia en la comunidad y la función social de la universidad.
5. Acompañar el proceso pedagógico y la de sistematización de las experiencias
6. Solicitar periódicamente las agendas de trabajo para realizar las visitas de campo (Convocatoria 7°, 2014: 8).

Este equipo cumple también tareas de supervisión y debe ser consultado ante modificaciones del proyecto durante su ejecución. También se contemplan sanciones o la baja de un proyecto en caso de problemas relacionados con “uso inadecuado de los fondos, desmembramiento del equipo, graves dificultades en el funcionamiento del grupo, trato inapropiado con la comunidad, o cualquier otra situación reñida con el espíritu de la convocatoria (...)” (Convocatoria 7°, 2014: 8-9).

Un aspecto interesante –y a nuestro juicio no menor- que se incorpora en la 7° convocatoria en este punto es que “todos los productos y desarrollos realizados en el marco de los proyectos financiados por la presente convocatoria serán propiedad de la UNCUYO” (Convocatoria 7°, 2014: 9).

Por otra parte, a partir de la quinta convocatoria comienza a implementarse un proceso de sistematización de experiencias, entendida como:

la interpretación crítica de la experiencia, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo (Convocatoria 7°, 2014: 6).

Esta propuesta, que se agrega a los requisitos de presentación de otros informes, refuerza la concepción institucional de los PML en línea con la cuarta línea genealógica, al tiempo que enfatiza la necesidad de reflexión sobre la práctica extensionista, contra una concepción que considere la práctica como una “aplicación” del conocimiento disponible en un determinado territorio.

### **El lugar de los Proyectos Mauricio López en la nueva gestión**

A partir de la nueva gestión, a nivel general y de modo específico en el ámbito de la SEU, se enfatizan los aspectos de la extensión cercanos a la primera línea genealógica, lo que se expresa en la citada tipología de la UNCuyo en la “Promoción y desarrollo artístico-cultural”, que “favorece el intercambio y el vínculo social” (UNCuyo, 2014b: 18).<sup>76</sup>

En este marco, luego de un periodo de relativa incertidumbre, los PML son reubicados en una nueva área, el Área de Articulación Social e Inclusión Educativa “Gustavo Andrés Kent”, dependiente del Vicerrectorado, cuya estructura se oficializa en el 2015, manifestándose que “esta nueva conformación del Área resulta más representativa de los programas que la integran”, y que tiene como misión “promover la inclusión social y académica de los sectores vulnerables de la comunidad universitaria y de la Provincia” (Ordenanza 11/2015: 1).<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> En el sitio web de la SEU se muestran bajo su órbita a organismos artísticos (ballet, coros, elenco de teatro, orquesta sinfónica y quinteto de vientos), “industrias creativas” (editorial universitaria, observatorio cultural, producción audiovisual y de actividades artísticas, sello musical, tienda de arte, usina por el diseño y Aulas para el Tiempo Libre), Nave universitaria (donde se encuentran el cine y teatro de la UNCuyo), Patrimonio (museo universitario y espacio de arte Luis Quesada), Asesoría de Egresados y Extensión Social. Este último nombre –que aparece como una suerte de redundancia- da cuenta del enfoque inicial de la Secretaría en la nueva gestión, con el acento puesto en las actividades y eventos artístico-culturales. Por otro lado, en la página que nuclea a la red de medios de la UNCuyo puede constatarse que, bajo la etiqueta “Extensión” se agrupan básicamente actividades culturales a cargo de los grupos artísticos de la universidad, o novedades editoriales.

<sup>77</sup> La decisión no es del todo antojadiza, en tanto, como dijimos, los PML se conciben inicialmente como un subprograma del “Programa de Articulación Universitaria para la Igualdad de Oportunidades y la Inclusión Social en la UNCuyo” aun cuando funcionaran en la órbita de la SEU. Este programa es impulsado en parte por el entonces Vicerrector de la UNCuyo, Gustavo Kent. A su fallecimiento, en el año 2011, se decide nombrar en su honor a los proyectos de Inclusión y, posteriormente, a toda el área. Una de las consecuencias del traslado es que los PML dejan de autodefinirse como proyectos de extensión, en vista de los potenciales conflictos al respecto con la SEU.

Entre los objetivos específicos del área se destacan el de “promover la extensión universitaria como función sustantiva transversal a las prácticas educativas” (Ordenanza 11/2015: 4.) y el de “promover las prácticas sociales educativas favoreciendo tanto la transformación de situaciones sociales injustas como la formación integral de los estudiantes” (Ordenanza 11/2015: 4.).

En la estructura del área se incluyen los PML bajo la tipificación de Proyectos Sociales (junto al Programa de Inclusión Social e Igualdad de Oportunidades y el Programa “Padre Jorge Contreras”). Se incluyen también en el área el Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (que ofrece parte de la oferta académica de la UNCuyo a estudiantes en la Penitenciaría provincial de Boulogne Sur Mer) y las Prácticas Sociales Educativas.<sup>78</sup>

Esta breve presentación intenta mostrar las superposiciones, tensiones y potenciales articulaciones entre áreas y programas que tienen que ver, también, con las disputas políticas al interior de la Universidad y con los cambios que comienzan a introducirse luego de un ciclo de ocho años, con el agregado no menor de un cambio en el signo político de las autoridades.

A partir de este análisis, podemos tener una primera aproximación al modo en que desde la formulación y reglamentación de los PML se han producido cambios que se relacionan con un acercamiento a una visión de la extensión en función de la formación integral, incorporando elementos de la “extensión crítica” conceptualizada por Tommasino (2006), que la acercan a la segunda línea genealógica. Este acercamiento está condicionado, a su vez, por el modo específico de funcionamiento de los proyectos (la duración “anual”, la existencia de cupo, las limitaciones presupuestales -de monto y de sus posibilidades de empleo-, por nombrar sólo algunas).

Con todo, retomando a los señalamientos de Kaplún (2005, 2013b), no se trata solamente de una cuestión presupuestaria o de “perfeccionamiento” reglamentario, sino del espacio que ocupa la EU en la estructura y la política universitaria en su concepción

---

<sup>78</sup> Este último programa se encuentra en una etapa de desarrollo piloto, con el objetivo de incorporar curricularmente prácticas que involucren las funciones de investigación, docencia y extensión. Tiene, por lo tanto, aspectos comunes con los PML aunque, al menos a priori, no se rige mediante la lógica de convocatorias financiadas anualmente.

hegemónica y del espacio ocupado específicamente por los PML, como representantes de una concepción subalterna en esta disputa.

Enfatizamos, entonces, la convivencia en la universidad de visiones diferentes acerca de la extensión. En el caso particular de la UNCuyo, esta convivencia –nunca pacífica, pues se trata de la disputa por la asignación de cargos y de recursos, entre otros factores- generó la separación de los PML de la SEU y su incorporación al Área de Articulación. Más allá de las consecuencias de esta decisión a largo plazo o con el transcurso de las gestiones, sí puede decirse que equivale al pasaje a un área de menor jerarquía y, por lo tanto, menos recursos presupuestarios y de personal de gestión.

Sin embargo, un aspecto interesante de esta reconversión político-institucional es que –voluntariamente o no- termina de definir de un modo más claro la adscripción institucional de los PML como parte de la cuarta línea genealógica de la extensión universitaria, enfocada en una perspectiva de integralidad, con énfasis en los procesos pedagógicos.

### **Los Proyectos Mauricio López en su convocatoria 2015. Presentación de los tres estudios de caso**

Presentamos a continuación los tres casos de estudio de nuestro trabajo, a partir de los formularios de postulación que cada equipo presentó a la convocatoria. Como advertimos anteriormente, este fue nuestro primer contacto con los proyectos, y en función de él es que realizamos la selección de los casos a indagar.

Los formularios de presentación a la convocatoria son documentos de gran valor analítico y proporcionan un acercamiento a múltiples dimensiones de la concepción de la extensión y la comunicación de cada equipo de trabajo. Con todo, preferimos no concentrarnos en un análisis exhaustivo de estos documentos, sino que los utilizamos en este punto para hacer una presentación sucinta del proyecto y sus objetivos en las palabras del equipo de trabajo, además de los “destinatarios” y organizaciones implicadas, el equipo de trabajo y, finalmente, unas breves consideraciones sobre los aspectos asociados a la “crítica comunicacional” en cada uno de los proyectos. Estos elementos, como se dijo, motivaron nuestras elecciones, sin dejar de considerar la inevitable (y no necesariamente “indeseable”) distancia entre la formulación de los proyectos y sus realizaciones efectivas.

Para referirnos a estos formularios, creemos conveniente adscribirlos a cada uno de los equipos de trabajo. Dada la longitud de los nombres de los proyectos, nos limitamos a utilizar algunas palabras que consideramos relevantes en cada uno. Hablaremos, entonces del equipo “Economía alternativa”, del equipo “Vía inclusiva” y del equipo “NNA como referentes”.

## **Descripción general y objetivos de los proyectos**

### *Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”*

Este proyecto pertenece a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales<sup>79</sup> y se adscribe al área temática de Economía Social y Solidaria (ESS). Citamos parte del resumen del proyecto que se proporciona en el formulario para fines de difusión:

*La perspectiva de trabajo con la que se enfoca este proyecto es horizontal y colaborativa, entendiendo a la construcción de saberes como una práctica que ligue la acción con la reflexión. (...) Se busca que a través del trabajo conjunto de organizaciones sociales, productores, estudiantes y otros actores de la Universidad se generen herramientas para un mayor conocimiento de los procesos sociales y económicos que involucran a las organizaciones de la ESS, permitiendo continuar con el proceso de construcción de “otra” economía. A su vez, se espera que se generen estrategias de comunicación para la visibilización, concientización y difusión en la sociedad mendocina respecto a formas de economía alternativas (Equipo “Economía alternativa”, 2014: 21, el destacado es nuestro).*

En el marco del proyecto se define como objetivo general:

*Fortalecer y generar nuevos vínculos entre productores, consumidores y miembros de la comunidad universitaria con la organización El Almacén Andante y entre sí, favoreciendo el desarrollo de la Economía Social y Solidaria de Mendoza y un proceso de difusión y concientización acerca de su importancia para nuestra sociedad (Equipo “Economía alternativa”, 2014: 9, el destacado es nuestro).*

En cuanto a los objetivos específicos, se plantean los siguientes:

- 1- Generar *espacios de encuentro* entre productores, consumidores, comunidad universitaria y miembros del El Almacén Andante *propiciando el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento.*
- 2- Generar y mejorar la información económica, contable y financiera con que cuenta El Almacén Andante, de manera de enriquecer las herramientas para la toma de decisiones.
- 3- Favorecer la comunicación y difusión de información de productores y organizaciones de la economía social y solidaria para una mayor concientización en la sociedad mendocina respecto a formas de economía alternativas (Equipo “Economía alternativa”, 2014: 9, el destacado es nuestro).

---

<sup>79</sup> El reglamento entiende que los proyectos se adscriben a la Unidad Académica de su coordinador, más allá de la pertenencia académica del resto de participantes.

### *Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”*

Este proyecto pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras y se adscribe en las áreas de Educación, Promoción de Derechos y de ESS. En su resumen, se define el trabajo del proyecto en un asentamiento precario del departamento de Las Heras:

Allí, desde hace 6 años, el Sr. Julio Herrera es responsable voluntario del merendero que inauguró, donde los niños del lugar toman la media tarde y reciben apoyo en sus tareas escolares por parte de distintas personas que se acercan de manera voluntaria al lugar. Fue a través del conocimiento y el involucramiento de ésta noble tarea que en el año 2014, un equipo interdisciplinario integrado por estudiantes universitarios y profesionales presenta y lleva a cabo el Proyecto “Educar para liberar” en el marco del Programa de Voluntariado Universitario “Gustavo Kent”<sup>80</sup> dependientes de la U.N.C. (...).

En este Colectivo de Trabajo se llevarán a cabo Talleres de Apoyo escolar, Deportes, Arte, Salud y Promoción de Derechos, Carpintería y Metalúrgica y Economía Social. *Las metodologías de trabajo están atravesadas por la Educación Popular, rescatando los saberes de la comunidad y respetando su cultura evitando la imposición de tareas y la simple transferencia de conocimientos.* De manera que las actividades se centrarán en lo respectivo a la Educación (niños y adultos) y lo Productivo (microemprendimiento). Destacamos *que las actividades y temáticas a tratar surgen de un diagnóstico y acuerdo conjunto entre el equipo de voluntarios y la comunidad que fue consolidado a través de la experiencia previa (...)* (Equipo “Vía inclusiva”, 2014: 22, el destacado es nuestro).

En el marco de este proyecto, se define como objetivo general:

Procurar el *desarrollo sostenido de la comunidad, a través de la promoción de la cooperación y autogestión comunitaria, con el fin de elevar la capacidad*<sup>81</sup> *de ésta para resolver integralmente las múltiples dimensiones de sus problemas* y atender a sus necesidades materiales, intelectuales, afectivas y sociales (Equipo “Vía inclusiva”, 2014: 5 el destacado es nuestro).

En cuanto a los objetivos específicos, el proyecto plantea los siguientes:

- 1- Brindar el apoyo necesario para que niños y adolescentes finalicen exitosamente el año escolar. *Generar espacios para promover la creatividad, el diálogo, la libre expresión.*
- 2- Promover el bienestar psíquico y social, relacionado con el *acceso a la palabra, a la búsqueda de alternativas para la resolución de conflictos y compartir conocimientos sobre el individuo, la familia, la comunidad y su salud.*
- 3- Promover el interés por la capacitación que permita una proyección personal a corto y mediano plazo. *Socializar los conocimientos en los diferentes oficios que dominan los integrantes de la comunidad, facilitar el acceso a la capacitación en aquellos que deseen desarrollar de manera individual o colectiva.*

---

<sup>80</sup> Los proyectos Gustavo Kent no se autodenominaban como voluntariado, sino como parte del Programa de Inclusión e Igualdad de Oportunidades (Cfr. Nota 76). En algunos pasajes del formulario los miembros de este equipo se identifican como “voluntarios”.

<sup>81</sup> No puede dejar de recordarse aquí la cercanía de las metáforas de “elevación” con las concepciones iniciales de la extensión, reseñadas en el segundo capítulo.

4- Disminuir los niveles de violencia doméstica y *fortalecer los valores positivos de la comunidad. Integración íntima entre Equipo y Comunidad para trabajar como iguales* (Equipo “Vía inclusiva”, 2014: 6, el destacado es nuestro).

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”*

Este proyecto pertenece a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y se adscribe a las áreas Artístico Cultural, de Educación y Promoción de Derechos. Está subtítulo como “Urga: un lugar donde los niños, niñas y adolescentes pueden desempeñar un papel protagónico en su desarrollo y el de su propia comunidad”. En su resumen se describe:

(...) hemos planteado estrategias de acción que tienden a *establecer consensos precisos, incluir dinámicas de equidad de género, interpelar modelos patriarcales, capitalistas y adulto-centristas, circuitos de comunicación, formas de organización y ejercicios del poder. Apuntamos a desarrollar la capacidad de superación de prácticas y modelos instituidos -culturales, sociales, políticos y económicos- que vulneran los derechos, y a recuperar la actuación política como una acción de transformación social*, con condiciones que hagan posibles el desarrollo de las potencialidades humanas.

Para ello consideramos necesario el uso de herramientas concretas como el mantenimiento de los talleres y la creación de la biblioteca popular que genere *un espacio de reflexión acerca de valores, derechos, necesidades comunitarias, etc. Las temáticas a tratar y el funcionamiento de la biblioteca popular serán coordinados por los NNA.*

Se busca de esta forma el *involucramiento de los NNA en sus propias necesidades y las del barrio en el que viven* (Equipo “NNA como referentes”, 2014: 23, el destacado es nuestro).

Se define como objetivo general: *“Fomentar el protagonismo y la participación activa de los/as niños/as y adolescentes que forman parte del Centro Cultural Urga”* (Equipo “NNA como referentes”, 2014: 8, el destacado es nuestro).

En cuanto a los objetivos específicos, el proyecto plantea los siguientes:

1- Mantener los talleres de arte y deporte para niños/as, adolescentes y jóvenes como herramientas para la *generación de espacios alternativos de afecto, aprendizaje, creatividad, expresión y compromiso con la comunidad.*

2- *Recuperar y fortalecer la palabra y el lenguaje oral como herramientas fundamentales para que los/as niños, niñas y adolescentes sean verdaderos sujetos protagonistas de sus derechos*, a través de la literatura (Equipo “NNA como referentes”, 2014: 8, el destacado es nuestro).

### **Los “destinatarios” y las organizaciones**

*Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”*

Se produce en este caso una identificación entre los “destinatarios” y la principal organización con la que trabaja el proyecto. Esto es así porque se trata de un proyecto que surge desde el Almacén Andante (AA) como organización social, antes que de un grupo

“externo” relacionado con él. Se indican como otros posibles destinatarios y organizaciones a diversos productores de la ESS con los que el AA mantiene vínculos comerciales y organizativos.

Desde el formulario, se caracteriza al AA de la siguiente manera:

Se trata de una organización que hace más de 6 años se dedica a la venta de productos que hayan sido realizados con una impronta de comercio justo, trabajo digno, respeto por la naturaleza, entre otros valores de la ESS. Actualmente El Almacén Andante forma parte de la cooperativa de trabajo La Chipica. Se considera una fortaleza su trayectoria de trabajo con la comunidad, su vinculación con los productores y su compromiso a la hora de promover la ESS.

El trabajo de El Almacén Andante está dirigido en dos sentidos: hacia atrás intenta “traccionar” la producción de alrededor de 40 grupos productivos de la ESS. Estos productores son mayoritariamente de la Provincia de Mendoza, tanto del campo como de la ciudad. Estos productores asumen diversas formas: cooperativas, asociaciones, empresas recuperadas, entre otras (...).

Si nos enfocamos hacia delante, el trabajo de El Almacén Andante tiene una fuerte impronta en el eslabón de consumo. Precisamente el grupo nació como herramienta de vinculación entre productores y consumidores; actualmente el grupo llega a más de 150 familias al mes, tanto con sus repartos a domicilio de mercadería como por medio de la atención en su local comercial, puestos, ferias, entre otros. *Con este grupo se trabajará sólo indirectamente, al ser tenidos como destinatarios y receptores de la información* que se produzca tanto de los productores como de El Almacén Andante (Equipo “Economía alternativa”, 2014: 4, el destacado es nuestro).<sup>82</sup>

#### *Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”*

Con respecto a los “destinatarios”, se propone el trabajo con una población de aproximadamente sesenta personas, en un alto grado de vulnerabilidad y exclusión que, como se dijo, vive en un asentamiento lindero a las vías del ferrocarril.

Con respecto a las organizaciones, se nombra, en primer lugar, un merendero ubicado en el asentamiento, administrado por trabajo voluntario y donaciones y, en segundo lugar, el Centro de Integración Comunitario (CIC) de la localidad de El Algarrobal. Al respecto de esta última institución, aunque en el formulario no se profundiza sobre este punto, se trata de una iniciativa nacional que comienza en el año 2004, bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social. Actualmente funcionan unos setecientos CIC en todo el país, treinta de ellos en Mendoza. Construidos en zonas consideradas de alta vulnerabilidad social, se definen institucionalmente como espacios públicos de participación y articulación “entre el Gobierno nacional, provincial, municipal, organizaciones

---

<sup>82</sup> Se produce aquí un cierto contraste con la visión sostenida en relación al equipo extensionista y su relación con productores y miembros de la organización, al caracterizar a los consumidores como (meros) receptores de información.

sociales y políticas y la sociedad civil” (Ministerio de Desarrollo Social, s/f). Operativamente, funcionan a partir de una Mesa de Gestión compuesta por organizaciones locales que se encargan de decidir la marcha de cada CIC particular. En este sentido, se presenta como un espacio público de gestión comunitaria y alcance territorial municipal, que define entre sus líneas prioritarias:

- Coordinación de políticas de desarrollo social y atención primaria de la salud (prevención, promoción y asistencia sociosanitaria).
- Atención y acompañamiento a los sectores más vulnerables.
- Integración de instituciones y organizaciones comunitarias que favorezcan el trabajo en red.
- Promoción de actividades culturales, recreativas y de educación popular (Ministerio de Desarrollo Social, s/f).

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”*

Como “destinatarios” directos del proyecto se establece a los niños, niñas y adolescentes (NNA) que asisten al Centro Cultural Urga (CC Urga), aunque se explicita aquí que se los considera “participantes activos”, a partir del paradigma del protagonismo infantil, que implica, según el quipo, trabajar reconociendo a “los niños como actores sociales, sujetos de derecho, sujetos económicos y políticos con identidad específica y promoviendo, también, en las niñas y en los niños la ciudadanía como el ejercicio, y el goce pleno y sustantivo de sus derechos” (Equipo “NNA como referentes”, 2014: 2).

El CC Urga se define como una organización social de base en el Barrio Belgrano del departamento de Las Heras. Se trata de una zona marginalizada y estigmatizada frecuentemente como “zona roja”, en donde el CC funciona como espacio de contención y encuentro, en el que se realizan actividades artísticas, culturales y deportivas. El espacio tiene sus antecedentes en el año 2000, a partir de la iniciativa de un grupo de jóvenes del barrio y está asociado a la batucada La Baturga, que se origina a partir del proceso que se trasformaría luego en el CC Urga.

Se destaca en el formulario que el equipo extensionista trabaja en la zona del Barrio Belgrano desde el año 2011, a partir de un PML. A partir de 2012 comienza la relación con el CC Urga, que se prolonga hasta la fecha, a partir del trabajo conjunto en diversos proyectos, con la realización de talleres con NNA y la organización de festejos comunitarios en el barrio. Por otra parte, se nombra como otras organizaciones con las

que el CC y el proyecto articula su trabajo a un Centro de Apoyo Escolar (CAE) y a una escuela de nivel inicial del barrio.

### **La “crítica comunicacional” en los proyectos. Actividades propositivas de comunicación delineadas**

#### *Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”*

Puede observarse en los fragmentos destacados una propuesta consistente con la incorporación de la crítica comunicacional en la extensión que, además, se asienta en la visión crítica de la economía y la búsqueda de una economía “otra”. Por otra parte, hay una referencia explícita a las “herramientas y técnicas” de la educación popular como instancia que permite la interacción de saberes de distinta procedencia:

En este juego donde interactúan saberes de distintos ámbitos se alentará permanentemente al diálogo horizontal, receptivo y a la vez activo entre los distintos actores. En definitiva, se trata de un proceso de ida y vuelta, entre estudiantes y las organizaciones, donde el conocimiento va en las dos direcciones, a través de un proceso sinérgico, permitiendo a futuro seguir el vínculo de trabajo y formación (Equipo “Economía alternativa”, 2014: 5).

En este marco, el proyecto propone como principales actividades propositivas de comunicación, la realización de talleres de discusión y de formación, reuniones y visitas a productores de la ESS con los que trabaja el AA.

#### *Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”*

Señalamos en las citas anteriores algunos aspectos que pueden enmarcarse en una lectura crítica acerca de la comunicación en la extensión. Aparecen, en este caso, ciertas ambivalencias sobre las que se profundizará luego (mencionamos ya la identificación como “voluntarios” por parte del equipo y la referencia a la metáfora de “elevación”).

En el formulario se hace referencia a los “fundamentos de la educación popular”, y a la consideración del emergente grupal como modo dinámico de trabajo.<sup>83</sup> Con ecos freireanos, se define la búsqueda de “a ruptura de las relaciones de poder entre ‘los que saben’ y ‘los que no saben’, para alcanzar la empatía y la comprensión común de las problemáticas” (Equipo “Vía inclusiva”, 2014: 3). En este mismo sentido, se habla de la creación de “un lenguaje común en el intercambio comunicacional y adaptándonos a los

---

<sup>83</sup> La concepción de emergente aparece asociada a la psicología social de Pichon-Rivière.

tiempos de la comunidad, con un profundo respeto por su cultura y saberes” (Equipo “Vía inclusiva”, 2014: 3).

En el marco del proyecto entendido como un proceso de construcción de un “conocimiento colectivo entre universitarios y la comunidad, mediante el intercambio de ideas, imágenes, creencias, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones” (Equipo: “Vía inclusiva”, 2014: 3) se hace referencia, además, a una doble problematización: por un lado, de las “necesidades sentidas” y, por el otro, discutir y desafiar “al saber universitario en la práctica real, reconstruyendo a éste, concertando un nuevo saber, nutrido de la experiencia y el aporte de la comunidad” (Equipo “Vía inclusiva”, 2014: 3).

Por otra parte, como se visualiza en el resumen citado y el planeamiento delineado por el grupo de trabajo, se propone por un lado el trabajo con niños y adolescentes a partir actividades de apoyo escolar, deportes, actividades recreativas y talleres de arte y, por otro lado, el trabajo con adultos a partir de un taller de salud y promoción de derechos y otro de carpintería y metalúrgica, en función de un enfoque en la ESS.

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”*

Destacamos en los fragmentos citados anteriormente los aspectos de la formulación consistentes con una crítica comunicacional a la extensión. En este caso, como se observa, los planteos se derivan de la concepción de protagonismo infantil tal como es definida por el grupo, además de las referencias a la dimensión política y transformadora de la práctica y de las consideraciones acerca del ejercicio de poder. Ya en el título del proyecto hay una explicitación de su dimensión política y una apelación a los NNA como sujeto(s) políticos. Se diferencia, en este sentido, de la referencia ambivalente a los “sectores vulnerables” que indicábamos más arriba.

Por otra parte, se señala la educación popular como enfoque general, con referencias freireanas: “A través de esta concepción se rompe con ‘la invasión cultural’, y se construye una verdadera instancia de diálogo entre los saberes comunitarios y académicos, ya que difiere radicalmente de la simple transmisión de informaciones” (Equipo “NNA como referentes”, 2014: 4). Por otro lado, se entiende al “diálogo de saberes” como una instancia de transformación –más que como una herramienta de abordaje que sirve a la consecución de un determinado fin-:

(...) no es una práctica focalizada en el espacio de trabajo con la comunidad, sino una acción que transforma integralmente al equipo. Por ende es de esperar que esta misma transformación se manifieste en la cotidianeidad universitaria y en nuestra realidad como estudiantes y futuros profesionales (Equipo “NNA como referentes”, 2014: 4).

Del planeamiento del proyecto se desprenden como principales actividades propositivas de comunicación la realización de talleres de arte y deporte con los NNA que participan en el CC Urga, además de las actividades para la puesta en marcha de una biblioteca popular.

### **El “equipo de trabajo”<sup>84</sup>**

#### *Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”*

Aparecen como participantes veintiún miembros de la UNCuyo, todos ellos estudiantes, pertenecientes a cinco facultades: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (nueve participantes); Facultad de Filosofía y Letras (seis participantes); Facultad de Ciencias Económicas (cuatro participantes); Facultad de Artes y Diseño (una participante) y la Facultad de Educación Elemental y Especial (una participante). Aparecen en la planilla tres de los miembros de la organización, como actores organizaciones involucrados. La coordinación está a cargo de una docente de la Licenciatura en Comunicación y sub-coordinado por un Licenciado en Geografía; una Licenciada en Sociología es la referente de sistematización.

#### *Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”*

El equipo está compuesto por veintiocho universitarios (veintisiete estudiantes y un docente), pertenecientes a tres instituciones educativas: la UNCuyo, la Universidad del Aconcagua (UDA) y el Instituto de Educación Física (IEF) (las dos últimas son de carácter privado). En el caso de la UNCuyo, los participantes pertenecen a nueve facultades: Facultad de Ciencias Médicas (tres participantes); Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (cinco participantes); Facultad de Derecho (dos participantes); Facultad de Ciencias Agrarias (dos participantes); Facultad de Ciencias Económicas (dos participantes); Facultad de Artes y Diseño (dos participantes); Facultad de Odontología (un parti-

---

<sup>84</sup> No nos explayamos en la presentación de los participantes en los formularios porque, aunque en su momento consideramos que se tratara de equipos “interdisciplinarios” (de diferentes carreras y facultades), en la práctica el número de participantes es bastante más reducido.

cipante); Facultad de Filosofía y Letras (un participante) y Facultad de Ingeniería (un participante). Con respecto a la UDA, participan cinco integrantes de la Licenciatura en Psicología y, para el caso del IEF, tres participantes del Profesorado en Educación Física. En la planilla correspondiente a los actores institucionales, en tanto, aparecen listadas dos participantes del CIC de El Algarrobal como parte del equipo de trabajo. El proyecto está coordinado por una integrante del área de Apoyo Académico de la Facultad de Filosofía y Letras y tiene como acompañante pedagógico a un docente del Profesorado en Ciencias de la Educación.<sup>85</sup>

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”*

El equipo de trabajo está compuesto por once universitarios (ocho estudiantes y tres egresados), pertenecientes a UNCuyo y UDA. En el caso de UNCuyo, hay participantes de cinco facultades: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (tres participantes); Facultad de Filosofía y Letras (cuatro participantes); Facultad de Ciencias Médicas (una participante); Facultad de Odontología (una participante) y Facultad de Diseño y Artes Visuales (una participante). En el caso de la UDA, participa del equipo una estudiante de la Licenciatura en Psicología. Además, participa una estudiante del Colegio Universitario Central (CUC).<sup>86</sup> Por otro lado, aparecen como miembros del equipo de trabajo quince integrantes del CC Urga y seis de otras organizaciones de la zona. El proyecto está coordinado por una docente de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Hasta aquí las presentaciones de los proyectos a partir de los formularios con los que los tres equipos se presentaron a la convocatoria 2015 de los PML. Concluimos, de este modo, este capítulo en el que intentamos circunscribir algunos de los debates en relación a la extensión presentados en el segundo capítulo al ámbito de la UNCuyo en general y de los PML como realización particular de política institucional de extensión, que

---

<sup>85</sup> Es requisito de la convocatoria la participación de un acompañante pedagógico en los casos en que la coordinación del proyecto no estuviera a cargo de personal docente de la UNCuyo.

<sup>86</sup> El CUC es uno de los cinco colegios de nivel medio dependientes de la UNCuyo. A partir de la convocatoria 2014 se permite que los estudiantes de estos colegios participen como integrantes de los PML.

nos puso en condiciones de presentar los tres proyectos que analizaremos en el capítulo siguiente.

Subrayamos el sentido que, entendemos, tuvieron estas páginas, que pueden ser entendidas como un largo rodeo previo: si nuestros objetivos se centran en la producción social de sentido en el ámbito de los proyectos de extensión y sus condicionantes, consideramos de importancia la ponderación de las alternativas de las concepciones y la política universitaria sobre extensión como uno de los elementos configuradores de la trama simbólica que en el capítulo siguiente -ya “en el campo”- nos proponemos comprender.

## **CAPÍTULO 4**

### **EL PROCESO DE PRODUCCIÓN SOCIAL DE SENTIDO EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. ANÁLISIS DE TRES “PROYECTOS MAURICIO LÓPEZ”**

En este capítulo comenzamos presentando nuestro trabajo de campo para cada uno de los tres casos de análisis, para realizar luego las consideraciones analíticas acerca de la producción social de sentido desde el marco interpretativo de las configuraciones culturales y sus elementos.

Entendemos que el trabajo de campo implica “un intenso trabajo de análisis interpretativo y, como tal, [está] lejos de ser un acercamiento espontáneo a situaciones empíricas” (Achilli, 2005: 84). De este modo, nuestro acercamiento a los espacios y procesos de comunicación no sigue el esquema de una enumeración ordenada de actividades. En cambio, a partir de la mediación conceptual (Achilli, 2005: 91), intentamos reconstruir, a partir de su configuración general, el proceso de producción de sentido y sus condicionamientos en cada espacio y las conexiones entre estas actividades.

Consideramos de gran importancia las concepciones de comunicación y de las concepciones de extensión como condicionantes y elementos imbricados para nuestro análisis interpretativo. En este marco, las actividades propositivas de comunicación (APC) aparecen como espacios y procesos realizativos de la producción social de sentido en el que se ponen en juego, entre otros aspectos, concepciones y aspectos performativos de la comunicación. Del mismo modo, las concepciones acerca de la extensión – que consideramos a partir de las líneas genealógicas descritas en el segundo capítulo – contribuyen a la configuración de campos de posibilidad, lógicas de interacción y tramas simbólicas en cada espacio. Así, la producción de sentido es, a la vez, una realización particular en la que los sujetos intervienen a cada momento y una cierta forma de expresión de los condicionantes de cada configuración cultural.

#### **Descripción general de las actividades de campo**

La visión analítica de las configuraciones culturales asume la “contextualismo radical” de cada espacio (Grimson, 2013: 12). Sus fronteras de significación, por otra parte, son variables y difusas. No se busca trabajar sobre la delimitación de tales “fronteras”, sino tomar las APC en cada espacio como núcleo posible de producción de sentido, en el que se concentra la mirada y el análisis. En cada caso, sin embargo, se intentó ampliar esa

mirada, para comprender mejor estos espacios de significación. No nos limitamos a la participación en talleres y reuniones grupales, sino que buscamos compartir otros espacios relevantes.

Esta aproximación general es la que utilizamos para los tres proyectos, a los que nos aproximamos en una primera instancia a partir de la por entonces Secretaría de Extensión y luego Área de Vinculación y Articulación Social de la UNCuyo. Este contacto comenzó a partir de correos electrónicos en el mes de junio de 2014 y tuvo una primera instancia de “entrada al campo” en octubre del mismo año, en donde participamos de una reunión grupal de reflexión con participantes de los PML correspondientes al año 2014, que se encontraban finalizando la ejecución de sus proyectos.<sup>87</sup>

Por otra parte, la participación en reuniones e instancias de sistematización de experiencias organizadas por el equipo de acompañamiento y encuentros informales con sus integrantes nos ayudaron a conducir nuestras observaciones y afinar los planteos iniciales.<sup>88</sup>

### **Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”**

En este caso, nos pusimos en contacto con la coordinadora y concertamos una reunión con una de las integrantes del AA y participante del proyecto. Como se dijo, aquí la iniciativa de presentarse a la convocatoria corresponde a los miembros de la organización, muchos de ellos estudiantes o ex-estudiantes de UNCuyo. Luego de este primer encuentro, asistimos a la segunda de las reuniones de trabajo conjunto y a diversas actividades: participamos de la difusión para uno de los puestos itinerantes del AA en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN); visitamos el puesto itinerante del AA en la UNCuyo; asistimos a una de las reuniones del autodenominado “equipo de comunicación”; participamos de un taller de formación sobre ESS y una charla de soberanía ali-

---

<sup>87</sup> Fue a partir de este primer contacto que nos fueron facilitados los formularios de aplicación a la convocatoria 2015, a partir de los que realizamos una selección en función de nuestros objetivos de investigación.

<sup>88</sup> Destacamos, en este sentido, intercambios informales con el equipo de acompañamiento de los PML y la asistencia a dos reuniones relacionadas con la sistematización de experiencias, en las que participaron los referentes de sistematización de distintos PML, además de una instancia de “mapeo colectivo” que convocó a los doce proyectos que trabajan en el departamento de Lavalle. Finalmente, tuvimos reuniones con Victoria Seca, que realiza su trabajo de doctorado a partir del análisis de la participación juvenil en el CC Urga y que nos facilitó material al respecto y Laura Nudelman, que participa del grupo de investigación “Extensionemos la extensión” (al que hicimos referencia en el capítulo uno) y que nos facilitó diversos materiales relacionados con los avances de la investigación del grupo.

mentaria organizadas por el AA, así como también de una jornada organizada para reacondicionar el local que posee el AA. También asistimos a dos reuniones conjuntas organizadas con los participantes del proyecto PML y los integrantes de otro proyecto de la órbita de la UNCuyo. Finalmente, realizamos una entrevista individual a los dos miembros del AA más consustanciados con el proyecto y una entrevista grupal con cinco de sus participantes universitarios.

La mayor parte de las actividades de campo se realizaron en La Casita Colectiva, espacio ubicado en el departamento de Guaymallén que nuclea a distintas organizaciones sociales, funciona de modo cooperativo y autogestivo y en el que el AA tiene su local fijo de ventas. Las excepciones fueron las visitas relacionadas con los puestos itinerantes del AA en UTN y UNCuyo y la reunión del “equipo de comunicación”, realizada en el buffet del CICUNC, uno de los edificios de la UNCuyo.

### **Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”**

En este caso, nos comunicamos con la coordinadora, quien nos puso en contacto con una de las integrantes a la que describió como el *alma mater* del proyecto. Luego de algunos desencuentros, concertamos una reunión a partir de una de las actividades de sistematización organizada por el equipo de acompañamiento de los PML. A partir de este contacto inicial, participamos en una reunión en la casa de una de las habitantes del barrio de Las vías, donde está instalado el comedor en el cual se nucleó la actividad del año 2014 y de una reunión de planeamiento del equipo de trabajo. Luego participamos de uno de los talleres de apoyo escolar a los niños y niñas del barrio y de una jornada de trabajo de siembra de una huerta familiar iniciada en el marco del proyecto anterior. En el caso de las actividades en el CIC de la localidad de El Algarrobal del departamento de Las Heras, participamos de tres de los talleres de “derechos, salud, sexualidad y género” y dos de los talleres de “carpintería y economía social”. Finalmente, realizamos una entrevista a la directora del CIC y una entrevista grupal con siete de los participantes del proyecto.

### **Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”**

En este caso, nuestro contacto se inicia a partir de correos electrónicos y llamadas con los integrantes del proyecto. A partir de ese primer contacto, comenzamos a asistir a los talleres semanales de arte y reciclado que se realizan en el CC Urga. Asistimos en total a ocho de estos talleres, además de una reunión de uno de los integrantes del proyecto con un grupo de jóvenes participantes del CC. También asistimos a una reunión de planeamiento general de actividades -realizada en la casa de una de las referentes-, y de una “minga” de acondicionamiento del CC.

Por otro lado, realizamos dos entrevistas grupales, una con cinco de los integrantes “históricos” del proyecto –que, como dijimos, funciona desde 2011- y la segunda con tres de los integrantes del periodo actual. Finalmente, realizamos una entrevista con una de las referentes del CC Urga, con más de diez años de pertenencia y trabajo en el mismo y con uno de los miembros de la Fundación Ecuménica de Mendoza, organización con una relación histórica con el CC.

### **La producción social de sentido a partir del marco interpretativo de la configuración cultural**

Elegimos como modo general de exposición la presentación de cada uno de los proyectos a partir de los elementos propuestos por Alejandro Grimson (2011) respecto a su noción de configuración cultural (campos de posibilidad, lógicas de interrelación, trama simbólica común). Al utilizar esta propuesta, consideramos la advertencia del propio Grimson, quien señala que deben enfatizarse o relativizarse estos elementos en función de la relevancia analítica para cada caso.<sup>89</sup>

En función de estos objetivos que, luego de la presentación de los elementos de las configuraciones culturales, terminamos nuestro análisis con consideraciones acerca de las relaciones de poder en el marco de la producción social de sentido de los tres proyectos.

Entendemos que la decisión de “segmentar” a los proyectos de este modo, si bien facilita la realización de comentarios y posibles comparaciones, entra por otro lado, en relativa tensión con el contextualismo radical arriba mencionado. Buscaremos, en todo caso, limitar estos comentarios respetando los contextos específicos, confiando,

---

<sup>89</sup> Esta aclaración fue realizada por Grimson en el marco de un seminario virtual de CLACSO en el año 2014.

además, en que esta disposición contribuya a facilitar la visualización (reiteramos: siempre construida analíticamente y no “puesta ahí”) de ciertas características y relaciones entre espacios en los que, en su momento, participamos de modo simultáneo.<sup>90</sup>

### **Apuntes iniciales sobre las organizaciones implicadas y el desarrollo del Proyecto Mauricio López**

Comenzaremos por algunos apuntes sobre las organizaciones implicadas en los proyectos y sobre el desarrollo del mismo durante nuestro trabajo de campo, entre los meses de marzo y junio de 2015. Como se verá, implican ya un análisis interpretativo: están orientados y –especialmente- limitados por nuestros objetivos de investigación; no serán, seguramente, todo lo exhaustivos que podrían ser.

En esta primera parte, introduciremos algunas consideraciones acerca de las líneas de extensión predominantes en cada proyecto. En el caso del primer proyecto, hablaremos de una cierta complementariedad de la primera línea y de la tercera (devolución/prestación de servicios y práctica pre-profesional). En el caso del segundo, consideramos la preeminencia de la segunda línea genealógica, referida a la transformación social, con aspectos de la primera línea. En el tercero de ellos, también predominan elementos de la segunda línea genealógica, incorporando algunos de la cuarta de ellas, entendiendo la extensión en términos de integralidad.

Anticipamos se trata, justamente, de predominancias que no pueden leerse en términos absolutos. En cada uno de los casos se presentan ambivalencias y tensiones al respecto entre diversas concepciones y aparecen parte de los debates a los que nos hemos referido en los capítulos anteriores y que retomaremos a lo largo de toda el relato.

#### *Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”*

El Almacén Andante (AA) se gesta a fines de 2008 y en abril de 2009 comienza a funcionar como distribuidora de productos asociados a la Economía Social y Solidaria (ESS). Se presenta como una organización política y cooperativa de trabajo, integrada a una red de comercio justo, con un lazo fuerte con la Unión de Trabajadores Sin Tierra (UST) y su producción de base agrícola.

---

<sup>90</sup> Aclaremos que los nombres de los participantes de las entrevistas fueron modificados.

La organización reconoce como antecedente el trabajo del Centro Cultural CECA (Casa de la Expresión y la Cultura), en el que además actividades “propias” de un centro cultural comienza la articulación con espacios organizativos (Noticiero Popular, Cooperativa el Espejo, UST) y la comercialización en el Centro Cultural de productos de estos espacios. Este trabajo genera la “Red de Comercio Justo”, que una vez por semana circulaba por distintos espacios, aunque con un carácter “testimonial”, sin generar un volumen de ventas que hiciera posible su autosustentabilidad.

Con este antecedente, y luego de conocer una experiencia organizativa fuera de la provincia, desde la UST se manifiesta la necesidad de que el trabajo de la Red deje de ser voluntario y que haya un grupo que “viva de esto (...) y que le ponga tiempo y cabeza y realmente multiplique las ventas y nos permita [a la UST] fortalecer los procesos organizativos y productivos y le va a abrir ventanas a que otros hagan lo mismo” (Hugo, 2015, entrevista).

Operativamente, el trabajo se inicia con repartos mensuales en los domicilios de los consumidores, bajo pedido. Con el avance de la organización, aumentan la periodicidad de los repartos, que actualmente tienen frecuencia semanal, e incorporan puestos periódicos a partir de convenios con la UNCuyo y la UTN.<sup>91</sup> Desde hace cuatro años cuentan con local propio en la Casita Colectiva.<sup>92</sup>

Una de las premisas políticas de la organización es el hincapié en la visualización de la historia “detrás” de los productos, elidida en las grandes cadenas comercializadoras que, según entienden, encubre en buena parte de los casos la explotación de los productores. Venden “productos con historia, sueños y lucha”, producidos por “organizaciones de trabajo colectivo, donde priman las relaciones de producción más humanas, basadas en el compañerismo y no en la competencia”, como indican en algunos de sus folletos y productos comunicacionales. De este modo, interpelan a consumidores “activos y responsables”.

A su vez, la organización reconoce la tensión de su posición como distribuidora, a partir de la posible comparación con las grandes cadenas de intermediación –

---

<sup>91</sup> Recientemente, además, se trabaja en la incorporación de un puesto en las adyacencias del denominado Centro Cívico de la Ciudad de Mendoza, que concentra edificios públicos.

<sup>92</sup> La Casita se muda a este espacio en 2010. En este predio, que es la unión de una antigua casa con un galpón, con una superficie cubierta de unos seiscientos metros cuadrados, se reúnen diversas organizaciones y grupos: la Asamblea por el Agua Pura, el canal de televisión comunitaria Giramundo, el colectivo El Espejo –que produce cuadernos, agendas y juegos y que junto al AA forman la cooperativa La Chipica-.

supermercados e hipermercados, especialmente- y, también, de cierta profusión en la provincia de espacios y discursos que propugnan la relación directa entre productor y consumidor. En contraste, la agrupación reivindica la idea de “intermediario necesario y no especulativo”:

Nosotros estamos en el medio, bastante incómodos (...). Pero estamos en ese rol de intermediarios intentado resignificarlo, ser un intermediario que sirva. En su momento, uno de los productores que nos propuso ser este tipo de intermediario fueron los compañeros de la UST. Ser el intermediario necesario y no el lucrativo. Tampoco que el productor que vive a ochenta kilómetros se venga acá a vender, porque no hay quien lo sostenga a eso. Entonces la idea es generar, no uno como nosotros, sino generar muchos intermediarios, que seamos intermediarios acordados, que acordemos un precio y no intermediarios que lucremos y juguemos con la necesidad de que [la producción] se les pudre (Hugo, 2015, Charla sobre soberanía alimentaria).

Por otro lado, también en contraste con otro tipo de iniciativas, se defiende la necesidad de concebir el consumo como acto político y organizado grupal o colectivamente: “La organización es clave, no es una cuestión individual. Ahora eso se puso de moda. El discurso del consumidor consciente vale mucha plata. En cambio, hay que apostar a nodos organizados de consumo” (Hugo, 2015, Charla sobre soberanía alimentaria).

Al igual que otros emprendimientos cooperativos, uno de los problemas que define la organización es el de su sustentabilidad. Por regla general cobran el 30% sobre el precio de los artículos, acordando el valor con los productores, pero argumentan que no alcanza con miras a transformar al proyecto en una alternativa laboral para sus integrantes. Critican, por otro lado, la legislación sobre ESS y los programas de financiamiento a los que tienen acceso, especialmente frente a otros beneficios que reciben las grandes empresas.<sup>93</sup>

A lo largo de su historia, el AA mantiene un número estable de entre cinco y ocho personas que se distribuyen las tareas relativas al funcionamiento cotidiano de la organización (logística de preparación y reparto de pedidos, atención al público, cuestiones contables y administrativas) y a su articulación con otras organizaciones y colectivos, que incluye a los alrededor de cuarenta productores o grupos con los que mantienen relación más estrecha al comercializar sus productos. Para la distribución de tareas

---

<sup>93</sup> En Mendoza existe la Ley N° 8435 de Promoción de la Economía Social y Solidaria, sancionada en 2012. Desde el AA se considera que la ley es positiva y que es producto de la lucha de las organizaciones, pero que no cuenta con presupuesto y aún no cumple con su objetivo. Los beneficios nacionales a las grandes empresas se ejemplifica con el Programa de Recuperación Productiva (REPRO), por el cual el Estado intenta evitar despidos, a partir de la entrega a las empresas de \$2.000 mensuales por el plazo de un año, destinados al pago de salarios.

y las decisiones relativas a la organización, realizan reuniones semanales, a partir de una lógica asamblearia, además de formaciones para temas específicos.

Como dijimos, varios de los integrantes son estudiantes o ex-estudiantes de la UNCuyo, y podríamos decir que ninguno llega a los 40 años. La proporción entre hombres y mujeres es más o menos equilibrada, con una cantidad un poco mayor de hombres. Con respecto a la ejecución del PML, si bien el AA participa como organización, son dos de sus integrantes los que están más directamente relacionados con el proceso.

La organización, de hecho, se vincula en sus inicios a la UNCuyo, a partir de la presentación de un proyecto en la primera convocatoria de los PML, en 2008, que fue aprobada. La organización estaba en sus inicios y reconocen que ese primer proyecto sirvió de impulso en ese momento. Al año siguiente volvieron a presentarse pero no fueron aprobados. La organización consiguió luego la aprobación de proyectos del Área de Inclusión (los llamados “Gustavo Kent, en 2013 y 2014). Finalmente decidieron presentarse nuevamente a la convocatoria 2015 de los PML, donde su proyecto fue aprobado.

Sin aspirar a aplanar temporalmente este proceso en curso, la iniciativa está, en este caso, del lado del AA y quizás la metáfora recurrente de “dar una mano” a “los chicos del Almacén” sea una buena forma de expresar lo que sucede en torno al proyecto entendido como configuración cultural.

Si pensamos, con ecos gramscianos, en la “dirección del proceso” de este proyecto, este caso es destacable porque contraría los términos de la extensión como “salida” de la universidad a la sociedad o como “entrada” de los universitarios a un determinado espacio. Se dan inicialmente aquí dos particularidades: en primer lugar, es la organización la que presenta el proyecto y –conectado a esto–, está en buena posición para hacerlo porque son en buena parte, universitarios o ex-universitarios quienes integran este espacio con un alto nivel de organización. Esto pone en cuestión la definición de “vulnerabilidad” de los “destinatarios”. El AA, lo dijimos, se autodefine como actor político, con un fuerte contenido político y teórico que la sustenta, con un saber relacionado a las lógicas universitarias, con necesidades claramente objetivadas con respecto al proyecto y a su posible articulación con la UNCuyo como forma de legitimación y posibilidad de crecimiento.

Aparece, además, una relativa complementariedad entre los objetivos del AA como organización y los de “los chicos del Mauricio López” (como son identificados frecuentemente). Esta complementariedad se juega en la relación que se establece de modo tendencial entre la primera y tercera línea genealógica de la extensión, es decir entre la “devolución y/o prestación de servicios” y la “práctica pre-profesional”. Estas líneas contribuyen a configurar el proyecto, en términos de campos de posibilidad, lógicas de interacción y tramas simbólicas.

En primera instancia, el proyecto está pensado para responder a las necesidades objetivadas por la organización y la preocupación en la obtención de resultados concretos que sean percibidos como una mejora de sus condiciones. Esto se plantea claramente en las reuniones a partir de dos objetivos: por un lado, “aumentar las ventas” y, por el otro “recuperar la dimensión política de la organización”. Se producen, sin embargo, algunas modulaciones entre esta afirmación inicial, que intentamos comprender en los términos de los campos de posibilidad que en ese espacio habilitan lo posible y lo pensable.

Desde el AA relatan que, cuando comenzaron a delinear el proyecto, convocaron a estudiantes que pudieran interesarse y, paralelamente, comenzaron a acercarse de modo espontáneo otros que conocían a la organización. De esta forma, el proyecto fue “creciendo y creciendo”, hasta llegar a la forma de su presentación a finales de 2014.

Ya en 2015, la primera cuestión que surge desde la organización es partir desde la “realidad” de los estudiantes, pues considera que ‘muchos se acercan, se entusiasman cuando se presenta el proyecto, pero al año siguiente les surgen cosas (que al año siguiente empieza el cursado de materias que no habían considerado, por ejemplo), entonces hay que partir de esa realidad’.<sup>94</sup>

Esto lleva a pensar en los condicionamientos de la EU en su forma de “implementación” particular, y se observó en las primeras reuniones convocadas por el AA para comenzar el proyecto, donde la concurrencia no fue la esperada. Finalmente, los ocho o nueve participantes que integran el proyecto de modo más claro son en su mayo-

---

<sup>94</sup> Según las sugerencias de Achilli (2005: 78), utilizamos comillas simples para reconstruir en el relato aquellas declaraciones o diálogos que recordamos de modo aproximado.

ría estudiantes de Comunicación Social, con lo que el objetivo relacionado con la información contable, económica y financiera de la organización es dejado de lado.<sup>95</sup>

En las instancias iniciales, desde el AA plantean la necesidad de que “los chicos del Mauricio López” conozcan la institución y sus lógicas de funcionamiento, por un lado, y su modo de entenderse como organización política de la ESS, por el otro. La dirección del proyecto se resuelve aquí a partir de la preparación de APC por parte del AA para que se conozca la organización y su trabajo. De este modo, invitan a los participantes a visitarlos y compartir un día de trabajo en el local de la Casita Colectiva y tomar parte de los puestos itinerantes de la UNCuyo y UTN (a partir de la distribución de folletería publicitaria, ayudando a armar y desarmar los puestos, observando las dinámicas de trabajo).

Desde el AA se entiende que estas actividades tienen que ver con la necesidad de “empaparse” con su funcionamiento, para luego poder hacer “sugerencias, críticas y observaciones” en función de las necesidades planteadas en el proyecto y su posterior redefinición. Por parte de algunos de los participantes esto también es entendido como una ayuda que se daba con algunas tareas, como “dar una mano”. En el mismo sentido, desde el AA también confeccionaron un compendio de “materiales almaceneros” que pudieran ser revisados por los participantes (videos, textos, páginas web, folletería).

En esta misma línea de preparación de actividades por parte del AA y la lógica de darse a conocer a los participantes, se encuentra otra de las APC realizadas en la etapa inicial: una formación<sup>96</sup> sobre ESS, en la que se expusieron y se debatieron aspectos relacionados y la postura del AA como organización frente a ellos.

En el marco de esta formación, los participantes que componen el autodenominado “equipo de comunicación” realizan sus primeros comentarios. Para eso, tuvieron una reunión en la que discutieron y revisaron parte del material recopilado por la organización. Como corolario de esta reunión, desde el AA se enfatiza la necesidad de una “participación activa”, entendida como el paso de la preparación de las APC a cargo del AA hacia la iniciativa de los participantes.

---

<sup>95</sup> Hay además dos estudiantes de Geografía, una de Diseño y una de Sociología. En su mayoría son mujeres. Considerando que es un proceso en curso no es posible determinar taxativamente su número.

<sup>96</sup> El uso de este término deriva de las jornadas de trabajo y discusión acerca de temas predeterminados en el marco de organizaciones sociales y es una de las modalidades de interrelación dentro del AA.

Por otro lado, se discute aquí otra de las estrategias y objetivos del AA, orientada a la realización de al menos una actividad abierta al mes, relacionada con el doble propósito de discutir sobre temas ligados al AA como organización política, por un lado, y a hacer conocer la organización y mejorar sus perspectivas comerciales, por el otro.

Desde el AA se decide que la primera de estas actividades sea una charla sobre soberanía alimentaria, en la que convocarían a productores con los que tienen lazos históricos. En el marco de los preparativos, se habla de la distribución de “tareas muy concretas” para la organización y el pedido de “dar una mano” con la realización del evento. Por otro lado, también se considera que se trata de una buena oportunidad para generar material para incluir en las redes sociales o en el proyecto de publicación de la organización.

Otras de las instancias de trabajo dentro del proyecto es la búsqueda de articulación de “los chicos del Mauricio López” con un grupo de tres becarios de otro proyecto del AA con la UNCuyo, destinado principalmente al trabajo de diseño, difusión y funcionalización de sus puestos itinerantes en la universidad.<sup>97</sup> La decisión de articulación responde a una búsqueda de no solapar las actividades, considerando que este segundo equipo está constituido por un becario de la carrera de comunicación y dos becarias de la carrera de diseño, con lo que hay líneas de integración posible con el “equipo de comunicación” del proyecto PML.

Los “chicos del Mauricio López” y el grupo de becarios “del Gustavo Kent” tienen en común la búsqueda explícita de responder a las necesidades objetivadas por el AA como organización. Las diferencias de concepción de ambos proyectos contribuyen a mostrar las diferentes lógicas de trabajo puestas en relación, a partir, por ejemplo, del alcance más limitado de este segundo proyecto, su duración de tres meses contra los nueve del proyecto PML y el carácter de becarios que perciben una remuneración por su actividad en el caso “del Gustavo Kent”.

Como resultado del diagnóstico inicial, se plantea desde el “equipo de comunicación” que el primer objetivo (el aumento de ventas) y el segundo (la dimensión política de la organización) pueden combinarse en una posible estrategia comunicacional.

---

<sup>97</sup> Se trata, en este caso, de un proyecto institucional del Área de Articulación e Inclusión Gustavo Kent, que se gesta antes de que los PML comenzaran a integrar la misma área, como reseñamos en el capítulo 3.

Luego de cinco meses de trabajo se observa que, al menos en los primeros materiales, el modo de lograr el primero de los objetivos ha sido el de tomar algunos aspectos tradicionales de la publicidad –ofertas, concursos- y se han dado pasos a la conformación de “nodos de consumo”, retomando algunos aspectos de la dimensión política de la organización.<sup>98</sup>

Al menos en los límites demarcados por los campos de posibilidad de este proyecto tal como lo interpretamos en su proceso de configuración, el énfasis está puesto en la búsqueda de una mayor difusión y visibilización de la organización como modo de lograr su crecimiento, bajo ciertas lógicas de la comunicación organizacional, estratégica y publicitaria. Es decir, que está centrada en ciertos parámetros que buscan una correcta difusión de la propuesta de la organización - eficaz y eficiente, atractiva, integrada, etcétera-. Este enfoque organizacional adoptado por los participantes es compatible –aunque no necesariamente- con la idea de cierta complementariedad de diversas propuestas comerciales, sin la necesidad de una disputa directa, sino más bien a partir de la presentación de los aspectos positivos de la organización y su propuesta.<sup>99</sup>

#### *Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”*

El proyecto propone originalmente el trabajo con dos espacios, un merendero comunitario y un Centro de Integración Comunitaria (CIC). El vínculo con el merendero parte de la continuidad de un proyecto de la convocatoria “Gustavo Kent” del año 2014. Durante ese proyecto, los participantes establecen una relación con este espacio del barrio conocido como Las vías, por su ubicación junto a las vías por las que circula el ferrocarril de carga en la localidad de El Algarrobal, del departamento de Las Heras.

La alta precariedad del barrio<sup>100</sup> y la “vulnerabilidad” de sus habitantes se corresponden con la precariedad del merendero. Este espacio fue construido hace unos

---

<sup>98</sup> En la página de *Facebook* de la organización, por ejemplo, se mantienen publicaciones que, rápidamente, podemos caracterizar como “netamente políticas” y un tipo de acercamiento que enfatiza la familiaridad y la coloquialidad, además de incorporar algunos elementos, como el uso de *hashtags* para las publicaciones de productos.

<sup>99</sup> Pensamos aquí en la diferencia entre este tipo de abordajes y otros que estuvieran más relacionadas, por ejemplo, a las estrategias de la “contrainformación”, que podrían estar más sustentadas en la crítica estructural del sistema económico.

<sup>100</sup> El lugar es llamado así por los participantes del proyecto, aunque por sus características (tamaño reducido -que alberga a unas quince familias- tipo de construcciones, falta de servicios públicos, terrenos “ocupados”) puede ser identificado como un asentamiento. También se refieren a él simplemente como “Las vías”.

cinco años a partir de la iniciativa de un hombre, conocido como don Julio, que pidió la autorización para su instalación en el patio de la casa de una de las referentes del lugar. Montado como una estructura de caños recubierta con una lona, en su interior diariamente se organizaba una merienda para todos los niños del barrio, a instancias de los alimentos que proporcionaba don Julio.<sup>101</sup>

En el merendero se concentraba, además, la actividad de personas –en general asociada a iglesias- que realizaban tareas de apoyo escolar o juegos con los niños del barrio y entrega de donaciones. Parte del equipo extensionista se incorpora en 2014, especialmente en tareas de apoyo escolar, la realización de juegos y un taller de percusión, sumadas a la realización de huertas familiares. En este marco, comienza un estrechamiento de vínculos con el grupo de mujeres que diariamente preparaba la merienda, lo que marca una primera diferencia, tal como lo entiende el grupo, con las tareas que se realizaban en la zona, más cercanas a prácticas asistencialistas hacia “los niños” que se combinaban a su vez con prácticas estigmatizantes hacia sus madres y padres:

Las mujeres del barrio me contaban que iban a trabajar con los niños y no les hablaban a ellas, a las madres: “che, ¿cómo estás?” (...) Los adultos son los culpables de la situación de la marginación de los chicos, como si los adultos no la vivieran... (Ana, 2015, entrevista grupal).

A través de las cosas buenas y malas del proyecto anterior surgieron cosas: tenemos que trabajar con los adultos y los adolescentes, que van a ser lo más difíciles, ya está en su estructura psíquica, metida... pero no podemos mirar para otro lado. Están ahí, están al fondo. Si no te tomás el trabajo de caminar esos veinte metros para saludarlos el error es tuyo, no de ellos. Para ellos es más difícil. Si vamos a hablar de autoestima, ellos están allá abajo. Sos vos el que tiene que ir a interactuar. Y no a darles cosas, sino brindarles tu empatía, tu saludo y tu respeto (Lucas, 2015, entrevista grupal).

En el año 2015 don Julio deja de ir al barrio, a partir de una serie de conflictos y situaciones que no son del todo comprendidos por el grupo extensionista ni la referente barrial, con lo que la idea de construir una estructura más sólida para el merendero es prácticamente dejada de lado. Además, los habitantes del barrio comienzan a recibir versiones acerca de su inminente desplazamiento y relocalización en otros terrenos –con posibles mejoras habitacionales, aunque en una situación no exenta de complicaciones y disputas-.

---

<sup>101</sup> Don Julio también donaba bolsones con alimentos a las mujeres del barrio, a cambio de su participación en la preparación de la merienda, con la idea de que pudiera almorzar con su familia –en contraste con la separación que puede producirse a partir de niños y niñas que asisten a comedores comunitarios-.

En este marco complejo, el PML de 2015 se entiende como una continuidad del proyecto anterior, aunque con el cambio importante de la búsqueda de articulación con el CIC, ubicado a unos dos kilómetros del barrio de Las vías. Para las actividades delineadas, el grupo extensionista tuvo una serie de reuniones con personas del barrio, a partir de las cuales se planteó responder a algunas de sus necesidades e intereses.

Una de las razones para proponer el traslado de la actividad al CIC tiene que ver con las condiciones del merendero, que haría impracticable el uso de máquinas eléctricas relacionadas al taller de carpintería. Por otra parte, se considera la posible relocalización de los vecinos del barrio –que en algunos casos ya se produjo–, sumada a la visualización de una oportunidad de “abrir el proyecto”, a partir de la integración de otros participantes y el CIC como actor institucional.<sup>102</sup> Más allá de estas consideraciones, la decisión se justifica también por parte del grupo por la búsqueda de ruptura de cierta lógica de “invasión”:

Una cosa muy importante fue trasladar actividades al CIC. Usar instalaciones que son para la comunidad y que no teníamos un espacio así. Antes, al final terminábamos yendo a trabajar con las mamás del barrio y eran pocas y algunas no les interesaba. Pensamos en esto de trasladarnos al CIC, lo charlamos, ellas acordaron (...). Y también por el hecho de no ir a su casa a hacer una actividad, que no les queda mucha opción porque estamos ahí... sino que ellos realmente tuvieran la iniciativa (...) Ese proyecto [el del merendero] nunca fue suyo. Nadie los incluyó, nadie les fue a preguntar (Ana, 2015, entrevista grupal).

A nivel general, entendemos que la articulación del grupo extensionista no se da especialmente con respecto a otras organizaciones. En primer lugar, el merendero, aún cuando no esté en funcionamiento actualmente, estaba estrechamente ligado a una iniciativa personal que, en perspectiva del grupo, puede incluso haber condicionado la posibilidad de alcanzar algún grado de organización comunitaria. Al respecto, una referente del barrio describe que cuando don Julio dejó de ir, todo se desunió y que fue una situación que la apenó mucho, y que resultó muy difícil, especialmente para las niñas y niños que se habían acostumbrado a su presencia diaria y la de las personas que lo acompañaban.

---

<sup>102</sup> El CIC se encuentra en un terreno lindero a un jardín de infantes y una escuela primaria y cercano a una escuela secundaria. Estructuralmente, está dividido en dos alas, conectadas por un hall de entrada. En una de las alas hay un salón de usos múltiples, de unos setenta metros cuadrados, equipado con sillas y pizarrón. En una de sus paredes hay ventanas amplias, que dan a un patio con juegos para niños (tobogán, columpios, hamacas). En la otra ala hay tres salas, que se usan como cursos. Allí se dan clases de apoyo a niños y niñas y también hay una sala que se utiliza como consultorio de salud.

Con respecto al CIC como institución, el grupo se contactó inicialmente con su directora para conseguir autorización para el uso del espacio. Al menos en las etapas iniciales, se trata de un trabajo “en” el CIC, más que “con” el CIC. Esto se asocia también con las lógicas de funcionamiento del lugar, que presenta características novedosas como espacio construido por instancias gubernamentales, pero cuya marcha se administra en principio comunitariamente. En este caso, las decisiones en torno al funcionamiento del CIC se deciden a partir de una mesa de gestión y su dirección es designada por las autoridades municipales, con lo que aparecen posibilidades de cierto “uso político-partidario” tanto del espacio como de las actividades que se realizan en él.

Como adelantamos, las APC están planteadas como una continuidad de otras actividades en el territorio, de las que, a su vez, buscan diferenciarse. Hay aquí una búsqueda explícita por discutir lógicas de relacionamiento episódicas, calificadas como asistencialistas, y un énfasis en la importancia del establecimiento de vínculos estrechos que habilitarían otro tipo de relación.

A partir de las APC en las que participamos y de aspectos del proyecto entendido como configuración cultural, observamos aquí una cercanía con la segunda de las líneas genealógicas de la extensión, relacionada a la transformación social, considerada aquí de un modo más limitado –localizado, territorializado- y como expresión o canalización, en algún caso, de un compromiso de tipo personal.<sup>103</sup>

En esta línea, se producen ciertas ambivalencias entre las concepciones que incorporan elementos de la “crítica comunicacional” con otros que pueden vincularse a la extensión como posibilidad de transmisión de informaciones que mejoren la calidad de vida de los habitantes del barrio y la persistencia de algunos aspectos de lógicas áulicas en los talleres que se realizan en el marco del proyecto.

Con respecto al taller de “Derechos, salud, sexualidad y género”, la dinámica grupal general se basó en la formación de dos equipos de dos personas, que se “repartieron” los encuentros a partir de la percepción de sus capacidades para cada tema a abordar (derechos sexuales y reproductivos, estereotipos de género, violencia de género, por ejemplo). El taller se planificó como una actividad quincenal que considera al menos dos objetivos principales: por un lado, la conformación y consolidación de un grupo de

---

<sup>103</sup> Pensamos aquí en las reflexiones de Cano ya citadas, acerca de algunos de los modos contemporáneos de entender la transformación y las palabras que ya “no se pueden usar” (Cano, 2014b:10). volveremos sobre esto más adelante.

mujeres que se reúna a discutir y problematizar cuestiones atravesadas por una perspectiva de género y, relacionado con lo anterior, la “transmisión” de ciertas informaciones que desde el grupo se consideran importantes.<sup>104</sup>

En el primero de los talleres de Derechos, cuando se indagaron los intereses de las participantes, surgieron algunas diferencias en “cuestiones de agenda”: mientras que inicialmente el equipo extensionista planteaba temas vinculados con Derechos sexuales y reproductivos, cuestionamientos de estereotipos de género, y un interés por la discusión de problemáticas como la violencia de género<sup>105</sup>, desde las preocupaciones manifestadas por las mujeres en esa primera reunión, muchas se relacionaban con el interés por sus hijos e hijas. Esta diferencia fue en parte tomada por el equipo extensionista y, aunque es uno de los límites de nuestro trabajo, sería interesante considerar de qué modo se negocian estas agendas y cómo se busca cierto descentramiento del rol de género asignado, de madres “a cargo” de su familia, a partir de la construcción de un espacio grupal relativamente autorreferencial y reflexivo.

El taller para niños y niñas surge inicialmente de modo paralelo a la realización del taller de Derechos. Es percibido por el grupo como condición de posibilidad de éste, por las lógicas de cuidado familiar en la zona, básicamente a cargo de las mujeres –y que podrían considerarse parte de las cuestiones de género a problematizar-. Bajo esta lógica inicial de “guardería”, que permite que el taller de Derechos se realice, es luego considerada por parte del grupo como una ocasión de realizar otro tipo de actividades (un taller de cuentos y la proyección de un taller de circo, por ejemplo).

El taller de carpintería se enmarca en algunos aspectos dentro de la lógica de la capacitación en oficios –en el CIC hay antecedentes de realización de este tipo de talleres, con suerte dispar-, con la diferencia de la búsqueda, en principio, de una perspectiva de Economía Social y Solidaria, que luego será redefinida más bien como “economía aplicada”, entendiendo las potencialidades del emprendimiento grupal (aunque supeditado a los intereses de las personas participantes). Según explica el grupo, esta iniciativa es parte de las conversaciones y el diagnóstico con la comunidad de Las vías, por lo que

---

<sup>104</sup> Se produce en este último punto una cierta lógica difusionista sobre la que volveremos más tarde. Por otro lado, a las tres primeras reuniones de este taller asistió un grupo de unas ocho mujeres cada vez, en su mayoría de entre 25 y 45 años. El tercero de estos talleres no se realizó por un malentendido con la directora del CIC, que no estaba en el lugar para abrir sus puertas.

<sup>105</sup> Es importante destacar el contexto de violencia de género que llevó a que, en esos meses, se realizaran marchas multitudinarias en distintos puntos del país bajo la consigna “Ni una menos”. En Mendoza se reunieron más de quince mil personas.

la participación debería estar más o menos asegurada, en tanto se parte de las necesidades expresadas por la comunidad (y se facilita, además, por los conocimientos en la materia de uno de los extensionistas). Con todo, el traslado de las actividades al CIC, que potencialmente incorpora nuevos participantes, también dificulta el traslado de los habitantes del barrio: “es muy difícil que la gente se movilice al CIC. Más los hombres. La gente del barrio afuera tiene problemas, hay pica<sup>106</sup>” (Lucas, 2015, entrevista grupal).

Por otra parte, a pesar de la decisión de realizar estas actividades en el CIC, el grupo consideró que debía mantener el apoyo escolar semanal en el barrio. Esta actividad, como se dijo, se sostiene a partir de las experiencias anteriores y, en algún punto, el grupo considera que es imprescindible.

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”*

Este proyecto se nuclea a partir de su articulación con el Centro Cultural Urga (CC Urga). Se trata de un espacio que comienza a formarse como organización de base a partir del trabajo de dos jóvenes que se reúnen a tocar el tambor en los Barrios Belgrano y 26 de Enero, de Las Heras, en el contexto de la crisis que vive el país a comienzos de la década del 2000. Otros se acercan a este núcleo, que deviene batucada y traslada sus ensayos de las esquinas del barrio a una casa que el grupo alquila a partir de la recaudación de la “gorra” de espectáculos callejeros. En ese espacio toma forma el CC y empiezan a realizarse distintos talleres (de percusión, de artesanías), se organiza un vivero, se pintan murales en distintas paredes del barrio. Los jóvenes que lo sostienen son “del barrio” y no tienen más de 20 años; en su mayoría son hombres, pero empiezan a sumarse mujeres.

Cuando el grupo tiene que dejar la casa alquilada, atraviesa un periodo de incertidumbre en el que regresa a los ensayos en las esquinas. Decide entonces ocupar y recuperar un edificio abandonado, a medio construir, en el que debía inaugurarse una unión vecinal para el Barrio Belgrano. Al cabo de un largo proceso que incluye disputas con las autoridades municipales, el grupo logra un comodato del lugar y mejoras en el

---

<sup>106</sup> Rencores, antipatías.

edificio, que el municipio finalmente no completa y que el grupo se encarga de ir solventando.<sup>107</sup>

El nombre del CC proviene, justamente, de la capacidad de búsqueda e iniciativa del grupo, concebida como un (h)urgar. Una de las pintadas en las paredes del CC lo expresa claramente: “Urgando, urgando, sueños fuimos encontrando”.

Como batucada –inicialmente de mujeres y varones, y luego separadas- los integrantes del CC participaron y participan en distintas actividades artísticas y culturales, como los festejos de Carnaval en distintos barrios, del día del niño o del 11 de octubre (último día de la Libertad de América). Algunos de sus miembros también realizan talleres en otros espacios o son contratados para espectáculos.

Otra de las actividades históricas del CC tiene que ver, como dijimos, con talleres con niños, niñas y adolescentes (NNA): a lo largo de los años se han realizado talleres de percusión, de música andina, de arte y reciclado, de deportes, bajo la lógica de que cada miembro enseñara lo que supiera a los demás.

En relación al PML involucrado con el CC Urga conviene hacer algunas precisiones iniciales, pues se trata del proyecto que ha sido presentado y financiado más veces dentro de esta convocatoria, atravesando distintas etapas que, entendemos, parten de una perspectiva de transformación vinculada a la segunda línea genealógica de la extensión, e incorporan, con el transcurrir de los años, elementos de la cuarta de ellas.

En su implementación inicial, en el año 2011, la articulación del grupo extensionista se da con un centro de salud y un jardín de infantes ubicado en el Barrio 26 de Enero, contiguo al Belgrano. El grupo “histórico”<sup>108</sup> reconoce que esta primera presentación se realiza con una lógica “externa”, sin conocer el barrio, a partir de la oportunidad concreta de participar en ese espacio.<sup>109</sup> Por otra parte, relacionado con lo anterior, la lógica del proyecto también proviene de cierta idea preconcebida del grupo de buscar la conformación de un espacio de trabajo en red que articulara a las organizaciones de la zona. Esta búsqueda se cristaliza en la realización de un mapeo colectivo del que parti-

---

<sup>107</sup> Actualmente, el CC funciona en un terreno aledaño a una escuela, en un edificio de unos doscientos metros cuadrados, subdividido en un salón que ocupa unos dos tercios de la superficie techada, una habitación más pequeña, una cocina, un baño y un patio. Este año, sus integrantes consiguieron los recursos para el piso del salón, que pusieron ellos mismos.

<sup>108</sup> Esta separación es nuestra, con el solo fin de facilitar la exposición.

<sup>109</sup> Esta oportunidad se da gracias a que el padre de uno de los extensionistas trabajaba en el centro de salud.

cipan organizaciones e instituciones y la posterior conformación de una asamblea periódica con el objetivo de construir una agenda conjunta de intereses.

En el marco de estas reuniones comienzan a sucederse problemas que luego son asociados a la cooptación del espacio por actores de la lógica partidaria territorial (los denominados comúnmente “punteros” políticos). Este proceso termina de “estallar” cuando el festejo del día del niño organizado por la asamblea es “cooptado” por representantes de la autoridad municipal. A partir de ese momento el espacio de la asamblea se “cae”.

El grupo extensionista –que, entretanto, sufre un proceso de escisión interna– decide continuar con el trabajo a partir de los contactos ya establecidos, esta vez en el Barrio Belgrano, en el que se encuentra el CC Urga. Si bien no se plantea inicialmente el trabajo en ese espacio, sino en el Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) que funciona en la escuela aledaña<sup>110</sup>, comienza un proceso de acercamiento con el grupo de jóvenes –varones– que ensayaba en el CC. Este acercamiento es definido por el grupo “histórico” como clave para el trabajo posterior.

En el año 2013 el grupo extensionista comienza a incorporarse a los talleres con NNA, que dictaban mujeres referentes del CC e incorporan otro taller de juegos, agregando un día más de actividades a su cargo.

Actualmente en el CC se realizan talleres de percusión y de arte y reciclado para NNA y es el espacio de ensayo de la batucada de hombres y de otra de mujeres. El proyecto PML continúa su relación básicamente buscando el sostenimiento del taller de arte y reciclado, al que asisten cada semana entre cuarenta y cincuenta NNA, de entre dos y trece años. Como se dijo, este taller se realiza a partir de distintas modalidades desde los inicios del CC y, en el último tiempo, funciona a partir del trabajo conjunto de una de sus referentes y de un número variable de entre tres y cinco personas del grupo extensionista, que se alternan según sus posibilidades.

A este grupo se suman las docentes de un Centro de Actividades Infantiles (CAE) cercano al Urga que, a partir de un acuerdo con el CC, llevan al grupo de niños y niñas a su cargo en el horario del taller de arte. Cuando el taller finaliza, la profesora de educación física del CAE realiza actividades con todo el grupo en el predio contiguo al

---

<sup>110</sup> En el espacio del CENS realizan talleres con alumnos, con temas como la violencia institucional que constituye un problema en el barrio que, como se dijo, es caracterizado desde el exterior como “zona roja”.

CC. Finalmente, se prepara y sirve la merienda para todo el grupo. Este es el esquema básico que se repite desde el inicio del proyecto en este año.

Paralelamente, también se plantea para este año la organización de una biblioteca popular, con el objetivo de que sean los NNA quienes se encarguen de las tareas iniciales de inventario y del préstamo de libros –en principio los que el CC ya posee y tenía guardados-. Para esto, comienza un proceso de acondicionamiento del salón más pequeño del CC, antes usado como depósito de tambores y otros elementos.

### **Campos de posibilidad**

Los apuntes y comentarios anteriores ya nos introdujeron a cuestiones que retomaremos a continuación, puntualizando algunas de ellas, intentando dar cuenta de las complejidades del caso, pues se trata de espacios abigarrados de producción de sentido, donde no puede decirse, como quién establece un límite, “donde termina una cosa y termina otra”; no estamos mirando, pues, cosas, sino que intentamos un modo de mirar para pensar espacios y regímenes de sentido” (Grimson, 2011: 189). En este sentido, recuperamos la concepción de campo cultural como espacio de posibilidades e imposibilidades: “en cualquier espacio social hay representaciones, prácticas e instituciones posibles (aunque no sean mayoritarias); hay representaciones, prácticas e instituciones imposibles, y hay representaciones, prácticas e instituciones que llegan a ser hegemónicas” (Grimson, 2011: 172).

Con esto en cuenta, nos referiremos, en relación al primero de los proyectos, a una metáfora poderosa, que habilita las prácticas posibles y pensables (“dar una mano”). Luego, en relación al segundo de ellos, hablaremos de una disputa con el campo de posibilidad históricamente configurado por el asistencialismo como modo de intervención en el territorio. Finalmente, en relación al tercero de los proyectos, hablamos del paso de unas prácticas orientadas en ideas “externas” al territorio, hacia la “territorialización”.

#### *Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: dar una mano*

Si tenemos en cuenta el “dar una mano” como una de las metáforas que configuran los campos de posibilidad de este proyecto, podemos leer algunas de las características que asume la producción social de sentido en su interior.

Como dijimos, el AA tiene objetivos y agendas muy bien definidas. Esto facilita que el trabajo en el marco del proyecto sea entendido por parte de los participantes como la puesta en práctica o aplicación de un conocimiento de tipo teórico-técnico que ya se posee, con lo que el énfasis está puesto aquí en una dimensión instrumental consistente con la tercera línea genealógica de la extensión. Además, se trata en este caso de modo fundamental de la aplicación de conocimientos relativos a la comunicación institucional.

Si a partir de la configuración de la producción de sentido en este espacio puede entenderse a la EU como posibilidad de “aplicación” de un determinado saber eminentemente técnico, es este carácter “práctico” en sí mismo lo que le otorgaría valor para la formación de los estudiantes. A posibilidad de “práctica” se suma que el AA es entendido como “alternativo” a las dinámicas capitalistas dominantes en el posible mercado laboral. Es entendido, como un ejemplo de espacio organizativo no contemplado en la formación curricular, lo que acerca a esta experiencia a una forma de compromiso social por parte de los estudiantes y un modo de vinculación con realidades “otras”, que pueden constituir, también, alternativas profesionales. Esta percepción diferencia al proyecto de una pasantía o práctica pre-profesional en un espacio cualquiera:

En mi caso, Diseño Gráfico, nosotros estudiamos muy del modelo capitalista. Meterme a esto es como también entrar en otro tema (...) nosotros estamos formados para ser *marketineros*, publicidad... todo lo que es el sistema capitalista. Para mí es súper interesante venir y empezar a construir otra cosa, o sea, no es lo que yo generalmente hago. (...) A mí, en lo que es profesionalmente, amplía mucho mi manera de pensar y complementa la filosofía que estoy teniendo. Entonces me pareció también importante estar en este proyecto, por ese tema justamente. Porque nosotros los diseñadores somos vistos como re poco interesados en la sociedad, como que diseñás solamente para vender pero no te importa a quién le estás vendiendo o no te importa cómo lo estás vendiendo (...) (Natalia, 2015, entrevista grupal).

La universidad te prepara con una determinada línea de autores o un pensamiento quizás, que es el pensamiento hegemónico y que ese tipo de ideas, que muchas veces nos llegan a nosotros como estudiantes, poder aplicarlas en otro contexto. Por ejemplo, a mí en la parte de difusión en la facultad nos enseñan el marketing aplicado a una empresa comercial, netamente comercial que lo único que tiene es el fin de lucro. Yo cuando empecé a interiorizarme más en el proyecto empecé a pensar... digo, no, se puede tomar algunas herramientas que se utilizan en la difusión de estos productos para un fin social, que es la difusión de las actividades que realizan desde el almacén. (...) también implica ponerme a prueba a mí mismo sobre otro tipo de realidades distintas a las que uno está acostumbrado a ver en el ámbito académico. Entonces que se te abran las posibilidades y decir, bueno, no solamente en el área de comunicación vas a poder trabajar en un canal hegemónico sino que también tenés estas herramientas por parte de la economía alternativa (Martín, 2015, entrevista grupal).

[Hay] un montón de conocimientos que no nos enseñan, que no nos dan en la universidad (...) Entonces hay que buscar una forma para ver qué hay... hay esto, otras organizaciones pero en realidad es empezar a buscar esa otra realidad que no te enseñan pero que está en todos lados. Está buenísimo que nosotros nos podamos meter y podamos conocer a partir de un proyecto, pero también pensando que no es solamente este proyecto. Este proyecto es el que nos ayuda a insertarnos, de alguna forma a meternos en una organización pero para que nosotros agarremos más coraje, más energía y sigamos descubriendo más lugares, más espacio, más organizaciones. Lo que la carrera te da es poder abrirte la cabeza un poco, pero te la va a abrir hasta un cierto punto, hasta la que le interese. Vos lo que tenés que hacer es generarte esas inquietudes y decir, ¿hay otra cosa? Eso es lo bueno de las otras cosas, digamos, te enriquecen y vas aportando más a la formación y cuando salgas, cuando te recibas –que espero que sea pronto-, nosotros como estudiantes que nos interesa un poco más por saber lo que pasa afuera, no solamente en los libros, seguramente vamos a ser profesionales que realmente enseñen o trabajen para la sociedad (...) (Sara, 2015, entrevista grupal).

Asociada a una visión instrumental de los saberes, existe por parte de la organización y de los participantes, una suerte de “respeto disciplinar” que asigna autoridad a sus poseedores. Esto se enfatiza aún más por la explicitación por parte de la organización de sus carencias, especialmente en torno a la comunicación publicitaria y al uso de redes sociales, con chistes frecuentes al respecto (identificándose como “cavernícolas” o “trogloditas”), con lo que se presentan como necesitados de asistencia externa a la organización.

Aun cuando desde la organización se planteó de modo explícito el proyecto como pasible de modificaciones –que de hecho se realizaron, empezando por la redefinición de sus objetivos-, las necesidades objetivadas por la organización prevalecen, lo que se articula con la búsqueda por parte del resto de los participantes de responder a ellas. Esto se observa, por ejemplo, en el uso del presupuesto, que es definido por la organización y que lleva a los participantes a preguntarse por “qué presupuesto tienen asignado” para tal o cual objetivo, para poder ajustar sus propuestas a esta disponibilidad.

La instrumentalidad del conocimiento se entrelaza, por otra parte, con la ya mencionada búsqueda de “resultados concretos” por parte del AA, que se articula con la visión del resto de los participantes acerca de la necesidad de que su trabajo se materialice en cierta “capacidad instalada” de recursos, mayormente entendidos como herramientas comunicacionales y conocimientos instrumentales asociados (manejo de redes sociales, plantillas de páginas web o de publicaciones digitales o en papel, por ejemplo).

Se asume, en relación a lo anterior, el “final” del proyecto una vez terminado el periodo de nueve meses de ejecución. Se trata, de este modo, de una práctica que puede enmarcarse –aunque no necesariamente- bajo los límites de “una linda experiencia”<sup>111</sup>, que empieza y termina sin (mayores) problemas, aun cuando se dejan abiertas posibilidades de continuidad:

Creo que el hecho de que ellos sean tan buenos y sueltos en la forma del diálogo, te dan más ganas de seguir, de ver la forma de cómo poder darles una mano incluso cuando el proyecto se termine. Porque en octubre, noviembre el proyecto se termina pero ya tenés la relación con los chicos y eso me parece que es muy importante, muy valioso, el hecho de decir los chicos están acá y representan esto. Yo puedo, quizás fuera de un proyecto sino como persona poder darles una mano (Martín, 2015, entrevista grupal).

Te dan ganas, cuando termine el año –porque es por un año el proyecto- de venir, dar una mano y preguntar qué es lo que se necesita y así desde el otro lado. Desde el lado de ellos, si tienen una duda... (Nadia, 2015, entrevista grupal).

Más allá de este final anunciado, las intenciones de articulación de la organización con la UNCuyo apuestan al largo plazo (los puestos itinerantes son una buena muestra de esto), aunque no necesariamente a partir de un nuevo proyecto PML como marco. Y aún cuando esto efectivamente se produjera, es claro que la relación no estaría determinada por un grupo determinado de “extensionistas”, sino que podría convocar a grupos nuevos. (Volveremos sobre este punto más tarde).

#### *Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”: disputa con el asistencialismo*

Como apuntamos más arriba, advertimos que la producción de sentido en la configuración de este proyecto está relacionada con la primacía de la segunda línea genealógica de la extensión, relativa a la búsqueda de transformación, con una relativa ambivalencia o tensión entre la incorporación de ciertos debates de la “crítica comunicacional” con la subsistencia de algunas lógicas áulicas (de relación profesor-alumno) o de transmisión de información (en lógicas difusionistas).

Aparece también una forma del compromiso social relacionado a la primera línea de la extensión, en donde se percibe que el estudiante de una universidad debe “devolverle” a la sociedad que posibilitó su educación: “uno está pasando por una instancia,

---

<sup>111</sup> De este modo se refieren a ciertas experiencias de los PML los integrantes del equipo de acompañamiento, enfatizando la necesidad de su problematización (Touza, Hernando y Erreguerena, 2011: 5).

que es un derecho, que es estudiar. Yo ya pasé por esa instancia y no lo voy a dejar (...) Yo estoy convencido de que lo que nosotros hacemos con este proyecto tendría que estar naturalizado, y no lo está. Es raro” (Lucas, 2015, entrevista grupal). En relación a lo anterior, es destacable que la mayoría de los participantes efectivos del proyecto son estudiantes de la universidad privada<sup>112</sup>, con lo que se ponen en cuestión los argumentos, comunes por lo demás, que circunscriben el compromiso (en sus diversas formas de definición) a la universidad pública y sus estudiantes y egresados, excusando, en el mismo movimiento, a la universidad privada, sus estudiantes y egresados.

Por otra parte, muchos aspectos del proyecto se construyen a partir de la oposición explícita a la percepción de asistencialismo como modo sedimentado de relación en el barrio –y que podemos pensar en términos de campos de posibilidad, lógicas de interrelación y tramas simbólicas específicas-. En este sentido, para “transformar” es necesario establecer vínculos personales, que en algunos casos son entendidos en términos de amistad; no hay que imponer la propia presencia en el territorio ni entender a esa transformación en términos “externos”, aunque puedan considerarse puntos de contacto entre los modos de concebirla.

El proyecto marca de este modo las posibles tensiones y disputas de la extensión universitaria –especialmente la que se concibe en términos de transformación social- con otros modos de intervención, ligados al asistencialismo o al paternalismo. Aun cuando en este caso particular se piense en instituciones eclesíásticas, también podrían incluirse algunos modos de militancia barrial o política partidaria territorial. Esto no implica que se trate de oposiciones dicotómicas o absolutas: algunos miembros del grupo tienen experiencia en instituciones de pertenencia eclesial o de militancia política y de base, y otros no reniegan de ciertas lógicas asociadas a ellas, aunque sí de algunas de sus prácticas.<sup>113</sup>

Hay, vinculado a lo anterior, una adaptación a lo que se entiende son las “necesidades” de la comunidad, más allá de los objetivos o lógicas del proyecto. Esto puede observarse concretamente respecto a la decisión de mantener el apoyo escolar, un tipo de actividad que podría vincularse más fácilmente a la primera línea genealógica de la

---

<sup>112</sup> De la carrera de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Esta carrera no está disponible en la UNCuyo.

<sup>113</sup> No se reniega, por ejemplo, de la entrega de donaciones, pero sí de cierta tendencia percibida a fotografiar con ellas a sus “beneficiarios”.

extensión, además de ser vista como difícilmente “auto-sustentable” en el mediano plazo, con lo que hace necesaria la permanencia de los extensionistas para asegurarla. Con todo, el grupo considera que esta es una de las actividades más importantes, si no la más importante, aun cuando sientan que no están del todo “preparados” para ella, porque entienden que, en las condiciones de vulnerabilidad que se encuentran los niños y niñas del barrio, “repetir” el año puede ser determinante para que abandonen la escuela.

Esta suerte de “corrimiento de fronteras” en los campos de posibilidad sedimentados en el territorio conlleva, como se dijo, la consideración de la importancia de los vínculos interpersonales como requisito para la transformación. Por lo mismo, aparece entre los condicionantes e imposibilidades del campo el establecimiento de una relación que no sea “personal”, lo que hace que sea imprescindible “poner el cuerpo”, por así decirlo. Esto se condice con una forma de compromiso “individual”, de “uno a uno”, que cada profesional o futuro profesional puede llevar adelante, con una cierta lógica de trabajo de tipo “voluntario” como modo de acercamiento, también a otras realidades:

Para mí el proceso de extensión universitaria es un proceso de aprendizaje para cuando ese estudiante se reciba pueda tomar una decisión “voy a trabajar para mí, porque quiero [tener, comprar] cosas” o decir “a través de mi trabajo puedo transformar a la sociedad, mi rol puede ser transformador”. Y olvidarse de utopías de cambiar la sociedad, vamos a hablar de una cuestión individual. Yo desde mi lugar, de mi práctica, mi voluntariado. Después de la formación que tengamos, más allá de la transferencia de información y complejizarlo y la dialéctica de cómo funciona la extensión, conocer otras realidades (Lucas, 2015, entrevista grupal).

Por otro lado, las fronteras temporales del proyecto no se identifican claramente con las que señala la “lógica del proyecto”. Esto no quiere decir que no haya posibilidad de que la participación del grupo o parte del grupo no vaya a terminar en el plazo establecido, aunque sí cabría esperar que, de finalizar, se trataría de una experiencia problemática, como una decisión que puede ser leída en la lógica del “abandono”, lo que acercaría al proyecto nuevamente al asistencialismo con el que disputa.

Con respecto a esto, aparece la visión de la “auto-sustentación” como objetivo final, también ligado a la necesidad de que sea la propia comunidad quien “continúe” con los espacios que se intenta generar:

Si ves que es indispensable que subsista un grupo de trabajo es porque le estamos errando y nos tendremos que replantear las cosas. En este segundo año tenemos que tender a esto, a la sustentabilidad, que se genere por lo menos uno o dos espacios en el CIC que continúen con gente de la comunidad, que es lo que hablába-

mos en la mesa de gestión. Ellos no querían traer gente externa, porque esa persona no está comprometida con la comunidad, no forma parte del barrio y si consigue otro trabajo se va. Entonces la idea es que el que trabaja ahí viva ahí. Va a tener otro compromiso, conoce los vecinos, forma parte la comunidad. Tiene que estar gestionado y trabajado por gente de la comunidad, no sirve que venga alguien de afuera. Nosotros somos externos. Yo no vivo ahí, vivo lejos. Si consigo un trabajo diferente no voy a poder ir más ahí, no voy a tener tiempo. Si sos de la comunidad es distinto (Lucas, 2015, entrevista grupal).

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”: adaptarse, adoptar lógicas de funcionamiento, ser parte*

A la hora de pensar en la configuración de este proyecto no puede dejar de considerarse las distintas alternativas del proceso de articulación con el Centro Cultural Urga. Haremos algunas precisiones al respecto, para lo cual distinguimos entre los elementos de la configuración entendidos en términos de la relación del grupo extensionista y el CC en sentido amplio (reconstruidos especialmente a partir de las entrevistas realizadas) y, de modo más particular, en los términos del taller de arte y reciclado del PML actual y la relación con los NNA, cuyo inicio se vincula a un proceso percibido como adaptativo respecto a las lógicas territoriales del barrio y del CC.

A nivel general, el proyecto empieza asociado a la segunda línea genealógica de la extensión, con una “lógica externa” de los términos de esta transformación. Se entendía que esta transformación se lograría a partir de la búsqueda del trabajo en red de las organizaciones del barrio (con las que en el momento de presentación del primer proyecto no había mayor relación). Una de las frases que se repiten por parte de los extensionistas es que “el proyecto se modificó mucho”. Estos sucesivos cambios que tienen lugar se vinculan estrechamente con la “territorialización” del proyecto y del grupo que lo lleva a cabo, por un lado, y su adaptación a las dinámicas de funcionamiento propias del CC.

La producción de sentido en este caso aparece condicionada por este proceso general que hace que, al menos en algunos puntos, el grupo extensionista se “sienta parte” del CC.<sup>114</sup> Esta percepción también aparece en una de las referentes del CC, que realiza junto a ellos el taller de artesanías:

Los chicos [de la universidad] fueron a los talleres hasta que nosotros vimos que le ponían una banda de onda y ahí le fuimos dando un espacio para que pudieran

---

<sup>114</sup> Por esta razón, aclaramos que la separación que establecemos al nombrar un “grupo extensionista” y miembros del CC Urga sólo se sostiene para fines expositivos.

opinar sobre el centro cultural y la organización. Por ahí le decimos así pero en realidad son parte del centro cultural (Andrea, 2015, entrevista).

Por otra parte, existe un gran énfasis en la dimensión política del proyecto -que se expresó especialmente en la entrevista con el grupo “histórico”- y que lo acerca a la tradición “militante” de la extensión estudiantil y también a formas de militancia territorial “sin partido”, amparada, en algún punto, en la “legitimidad paradójica” de su pertenencia universitaria, aunque siempre en tensión con ella.<sup>115</sup>

Aparece, dijimos, una búsqueda de adaptación, entendida también como un intento por no “imponer” lógicas de interrelación preconcebidas –como podría leerse el intento inicial de búsqueda de “trabajo en red”-. Esta adaptación no siguió una lógica lineal, y significó, en varios momentos, la comprensión por parte del grupo extensionista de que el funcionamiento del CC Urga no seguía los parámetros a partir de los cuales se podrían enmarcar otros espacios que se identifican a sí mismos como “centros culturales”. A su vez significó una percepción de los conflictos internos, quebrando una visión homogeneizante del espacio.

En primer lugar, el intento de un trabajo conjunto con el Urga se dio a partir de la necesidad percibida por el grupo de “territorializarse” y hablar “desde un lugar” y la percepción de una afinidad con el CC, por sus lógicas de interrelación –entendidas como “horizontales, colectivas”, y por su trabajo de y con jóvenes.

Después de una primera etapa, que luego sería entendida en términos de un “medirse” mutuo, principalmente con algunos integrantes masculinos de la batucada que ensaya en el CC, el grupo extensionista comienza a vincularse con las mujeres que trabajaban en el CC, y se incorpora finalmente a los talleres con NNA. El grupo buscaba, de este modo, acoplarse a lo que ya se hacía en el CC y no imponer actividades propias.

Aparece aquí un proceso de comprensión de los límites para el modo de interrelación con los miembros del CC que, en la percepción del grupo, buscaba en sus inicios ser colectivo y “horizontal”, y que podríamos resumir a partir de la fórmula “no todo, no con todos”.

El “no todo” se vincula con algunos límites al trabajo “colectivo”:

---

<sup>115</sup> Volveremos sobre este punto más tarde, que tiene que ver con el modo en que el proyecto se articula en el territorio con otras prácticas.

Parece que fue a prueba y error, todo parte de lo mismo, de decir bueno: nosotros somos parte del centro cultural —en algún momento de esa transición donde estamos siendo parte del Urga- nosotros vamos a sacar una herramienta, la plata de extensión, pero dividamos las responsabilidades entre todos. Andrea, Martina, Soledad, ustedes también van a la reunión de la universidad, háganse cargo de la plata. Y eso no anduvo... Nosotros teníamos que hacernos cargo de las responsabilidades de presentar los plazos, la sistematización (...) (Daniel, 2015, entrevista grupal).

Lo mismo sucede con los espacios de reunión, que no siguen una lógica de “asamblea” planeada en la que todos participan, sino que se dan a partir de la oportunidad, que se dificulta a partir de los compromisos laborales y familiares de sus integrantes. El grupo fundador del CC ha sufrido modificaciones en función de estas lógicas (algunos ya no viven en el barrio, otros se han alejado o tienen una participación esporádica). Se percibe una “brecha generacional”: con el alejamiento o la menor participación de los integrantes que llevan varios años de trabajo, comienzan los interrogantes sobre el sostenimiento del CC en general y de las actividades con NNA en particular. Estas últimas han sufrido también los vaivenes propios de la disponibilidad de los integrantes, que trabajan “por los niños”, sin recibir pago alguno.

Vinculado a lo anterior, el “no con todos”, implicó por parte del grupo la comprensión —y luego la adopción- de modos de interrelación y de “gestión” de conflictos que entran en tensión con la lógica asamblearia o algunas lecturas de lo que significa la metáfora “trabajo horizontal”.

En este sentido, luego de la etapa inicial, el grupo percibe que hay miembros del CC que ‘nunca les van a dar cabida’, al tiempo que empiezan a consolidar la relación con las integrantes del CC a cargo de los talleres infantiles. Esta relación potencia a ambos grupos en una especie de “alianza” y resalta la dimensión política y conflictiva de las relaciones. Se percibe, entonces, que hay una tensión que recorre al CC, entre las disputas de “abrirlo” al barrio o que se circunscriba a un espacio más limitado a sus miembros. Aun cuando el grupo extensionista logra comprender esta última postura, decide apostar por la “apertura”, asociada al trabajo que llevaban a cabo especialmente las mujeres del CC.

Esto conlleva por parte del grupo extensionista la adopción de otro de los “principios” del CC Urga: “el que activa, activa”; un principio que, de nuevo, cuestiona una posible lógica de búsqueda (indefinida) de consensos. La iniciativa, de este modo, se justifica a sí misma:

Nosotros vinimos a dar una fuerza a las chicas y a intervenir con una lógica que no es propia pero que son proyecciones que son particulares a este grupo. (...) En un momento fuimos el acople y hoy aportamos, no del mismo lugar, porque eso lo entendimos, nunca vamos a estar en el mismo lugar. Porque no vivimos ahí, porque no tenemos su vivencia. Pero sí aprendimos que a partir de legitimarte, a partir del trabajo, te permite trabajar a la par y hacer tu propio aporte. Eso nos sacó la traba psíquica mental, de decir: bueno, loco, no está mal, yo también tengo derecho. No estuve los diez años que vos estuviste acá y te respeto eso (...). Pero yo también voy a hacer mi aporte. Entonces si a mí se me da la gana agarrar esto y correrlo porque no sirve... como que tomamos esa frase de la Urga: “el que activa, activa”. El que se mueve se mueve y los demás acompañan (Germán, 2015, entrevista grupal).

El grupo reconoce, en relación a lo anterior, que esta capacidad de acción y organización se vincula a las redes de solidaridad y familiaridad que se construyen en el barrio y en el CC, y que tienen momentos que “los enamoran” (los cumpleaños celebrados masivamente, los festejos de Carnaval, del día del niño), sin dejar de considerar la posibilidad de trabajar a partir de esas redes para que sean, en algún punto, más estables, o más “explícitos”:

Que los pibes tengan un posicionamiento... porque en la práctica tienen un posicionamiento comunitario (...). Pero hacerlo explícito no sólo desde la práctica, desde lo teórico, o desde lo mental entender cuál es la lógica y lo importante de ese trabajo y que está bueno (...) El barrio tiene una lógica comunitaria hasta por necesidad. Desgraciadamente en el barrio faltan un montón de cosas, entonces nos organizamos para conseguirlas, pero hay que ver si, interpelados por la lógica de este sistema, esta gente en un barrio de clase media hace lo mismo. Capaz que no, porque encuentra otras maneras de solucionarlo de modo individual. Y está bueno que los pibes entiendan eso, que los lazos comunitarios que hay ahí está bueno mantenerlos aparte, que no sea por la necesidad (...) (Germán, 2015, entrevista grupal).

Así como la participación en el taller de NNA apareció en un primer momento como una especie de “adaptación” a los campos de posibilidad percibidos por el grupo, los “saberes disciplinares” fueron en algún punto puestos en suspenso, aunque se mantiene de un modo general la búsqueda relacionada con la educación popular y el protagonismo infantil. De este modo, el grupo se incorporó al taller de “arte y reciclado” sin saberes disciplinares específicos, pues su interés era la participación en el CC.

Con todo, esta “incapacidad” inicial, continúa en algún punto hasta el día de hoy, no tanto por la “falta” de conocimientos relacionados, sino porque interpretamos que el grupo entiende a esa actividad como “excusa”, por lo que se produce una cierta separación entre el planeamiento de las actividades del taller y el resto de las cuestiones que se intentan poner en juego en el marco del mismo.

Esto también se vincula, con “cuestiones de tiempo” que dificultan la planificación de actividades. Se produce, entonces, una suerte de paradoja: se quiere contribuir a saldar el mencionado “salto generacional” en los referentes del CC, pero el grupo extensionista sufre de un problema similar. Ya en el quinto año del proyecto, la situación se complica para el grupo, entre los requerimientos para “sostener” el espacio y las exigencias laborales, incluso más difíciles de sobrellevar que las lógicas de cursado y evaluación de la universidad.<sup>116</sup>

Para cerrar este apartado, querríamos señalar sólo algunas cuestiones relacionadas. A nivel general, lo que quiere lograrse en el proyecto que articula con el CIC es la base del modo de funcionamiento del CC Urga (gente “del barrio” que se hace cargo de los talleres, y los sostiene a partir de un sentimiento potente de pertenencia). Con todo, cuando esta tarea se prolonga en el tiempo no está exenta de problemas, aun cuando en este caso la el trabajo del CC precede largamente a la implementación del proyecto.

En estos dos proyectos hay una importancia de la presencia continuada e individual del grupo extensionista (no “da igual” quién va; las ausencias se hacen notar). Podemos pensar aquí, en la importancia de “poner el cuerpo” en el territorio, aunque por el grado de organización de los espacios haya variantes en la necesidad de esta presencia. Mientras en el caso de las actividades en el CIC y Las vías la presencia del grupo extensionista es casi vital en este momento (si no van las actividades no se hacen), en el caso de Urga, esta necesidad es percibida de distintas maneras (algunos extensionistas consideraban que su permanencia era imprescindible, otros que ya no tanto, mientras que la referente del CC sí pensaba que ella sola no podría realizar los talleres).

Por otro lado, estas dos variantes de “poner el cuerpo” en el territorio se diferencian del proyecto que se lleva adelante en el AA, donde lo importante es poder “dar una mano” en las actividades que la organización, probablemente, podría emprender de todas maneras. Esto, en algún punto, es un factor de tranquilidad para los extensionistas, que pueden llegar a entender que su presencia y su “ayuda” no son imprescindibles para

---

<sup>116</sup> Parte de esto tiene que ver con cierta “cerrazón” del grupo, que provenía de entender las complejidades del vínculo que se pretendía construir en el CC. Por esto, hubo periodos en que, “no dejaban” que gente interesada se sumara fácilmente al proyecto: si alguien quería ir al barrio, le hacían una entrevista, lo “tanteaban”, le decían que no podían ir al barrio sólo un par de veces y no volver más. Esto contrasta con el caso del proyecto del CIC, en donde se entiende que hay tareas que tienen que ser realizadas, con lo que es menos relevante el “quién” las lleva adelante.

la marcha del proyecto. Su “sustentabilidad” está ya asegurada a partir de las capacidades de la organización.

### **Lógicas de interrelación**

En este apartado, señalaremos algunas de las lógicas de interrelación que aparecen como condicionantes y, al mismo tiempo, habilitantes de la producción social de sentido en cada proyecto. Como señalamos en el primer capítulo, las lógicas de interrelación posibilitan la articulación de las “partes” heterogéneas que componen la configuración entendida como totalidad dinámica y contingente.

Con esto en mente, hablaremos en este apartado del modo de interrelación “propio” de una consultoría de comunicación para el caso del primer proyecto, de la importancia del vínculo personal –no exento de algunas ambivalencias- para el caso del segundo y, para el caso del tercero, consideraremos especialmente el cuestionamiento a las lógicas de interrelación escolares con respecto a los niños, niñas y adolescentes que participan del CC Urga.

#### *Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: ¿consultoría en comunicación?*

Como dijimos antes, en este proyecto se ponen en crisis las lógicas estereotipadas de una relación marcada por la exterioridad de la intervención extensionista con respecto a una organización o territorio. En este caso, las lógicas de interrelación entre “los chicos del almacén” con “los chicos del Mauricio López” –que es la manera en que cada grupo se refiere al otro frecuentemente- están mediadas y facilitadas por la experiencia universitaria.

A nivel general, más allá de este “piso común” que constituye la pertenencia universitaria, las lógicas de interacción se dan con respecto a “pertenecer” o no a la organización y no con respecto a un determinado territorio. Esto tiene que ver, por un lado con que el AA –bajo los límites del proyecto PML- no aparece como una organización con un fuerte anclaje territorial (enfatisa, justamente, su carácter “andante”).<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Hay un desconocimiento relativo del AA en el territorio en el que se encuentra, ligado en parte con la situación de vulnerabilidad de la organización, a partir de la falta de los permisos que serían necesarios para su funcionamiento. Los miembros del AA señalan que la Casita Colectiva es “inhabitable” por sus características edilicias. Por esta razón, el énfasis en la difusión de la organización se da más bien respec-

En este marco general, el trabajo toma elementos de un trabajo de consultoría en comunicación, con lo que se podría pensar que se instaura una relación con el AA como “cliente” de los “chicos del Mauricio López”, que establecen una lógica de donación de su trabajo especializado. Sin embargo, esto es relativamente puesto en cuestión por razones de vinculación emocional e identificación política con la organización y sus objetivos:

Yo trabajo en diseño gráfico y a nosotros siempre nos han enseñado que hacer un trabajo es para un cliente o para un ente o una empresa... y como que al trabajar acá no me siento que estoy haciendo un trabajo para un cliente, sino que también me siento parte de esto, lo que es el Almacén. Me parece re-importante porque me da otra libertad para crear y para hablar y para sociabilizarme y para vincular, y para un montón de cosas que cuando voy a hacer un trabajo para un cliente no es lo mismo, digamos. Entonces esa experiencia es muy rica (Natalia, 2015, entrevista grupal).

El objetivo de “dar una mano” se relaciona también con cierta imposibilidad de resignar los aspectos básicos del cursado curricular para participar del proyecto. Este parecería ser un límite bastante explícito, que tiene que ver con el ya señalado espacio estructural que ocupa la extensión, especialmente con relación a la educación. Esa imposibilidad es ya total cuando se trata de exámenes parciales o finales. Ante esta situación, la lógica de relevos y repartición de actividades aparece como una solución posible o incluso necesaria.

En lo anterior se juega el tipo de vinculación que la organización establece con los participantes: una vez delineadas las tareas a realizar para cumplir un objetivo determinado, existe una apertura para que cada participante elija la tarea que prefiera, haciendo que los roles sean potencialmente ocupados por cualquiera. Las tareas, por lo demás, tampoco se asignan desde la organización a partir de un criterio de pertenencia disciplinar, sino que se permiten cruces potenciales a partir de los intereses de los participantes.

En la articulación con los becarios del ya mencionado proyecto Gustavo Kent aparecen ciertas modulaciones son útiles para comprender los alcances del modo de trabajo con respecto al PML en cuanto “consultoría”. Con respecto a ellos la organiza-

---

to a sus puestos itinerantes o sus repartos semanales bajo pedido. Además, podríamos pensar que la zona de enclave del local del AA en la Casita Colectiva es una zona residencial de clase media, que puede identificarse con los lugares en los que pueden residir o por los que pueden frecuentar los participantes, con lo que no se produce una situación de particularidad “extrañamiento” en relación al territorio, como sí sucede en los otros dos casos, como veremos más adelante.

ción sí explicitó la necesidad de obtener resultados concretos de modo más rápido (como se dijo, la beca se extiende por tres meses y es remunerada). En las reuniones conjuntas –pudimos participar de dos de ellas- los comentarios de estos becarios fueron frontales y con frecuencia críticos en cuanto a su opinión sobre los “materiales” que analizaron o en cuanto a sus observaciones de posibles mejoras a introducir en la organización, lo que los diferenció del modo más cauto y conciliador con el que se manifestaron frecuentemente los integrantes del PML.

*Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”: la importancia del vínculo personal (y algunas ambivalencias)*

En este espacio, la configuración de las lógicas de interrelación se da, como señalamos, especialmente a partir de vínculos interpersonales. Más que “extensionistas” o representantes de una universidad o carrera, o detentadores de un saber, se trata de personas relacionándose con otras como condición de posibilidad para cualquier transformación posible: “Yo nunca había trabajado en un barrio. Uno tiene expectativas de que pasen cosas fantásticas y aprendí que antes de que pasen esas cosas tiene que haber un vínculo y que eso no pasa de un día para el otro” (Ana, 2015, entrevista grupal).

Se visibilizan, a partir de esto, las posibles tensiones entre un tipo de relación que necesita de la presencia y los posibles conflictos de agenda, a partir de la lógica del cursado y evaluación de la universidad y de otras actividades e intereses de quienes integran el grupo. La búsqueda de una relación interpersonal continua choca contra la necesidad percibida –especialmente por parte del grupo- de la rotación o la búsqueda de reemplazos para el cumplimiento de “tareas” percibidas como importantes, especialmente las de apoyo escolar o la del taller para niñas y niños en el CIC –como condición de posibilidad para que madres y hermanas puedan participar del taller de Derechos-.

En este sentido, la rotación de tareas o los periodos sin participación en actividades pueden ser leídos en términos de abandono, especialmente en aquellas que involucran niñas y niños, lo que también se vincula con el alto grado de “vulnerabilidad” del barrio y las lógicas sedimentadas de “intervenciones episódicas”.

Más allá de las cuestiones disciplinares, de lo anterior se desprende que en este caso se ponen fuertemente en juego aspectos emocionales y en algunas de las APC que se llevan a cabo en el marco del proyecto los extensionistas son interpelados como per-

sonas con las que se establece un vínculo (y no tanto como “profesionales” o detentadores de un determinado saber). En este sentido pueden aparecer como más desafiantes, al dificultarse una separación entre lo emocional o lo que puede entenderse como “personal” y lo “disciplinar” o “profesional” (una escisión, por lo demás, construida a partir de ciertas intervenciones del tipo técnico-instrumental).

En cuanto a los espacios de taller en el CIC, en el caso del taller de Derechos -enfocado especialmente a mujeres- aparecen ciertas ambivalencias, como indicamos, entre la búsqueda de construcción de un espacio en que se “habilite la palabra” y la búsqueda de transmisión de ciertos contenidos o informaciones y de brindar “herramientas”, con lo que se reproducen ciertas lógicas de interrelación áulicas.

Con respecto a lo primero, por ejemplo, en el primer taller se utilizó una dinámica de presentación a partir de un ovillo de lana, que se fue lanzando al azar entre las participantes, que se presentaban cuando el ovillo les era entregado y, sosteniendo una sección del hilo, volvía a lanzarlo. Se rompía así con la lógica de presentación secuencial, por un lado, y por otro, con cada presentación, se formaba una trama que luego fue interpretada como una representación del vínculo que el taller buscaba “tejer”.

En cuanto a las tensiones a partir de las lógicas expositivas, podemos nombrar dos situaciones puntuales que pueden servir para ejemplificar estos rasgos. En uno de los talleres de Derechos, se mostró a partir de una presentación en *power point* la legislación vigente relacionada con derechos sexuales y reproductivos. La presentación tenía algunos rasgos de lógicas áulicas estereotipadas, en donde la expositora avanzaba por las láminas de la presentación y hacía preguntas acerca del sentido de alguna de las leyes en cuestión, pero con una lógica de respuesta correcta-incorreción, enfatizando, además en los derechos que las mujeres tenían. En ese momento, una de las mujeres se quejó por lo bajo “los derechos... los derechos”, dando a entender que se trataban de simples declaraciones, letra muerta. Instantes después, pidió permiso para ir al baño, bromeando con que “tenía derecho” a eso. Todas rieron de la broma, pero la mujer “fue al baño” y no regresó.

En este mismo sentido, en uno de los talleres de Carpintería y ESS, en un momento del encuentro, uno de los talleristas le preguntó a las dos participantes –de unos 25 y 35 años- si tenían papel y lápiz para anotar algo que quería decirles, porque era muy importante que lo tuvieran escrito. Se trató en este caso de una reproducción bas-

tante explícita de la lógica de dictado, más propia incluso de la educación primaria o secundaria.

Por otro lado, hay una apuesta, al menos por algunas de las integrantes del equipo del taller de Derechos, hacia la puesta en cuestión y problematización de ciertas representaciones que se expresaron en el grupo. Tal fue el caso, por ejemplo, de comentarios en torno a la sexualidad adolescente, criticado en principio por el grupo de mujeres –que expresaba preocupación por sus hijas- y que fue problematizado desde el equipo extensionista, argumentando que, si entendemos la sexualidad como algo que “nos acompaña” toda la vida, los mecanismos represivos o inhibitorios de la sexualidad adolescente podrían ser contraproducentes y terminar, por ejemplo, en embarazos no deseados o “huídas”.

Esto último puede ser entendido en los términos de Tommasino y Rodríguez, que llaman, en el marco del diálogo de saberes, a “criticar el saber popular” (y también ser criticado por él) (Tommasino y Rodríguez, 2011: 39). En este sentido, Chiavetta señala que, en ocasiones, una reacción de los equipos extensionistas ante el contacto con los territorios es considerar que el “saber popular” es el “verdadero saber”:

Desde esta concepción el saber académico entonces podría ser considerado inútil o desechable. Esta postura también imposibilita el diálogo de saberes ya que invalida uno de ellos y refuerza el mito de que “la comunidad todo lo sabe, todo lo puede resolver por sí misma” (Chiavetta, s/f: 19).

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”: cuestionamiento a las lógicas escolares*

Parte de las lógicas de interrelación se señalaron en el apartado anterior, cuando comentábamos el proceso que terminó con el grupo extensionista sintiéndose parte integrante del CC Uрга, lo que también es reconocido por algunos de los miembros del CC, mientras que con algunos otros no se visualizan mayores posibilidades de interrelación (salvo la consideración no menor de que estos otros miembros saben trabajan ahí y “lo permiten” aunque, como dijo uno de los integrantes del equipo extensionista “no estén ni ahí con nosotros”).<sup>118</sup> En este sentido, interpretamos que las lógicas de interrelación

---

<sup>118</sup> Mientras entrevistábamos a una de las referentes del CC, llegó otro de sus integrantes, que se quedó unos momentos mientras hablábamos sobre “los chicos de la universidad”. En la opinión de este integrante, en su momento no se había consultado con todos sobre la integración de “los chicos de la universidad”, lo que se entrelaza con lo dicho antes sobre el modo de tomar algunas decisiones que repercuten en el CC.

con respecto al Urga parten de una adaptación e incorporación del grupo a las lógicas de interrelación “ya existentes”, entendiendo que su participación también las modifica.

Por otro lado, en los vínculos con las NNA, desde el grupo hay intentos explícitos por cuestionar el modo de interrelación propio de las instituciones escolares. Esto parte de las influencias que los miembros del grupo reconocen en la educación popular y el paradigma del protagonismo infantil. Como parte de esto, desde el grupo se intentan “pequeñas tareas”, que generan en su perspectiva esta puesta en cuestión, empezando por el intento de ser llamados por su nombre –y no ser interpelados como “seños” y “profes”-. Otras tareas tienen que ver con la preparación de materiales o actividades durante el taller, los preparativos de la merienda o la limpieza posterior del CC. Esto tiene, además, un objetivo de “apropiación” del Urga por parte de los NNA:

Más allá del taller y de la biblioteca, que los pibes arreglen el salón y lo limpien... Todo ronda alrededor de eso. Para sentir propio algo necesitás ser parte de ese esfuerzo. Si nosotros reprodujéramos esas relaciones verticales de ser el profesor y les decimos todo lo que hay que hacer y después les decimos: “acuérdense que este lugar es de ustedes”, como que... desde lo pequeñito, la forma de los tratos, de la confianza para con ellos, de decirles: “si te parece esto proponelo, hacelo” (Daniel, 2015, entrevista grupal).

Por otro lado, el cuestionamiento de las lógicas de relacionamiento también se vincula –quizás de modo más problemático- con los roles estereotipados de género (muy marcados en las lógicas de cuidado de hermanas hacia sus hermanos menores) y de edad (en la que los niños más grandes ejercen poder y maltratan a los menores). Esto se hace en momentos puntuales y en grupos pequeños o individualmente, según la oportunidad y de modo más o menos espontáneo. Muchas veces estas reflexiones están detonadas por los conflictos –insultos, peleas- que se suceden en el horario del taller.

A nivel general, las relaciones que se establecen son individuales, con lo que se hace clave –especialmente respecto a los NNA- el hecho de “pegar buena onda”. Esto, a su vez, genera la necesidad de presencia continuada en el proyecto, que va en contra de una lógica de intercambiabilidad de personas para el cumplimiento de roles. Aun cuando las ausencias puntuales generan preguntas de los NNA y es asociado por el grupo a represalias (“te boicotean el taller cuando volvés después de mucho tiempo”), una de las integrantes del CC considera que de parte de los NNA también se produjo un proceso de aprendizaje respecto al funcionamiento del grupo y la rotación de personas a partir de sus posibilidades.

En relación al trabajo enfocado en aquellos y aquellas potenciales “referentes” el grupo lo entiende como un objetivo primordial, en tanto parte de una necesidad objetivada del CC: una parte de sus integrantes se fueron retirando por distintas razones y ahora hay un “salto generacional” que debe ser cubierto para asegurar la continuidad. Es muy importante destacar aquí la cuestión de la edad. Así como los iniciadores del Uрга eran jóvenes de no más de 18 años –que ahora tienen alrededor de 30-, en el caso de estos nuevos referentes son incluso más jóvenes.<sup>119</sup> Con respecto a estos potenciales referentes –que en algunos casos ya lo son de hecho- se busca que adquieran mayor protagonismo en la preparación de los talleres y en el funcionamiento de la biblioteca, en torno de la cual se busca la consolidación de un “grupo de jóvenes”:

Es para mí un potencial gigante, porque ya tienen la identificación con el Centro Cultural. Les pinta trabajar en la cultura... potencial inagotable para formar un grupo. Que manejen ellos la biblioteca, que hagan un grupo de charlar, sentarse y contar qué problemas tienen, que digan: “che, charlemos de sexualidad...” Crear un vínculo de confianza y trabajarlo (Daniel, 2015, entrevista grupal).

Ahora lo vemos más reflejado a eso que intentamos desarrollar. La otra vez que el Fernando se puso y me dijo esa frase que para mí fue re tierna “no estás sola, estoy yo también acá” con una frase muy concreta posicionándose también en el lugar de organización y de ayuda como un componente esencial de hacer ese taller y ese proyecto. En esa pequeña frase reflejó todos nuestros objetivos (Lucía, 2015, entrevista grupal).

Este grupo de jóvenes está en condiciones de “apropiarse” del CC entre otras razones porque hace varios años que asiste a él. Algunos de ellos, en años anteriores, iban y “se mandaban cualquiera”; ahora el grupo percibe cambios que, en algún punto, tienen que ver con los procesos de la comunidad que se contradicen con las lógicas de los proyectos de extensión en una perspectiva “anual”:

Fijate qué loco que empezamos a plantear [ahora] lo que habíamos pensado desde un principio. A mí los niños me encantan, la paso bomba con los pibes. Pero siempre nos quedó la pica del grupo de jóvenes, y como que el péndulo volvió (...) recién ahora en 2015 se está empezando a perfilar esta que es la idea original... Mirá la cantidad de años que tuvieron que pasar para que uno diga bueno, pude plasmar una cuestión por un motivo que nos excedió a nosotros y termina coincidiendo con lo que nosotros queríamos (Germán, 2015, entrevista grupal).

---

<sup>119</sup> En nuestra primera visita al CC, considerábamos que eran “demasiado jóvenes”. En una conversación con Victoria Seca –quien participó en el CC como parte de su investigación doctoral- se nos reveló el tamaño de ese prejuicio: ‘ellos ya están listos para hacerse cargo; tienen casi la misma edad que los fundadores cuando empezaron’. Con el correr de las semanas, pudimos comprender la dimensión de esa afirmación.

Se observan, de este modo, como en cada espacio se habilitan ciertas “posiciones de sujeto” e interrelaciones que pueden ser mayormente aceptadas, cuando enmarcan de “modo satisfactorio” la relación o discutidas, cuando se las entiende como un límite.

En el primer caso, aun cuando no se designa de modo explícito, el modo de relacionamiento de la consultoría en comunicación “sobrevuela” las interacciones (con todas las particularidades del caso; una no menor, es que se trata de una consultoría “no rentada”). En el segundo caso, la importancia de los vínculos personales señala una lógica de interrelación de “persona a persona”, en la que los saberes disciplinares parecerían por momentos “ponerse en suspenso” aunque, como señalamos, aparecen ambigüedades motivadas en parte por la necesidad sentida por el grupo de transmitir ciertas “informaciones” importantes. Finalmente, en el caso de las lógicas de interrelación que se establecen con los NNA de Urga, vemos que la lógica escolar, que podría funcionar y ser aceptada como un modo válido de asegurar ciertas posiciones de sujeto (seños, profes y alumnos), es discutida y, como veremos, considerada como un límite para la “apropiación” del Centro Cultural por parte de los NNA (una apropiación que debe respetar, además, los procesos de la comunidad).

### **Trama simbólica común**

En las páginas anteriores hablamos, inevitablemente, de las tramas simbólicas que configuran y condicionan la producción de sentido en cada configuración cultural. Haremos algunas precisiones y énfasis al respecto, especialmente con respecto al conjunto de clasificaciones compuesto por la relación entre identificaciones (como auto-categorizaciones y sentimientos de pertenencia) e interpelaciones (como modos de referirse a la alteridad) (Grimson, 2011: 186).

Decíamos en el primer capítulo que la distinción entre “actores universitarios” y actores sociales/comunitarios” o cualquiera semejante debía ser puesta en suspenso, para comprender qué identificaciones e interpelaciones eran contextualmente relevantes, teniendo en cuenta, además, su relación con otras identificaciones e interpelaciones “propias” de la configuración de cada espacio.

En este sentido, exploraremos las identificaciones e interpelaciones, considerando su relación con las tramas simbólicas compartidas; veremos que no se vinculan

necesariamente de modo directo con la pertenencia universitaria, aunque esta constituye un modo de interpelación poderoso que encuentra formas de modulación.

*Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: la pertenencia universitaria*

Como señalamos antes, entendemos que la pertenencia universitaria permite cierta trama simbólica común que se vincula a un sentimiento de “comodidad” en la relación.<sup>120</sup> Esto facilita, por otra parte, la empatía mostrada por la organización hacia la “realidad” de los estudiantes, tanto de los que “se anotaron y después no aparecieron”, como de los que participan pero se perciben como fuertemente condicionados por las lógicas de cursado y evaluación de sus respectivas carreras.

Con respecto a la caracterización de “chicos del Almacén” como modo de interpelación frecuente en el marco del proyecto, este no se corresponde del todo con las identificaciones del grupo que, si bien se reconoce en ocasiones como “almaceneros y almaceneras”, también lo hace en términos de “compañeros y compañeras”, con lo que se produce un énfasis mucho mayor en la dimensión política del grupo, en tanto esta palabra está fuertemente asociada a distintos procesos de militancia y organización.

Respecto a “los chicos del Mauricio López”, se produce, por un lado, la ya mencionada identificación como “equipo de comunicación” —especialmente por parte de los estudiantes de comunicación y la estudiante de diseño gráfico—, que asociamos a los procesos de consultoría en comunicación estratégica. Por otro lado —en relativa contradicción con lo anterior— se produce una cierta identificación con la organización, que produciría un borramiento de fronteras entre grupos: “Se nota mucho la predisposición de todos, y se nota mucho el trabajo que todos aportamos y nos sentimos cómodos aportando también. Como que no se ven diferencias de los chicos del Almacén y de nosotros” (Florencia, 2015, entrevista grupal).

También es destacable la postura del AA en remarcar la necesidad de que los participantes se “empapen” de las lógicas de funcionamiento de la organización para que su posterior trabajo pueda partir desde una cierta trama compartida y no desde una

---

<sup>120</sup> Aun sin indagar en las experiencias particulares de cada uno, sí podemos decir que todos pertenecen, además, a carreras relacionadas con las ciencias sociales. Podemos pensar, por continuidad, en cierta pertenencia a la llamada “clase media”, que es la que en su mayoría puede acceder a la educación superior.

“exterioridad” que se limite a la “aplicación” de conocimientos. Se plantea de este modo una lógica de apertura de parte de la organización, que no alcanza, al menos inicialmente, a todos sus espacios organizativos (por ejemplo, a las asambleas semanales de la organización).

*Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”: el asistencialismo como tra(u)ma*

Una de las tramas simbólicas comunes al grupo de extensionistas y especialmente a la comunidad de Las vías es la experiencia del asistencialismo, aunque, desde luego, en roles distintos: unos como “receptores” (pasivizados) y los otros primero como practicantes en relativa tensión con estas lógicas asistenciales y luego bastante enfrentados a ellas: “Antes había un grupo estable que iba. Siempre hicieron cosas diferentes. Consiguiendo donaciones y llevando y llevando” (Ana, 2015, entrevista grupal).

En la perspectiva de algunos integrantes del grupo aparecen valores diferenciales, asociados a la realidad de la comunidad (entendida a veces como “otro mundo a quince minutos del centro”), que deben ser respetados y comprendidos: “también pasa que nosotros tenemos nuestra forma de ver el progreso, el desarrollo y el trabajo y uno espera que el otro se convierta en lo que para uno es lo importante y lo valorado” (Ana, 2015, entrevista grupal). Esto nos hace pensar en los señalamientos de Huergo (2004b) respecto a la extensión como encuentro de “culturas diferentes”. Sin embargo, aparecen también posibles puntos de contacto, de posible articulación aún entre estos “mundos”:

Yo escuché algo que para mí fue un quiebre. Estábamos hablando con la Gime. (...) y me decía que no le importaba dejar un plato sin lavar porque es para un bien mayor, que la gente del barrio le preguntaba para qué se queda estudiando hasta tarde decía que el día de mañana puede tener un bono de sueldo y que se puede (...) y cuando me dijo eso yo pensé en que ella también comparte esa forma de ver la vida que pueden progresar. Tener un trabajo digno y una vida mejor (Vanesa, 2015, entrevista grupal).

Por otro lado, también a partir de lo dicho, se entiende que el modo básico de interpelación e identificación es el de los nombres propios, bajo una lógica individual.<sup>121</sup> En algunos casos, como se dijo, se habla de relaciones de amistad que, desde luego, poten-

---

<sup>121</sup> Sólo la directora del CIC interpeló al grupo como “universitarios” en el primero de los talleres que se realizó en el espacio.

cian aún más la percepción de los vínculos establecidos con la comunidad (en especial en las personas que participaron del proyecto del año anterior).<sup>122</sup>

Una excepción al uso de nombres es el caso de de las actividades de apoyo escolar, los extensionistas son interpelados como “profes” por las niñas y niños, lo que se entiende en el marco del tipo de relación que se establece, que de algún modo complementa la educación formal, aunque, más allá del modo de interpelación, se da en un marco de cercanía de las niñas y niños con el grupo extensionista.

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”: ser o no ser del barrio, ser o no ser universitario, no ser “político”*

En el proceso del proyecto aparecen dos pares de modos de identificación e interpelación relacionados: ser o no ser del barrio e identificarse o no como universitarios.

La no pertenencia barrial es uno de los puntos del proceso que generó y, en algunos casos, genera más contradicciones internas a los integrantes del grupo. En el caso de la relación con los NNA, los extensionistas vinculaban esta interpelación con, “faltas de respeto” y actitudes entendidas como desafiantes, bajo un argumento que podría resumirse como “¿por qué me das órdenes, si no sos del barrio?”. Esta no pertenencia generaba, también, una cierta incomprensión por parte de los NNA a la presencia del grupo extensionista en el Centro Cultural y, como dijimos, conflictos internos: “Eso de hasta qué punto sos parte, te da vuelta todo el tiempo, porque es una realidad, no sos del lugar” (Daniel, 2015, entrevista grupal); “En algún momento *flasheamos* con ir a vivir al barrio. A ese nivel. Averiguando precios, una locura. Para mí hoy es una locura, pero pasó” (Sofía, 2015, entrevista grupal).

El “no ser del barrio” era experimentado como un límite, en algún punto “ontológico”, que generaba, además otro modo de interpelación de los extensionistas como “seño” (para las mujeres) y “profe” (para los hombres). Se extiende así la lógica escolar, que constituye el marco inicial de interrelación entre el grupo extensionista y las NNA. Las referentes del barrio e integrantes del CC, en cambio, son interpeladas por sus nombres.

---

<sup>122</sup> Más allá de la importancia de los “nombres” el hecho de trabajar en el espacio del CIC, puede derivar –aunque no necesariamente– a que la pertenencia del grupo pueda quedar asociada a ese espacio que, como dijimos tiene algunos lazos con la política partidaria territorial del municipio.

Este es uno de los puntos interesantes en este caso, pues los extensionistas problematizaron explícitamente esta lógica de interrelación y sus modos de interpelación, rechazando ser “seños y profes” en relación a los NNA. Con todo, en el periodo en que participamos de estos talleres, los modos de interpelación eran dispares. Los extensionistas entendían este regreso del modo de interpelación “anterior” a partir de diferentes causas, destacando la cantidad de NNA “nuevos”, por lo que aprenderse los nombres de cada uno se dificultaba. Aún cuando pueda considerarse que la lógica escolar funciona como un marco para la acción, que asegura las correspondientes posiciones de sujeto, el grupo considera que es un limitante para el ya mencionado objetivo de “apropiación” del CC:

El hecho profundo que tiene lo de “seño” o no, o mi nombre, es que si yo estoy planteando que vos, niño, te hagas cargo de ese centro cultural y yo me posiciono como señorita, o sea, como figura de autoridad, en el momento en que la figura de autoridad se corre, se desglosa eso. Porque entonces vos, que no sos señorita ¿cómo pasarías a ocupar ese rol? Quedaría como un vacío. Si yo me posiciono como Lucía, lo que implica es por ahí que yo estoy haciendo la merienda, pero que mañana la podés hacer vos (Lucía, 2015, entrevista grupal).

El rechazo a la identificación como “universitarios”, que se articula con lo anterior, está relacionado con críticas muy fuertes a la universidad en general y a la extensión universitaria y los PML en particular. En sus primeras etapas, el grupo entiende a los PML como una posibilidad de acceso al financiamiento de sus actividades, con lo que hacen un “uso estratégico” de la convocatoria, a la vez que critican tanto por su monto -ínfimo con relación a otros que asume la universidad- como por el lugar estructural que ocupa la extensión en la dinámica institucional. Ante la visión de una imposibilidad de cambio, la respuesta es el rechazo a la universidad en su conjunto.

Estos cuestionamientos, que podemos entender a partir de la tradición de la segunda línea genealógica de la extensión en su vertiente de “militancia estudiantil”, luego derivan en algún punto hacia la cuarta de estas líneas. Se considera entonces que “a la universidad hay que cambiarla” y que “hay que dar la lucha interna”: aparece como objetivo la modificación curricular y en la relación estructural de la extensión con la docencia y la investigación. Aún con esto en mente, parte del grupo –especialmente los “históricos”- reconoce que “le ha faltado” dar esa pelea, por un lado y considera también que es en donde menos cambios se han producido hasta el momento (considerando los cinco años del proyecto):

[desde la universidad] traemos un poquito de cosas para que sea más “progre” nuestro discurso, pero en sí mismo, ¿en cuánto interpela la estructura esto? Hace cinco años que estoy en un Mauricio López. No hay ninguna práctica concreta de un Mauricio López que haya cambiado la currícula de alguna carrera (...). Ni siquiera modificamos una cátedra. En mi facultad -que no tenemos prácticas- estos Mauricio López -que son buenísimos, más allá de estas críticas son una cosa brutal porque me cambiaron la vida- no han movido “así” la aguja de la hegemonía del conocimiento (Germán, 2015, entrevista grupal).

Por otro lado, la modulación del rechazo inicial del grupo a su pertenencia universitaria también se produjo a partir de la comprensión de que esta pertenencia les otorgaba lo que nosotros entendemos como una legitimidad paradójica, ligada a los modos sedimentados de entender la universidad y su relación con la sociedad y que hacen ver su actividad como “no política”, o no de “política partidaria”; sus intereses parecerían alejados de estos asuntos (el histórico “alejamiento olímpico” de la universidad que denunciaban los reformistas de 1918).

Con esto en mente, en un barrio fuertemente disputado por la política territorial y sus lógicas, los “universitarios” aparecen como actores que, aunque “externos”, no están previamente “marcados” con la pertenencia política que los haría inmediatamente sospechosos, especialmente en un espacio como el CC Urga:

El venir de afuera... Nosotros por ahí renegábamos de eso. Después nos dimos cuenta que el venir de afuera y distinguirse de que no sos un puntero político... Iba bien lo de ser estudiante universitario. Nos presentamos al centro cultural [diciendo] “queremos hacer algo”, con toda la ambigüedad, que no sabíamos qué queríamos y distinguirse que no venías de ningún partido político por ahí te legitimaba (Daniel, 2015, entrevista grupal).

Esto se explicitó cuando visitamos a una de las referentes del barrio, que recibió a uno de los extensionistas y, entre bromas, le dijo que ella siempre estaba dispuesta a ayudarlos ‘porque no eran políticos’. También se expresó en una de las reuniones de los integrantes, cuando se relató que desde un partido político habían pretendido hacer un acto en el CC, que había sido rechazado, desde una lógica de respeto al espacio, en donde nunca se permitieron actos político-partidarios (relato coronado por la crítica de que ‘sólo aparecen cuando hay elecciones’).<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Nuestro trabajo de campo estuvo, de hecho, muy marcado por la disputa política, al acercarse las elecciones provinciales. La disputa se resolvió finalmente en el cambio de signo político de la gobernación provincial y de varios municipios, incluido el de Las Heras, luego de treinta años de gobiernos vinculados al peronismo.

De este modo, se observan las formas de articulación de interpelaciones e identificaciones en relación a la trama simbólica compartida en cada espacio, en donde aparecen los matices en la dicotomía universitarios/no universitarios o se niega su relevancia.

La pertenencia universitaria, en el primer caso, facilita una relación de comodidad y compañerismo, que genera interpelaciones como “los chicos del Almacén” y “los chicos del Mauricio López”. Por una parte, casi todos son “chicos de la universidad”, de un modo u otro y, además, el AA trabajo con otros grupos de “universitarios”, con lo que la interpelación se particulariza hacia “el (proyecto) Mauricio López”. Las identificaciones, por otro lado, dan cuenta del carácter político-cooperativo de la organización (compañeros, almaceneros) y del aspecto disciplinar de la intervención (el equipo de comunicación).

En el caso del segundo proyecto, las experiencias del asistencialismo se constituyen en una especie de “trauma compartido” (desde distintos lugares, claramente). Uno de los modos de enfrentar estas lógicas es, como se dijo, apelar a la importancia de los vínculos. En este sentido, las interpelaciones e identificaciones tienden a ser individuales y circunscribirse al uso de los nombres y las relaciones de parentesco y al esfuerzo por “aprenderlos”, con lo que la identificación/interpelación como universitarios tiende a diluirse.

En el caso del “equipo extensionista” de Urga (no identificado ni interpelado de ese modo, volvemos a aclarar), las contradicciones internas por “no ser del barrio”, que se articulan con un rechazo a la interpelación e identificación de “universitarios”, encuentran una cierta reconciliación, primero habilitada por el trabajo continuado en el territorio (no son como “otros universitarios” que vienen y se van; ser “universitario” no es necesariamente un insulto). Por otro lado, emerge una suerte de legitimidad paradójica de la universidad que, al construirse históricamente como entidad “fuera del mundanal ruido”, aparece como a-política, lo que puede ser una ventaja (también paradójica, en tanto puede circunscribir sus límites de acción) en un territorio muy disputado por la política partidaria, por “políticos” y “punteros”.

Por otro lado, el rechazo a la interpelación como “seños” y “profes” en relación a los NNA es vista como una de las formas de reivindicar que el CC “no es una escuela” y que debe ser apropiado por sus participantes (que no son considerados como “asistentes”).

## **Las relaciones de poder en la producción de sentido**

Para concluir este análisis proponemos, a partir de nuestros objetivos iniciales de investigación, concentrarnos en las relaciones de poder en los procesos de producción de sentido de cada proyecto entendido como configuración cultural.

Como señalamos al inicio de este trabajo, entendimos que la propuesta analítica de las configuraciones culturales resultaba valiosa porque incluía en su propuesta de articulación a “(...) la heterogeneidad, la conflictividad, la desigualdad, la historicidad, y el poder” (Grimson, 2011: 187). En este marco general, se entiende que las relaciones de poder atraviesan y contribuyen a estructurar cada configuración y, en este sentido, en este apartado retomaremos y enfatizaremos algunas consideraciones y agregaremos otras.

En nuestra anticipación de sentido general, considerábamos que un modo posible de articulación de las relaciones de poder en el marco de la implementación de los proyectos de extensión podía ser pensada en términos de disgloria epistémica en la relación entre “saberes” diversos, en la cual “(...) uno de ellos ocupa un lugar hegemónico de reconocimiento y valoración de bondad ontológica” (Garcés, 2007: 233). Pensábamos, entonces, en la existencia de posibles configuraciones culturales en las que se ponía a la universidad como espacio y centro de saber privilegiado y se reivindicaba la primacía social del saber científico técnico (y de los universitarios como sus “portadores”), habilitando e inhabilitando, de esta forma, representaciones y prácticas que debíamos describir y comprender en función de este horizonte. Pensábamos, también, en principios de (di)visión relacionados al “conocimiento científico” y los “saberes populares”, que posibilitaban la legitimación del lugar de enunciación privilegiado de la universidad, el cual, entendíamos, podría ser discutido por los sujetos –y aún por los mismos actores universitarios-, pero no tan fácilmente negado de modo voluntarista.

Con estas anticipaciones, nos acercamos “al campo”, en donde, desde luego, aparecieron los matices y complejidades de todas estas afirmaciones.

*Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”: no linealidad entre saber y poder*

En nuestros objetivos enfatizamos la importancia para nuestra indagación de la comprensión de las relaciones de poder en el marco de las actividades de extensión universitaria que, en una primera anticipación de sentido, entendimos en términos de disgloria epistémica: un conocimiento legitimado socialmente –el de la universidad- hegemoniza al resto.

Por todo lo expuesto en los párrafos anteriores, en este caso se producen varias particularidades que no tienen tanto que ver con una adopción explícita de la “crítica comunicacional”, o un reconocimiento por parte de los estudiantes que participan del proyecto del “carácter estructurante de la situación de asimetría, en las relaciones de saber-poder que se ponen en juego en los procesos de extensión” (Cano, 2015: 362). Se trata, más bien, de las características de la organización las que hacen que, en este caso, sea ella la que ejerza poder, entendido como dirección del proyecto, definición de los objetivos en relación a sus necesidades objetivas y, finalmente, de la preparación de las APC en el marco del proyecto (aun cuando pretenda una participación activa de los estudiantes respecto a esto último).

Hablamos más arriba acerca de la “comodidad” que sienten los extensionistas con respecto al AA, que se relacionan con varios elementos. En primer lugar, el ya mencionado hecho de que la dirección del proyecto está en la organización, ante la que hay que responder con tareas concretas. En segundo lugar, porque hay un esfuerzo explícito de la organización por generar un ámbito que sea sentido como agradable.<sup>124</sup> Esto, por otra parte, hace que los participantes se sientan dispuestos a expresarse libremente.

Algunos conflictos potenciales pueden ser entendidos dentro de las lógicas de la configuración. El fuerte grado de organización del AA y la lógica de “dar una mano” como una metáfora que define el campo de posibilidad en este proyecto puede, paradójicamente, atentar contra él. Los participantes saben que la organización ya existe y que continuará sin ellos, con lo que se juega aquí una tensión que puede generar problemas de compromiso en los participantes, al no sentirse indispensables para el “éxito” del proyecto.

---

<sup>124</sup> Las reuniones se realizaron en su mayoría en el espacio de la Casita Colectiva y siempre circuló el mate, acompañado por alguno de los productos que vende el AA, en un clima distendido.

El compromiso más inmediato se enfoca, por lo tanto, en dejar “capacidad instalada” de recursos y herramientas que la organización pueda utilizar luego por sí misma. Por eso, la experiencia del proyecto PML en este caso puede entenderse para los participantes bajo los límites estrictos del proyecto. Cualquier participación “extra” puede ser bienvenida, pero no es absolutamente necesaria. Se trata, entendemos, de dar una mano.

El bajo grado de “vulnerabilidad” de la organización con respecto a los estudiantes y sus conocimientos disciplinares contribuye a que, al definir los términos de la intervención, esta no sea leída como “invasión”, y la aplicación instrumental de los “saberes académicos” no sea vista como un ejercicio de poder sobre la organización, sino como una posible y buscada respuesta a sus necesidades objetivadas.

En este marco de la extensión como interrelación entre la “prestación de un servicio” y la “práctica pre-profesional”, debemos considerar que la teoría no se pone necesariamente en cuestión; tampoco, necesariamente, se piensa en aprender “nueva” teoría. Se trata, más bien de una cuestión de adecuación de lo que “ya se sabe” a la “realidad” –en este caso, de una organización alternativa–, considerando siempre la potencial respuesta a necesidades de la organización y a esta instrumentalización entendida como parte de un compromiso social.

Lo anterior es relativamente puesto en cuestión cuando los participantes visibilizan el desfasaje entre la formación disciplinar y “la realidad” no sólo en relación a la entrada al mundo laboral (la inadecuación de la “herramienta”), sino también con respecto a las dimensiones de lo social y, en este caso, de las organizaciones sociales. Ahí aparece la consideración de que la universidad sólo enseña hasta un punto y el resto debe buscarse “afuera”. En esta concepción, con todo, la universidad queda naturalizada en su “enclaustramiento”, por lo que la opción es “salirse” de ella para poder aprender eso que no puede ni podrá enseñar.

Hay que destacar, por otro lado, que la organización no concibe a los estudiantes sólo como “prestadores de servicios” (a los que se les entregaría sin más una lista de necesidades-tareas) sino que apuesta en algunos sentidos a la posibilidad de formación integral a partir del conocimiento de una experiencia relacionada a una organización social y política.

Es claro que el AA posee muchos recursos teóricos y organizativos. Sus debilidades están, por lo demás, explicitadas en torno a su sustentabilidad económica y su participación y disputa en el mercado –entendida como “competencia”, desde una visión adaptativa, o como construcción de una “economía otra”, en su faz más política-. De este modo, el carácter subalterno del AA puede darse con respecto a otros grupos y actores sociales (el gobierno provincial, los grandes conglomerados de comercialización, las iniciativas con las que comparte algunas características pero con las que se enfrentan), pero tanto la UNCuyo como sus estudiantes son vistos como actores con los que es posible una articulación que mejore su capacidad de organización y su apuesta política.

En este caso, el financiamiento que asegura el proyecto podría ser bastante menos importante que el hecho de lograr una cierta ocupación del “espacio”, a partir del puesto itinerante en la Ciudad Universitaria y, especialmente, a partir de la legitimidad de estar “avalados” por la institución. Esto hace pensar en una alternativa a la lógica de “la universidad que sale”, proponiendo una especie de inversión del modo sedimentado de relación. En palabras de una de las integrantes del AA:

(...) existen otras líneas de financiamiento que también pueden ser mucho más fáciles, capaz que son presentaciones de papeles nada más y que te permite contar con montos mayores a lo que es el Mauricio López. El Mauricio López son 22.000 pesos, es dinero pero no a comparación de otras líneas de financiamiento y en comparación del trabajo que por ahí te implica ser parte de un proyecto. Pero lo del Mauricio López no solamente fue pensado como una línea más de financiamiento sino... en realidad, puede haber sido en un principio, pero siempre apareció la necesidad del Almacén de articular con gente, de que se visibilice en espacios tan importantes como la universidad a organizaciones de la economía social y solidaria, que se conozca esas experiencias y a que estudiantes puedan venir a hacer prácticas de alguna manera acá, puedan volcar un poco lo que conocen y se pueda fortalecer, en este caso, una organización de la economía social y solidaria. Lo del proyecto Mauricio López va mucho más allá del dinero, va con otro factor que nos resulta importante que es el tema de articular y que siempre apareció importante para el proyecto político. No solamente articular, en este caso, con estudiantes sino que el estudiante pueda articular con los consumidores y los productores y que no solamente va a favorecer al Almacén sino va a favorecer a concientizar a la sociedad de lo que es la economía social y solidaria (Dana, 2015, entrevista).

*Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”: ¿dialogar (y) transmitir?*

En el caso de la implementación de este proyecto, como dijimos, creemos que aparecen algunas ambivalencias que se entreveían en su formulación, por ejemplo cuando se entendía como uno de sus objetivos la promoción de valores “como la solidaridad, el diálogo, la acción-reflexión-acción con el fin de elevar la capacidad de la comunidad para

resolver integralmente las múltiples dimensiones de sus problemas y atender a sus necesidades materiales, intelectuales, afectivas y sociales” (Equipo “Vía Inclusiva”, 2014: 22).

El sentido de la aproximación de la disgloria epistémica podría recuperarse en este caso respecto a la validez de ciertos saberes que son definidos como “necesarios”, por lo que debe buscarse su correcta transmisión, especialmente a sectores “vulnerables”. No conocer estas informaciones –respecto, por ejemplo a las leyes que aseguran sus derechos reproductivos- hace a las mujeres aún más vulnerables.

Con respecto a esta idea aparece una ambivalencia, a partir de la comprensión por parte de algunos integrantes del equipo de la posibilidad de separación entre el establecimiento de vínculos estrechos –al que, como dijimos, se le da máxima importancia por un lado, y la “transmisión” de estas informaciones “necesarias”, por el otro. Se produce en este último caso una suerte de escisión entre “forma” y “contenido”, con lo que se produce una tensión entre la búsqueda de un diálogo “de igual a igual” con la repetición de ciertas lógicas áulicas que recrean la relación profesor-alumno. Al respecto, se produjo un diálogo con dos de los integrantes del proyecto durante la entrevista, que vale la pena transcribir:

Rocío: -Para mí el objetivo... yo vine con una idea de *transmisión de información*. Nos preguntábamos cuál era la faceta que generaba la desigualdad. Para mí era la falta de información. Mi objetivo general ahora se basa en eso. *Transmitir información que yo tengo y que sé y que hay gente de la comunidad que desconoce*. Y que el conocimiento, la información te brinda herramientas para generar nuevas acciones.

Franco: -Y hay que generar la recepción de la información; es un diálogo.

Rocío: -Totalmente... es un idea y vuelta, una interacción, un diálogo. Yo les dije en el primer taller a las mujeres que no éramos expertas sino que estamos aprendiendo juntas y que no había nada que estuviera bien o mal, que era un conocimiento que se generaba en grupo.

(...)

-¿Y cómo piensan que se genera ese espacio de diálogo?

Rocío: -Desde mi perspectiva se genera desde una posición de igualdad. En los procesos de extensión todos venimos con distintas ideologías de lo que es trabajar en comunidad. La mía es la de igualdad donde yo no soy la experta sino que aprendo con la comunidad. Con Ana compartimos eso y se genera desde eso. Estamos de igual a igual y no vengo yo que sé, sino que se plantea un intercambio. Plantear eso desde un principio que fue nuestro objetivo hace que se genere una apertura. En la facultad hay cátedras donde nada dice nada y otras donde se genera el diálogo. *Es desde la posición de tanto el que posee el conocimiento y el otro que está escuchando que estamos de igual a igual*. Esa es mi estrategia. Es la igualdad (Rocío y Franco, 2015, entrevista grupal. El destacado es nuestro).

Cobran mayor sentido, a partir de este pasaje, las citadas observaciones de Huergo (2004: 105-106) sobre el carácter “dialógico” como una suerte de método más efectivo que la “invasión”, con el mismo objetivo de transmisión de informaciones (y, de este modo, también sería parte de un saber específico: saber “ser-dialógico”).

Por otro lado, pensar en la fórmula del “diálogo de saberes”, nos lleva a preguntarnos acerca del “contenido” de esos “otros saberes”. En el caso de este proyecto se hablaba de la necesidad de indagar -para el taller más relacionado a oficios- en ese tipo de saberes presentes en la comunidad: “vimos que algunos de los varones... vimos que muchos de ellos tienen conocimientos de otras cosas y que ellos reivindiquen esos conocimientos y que haya un intercambio y un trabajo y poder motivarlos a los hombres” (Lucas, 2015, entrevista grupal).

A un nivel más general, además, parecería entenderse que, en el caso de comunidades con alto grado de “vulnerabilidad”, se destacan entre los saberes “otros” aquellos ligados a la supervivencia en entornos percibidos como altamente hostiles, con derechos vulnerados y desatención por parte del Estado y sus instituciones. Es decir, como un saber que surge especialmente a partir de la falta de recursos de todo tipo:

Hablamos desde la interdisciplinariedad desde las carreras, pero los sujetos... ellos también tienen su disciplina. Sobrevivir a esta sociedad desde la marginalidad total. A mí, si me llevás a vivir allá yo me muero a los tres días. Me muero de angustia. Y esa gente vive ahí durante generaciones. La interdisciplinariedad te enriquece. Ahora estoy compartiendo conocimientos psicológicos que me nutren, pero hay que rescatar esos otros saberes, que te nutren (Lucas, 2015, entrevista grupal).

Además, se puede pensar en el saber que la propia comunidad tiene sobre sus necesidades “reales”. Indagar acerca de este conocimiento –aun cuando no se enfoque en potencialidades sino en “carencias”- podría ser entendido en términos de cambio frente a la lógica de decisión unilateral y externa acerca de las “necesidades” que deberían ser satisfechas: ya no sería el extensionista quien define la necesidad de los sectores con los que trabaja, sino que debe “escuchar” las necesidades que se formulan y partir de ellas, lo que no quiere decir que las tome tal cual son formuladas.

En este sentido, cualquier información o saber que se “sume” (en una concepción de sumatoria de saberes) en función de estas necesidades, pondría en mejor situación a los integrantes de la comunidad. Pero también aparece la importancia para la formación integral de este encuentro hacia los extensionistas, lo que nos ubica en los debates propios de la cuarta línea genealógica:

Quisiera que quede marcado que pensamos que la extensión es necesaria para la formación profesional y casi que debería ser obligatoria. Es un bajón obligar, pero los docentes en su dictado de clases deberían incentivar y generar espacios para que, de última, al que le interese lo lleve adelante. Pero al menos que todo estudiante participe una vez de un proyecto, porque te cambia la cabeza, es un viaje de ida. (...) la EU tiene ese proceso de cambio de acá [se señala la cabeza]. Recalcar lo importante que es para el estudiante. O para el docente y no docente o para alguien que estudia una carrera privada (Lucas, 2015, entrevista grupal).

*Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”: la lógica sedimentada del “extractivismo”*

A lo largo del relato anterior aparecen diversas cuestiones vinculadas a las relaciones de poder que atraviesan la configuración de este espacio. Puntualizamos ahora algunas de ellas y agregamos otras.

En primer lugar, las lógicas de poder en el barrio están ligadas con la disputa más o menos velada y más o menos simbólica entre el CC Urga como espacio y algunas de “las cosas que pasan” en el barrio, relacionadas con distintas formas de violencia y marginación que hacen que desde el “exterior” se considere el barrio como zona roja. En este sentido, el CC aparece como un espacio donde “conocer otras cosas” y, de este modo, participa de una “disputa” por los NNA del barrio, aun cuando el CC carga con sus propios estigmas en el barrio, de parte de algunos vecinos que consideran que ahí los jóvenes se juntan a emborracharse o drogarse.

Por otro lado, el CC se forja como espacio independiente de instancias de la política partidaria. Este detalle no es menor, dado los altos grados de disputa política en el territorio. El CC se ha mantenido al margen de ella, y esta es también una de las razones por las que los extensionistas –como universitarios- pudieron trabajar en el espacio.

Esto no quiere decir que baste con “no ser político” para estar habilitado a participar en el CC. Al respecto, una de las referentes sintetizaba un aspecto clave de la relación percibida con “los universitarios”, que apareció de otras maneras, en relatos y gestos durante nuestra permanencia en el lugar, y que pone en cuestión nuestra anticipación de sentido general acerca de la hegemonía del saber universitario sobre el resto de saberes y pone en cuestión los términos de la “vulnerabilidad” que podría asignárseles – y de hecho se les asigna- desde perspectivas “exteriores”. Para llegar a esta síntesis, desde luego, han operado las sedimentaciones de las relaciones pasadas y sus tramas simbólicas con grupos “universitarios” en particular y con otros actores “externos” (de organizaciones políticas de distinto tipo, de organizaciones religiosas, de ONGs):

En realidad nosotros hemos tenido muchas malas experiencias con la gente universitaria. Siempre han venido y les hemos abierto las puertas, te hacen preguntas y nunca recibís la devolución. Siempre han llevado nuestra experiencia a otros lados pero nunca hemos tenido la devolución, por ahí han captado buenos momentos de nosotros y no tenemos esos videos, las fotos o las encuestas. Nosotros que somos los protagonistas de las cosas, nunca te hacen la devolución. Siempre hemos tenido esa mala experiencia y al último te cansás de que te boludeen. Todo muy lindo pero después te desapareciste y nunca más. Entonces llegó un momento que nos cansamos de eso y a los que venían no le dábamos mucha bola. Los terminás sacando por todas las malas experiencia que has tenido. No le das cabida a ninguno más que viene (Andrea, 2015, entrevista).

Entendemos que se sintetiza aquí el rechazo a entender la relación con los universitarios como una “invasión” desde una posición de poder a un territorio “vulnerable”. Así planteada, existiría la posibilidad de resistencia a esta invasión que quiere “cambiar la realidad” de los territorios (estableciendo exteriormente sus “qué y cómo”) o que busca “entregar” sus conocimientos de modo unilateral. Por el contrario, este otro modo de entender la relación implica que lo que los universitarios harían sería “llevarse experiencia”, sin “dejar nada” a cambio, ni siquiera sus conocimientos técnico-instrumentales.

Hay un rechazo a la idea de “vulnerabilidad” y de “bajos recursos”: implica verse poderoso y considerar que se tienen procesos organizativos y experiencias que, justamente, pueden ser “extraídos” por los universitarios. Esta crítica contra la dinámica implícita en la “lógica de los proyectos” es quizás en este caso mucho más potente que aquella de la disgloria epistémica.

Por otro lado, la fórmula “el que activa, activa” como una de las premisas del CC Urga es también una forma de limitar la búsqueda indefinida de consensos; es la necesidad de “movimiento” que no se condice con los ideales de funcionamiento horizontalistas, lo que no implica que a nivel general el trabajo no sea entendido de esa manera. En el caso del grupo extensionista, parte de su proceso de integración al CC se da en la adaptación y parcial adopción de esta premisa.

Especialmente en el vínculo con los NNA, hay un intento explícito del grupo – en base a las influencias de educación popular y protagonismo infantil- de “no mandar” ni buscar “imponerse”, de preguntar a los NNA qué les gustaría hacer; decirles que no están obligados a estar ahí si no quieren, etc. Se reconoce, sin embargo, que muchas veces “no sale” o es una “puesta a prueba de la paciencia” que demanda mucha energía, con lo que el grupo se percibe en ocasiones como “desbordado”.

En el intento de lograr las “pequeñas tareas” que muestren otro tipo de relacionamiento posible y en la búsqueda de “no imponerse”, se producen varios momentos de tensión. Estos momentos ocurren especialmente a partir de las situaciones de violencia entre los NNA, bastante frecuente en el caso de violencia verbal y que deviene en ocasiones en violencia física. Si bien se busca mantener una lógica de “acá adentro no” (gritarse, insultarse, maltratarse, golpearse), aparece un cierto nivel de “violencia permitida”, que a veces se justifica de parte de los mismos NNA en sus lazos familiares, que funcionan como “atenuantes” para una violencia legitimada y naturalizada. En otras ocasiones, las situaciones violentas alcanzan a ser problematizadas, especialmente cuando se trata del “grupo de jóvenes” y cuando es posible, a partir de esta problematización, discutir aunque sea brevemente las relaciones jerárquicas basadas en la edad o en los estereotipos de género (las mujeres limpian, ordenan, cuidan a sus hermanos, etc.).

Por otro lado, en la relación del grupo extensionista con la universidad y las instancias concretas de administración de los PML existe una negociación con las exigencias y demandas institucionales. Esto aparece claramente en el uso del presupuesto, que el grupo discute con el CC y que trata de adaptarse a ciertas necesidades definidas en conjunto.

Finalmente, consideramos que si “los universitarios” pudieron ser considerados parte del CC, más allá de todo lo dicho en cuanto a sus procesos internos de reflexividad y crítica, refinado a lo largo de los años, es porque decidieron ir en contra de lógica anualizada de los proyectos de extensión; decidieron “quedarse”, además de “adaptarse”:

“(…) nuestra perspectiva ha cambiado: al principio llegábamos y decíamos que los vecinos se tienen que organizar y que pongan las cloacas y que arreglen la calle... y al final todos les va a quedar acá a los pibes [se señala la cabeza] (...). Que los pibes puedan conocer otra cosa y tengan otra cosa en la cabeza y que se queden en este lugar toda la vida como ha hecho la Andrea y que la peleen desde otro lugar (Gabriela, 2015, entrevista grupal).

Esto, como dijimos antes, no está exento de complicaciones, por el propio desgaste del grupo, que no deja de ser similar al que sufren el resto de los integrantes del CC. Aparecen entonces las preguntas acerca de la continuidad (en algunos casos ya no es temporalmente posible, por las exigencias laborales) o de la posibilidad de redefinición de

roles, como forma también, de no “perpetuarse” en el espacio, para que sea efectivamente apropiado por los “nuevos” referentes:

Preparamos la retirada ahora... pero en realidad retirarnos para irnos a otro lado (...) retirarnos de los talleres para hacer la biblioteca. Y que los pibes lo puedan sostener. Para mí, mi sueño sería que haya una radio, por ejemplo, con una organización con los pibes, o una revistita, donde se planteen cosas. Estaría en otro planeta... (Germán, 2015, entrevista grupal).

Vemos cómo las complejidades de cada espacio modulan o discuten nuestras afirmaciones iniciales, además de discutir, en el primer y tercer caso, las lógicas de la “vulnerabilidad” de los “destinatarios” de los proyectos.

Por las particularidades del primer caso, nos encontramos en un espacio donde las relaciones saber técnico - poder no son lineales, en tanto se entiende que la aplicación de este saber técnico (especialmente “comunicacional”, en este caso) puede ponerse al servicio de una organización política que, al definir “usos y fines” no siente a esta intervención en términos de “invasión”.

En el segundo caso, nos encontramos con ciertas ambivalencias que podrían ser entendidas en relación a la disgloria epistémica. La necesidad y el deseo de enfatizar los vínculos personales como base para la interrelación entran en tensión, en algún punto, con la otra necesidad y deseo de transmitir informaciones y herramientas a la comunidad. En algún sentido, podría aparecer que la “apelación a los vínculos y al diálogo” sería una forma de lograr una “transmisión más efectiva”.

En el tercer caso, finalmente, enfatizamos algunas de las dinámicas del poder en distintos modos de interrelación (desde el CC Urga con respecto a otros actores territoriales, en la relación con los NNA, en los modos de funcionamiento interno). Pero destacamos especialmente el rechazo a entender la relación con los universitarios como una “invasión” desde una posición de poder a un territorio “vulnerable”. Por el contrario, en las relaciones sedimentadas en el territorio, los “universitarios” “se llevan experiencia y no dejan nada”. Hay un poder y un saber en el Centro Cultural Urga (y en el barrio) que, históricamente, ha sido “extraído”. Señalábamos que, en este caso, esa crítica podía ser más potente y pertinente que la consideración de la disgloria epistémica como relación hegemónica.

Concluimos aquí el análisis, enfatizando en este último punto, que quisiéramos retomar más adelante en nuestras conclusiones. Si entendíamos, con Fuentes Navarro,

que la investigación en comunicación es “producción social de sentido sobre la producción social de sentido” (Fuentes Navarro, 2003: 3), es necesaria, también, la reflexión sobre sus propios condicionamientos.

## CONCLUSIONES

### **La producción social de sentido en la extensión universitaria y sus condicionamientos**

Comenzamos este trabajo con la pretensión de indagar la interacción social entre grupos de actores diversos en el marco de las prácticas de extensión universitaria, centrando la búsqueda en tres de los Proyectos Mauricio López de la convocatoria 2015 de la Universidad Nacional de Cuyo.

En primer lugar, conceptualizamos a la comunicación como producción social de sentido (Fuentes Navarro, 2003) y delineamos una aproximación posible a este proceso de producción a partir de la noción de configuración cultural de Alejandro Grimson (2011), como modo de indagación de espacios y regímenes de sentido desde una perspectiva posconstructivista, que buscaba atender tanto al cambio como a la sedimentación, incluyendo en esta búsqueda la articulación de “(...) la heterogeneidad, la conflictividad, la desigualdad, la historicidad, y el poder” (Grimson, 2011: 187).

Decidimos, de este modo, considerar a cada uno de los Proyectos Mauricio López con los que trabajamos como una configuración cultural específica (con sus campos de posibilidad, lógicas de interrelación, trama simbólica común y elementos culturales compartidos), para intentar dar cuenta del proceso de producción social de sentido y sus condicionamientos en cada uno de ellos, atendiendo especialmente a las relaciones de poder.

En cuanto a esto último, entendíamos que la relación históricamente constituida de la universidad y los universitarios con “la sociedad” a partir de los proyectos de extensión (aunque no solamente)<sup>125</sup>, podía entenderse en términos de disgloria epistémica (Garcés, 2007). Es decir, de relación hegemónica del conocimiento científico-técnico socialmente legitimado frente a los saberes “otros” (“populares”, “comunitarios”, “prácticos”) con los que se proponía dialogar, en ocasiones de modo voluntarista o concibiendo al “diálogo” como un método más efectivo que la “invasión” para lograr ciertos efectos (Huergo, 2004: 105-106).

---

<sup>125</sup> Aunque no lo exploramos en este trabajo, hay que tener en cuenta, por caso, el papel de los medios de comunicación, en donde la opinión legitimada es la de cierto tipo de científicos.

En el capítulo dos, intentamos mostrar algunos de las concepciones y debates históricos en torno a la extensión universitaria. Entendimos que esta presentación nos introducía en la complejidad de un terreno de disputa en el que diferentes concepciones se articulan en distintos momentos históricos, considerando a la extensión “como proceso político-social universitario” (Cano, 2015: 292). De este modo, mediados por la propuesta de Agustín Cano (2014), nos referimos a cuatro líneas genealógicas de la extensión: devolución y/o prestación de servicios; transformación social; práctica pre-profesional; y formación integral.

En este entramado, destacamos lo que entendimos en sentido amplio como “crítica comunicacional” (Cimadevilla, Carniglia y Cantú, 1997) como una de las influencias históricas destacadas que intervinieron en los procesos de redefinición de la extensión, primero en los ‘60 y ‘70 y que, de cierto modo, retorna en alguno de los debates actuales. Estos últimos no se limitan, dijimos, a definir un “deber ser” de la extensión como relación con una exterioridad (la sociedad, la comunidad, los territorios, las organizaciones sociales o instituciones públicas), sino que incluyen en algunas formulaciones la necesidad de redefinición de las relaciones históricamente constituidas de la extensión con la docencia y la investigación. En estas relaciones, se estableció frecuentemente que los procesos de extensión “vienen después” de los procesos de aprendizaje o de investigación, como una instancia posterior y separada de ellos (Kaplún, 2013b).

En el capítulo 3, enmarcamos algunos aspectos de la actualidad de la extensión en la Universidad Nacional de Cuyo, tanto en sus concepciones institucionales generales como en los Proyectos Mauricio López como programa específico. Consideramos, en este sentido, el carácter doblemente marginal de los PML, en primer lugar por la marginalidad general de la extensión en la estructura universitaria y, en segundo lugar, por el espacio que ocupa este programa y las concepciones acerca de la extensión que, según entendemos, representa. Dijimos, en este sentido, que se trata de un programa que comenzó ubicado en la primera línea genealógica de la extensión (devolución y/o prestación de servicios) y se fue acercando con el correr de las convocatorias a la cuarta de ellas (formación integral), con elementos de la segunda (transformación social), con toda las tensiones propias de su posición estructural y de la “lógica de los proyectos” (Kaplún, 2004) como modo privilegiado de implementar las políticas institucionales de extensión universitaria.

Luego de esta presentación histórico conceptual general, que nos brindaría claves de lectura para nuestro posterior análisis, quedamos en condiciones de presentar nuestros tres casos de análisis de Proyectos Mauricio López en su convocatoria 2015, en los que participamos, como parte de nuestro trabajo de campo, entre los meses de marzo y junio.

Para recuperar algunos de los puntos centrales de lo expuesto en el cuarto capítulo, creemos conveniente en este punto hacer una presentación “no segmentada”, para que las configuraciones de cada proyecto recobren cierta “unidad”.

### **Síntesis del Proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa”**

Comenzamos la exposición de este caso remarcando la particularidad de que se trata de un proyecto presentado desde una organización social, en la que, además, la mayoría de sus integrantes son “universitarios”.

Hablamos, en este marco, de una predominancia de la primera línea genealógica de la extensión (devolución/prestación de servicios) que se complementaba con la tercera (práctica pre-profesional). Con la salvedad importante de que, al ser la organización quien presentaba el proyecto, este respondía en buena medida a sus necesidades objetivadas (es decir, que la direccionalidad se “invierte”: se trata de servicios “requeridos” a la universidad).

En relación a los campos de posibilidad, destacamos la importancia de la metáfora “dar una mano” para comprender las representaciones y prácticas posibles en el marco del proyecto. Dijimos que se trataba, al mismo tiempo, de una fuente de “tranquilidad” para los extensionistas, que podían entender que su presencia y su “ayuda” no eran imprescindibles para la marcha del proyecto, asegurada a partir de las capacidades de la organización y, por esto mismo, posible fuente de tensiones en cuanto al compromiso en el trabajo.

En cuanto a las lógicas de interrelación, que posibilitan la articulación de las “partes” heterogéneas que componen la configuración entendida como totalidad dinámica y contingente, señalamos la posibilidad de entender estas lógicas en el modo de interrelación “propio” de una consultoría de comunicación, aunque señalando algunas contradicciones al respecto.

Precisamos luego la relación entre tramas simbólicas compartidas y modos de interpelación e identificación a partir de la “pertenencia universitaria”, que facilita una relación de comodidad y compañerismo, y genera interpelaciones como “los chicos del Almacén” y “los chicos del Mauricio López”. Las identificaciones, por otro lado, daban cuenta del carácter político-cooperativo de la organización (compañerxs, almacenerxs) y del aspecto disciplinar de la intervención (el equipo de comunicación).

Finalmente, en cuanto a las relaciones de poder en los procesos de producción de sentido de este proyecto, destacamos que nos encontramos en un espacio donde las relaciones saber técnico-poder no son lineales, en tanto se entiende que la aplicación de este saber técnico (especialmente “comunicacional”, en este caso) puede ponerse al servicio de una organización política que, al definir “usos y fines” no siente a esta intervención en términos de “invasión”, sino que actúa desde su legitimidad de actor político, que conserva. Dijimos que, con esto, se discute también la caracterización estereotipada de “vulnerabilidad” de los destinatarios, acercándonos a las posibilidades de la extensión como modo de articulación de la universidad con actores definidos a partir de sus “potencialidades” y desde su dimensión político-organizativa.

### **Síntesis del Proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”**

En este caso, nos referimos a un proyecto que se relacionaba con una comunidad en la cual la “vulnerabilidad” podía ser entendida de modo más “tradicional”, por tratarse de un espacio con un alto grado de marginalización y de vulneración de derechos.

Marcamos la predominancia de la segunda línea genealógica de la extensión (relativa a la transformación social, entendida de modo “localizado”), aunque señalamos elementos de la primera (devolución y/o prestación de servicios) y la cuarta de ellas (formación integral).

En relación a los campos de posibilidad, detectamos la disputa con representaciones y prácticas propias del asistencialismo, que es a su vez el modo de interrelación históricamente configurado en los modos de intervención en el territorio.

En ese sentido, pensamos en la importancia, por un lado, de “poner el cuerpo” en el territorio, que se vincula a la búsqueda de establecer vínculos personales como (nuevo) modo de interrelación “persona a persona” con respecto a la comunidad, en la que los saberes disciplinares parecerían “ponerse en suspenso”. Marcamos, sin embar-

go, algunas ambigüedades en el proceso, motivadas en parte por la necesidad sentida por el grupo extensionista de transmitir ciertas “informaciones” importantes.

En cuanto a las tramas simbólicas comunes, hablamos aquí del asistencialismo como tra(u)ma, especialmente a partir de la experiencia compartida en el año 2014 por parte del grupo extensionista en la comunidad. Considerando el modo de interrelación que enfatiza los vínculos personales, en este caso las interpelaciones e identificaciones buscan ser individuales y circunscribirse al uso de los nombres y las relaciones de parentesco, con lo que la identificación/interpelación como universitarios tiende a diluirse.

Finalmente, en cuanto a las relaciones de poder en esta configuración, recuperamos las ambivalencias, que podrían ser entendidas en términos de disglotia epistémica, y que se producen entre la percepción de la necesidad y el deseo de establecer vínculos personales fuertes y la necesidad y el deseo de transmitir informaciones que se consideran valiosas. En este sentido, pensábamos, por momentos, en la posibilidad de apelación a los vínculos y el “diálogo” como modo efectivo de lograr esta transmisión de modo más efectivo, como señala Huergo (2004: 105-106).

Más allá de estas ambigüedades, este proyecto muestra, por un lado, la búsqueda de definir sus objetivos en relación a las necesidades “sentidas y expresadas” por la comunidad, por un lado, y, especialmente, la posibilidad de la extensión universitaria para “disputar” con modos de intervención asistencialistas o paternalistas.

### **Síntesis del Proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”**

Nos encontramos, en este caso, con el proyecto de más larga duración en las convocatorias de los PML. Por esto, además de considerar su configuración en términos de la implementación de talleres con niños, niñas y adolescentes (NNA) en el 2015, intentamos reconstruir parte de su historicidad en su relación con el Centro Cultural Urga como espacio organizativo de base. En este devenir, destacamos la predominancia inicial de la segunda línea genealógica (de transformación social), que fue incorporando con la experiencia y los debates internos elementos de la cuarta línea, entendiendo la extensión en términos de integralidad.

Considerando la historicidad del proyecto, hablamos en cuanto a sus campos de posibilidad del paso desde unas representaciones y prácticas orientadas en ideas “exter-

nas” hacia su “territorialización”. En esta búsqueda es que empieza el vínculo con el trabajo que ya se realizaba en el Centro Cultural. Esto implica una importancia de “poner el cuerpo” en el territorio, por un lado, pero con distintos modos de percibir qué tan imprescindible sea esto para la realización de los talleres.

En el caso de las lógicas de interrelación, nos enfocamos en la relación con los NNA en el marco del taller de arte y artesanías, para señalar el cuestionamiento explícito a las lógicas de interrelación escolares. Si bien estas podrían ser consideradas como un modo válido de asegurar ciertas posiciones de sujeto (seños, profes y alumnos), es considerada como un límite para la “apropiación” del Centro Cultural por parte de los NNA, que se hace necesaria para saldar un cierto “salto generacional” en el espacio, visto como potencialmente conflictivo.

Lo anterior se vincula con las identificaciones e interpelaciones que se rechazan respecto a los NNA. Por otro lado, a nivel más general, señalábamos respecto al “equipo extensionista”, las contradicciones internas por “no ser del barrio”, que se articulaban con el rechazo a la interpelación e identificación de “universitarios”. Relatábamos que estas contradicciones encontraban una cierta reconciliación, primero habilitada por su trabajo continuado en el territorio. Y decíamos que, además, aparecía en este caso una suerte de legitimidad paradójica de la universidad que aparece como entidad apolítica, lo que puede ser una ventaja en un territorio muy disputado por la política partidaria, por “políticos” y “punteros”.

En cuanto a las relaciones de poder en este caso, destacamos especialmente el rechazo por parte de una de las referentes del Centro Cultural a entender la relación con los universitarios como una “invasión” desde una posición de poder a un territorio “vulnerable”. Al contrario, se consideraba que en las relaciones sedimentadas en el territorio, los “universitarios” “se llevan experiencia y no dejan nada”.

Se reconoce en este sentido un poder y un saber en el Centro Cultural Urga (y en el barrio) que, históricamente, ha sido “extraído”. Señalábamos que, en este caso, esa crítica podía ser más potente y pertinente que la consideración de la disgloria epistémica como relación hegemónica, que originalmente habíamos planteado.

En línea con esta crítica, nos referiremos en el último de los apartados a los propios condicionamientos y “extractivismos”. Antes de esto, queremos destacar bre-

vemente algunas de las dimensiones de la política y de la extensión como proceso político que estos casos nos permiten entrever.

### **La dimensión política de la extensión y las “otras políticas”**

Decíamos en el segundo capítulo que los vaivenes en la definición, explicitación, elusión o recuperación de la extensión como proceso político social-universitario tenían que ver con los contextos socio-históricos más amplios, a la vez que se producían sedimentaciones y disputas en cada uno de estos momentos.

Creemos que los párrafos de las síntesis anteriores señalan algunos de los horizontes posibles de la extensión universitaria actual, a la vez que muestran la importancia de considerar la presencia de otros actores, y las potenciales articulaciones y tensiones con ellos.

En el primer caso, la dimensión política de la organización es clara y explícita, lo que contrasta relativamente con la dimensión política en el desarrollo del proyecto, que en algunos momentos se da de modo explícito –especialmente en cuanto a sus objetivos- y en otros se vincula más a la metáfora ya señalada de “dar una mano” a partir de la asistencia técnica. Por otro lado, a un nivel más general, se observan aquí las potencialidades de redefinir de modo más amplio los modos de articulación de la universidad con organizaciones como las que el Almacén Andante representa.

En el segundo caso, además de la dimensión política explícita propiamente vinculada con la segunda línea genealógica de la extensión, surge la búsqueda de diferenciación con otro tipo de intervenciones vinculadas a prácticas de política partidaria, y más especialmente, a partir de la intervención de grupos de vinculación religiosa. El modo de interrelación con la comunidad que se busca a partir de la práctica extensionista en este caso puede posibilitar la disputa con estas otras lógicas sedimentadas, entendidas como asistencialistas.

Por otra parte, aparece aquí también la relación entre la universidad y sus iniciativas socialmente legitimadas con los espacios públicos territoriales (en este caso, un Centro de Integración Comunitaria). Espacios que, aunque públicos, pueden terminar identificándose con la administración de turno, con las potenciales tensiones en la relación de apropiación del espacio y vinculación con la comunidad -por parte de los “re-

presentantes” de la universidad- y la búsqueda de obtención de parte de la legitimación institucional universitaria -por parte de los administradores de estos espacios-.

En relación con lo anterior, en el último de los casos hablábamos de la “legitimidad paradójica” de la universidad: la dimensión política de la extensión enfatizada en este caso aparecía posibilitada por la percepción de la universidad como una entidad política, en relación a otros actores y tramas simbólicas -especialmente de política partidaria- que desde el Centro Cultural Urga se rechazaban. Esta percepción, que colabora para posibilitar la “entrada” de los “universitarios” –como no-políticos- podría cristalizarse y circunscribir los campos de posibilidad de la relación. Al menos en este caso particular, notábamos que esta posible constricción se había resuelto, después de un proceso largo y complejo, a partir de la consideración de los “universitarios” como integrantes del espacio, con lo que aparecían habilitados a otro tipo de relación con el centro cultural y con parte de sus integrantes.

Por otro lado, aparecen también las potencialidades de construcción de relaciones más sostenidas en el tiempo con organizaciones de base, lo que lleva a repensar la lógica “por proyectos” de la extensión universitaria, puesta en cuestión por los integrantes del proyecto al buscar trascender el límite anualizado de la convocatoria.

### **Los condicionamientos de la producción social de sentido acerca de la producción social de sentido en la extensión universitaria**

Lo anterior suena a juego de palabras, aunque no lo sea tanto si entendemos a la comunicación como producción social de sentido y a la producción académica sobre comunicación como “producción social de sentido sobre la producción social de sentido” (Fuentes Navarro, 2003: 3). Esto nos recuerda a un conocido grafiti: “la policía nos vigila, ¿quién vigila a la policía?”. O, más poéticamente, podríamos preguntarnos, parafraseando a Borges “¿qué investigador detrás del investigador la trama empieza...?”. Entramos, entonces, en la necesidad de pensar en los propios condicionamientos y, especialmente, límites de esta investigación tal como la planteamos en su momento.

Muchas de las decisiones a lo largo de esta investigación se vinculan con el itinerario previo que describimos brevemente en la introducción. Decíamos que nuestro itinerario partía de una doble vertiente. Por un lado, ideas relativas a la comunicación como interrelación social, opuesta a información, a partir de la cual se logran “(...) res-

puestas no programadas, reciprocidad y real sociabilidad, consenso y decisiones en común” (Pasquali, 2007: 60). Estas ideas se vinculaban a la influencia formativa de las “herramientas” de la comunicación institucional. Por otro lado, partíamos de la experiencia en proyectos de extensión y nuestra concepción de ella, que podemos leer retrospectivamente en relación con la primera línea genealógica: se trataba, sobre todo, de “devolver” a la sociedad parte de lo que ella invierte en la educación superior. Lo que se devolvía era, de este modo, un saber instrumental acabado acerca del modo de lograr una comunicación eficaz y eficiente, lo que podía ser aplicado en diversas organizaciones sociales o en el desarrollo de proyectos de extensión.<sup>126</sup>

Desde esa base previa partíamos y quisimos complejizarla a medida que avanzábamos en el trabajo. Entendimos que una primera forma de hacerlo era a partir de una aproximación que privilegiara la observación participante y las entrevistas en el marco de la implementación de los proyectos (en vez de un enfoque institucional, o de análisis documental o retrospectivo de proyectos “terminados”).

A un nivel general, a la vez que la observación participante nos habilitó a presenciar los procesos “mientras sucedían”, llevó, por sus limitaciones de tiempo, a que no fuera posible ver de qué modo “terminaba” cada proyecto (si aceptáramos la idea de que los proyectos “terminan” con el fin de la etapa de implementación, idea también discutible). Es por esto que el cierre de nuestro trabajo de campo tuvo quizás demasiado de “interrupción”.

Más allá de este primer condicionante, quisiéramos detenernos aquí para referirnos brevemente en primer lugar a las alternativas de la observación participante como estrategia prioritaria en cada caso, para luego ampliar esta crítica.

Al comenzar el trabajo de campo, sabíamos que los diferentes niveles de participación y los papeles que pueden asumirse no pueden ni deben medirse por fuera de los contextos, y su calibración es un trabajo complejo en sí mismo (Sampieri, Fernández y Lucio, 2010: 417). Más complejo aún en este caso, dada la escasa experiencia al respecto, aunque recibiéramos consejos teóricos y prácticos desde fuentes diversas.

---

<sup>126</sup> Sentimos, en este sentido, mucha cercanía entre nuestras ideas iniciales con algunas de las que percibimos en el “equipo de comunicación” que trabajaba con el Almacén Andante.

Así las cosas, podría establecerse un orden en los niveles de participación en cada uno de los proyectos, que quizás no casualmente obedecen al orden general de exposición de los capítulos precedentes.

El proyecto “Experiencias colectivas por una economía alternativa” fue el más “cómodo” para trabajar, casi desde todo punto de vista: desde la cercanía geográfica – que también, como se señaló, era de clase social-, desde las pertenencias identitarias e incluso disciplinares de sus integrantes y, especialmente, a partir de la escasa interpelación como investigador o aun como “profesional” de la comunicación.

Se generó, en este ámbito sentido como propicio, y también como resultado de las propias dificultades metodológicas y epistemológicas, la separación habitual – discutida, pero habitual- entre sujeto y objeto, con la participación reducida a su mínima expresión, casi como “mera presencia”. Las pertenencias identitarias permitían la comodidad de sentirse “un universitario más” y, por eso mismo, ser más o menos prescindente, poder observar en silencio. En este espacio, de hecho, fue en el único en el que nos sentimos habilitados para realizar anotaciones durante algunas de las reuniones, intuyendo que no generaban incomodidad. En ese sentido, la estrategia de la observación participante fue la menos lograda, y el rol del investigador siguió los caminos más estereotipados.

En el proyecto “Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva”, la graduación de la participación se mantuvo también muy limitada, aunque, por las características del proyecto, sí fuera necesario aquí “poner el cuerpo”, y se generara un descenramiento de los espacios de comodidad, además de un enfrentamiento con todos los sentidos construidos y sedimentados acerca de la vulnerabilidad.

En la búsqueda por calibrar observación y participación se producía aquí una ambivalencia entre dos elementos. Por un lado, a partir de la búsqueda, propia de los objetivos de investigación, de no alterar cada proyecto entendido como una configuración cultural específica, evitando “inducir respuestas y comportamientos de los participantes (...) [y] lograr que los participantes narren sus experiencias y puntos de vista, sin enjuiciarlos o criticarlos” (Sampieri, Fernández y Lucio, 2010: 411). Por el otro lado, a partir de la sensación de estar regateando o encubriendo saberes y opiniones, incluso explícitamente requeridos, a partir “de pretendidas modestias o actitudes basistas” (Mata, 2009: 29). Esta última actitud se correspondía de alguna manera, además, con la difi-

cultad para pensarse y asumirse como actor social válido desde el rol del investigador, frente a “los actores sociales legítimos” (Fasano *et al.*, 2009: 159). Actores legítimos que serían, en este caso, los participantes “plenos” del proyecto, ante los cuales no correspondía intervenir, entonces, para no inducir respuestas y comportamientos y por falta de legitimidad para hacerlo. Esta “no intervención” era, desde luego, una manera de intervención en sí misma.

En el marco del proyecto “Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base”, finalmente, se llega al otro extremo de este *continuum*. Fue aquí donde el grado de interpelación y de implicación fue mayor. La habilitación a participar de los talleres, casi “en pie de igualdad”, conllevó, como contrapartida, la aceptación de esa interpelación, con algunos límites. Algunos de ellos buscados explícitamente, como la decisión de no controlar el comportamiento de niños y niñas durante los talleres (para lo cual, por otra parte, tampoco teníamos una legitimidad otorgada), y otros que buscaban no influir sobre la marcha del proyecto, lo que nos lleva de vuelta a la crítica señalada arriba.

Inicialmente, la interpelación se producía de modo explícito en los talleres, desde la necesidad de participar como “adulto” en un espacio de treinta o cuarenta niñas y niños, donde podíamos sentirnos superados por el número y las demandas. Se producía entonces el sentimiento de “no poder observar”, por estar demasiado ocupados “participando”, aunque esto no fuera sentido como una carga u obligación, sino casi lo contrario. Esta sensación inicial fue modificándose, al comenzar a percibir los diferentes modos en que los niños y niñas de distintas edades participaban y se “hacían cargo” del espacio. Con todas sus ambivalencias, esta fue la experiencia en la que, también con intermitencias, pudimos apreciar de modo más acabado que se lograba la tensión productiva entre la observación y la participación que sugiere Rosana Guber:

Con su tensión inherente, la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Guber, 2001: 62).

Volviendo al hilo principal de la crítica, más allá de lo todo anterior –y dejando de lado también las dificultades e incapacidades analíticas-, las limitaciones más considerables estuvieron en el mismo diseño estructural de la estrategia metodológica del trabajo, lo que nos lleva al juego de palabras inicial.

El problema se resume en este caso a preguntarnos si un proceso que -en algunas de sus formulaciones y potencialidades- pretende la integración de las funciones de docencia, investigación y extensión puede ser “solamente investigado”; es decir, asumido en las dimensiones de sentido común sedimentado de la investigación que la extensión universitaria podría discutir. Luego de todo este proceso entendemos que tal cosa, aunque quizás sea posible, no es deseable.

No se trata solamente de pensar en los modos de socialización de la investigación (Achilli, 2005: 98), aunque esto sea importante. Si la investigación sobre extensión se limita a transformarse en un producto que se “devuelve” a la comunidad “investigada”, se reproducen las prácticas de la primera línea genealógica, planteando una nueva secuencialidad, que se suma a las que a veces ya aparecen en los modos de entender los proyectos de extensión.

Caricaturizando: 1) un grupo de universitarios aprende y 2) devuelve lo aprendido a una comunidad. Entonces 3) “aparece” el investigador que, según sus propios objetivos, explora el proceso por el cual ese grupo devuelve su conocimiento y 4) genera un nuevo conocimiento, 5) que devuelve –si lo hace- en forma de tesis o ensayo.

Esta crítica aparecía como un malestar en el territorio que a veces se explicitó, entre bromas, en modos de interpelación como “espía”, “saca-fichas”, “el investigador y los monitos”. Uno de los participantes del proyecto en el Centro Cultural Urga lo dijo mejor:

Y a los profesores [léase también investigadores] (...) la extensión les sirve para seguir validando lo que tiene que hacer la universidad que es generar conocimiento científico desde la perspectiva burguesa, porque el conocimiento científico se crea con una persona, que es un individuo “uno”, con lo que tiene eso para el tejido comunitario. De toda esta experiencia de la Andrea y bla bla bla, se sistematiza una cosa que le sirve a un tipo, que hace investigación él solo de todo eso y la vuelca para que la lean otros tipos. Y la vuelcan y listo. Todas esas cosas que pasamos, que lloramos, que nos puteamos, que nos quisimos, la comunidad, los tambores, “papapa”, terminó en un libro: “Ponencia de Juan Pérez. La intervención de los Mauricio López” (Germán, 2015, entrevista grupal).

Concluimos, entonces, con este doble aprendizaje. Se trata, por un lado, de analizar la configuración de las prácticas de extensión universitaria, en su heterogeneidad, conflictividad, historicidad, y construir horizontes posibles para la práctica que nos permitan “criticar sin desertar” (Santos, 1998: s/p citado en Kaplún, 2013b: 46). Y, por otro lado, se trata especialmente de encontrar los modos de participar en estos debates desde la

integralidad, logrando al mismo tiempo, como sugiere Kaplún (2013b: 46), la rearticulación entre producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la comunidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acanda, Jorge Luis (2007). *Traducir a Gramsci*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Acevedo Tarazona, Álvaro (2011). “A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado”. En *Revista Historia y Espacio* N° 36. Versión digital disponible en <http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historiayespacio/article/view/608> visitado en marzo, 07, 2014.
- Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros.
- Aguirre Analhi (2014). “Palabras, hechos y diálogo, 65 años después. Comentarios sobre algunos discursos del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas”. En *Revista Universidades*, N° 60: pp. 65-69.
- Anecchiarico, Milena (2014). “Afrologías porteñas y habaneras. Conexiones, contrastes y algunas reflexiones”. En *Culturas políticas y políticas culturales*, Alejandro Grimson (Comp.): pp. 57-74. Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales
- Araújo, Inesita (2002). “Mediaciones y poder”. En *Recepción y Mediaciones. Casos de investigación en América Latina*, Guillermo Orozco: pp. 47-68. Buenos Aires: Norma.
- Aveiro, Martín (2014). *La universidad inconclusa. De la Ratio Studiorum a la reforma universitaria en Mendoza (1973-1974)*. Mendoza: EDIUNC.
- Beltrán, Luis Ramiro (2005). “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo”. Documento presentado al III Congreso Panamericano de la Comunicación. Julio 12-16, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Botero, Adriana y Rafael Obregón (2011). “Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y cambio social: abordajes y desafíos”. En *Signo y pensamiento*. 30(58): pp. 190-205. doi: 10.11144/2474.
- Bralich, Jorge (2009). “Una mirada histórica a la extensión universitaria”. En *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*, Juan Carrasco, Rubén Cassina y Humberto Tommasino (Eds.): pp. 53-61. Montevideo: UDELAR.
- Calcagno, Alfredo (2001). “Ajuste estructural, costo social y modalidades de desarrollo en América Latina”. En *El ajuste estructural en América Latina, costos sociales y alternativas*, Emir Sader (Comp.): pp. 75- 97. Buenos Aires: CLACSO.
- Cano, Agustín (2015). “La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos”. En *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Adrián Acosta Silva et.al: pp. 287-380. Buenos Aires: CLACSO.
- (2014). “Extensión universitaria y alternativas pedagógicas en la Universidad Latinoamericana”. Ponencia presentada en el 4° Congreso Nacional de Ciencias Sociales de México “La construcción del futuro: los retos de las Ciencias Sociales en México”: pp. 232-244.
- (2014b). “Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad”. Disponible en [https://www.academia.edu/7812032/Qu%C3%A9\\_se\\_discute\\_en\\_la\\_discusi%C3%B3n\\_sobre\\_la\\_extensi%C3%B3n\\_universitaria](https://www.academia.edu/7812032/Qu%C3%A9_se_discute_en_la_discusi%C3%B3n_sobre_la_extensi%C3%B3n_universitaria) Algunos antecedentes de ideas acusadas, visitado en julio, 07, 2015.

- Chapato, María y Analía Errobidart (Comps.) (2013). *La educación como práctica sociopolítica. Los sentidos de educar que se construyen desde abajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cimadevilla, Gustavo, Edgardo Carniglia y Ariadna Cantú (1997). *La bocina que habla, Antecedentes y Perspectivas de los Estudios de Comunicación Rural*. Río Cuarto: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Cimadevilla, Gustavo (2008). “Cinco tesis y una semblanza. Trayectos académicos en la convergencia comunicación – desarrollo”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* n. 8-9 (5): pp 100-110. Disponible en <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/60/58>, visitado en julio, 07, 2015.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) (1985). *Nunca Más*. Versión digital disponible en [http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/a\\_pdf/nunca\\_mas\\_argentino.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/a_pdf/nunca_mas_argentino.pdf), visitado en julio, 07, 2015.
- Corrales, Gustavo, Gustavo Nieto, Ornella Cuccia, Bernardo Iglesias, Fabio Erreguerena, Vivian Magis, Leandro Ortega, Alberto Molina, Rodrigo Touza, Gilda Hernández, Roberto Salim, Claudia Bermejillo y Paula Petrelli (2013). “Comunicando la extensión. Estrategias de comunicación de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo”. Ponencia presentada en el XII Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Noviembre 19-22, Quito.
- Díaz Bordenave, Juan (1977). “Comunicación y desarrollo”. En *Chasqui*, nº 19: pp. 27-53. Quito: CIESPAL.
- Entel, Alicia (1994). *Teorías de la comunicación. Cuadros de época y pasiones de sujetos*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- Errobidart, Analía, Marianela Recofsky y Gabriela Casenave (2012). “Entramados educacionales: nuevas prácticas, nuevos sentidos para producir inscripción social”. En *Revista latinoamericana de ciencias de la comunicación*. v. 9, n. 17 (9): pp. 228-235. Disponible en <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/456>, visitado en julio, 07, 2015.
- Errobidart, Analía (2013). “‘Para construir otra mirada del mundo’. Sentidos que se construyen, entre el ayer y el hoy, en los procesos de educación popular”. En María Chapato y Analía Errobidart (Comps.) *La educación como práctica sociopolítica. Los sentidos de educar que se construyen desde abajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Escobar, Arturo (2007) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Fasano, Patricia, Karina Minella, Gretel Ramírez, Marianela Morzán y Verónica Mingarini (2009). “‘Capacitación’ en comunicación comunitaria: el lugar de la cultura popular”. En *Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Área de Comunicación Comunitaria del Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Comps.): pp. 151-164. Buenos Aires: La Crujía.
- Fontana, Esteban (1989) “Cómo se gestó la Universidad Nacional de Cuyo”. En *Libro del cincuentenario 1939-1989*: pp-65-85. Mendoza: EDIUNC.

- Fóscolo, Norma (1992) “Mauricio Amílcar López. Los cristianos y el cambio social en la Argentina”. En: *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, Vol. 8/9: pp. 261-268. Disponible en <http://bdigital.uncu.edu.ar/4197>, visitado en marzo, 17, 2015.
- Fraser, Nancy (1997). “Pensando de nuevo la esfera pública: una contribución a la crítica de las democracias existentes”. En *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*: pp. 95-133. Bogotá: Siglo del Hombre editores. Universidad de los Andes.
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Fuentes Navarro, Raúl (2014). “Recursos para la desfragmentación de la investigación iberoamericana en comunicación”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* v. 11, n. 20 (11): pp. 17-25. Disponible en <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/435/311>, visitado en julio, 07, 2015.
- (2004). “Del intercambio de mensajes a la producción de sentido: Implicaciones de una perspectiva sociocultural en el estudio de la comunicación”. En *Quórum Académico*, 1: pp. 3-24. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199030264001>, visitado en enero, 10, 2015.
- (2003). “La producción social de sentido sobre la producción social de sentido: hacia la construcción de un marco epistemológico para los estudios de la comunicación”. En *Epistemologia da comunicação*, María Vassallo de Lopes (Org.): pp. 15-40. San Pablo: Loyola.
- (2002). Comunicación, cultura, sociedad: fundamentos conceptuales de la postdisciplinarietà. En *Horizontes comunicativos en México. Estudios críticos*, Norma Maldonado (Coord.): pp. 11-33. México DF: Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Disponible en <http://ccdoc.iteso.mx/cat.aspx?cmn=browse&id=4046>, visitado en febrero, 12, 2015.
- (2000). “Perspectivas socioculturales postdisciplinarias en la investigación de la comunicación”. En *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el siglo XX*, Guillermo Orozco (Coord.): pp. 17-31. Madrid: Ediciones La Torre.
- Garcés, Fernando (2007). “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Comps.): pp. 217-242. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Gómez, Luz y Sandra Figueroa (2011). “Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas”. En *Revista Ciencia Política* 12: pp. 109-146. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41508>, visitado en junio, 07, 2014.
- Gotthelf, René (1992). *Historia de extensión universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo*. Mendoza: EDIUNC.
- Gramsci, Antonio (1981). *Cuadernos de Cárcel*. Tomo 1. México DF: Editorial Era.
- Graziano, Margarita (1980). “Para una definición alternativa de la comunicación”. En *Revista ININCO*, Universidad Central de Venezuela. Tercer trimestre, 1980. Ver-

- sión digital disponible en <https://comunicacionymedios.files.wordpress.com/2007/03/graziano-hacia-una-definicion-alternativa-de-comunicacion.pdf>, visitado en febrero, 14, 2015.
- Grimson, Alejandro (2014). *Culturas políticas y políticas culturales*. Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales.
- (2013). “Introducción”. En *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*, Alejandro Grimson y Karina Bidaseca (Comps.): pp. 9-20. Buenos Aires, CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20130513112051/HegemoniaCultural.pdf>, visitado en febrero, 12, 2015.
- (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2004a). “Introducción”. En *La cultura en las crisis latinoamericanas*, Alejandro Grimson (Comp.): pp. 7-15. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100918083912/grimson.pdf>, visitado en febrero, 12, 2015.
- (2004b). “La experiencia argentina y sus fantasmas”. En *La cultura en las crisis latinoamericanas*, Alejandro Grimson (Comp.): pp. 177-194. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100918083912/grimson.pdf>, visitado en febrero, 12, 2015.
- Grimson, Alejandro y Mirta Varela (2002). “Culturas populares, recepción y política. Genealogías de los estudios de comunicación y cultura en la Argentina”. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Daniel Mato (Coord.). Buenos Aires: CLACSO. Versión digital disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100916023441/14grimson.pdf>, visitado en febrero, 12, 2015.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México: McGraw Hill.
- Herrera Albrieu, María Liliana (2012) “Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina”. En: Cátedra Manuel Ancizar 2012- Educación Superior y debates para el desafío, 9 Junio 2012, Universidad Nacional de Colombia. Versión digital disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/#sthash.19QHBYrc.dpuf>, visitado en julio, 07, 2015.
- Huergo, Jorge (2009). “Algunos desafíos a la comunicación/educación comunitaria y popular”. En *Construyendo comunidades... reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*, Área de Comunicación Comunitaria del Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Comps.): pp. 37-48. Buenos Aires: La Crujía.
- (2004). *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. Versión digital disponible en <http://es.scribd.com/doc/36698736/tesis-jorge-huergo>, visitado en julio, 07, 2015.
- (2004b). “Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural”. En *Revista Diálogos* N° 14: pp. 9-13.
- Kaplún, Gabriel (2013). “Viejas y nuevas tradiciones en la comunicación latinoamericana”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* v. 10, n. 18 (10): pp. 66-76. Disponible en

- <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/389>, visitado en julio, 07, 2015.
- (2013b). “La integralidad como movimiento instituyente en la universidad”. En *InterCambios* nº1, marzo: pp. 45-51.
- (2005). “Indisciplinar la Universidad”. En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Catherine Walsh (Ed.). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala. Versión digital disponible en <http://gcriticolatinoamericano.googlepages.com/gkaplun.pdf>, visitado en julio, 07, 2015.
- (2004). “Mitos y deseos sobre desarrollo, participación y comunicación”. Ponencia presentada en la 24° Conferencia de la International Association For Media And Communication Research (IAMCR). Porto Alegre. Versión digital disponible en <http://www.edicionessimbioticas.info/IMG/pdf/kaplun.pdf>, visitado en julio, 07, 2015.
- Kogan Valderrama, Andrés (2014). “Las bases antropocéntricas y eurocéntricas de las ideas modernas de pobreza y comunicación”. En *Revista Tabula Rasa*. No. 20: pp. 111-130. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Lischetti, Mirta e Ivanna Petz (2009) “Universidad-sociedad: breve historia de un vínculo”. *Revista Espacios*. N°41: pp. 130-142. Disponible en <http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/revistaespacios/articulos41.html>, visitado en febrero, 12, 2014.
- López, Marcelo Luis (2013). “Aportes metodológicos para una línea sobre práctica y residencia como servicio de extensión universitaria”. En *Revista Conexao UEPG*, v. 9 nº1: pp. 8-23. Disponible en <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/5286/3394>, visitado en febrero, 12, 2014.
- (2013b). “Aproximaciones a la Relación Primer Peronismo- Extensión Universitaria”. En *Revista Ext*. N°4. Versión digital disponible en <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/4036/pdf>, visitado en febrero, 12, 2014.
- (2012). *Extensión universitaria: situación actual y aportes metodológicos*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- (2011). “Extensión Universitaria: aportes para su problematización a partir de la exploración bibliográfica”. En *Revista de Estudios Sociales*, nº 7: pp. 191-199. Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/estusoc/articulos2.pdf>, visitado en marzo, 22, 2014.
- (2011b). “La demanda en extensión universitaria como problema metodológico”. En *Investigación y Ciencia* 52: pp. 63-69.
- (2010). “Extensión universitaria. Problematización y orientaciones para gestionar el área”. En *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 7 nº 2. Universitat Oberta de Catalunya. Versión digital disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-lopez/v7n2-lopez>, visitado en febrero, 12, 2014.
- López, Marcelo, Norma Di Filippo y Laura Aramayo (2012). *Lista 2012 de bibliografía sobre extensión universitaria para América, Central, América del Sur y el Caribe*. San Salvador de Jujuy: Siku.

- López, Pavel (2014). “Movimientos societales, cultura política y descolonización. Configuraciones culturales y condición multisocietal: el desafío de la construcción plurinacional en Bolivia en los posibles horizontes de un poscapitalismo”. En *Culturas políticas y políticas culturales*, Alejandro Grimson (Comp.): pp. 27-46. Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales.
- Mastrángelo, Fabiana (2009). “El perfil humanista y la obra del Rector Ireneo Fernando Cruz (1947–1954)”. En *Universidad Nacional de Cuyo – 70 años (1939–2009). Reflexiones, testimonios e imágenes*, Claudio Maíz y René Gotthelf (Coords.): pp. 155-175. Mendoza: EDIUNC.
- Mata, María (2009). “Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social”. En *Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Área de Comunicación Comunitaria del Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Comps.): pp. 21-34. Buenos Aires: La cruzja.
- Mattelart Armand y Michèle Mattelart (1998). *Historia de las teorías de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Menéndez, Gustavo (2013). “La dimensión comunicacional de la extensión universitaria”. En *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*: pp. 47-57. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2004). “Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria”. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Versión digital disponible en [http://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion\\_menendez.pdf](http://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf), visitado en julio, 07, 2015.
- Modonesi, Massimo (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación*. Buenos Aires: CLACSO / Prometeo Libros. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20101108114944/modonesi.pdf>, visitado en julio, 15, 2015.
- Moragas, Miquel de (1993). *Teorías de la comunicación. Investigaciones sobre medios en América y Europa*. Madrid: Gustavo Gili.
- Muriel, María y Gilda Rota (1980). *Comunicación institucional. Enfoque social de relaciones públicas*. Quito: Editora Andina.
- Nudelman, Laura y otros (2013). “Extensionemos la extensión. Proyecto de Investigación y Sistematización sobre Extensión Universitaria”. Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Orozco Gómez, Guillermo (2003). “Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a mucho modos”. En *Revista Intexto*. Vol. 2, n. 9: pp. 1-13.
- Pasquali, Antonio (2007). *Comprender la comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez de Bianchi, Stella (2010). “Universidad – sociedad. Encuentro de saberes para la transformación social”. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria y XI Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria. Mendoza, 10 al 12 de Noviembre.
- Picco, Sofia (2007). “Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920)”. En *Question*, 1(13). Versión digital disponible

- ble en <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/349>, visitado en julio, 07, 2015.
- Pró, Diego (1989). “La cultura filosófica en la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza”. En *Libro del cincuentenario 1939-1989*: pp.147-168. Mendoza: EDIUNC.
- Roig, Arturo (2002) “Palabras leídas con motivo del décimo aniversario del secuestro y posterior asesinato del Prof. Mauricio A. López”. En *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuesta a la crisis moral de nuestro tiempo*, pp. 231-234. Mendoza: EDIUNC.
- (1989). “Sentido y arquitectura de la Universidad”. En *Libro del cincuentenario 1939-1989*: pp.173-196. Mendoza: EDIUNC.
- Romano, Roberto Mario (2011). *Huellas de la ciudad universitaria de la UNCuyo: un sueño hecho realidad*. Mendoza: EDIUNC.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya-Yala.
- (2007). “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad” En *Revista Umbrales 15*: pp. 13-70. Disponible en [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de\\_Sousa\\_SANTOS.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf), visitado en agosto, 12, 2014.
- Schmucler, Héctor (1997). “Prólogo”. En *Memoria de la comunicación*: pp. 9-16. Buenos Aires: Biblos.
- (1994). “Estudios de comunicación en América Latina: del desarrollo a la recepción”. En *Causas y Azares N° 1*:pp. 5-24.
- Serna Alcántara, Gonzalo (2007). “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43/3. Versión digital disponible en <http://www.rieoei.org/1662.htm>, visitado en febrero, 12, 2014.
- Simpson Grinberg, Máximo (1986). “Comunicación alternativa: tendencias de la investigación en América Latina”. En *Comunicación alternativa y cambio social*. México: Premia editora.
- Sirvent, María Teresa (2007). *El Proceso de Investigación. Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Tommasino, Humberto (1994). “Grupos y metodología grupal en la lechería uruguaya. La asistencia técnica en grupos de producción de remitentes a CONAPROLE del Departamento de San José”. (1º informe de investigación). Unidad de Extensión, Facultad de Veterinaria-. Montevideo: UDELAR.
- Tommasino, Humberto y Nicolás Rodríguez (2011). “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”. En *Cuadernos de Extensión N°1. Integralidad: tensiones y perspectivas*: pp.19 – 42. Montevideo: UDELAR.
- Tommasino, Humberto, María González, Emiliano Guedes y Mónica Prieto (2006). “Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire”. En *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, Humberto Tommasino y Pedro de Hegeüs (Eds.): pp. 121-136. Montevideo: Universidad de la República - Facultad de Agronomía.
- Torrico Villanueva, Erick (2013). “Una comunicación para salir del desarrollo”. En *Quórum Académico*, Julio-Diciembre: pp. 263-276. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199028788005>, visitado en julio, 07, 2015.

- Touza, Rodrigo, Gilda Hernando y Fabio Erreguerena (2011). “Una experiencia extensionista en la UNCuyo”. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Noviembre 22-25. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Tünnermann, Carlos (2008). “La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria”. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (Comps.): pp.16-20. Buenos Aires: CLACSO.
- (2008b). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO.
- (1978). “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina”. En *Anuario De Estudios Centroamericanos*, 4(1): pp. 93-126. Disponible en <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3305>, visitado en enero, 24, 2015.

## DOCUMENTOS

- XI Congreso Iberoamericano de Extensión universitaria (2011). Descripción de las mesas de trabajo. Disponible en <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/paginas/ponencias.html>, visitado en julio, 07, 2015.
- Área de Articulación Social e Inclusión Educativa (2015) “Se financiarán más proyectos de la 7ma Convocatoria Mauricio López”. Disponible en <http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/se-financiaran-mas-proyectos-de-la-7ma-convocatoria-mauricio-lopez>, visitado en julio, 07, 2015.
- Área de Articulación Social e Inclusión Educativa Gustavo Kent (2014b). “43 proyectos ‘Mauricio López’ comenzarán en 2015”. Disponible en <http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/43-proyectos-mauricio-lopez-comenzaran-en-2015>, visitado en noviembre, 24, 2014.
- Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) (1949). “Carta de las Universidades Latinoamericanas o de Guatemala”. Disponible en [http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs\\_rum/index.php/rum/article/view/5624/6862](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/5624/6862), visitado en 05/07/2015.
- Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) (1959). Carta de las Universidades Latinoamericanas. Disponible en <http://www.udual.org/pdf/cartauniversidades.pdf>, visitado en julio, 07, 2015.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2012). *Universidad Nacional de Cuyo. Informe de evaluación externa*. Buenos Aires: CONEAU.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2012). Extensión. Plan Estratégico 2012-2015. Acuerdo Plenario N° 811/12.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo (2007). Ordenanza 12/2007. Aprobación del reglamento para la presentación y evaluación de proyectos de extensión.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo (2015). Ordenanza 11/2015. Conformación del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa “Gustavo Andrés Kent”.

- Correas, Edmundo (1939). "Discurso del rector en la inauguración de la Universidad Nacional de Cuyo". En *Libro del cincuentenario 1939-1989*: pp. 309-315. Mendoza: EDIUNC.
- Equipo de Trabajo del Proyecto "Colectivo de Formación y Trabajo: La Vía Inclusiva" (2014). Formulario de presentación de proyectos para la Séptima convocatoria de los proyectos "Prof. Mauricio López".
- Equipo de Trabajo del Proyecto "Experiencias colectivas por una economía alternativa" (2014). Formulario de presentación de proyectos para la Séptima convocatoria de los proyectos "Prof. Mauricio López".
- Equipo de Trabajo del Proyecto "Los niños, niñas y adolescentes como referentes políticos de las organizaciones de base" (2014). Formulario de presentación de proyectos para la Séptima convocatoria de los proyectos "Prof. Mauricio López".
- Grimson, Alejandro (2014b). "Clase 11. Debates sobre cultura, reificación y deconstrucción II. Configuraciones culturales". Documento de cátedra del seminario Virtual de CLACSO "Alteridades, configuraciones culturales y política".
- Ley 21.276 (intervención de las universidades durante la última dictadura cívico-militar.). Disponible en [https://drive.google.com/file/d/0B\\_De\\_ptvuGjETDMYUzdpNGiLeFk/edit](https://drive.google.com/file/d/0B_De_ptvuGjETDMYUzdpNGiLeFk/edit), julio, 07, 2015.
- Ley 24.521 de educación superior (1995). Disponible en [http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley\\_24\\_521/ley\\_24\\_521.html](http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html), visitado en junio, 15, 2014.
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Disponible en [http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195\\_t1.html#titulo](http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195_t1.html#titulo), visitado en julio, 07, 2015.
- Listado y descripción de proyectos "Prof. Mauricio López" en ejecución en el año 2014. Disponible en <http://www.uncu.edu.ar/extension/paginas/index/proyectos-mauricio-lpez>, visitado en julio, 11, 2014.
- Manifiesto de los estudiantes brasileños de Río de Janeiro a sus compañeros en el país (1928). En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (Comps.): pp. 228-231. Buenos Aires: CLACSO.
- Manifiesto Liminar. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica (1918). En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (Comps.): pp.194-199. Buenos Aires: CLACSO.
- Organización de Estados Interamericanos (OEI) (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>, visitado en 10/07/2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). Comunicado de la Segunda Conferencia Mundial Sobre educación Superior. Disponible en [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf), visitado en julio, 07, 2015.
- Reglamento y formulario de la Primera convocatoria de Proyectos Sociales de Extensión Universitaria "Mauricio López". Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo. 2007.

- Reglamento y formulario de la Segunda convocatoria de Proyectos Sociales de Extensión Universitaria “Prof. Mauricio López”. Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo. 2008.
- Reglamento y formulario de la Tercera convocatoria de Proyectos Sociales de Extensión Universitaria “Prof. Mauricio López”. Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo. 2009.
- Reglamento de la Cuarta convocatoria de Proyectos Sociales de Extensión Universitaria “Prof. Mauricio López”. Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo. 2010.
- Reglamento de la Quinta convocatoria de Proyectos Sociales de Extensión Universitaria “Prof. Mauricio López”. Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo. 2012.
- Reglamento de la Sexta convocatoria de Proyectos Sociales de Extensión Universitaria “Prof. Mauricio López”. Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo. 2013.
- Reglamento y características generales de la Séptima convocatoria de los proyectos “Prof. Mauricio López”. Área de Articulación Social e Inclusión Educativa Gustavo Kent. 2014. Disponible en <http://www.uncu.edu.ar/inclusion/upload/reglamento-7ma-convocatoria-ml.pdf>, visitado en julio, 07, 2015.
- Reguillo, Rossana (2004). “Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso. En Aula abierta. Lecciones básicas. Portal de la Comunicación INCOM UAB”. Disponible en <http://portalcomunicacion.com/lecciones.asp?aut=17>, visitado en julio, 07, 2015.
- Segunda campaña en Chile. Manifiesto pro-Reforma Universitaria (1922). En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (comps.): pp.16-20. Buenos Aires: CLACSO.
- Estatuto Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo. 1939.
- Estatuto Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo. 2014.
- Universidad Nacional de Cuyo (2014b) IV Autoevaluación (2008-2014). Disponible en <http://www.uncuyo.edu.ar/planificacion/upload/cuarta-autoevaluacion.pdf>, visitado en julio, 07, 2015.

### SITIOS WEB

- Sitio de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Cuyo: <http://www.uncuyo.edu.ar/extension/>, visitado en julio, 07, 2015.
- Noticias de Extensión en el portal de la Universidad Nacional de Cuyo: <http://www.uncu.edu.ar/categorias/index/extension/>, visitado en julio, 07, 2015.
- Ministerio de Desarrollo Social (s/f) Centros Integradores Comunitarios (CIC). Disponible en <http://www.desarrollosocial.gob.ar/centrosintegradorescomunitarios/169>, Visitado en julio, 07, 2015.
- Página de Facebook del Almacén Andante: <https://www.facebook.com/almacen.andante?fref=ts>, visitado en julio, 07, 2015.

### ENTREVISTAS

- Entrevista grupal: Daniel, Germán, Sofía, Gabriela, Leonardo, mayo, 22, 2015.

Entrevista grupal: Ana, Lucas, Vanesa, Franco, Rocío, Carlos, Carmen, mayo, 23, 2015.

Entrevista grupal: Sara, Natalia, Martín, Nadia, Florencia, mayo, 28, 2015.

Dana, mayo, 28, 2015.

Hugo, mayo, 28, 2015.

Entrevista grupal: Lucía, Leticia, Daniel, junio, 02, 2015.

Andrea, junio, 02, 2015.

Amanda, junio, 04, 2015.