

El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad Pública y los desafíos que presenta.

Hugo Trincherio

Ivanna Petz

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

Este movimiento de territorialización del ámbito universitario, en este caso en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, es a nuestro juicio una experiencia novedosa en materia de política universitaria por las siguientes razones: 1) porque se pretende, en conjunto con las organizaciones e instituciones barriales, avanzar en procesos de innovación social, lo que supone una reconfiguración del proceso de gestión de conocimiento tradicional (tendencialmente autocentrado y reproductivista) al generar una política de investigación en relación a problemas y demandas sociales cuya solución implica un abordaje interdisciplinario e intersectorial. 2) Es por lo dicho anteriormente, que los saberes disciplinarios se ven interpelados y sus prácticas tensionadas al requerirse el tratamiento de demandas exteriores a la lógica académica pero que se presentan como ineluctables para poder avanzar en el conocimiento crítico y científico. 3) porque el CIDAC busca involucrarse en el territorio para pensarlo, ser parte y generar procesos de integración socioeducativa habilitando que los sectores sociales que históricamente han tenido negado el derecho de acceder a prácticas y experiencias universitarias puedan hacerlo y 4) porque se trata de una experiencia que avanza en propuestas de co-gestión comunidad-universidad-estado, en un momento en que este último está siendo gestionado en función de profundas transformaciones sociales que requieren de la participación comprometida de los universitarios.

Entre el año 2008 y la actualidad, 16 equipos conformados por estudiantes, graduados y profesores pertenecientes a distintas carreras de la UBA vienen desarrollando actividades de campo en el territorio y avanzando en la concreción de proyectos en los cuales están involucrados distintas organizaciones e instituciones locales. La permanencia en los barrios y la consolidación de los vínculos con las organizaciones e instituciones a partir del trabajo concreto generado a partir de la demanda social, ha instalado al CIDAC como una institución más dentro del territorio con la

particularidad de colaborar en la resolución de ciertas problemáticas y con capacidad de convocatoria a organizaciones de distintos sectores y procedencias políticas.

Resultaría poco esclarecedor iniciar este artículo dedicado al desarrollo de la experiencia del Centro sin hacer previamente una breve referencia a sus antecedentes más inmediatos, al interior de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), en lo concerniente al contenido del vínculo universidad-sociedad implicado en su programa de desarrollo<sup>1</sup>.

## **I De los antecedentes al interior de la FFyL-UBA**

En la década de los años noventa, en el marco de una avanzada neoliberal sin precedentes por sus consecuencias sociales, el compromiso con la sociedad asumido desde los sectores mayoritarios y dominantes de las Universidades se manifestó fundamentalmente en clave de transferencia, en la venta de servicios a empresas y en hacer extensivo, fundamentalmente a los sectores medios, programas culturales diversos. Así, las unidades de extensión universitaria, se convirtieron en su mayoría en gestoras al modo de consultoras privadas, soslayando procesos de integración socioeducativa. Fueron muy pocos los casos donde proyectos de extensión ajustaron su programa a las necesidades planteadas por los sectores populares. De manera general, recién en los últimos años, acompañando el proceso político que se viene gestando en Argentina, se ha avanzado aunque tímidamente en la necesidad de pensar (pensarnos) a la universidad y por ende también a la UBA por fuera del paradigma neoliberal, comprometida con las problemáticas nacionales más urgentes. Necesidad que se instala, no por generación espontánea, sino por la resistencia que se ha ido organizando mediante los intersticios que dejara aquel andamiaje. Queremos en adelante, describir brevemente, aquellos programas de extensión al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, de los cuales el CIDAC es tributario.

---

<sup>1</sup> No ahondamos en esta oportunidad en la inscripción histórica del proyecto del CIDAC. Solo mencionamos que, en tal sentido, se encuadra en aquel modelo de universidad contenido en las experiencias del denominado "Proyecto Maciel" (UBA 1956-1966) y en las del Centro Piloto de Investigación Aplicada (CEPIA) "Enrique Grinberg" desarrollado en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires en 1973-74. Para más datos sobre el Proyecto Maciel, recomendamos la lectura de BRUSILOVSKY, S., 2000. Respecto del CEPHIA citamos que "Por intermedio de la Resolución (CS) N° 99 de la UNPBA con fecha del 17 de julio del año 1973, se crearon los Centros Pilotos de Investigación Aplicada (CEPIA). Estos centros estaban formados por equipos interdisciplinarios de investigación, constituidos por graduados y alumnos de la UNPBA, que desarrollaban sus tareas en zonas marginales o de desarrollo relativo de la Capital Federal o del Interior. La resolución que dio origen a su nacimiento establecía que entre sus objetivos se encontraba: investigar el grado de satisfacción de las necesidades populares en donde desarrollaban sus tareas los centros; investigar si la formación proporcionada a sus egresados, por la UNPBA, se ajustaba a la plena satisfacción de las necesidades populares en las zonas investigadas; investigar cuales eran los cambios estructurales que debían promoverse en la enseñanza que proporcionaba la UNPBA, para la plena satisfacción de las necesidades populares; investigar cuáles eran los cambios estructurales que podía proponer la UNPBA a las autoridades de la Nación, para el mejoramiento y perfeccionamiento de los servicios que prestaban los distintos organismos y empresas del Estado; proporcionar a la población de las zonas investigadas, asistencia complementaria; desarrollar conclusiones sobre el trabajo en equipo e interdisciplinario. Dependían de la Subsecretaría de Investigación" (Sozzani;2007).

Hacia el año 1994, como resultado de un trabajo conjunto y consensuado entre miembros de las comunidades aborígenes de la región Chaco centro-occidental, miembros de la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas, de la Secretaría de Extensión Universitaria, y organizaciones solidarias, se crea el Programa Permanente de Extensión, Investigación y Desarrollo en Pueblos Indígenas de la Argentina. El objetivo general de este programa ha sido vincular y articular en forma sistemática y permanente proyectos y actividades de investigación en distintos campos del conocimiento con acciones de fortalecimiento comunitario, capacitación, y práctica solidaria. Tras distintas etapas de reflexión sobre la tarea emprendida, se ha desarrollado el planteo sobre la producción colectiva de conocimientos vinculada a la praxis de sujetos en movimiento, en otras palabras, sobre la construcción de un saber de manera colectiva que se propone la acción transformadora de la realidad. Desde esta base, algunas de las acciones realizadas han sido: la realización de campañas de apoyo escolar a niños en las comunidades, creación de la Biblioteca Popular “Hortensio Fernández” en la comunidad Misión La Paz; realización de talleres permanentes intercomunitarios de reconstrucción de la memoria étnica wichi, chorote y chulupi, y la publicación del libro bilingüe wichi-Castellano “OLHAMEL OTICHUNHAYAJ - NUESTRA MEMORIA” (Laureano Segovia, 1998), apoyo al “servicio social comunitario” de Misión La Paz hasta 1998. En 1999, como resultado de un debate interno respecto de la especificidad de la Universidad, se crea el Centro de Documentación, Divulgación, Capacitación, y Asesoramiento de Pueblos Indígenas de la República Argentina (CEDCAPI). Dicho centro será la herramienta que buscará articular la docencia y la investigación a las acciones de extensión que se venían emprendiendo, además de constituirse en la instancia que permite el acompañamiento crítico de los procesos autogestionarios, de lucha de defensa de los derechos y el fortalecimiento de las organizaciones mediante la estrategia de talleres comunitarios. En la actualidad, este Centro se organiza en cinco comisiones de trabajo cada una de las cuales aborda una temática específica acorde a las demandas recibidas desde los pueblos originarios (Territorio e Historiografía; Educación bilingüe; Legales; Salud; comunicación y Memoria crítica). Todas estas experiencias han quedado reflejadas en la revista de reflexión y difusión denominada “NosotrosLosOtro”. La modalidad de trabajo consiste en lo que se ha dado en llamar la construcción de la demanda. Señalamos al respecto que es precisamente en la construcción conjunta, compartida, de la demanda, a partir de una problematización de los términos en los que la misma se plantea, donde comienza el proceso de producción colectiva del conocimiento crítico.

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

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

Tal como mencionamos, el programa de desarrollo del CIDAC se gesta recuperando estas experiencias de extensión, fundamentalmente en lo que hace al planteo de trabajo con organizaciones (fortalecimiento organizacional) al ubicarlas en un rol protagónico en procesos de construcción de conocimiento, partiendo de ponderar lo que podríamos denominar como su agencialidad epistémica. Esta agencialidad epistémica para el campo académico queda reflejada en los aportes al conocimiento de la Antropología Económica desarrollado en Argentina, en este caso y en el impacto en los estudios sobre los pueblos originarios impulsados por la Antropología Social reciente en nuestro país. A su vez, en ambos casos se han intentado formas de presencia permanente del ámbito universitario en el territorio (centro de documentación en Chilavert y en comunidad indígena La Estrella) las que han tenido distintos impactos en sus respectivos ámbitos de incumbencia.

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

El proyecto CIDAC se gesta a partir del recepcionamiento de una multiplicidad de demandas de intervención de la universidad pública y especialmente la UBA en el ámbito propio de la ciudad de Buenos Aires y en particular de su zona menos favorecida como es el Sur. A partir de allí su objetivo viene siendo el de cimentar un polo generador de actividades de la UBA, que pueda

movilizar tanto a la comunidad académica de la institución como a los distintos componentes del heterogéneo contexto social en el cual se encuentra enclavado. La sede física comparte un espacio social (Barracas sur) sumamente heterogéneo, donde se localizan gran cantidad de hoteles, inquilinatos, muchos de los cuales están desprovistos de los servicios esenciales; las villas 21-24 y 26, el Núcleo Habitacional Transitorio Zabaleta, numerosos galpones de fábricas, depósitos y centros de transporte que ocupan grandes extensiones parcelarias, determinantes divisorias de la falta de cohesión social barrial. Se trata sin duda de un espacio urbano fragmentado y con alta concentración de la pobreza.

Tal situacionalidad implica que el Centro se construya en la interfase de articulación de la universidad con el ámbito comunitario. Dicha interfase supone una serie de movimientos tanto a nivel comunitario como al interior de la universidad, lo que supone avanzar simultáneamente en un doble sentido. Por un lado, el repensar las formas de producción de conocimiento hegemónico en la cual la integralidad y la posibilidad de la interdisciplina<sup>2</sup> no aparezcan en sus márgenes. Por otro y al mismo tiempo, el promover y construir dispositivos de producción de conocimiento que habiliten su construcción colectiva, lo que da lugar a un trabajo dinámico, participativo, integrador con las poblaciones locales<sup>3</sup>.

Subyace en estos movimientos la idea contenida en “(el) mundo social no es ‘un espectáculo a ser interpretado (...) [sino un] conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995). En este sentido, entendemos que el conocimiento científico no debe autocondenarse a detenerse en la interpretación sino que debe ir más allá si lo que se propone es la acción transformadora de la realidad. Ahí se revela el carácter político de la producción de conocimiento conjunta y crítica” (González, C.; Iñigo Carrera, V; Leguizamón, J. M.; Petz, I.; Picciotto, C., 2004)”.<sup>3</sup>

De esta manera, se redefine la tarea universitaria transitando un recorrido que se pretende inverso al tradicional. No partimos del conocimiento ya creado, desde los paradigmas instituidos e institucionalizados académicamente, sino compartiendo la creación del mismo desde los problemas

---

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

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

científicos y tecnológicos surgidos de las necesidades sociales existentes e interpelando desde allí las prácticas academicistas, y es precisamente esta interpelación la que permite reconfigurar a las mismas. Esto implica un amplio diálogo crítico con la gente y sus organizaciones. Diálogo que se gesta en nuevas formas de relación que van permitiendo construir universidad al tiempo que se la interpela (Tommasino, H.; 2008).

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

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

Estas consideraciones se van concretando, en mayor o menor medida, a partir del programa de desarrollo y se direccionan a configurar una nueva dimensión de la práctica universitaria: la *integralidad de las prácticas*. Ahora bien, ¿Que supone esto?. En la medida que buscamos salir del consignismo, es decir de la construcción de la idea-fuerza en base a una denominación simplificadora de la misma, es que debemos profundizar en su conceptualización y complejidad. Es así que la práctica activa de extensión tal como la venimos construyendo demanda una tarea exhaustiva y sistemática de investigación, y que por su aporte a la construcción de conocimientos se despliegue hacia la docencia y procure impactar en la formación curricular y extracurricular del

---

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

conjunto del estudiantado. De esta manera, las problemáticas barriales, locales, territoriales que abordamos desde la extensión y las reflexionamos e indagamos a partir de la investigación, son susceptibles de ser abordadas en tanto contenidos en la curricula de las carreras. Incorporar contenidos referidos a las problemáticas nacionales más urgentes en el proceso de formación de los futuros profesionales es una de las maneras de establecer mayores niveles de *pertinencia* de las universidades públicas en relación a su compromiso con las realidades en la que se encuentra enclavada. Es también una manera de adaptar "... la función de la docencia a nuestra realidad latinoamericana formando ciudadanos críticos, participativos y comprometidos en la vida democrática, preparándolos para nuevas contingencias, sirviendo satisfactoriamente a las necesidades del sistema social en el que se inserta la universidad, con las estructuras de dominación que tiene, con los reclamos, no siempre tan unívocos como se delinear en el aula" (Rieiro; 2007). En definitiva, los movimientos del proceso de construcción de conocimiento implicados en la noción de integralidad de las prácticas universitarias en el nivel comunitario tal el que estamos proponiendo a partir del *qué hacer* del CIDAC, no son sólo un proceso técnico-metodológico de construcción y puesta en circulación de conocimientos (entendido como socio-histórico y provisorio y no necesariamente acumulativo al estilo positivista), sino también y fundamentalmente, un proceso de construcción de sujetos sociales.

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

---

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

<sup>6</sup> El Estado en tanto forma fetichizada de la representación, tiende a invisibilizar el carácter clasista del mismo. Son las crisis del capital las que ponen en evidencia esta situación, dando lugar a la oportunidad histórica de

Partiendo de estas bases conceptuales, la creación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (Res. FFyL N° 3920/08), dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la FFyL de la UBA, pone de manifiesto el interés institucional de dar un decidido impulso a la transformación universitaria, promoviendo la implementación de proyectos integrales en condiciones de desarrollar instancias, tanto de formación como de acción comunitaria, vinculadas a la resolución de problemáticas de los sectores populares<sup>7</sup>.

En tal sentido son objetivos del CIDAC:

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

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

---

construcción política de una relación de fuerzas alternativa. Tal ha sido la experiencia de los estados de bienestar en la posguerra fría y tal es la experiencia de la crisis capitalista en gran parte de los estados latinoamericanos.

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



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

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

Al interior del ámbito universitario, el primer desarrollo estuvo centrado en el seminario Universidad-Sociedad durante el segundo cuatrimestre de 2008, cuya dimensión política fue definir la concepción de la relación universidad-sociedad que se sostiene<sup>9</sup> y abrir al conjunto de la comunidad académica el planteo del CIDAC. El armado de los equipos donde se involucraron estudiantes, graduados y docentes interesados en trabajar a nivel comunitario, fue otra de las derivaciones del seminario. Los primeros proyectos que los equipos llevaron adelante otorgaron un primer diagnóstico del territorio. A su vez, permitieron el vínculo con organizaciones e instituciones locales a partir de su concreción, demostrando compromiso, continuidad y capacidad de diálogo interinstitucional.

Respecto de los distintos equipos que configuran el CIDAC en la actualidad, interesa plantear que son diversos en sus propuestas en relación a cómo vinculan la universidad con la comunidad, ensayando diferentes contenidos de tal vínculo. Respecto del espacio intrauniversitario, algunos han logrado articular cátedras, seminarios, créditos de investigación y de campo, haciendo uso de las actuales oportunidades que ofrecen los planes de estudio al tiempo que se establecen contrapuntos con tal andamiaje mediante el ejercicio que supone la integralidad de las prácticas. Otros han optado por vincular estudiantes por fuera de las instancias formales con validez curricular, incorporándolos en el marco que otorgan los proyectos del Programa Voluntariado Universitario y proyectos de la

---

<sup>8</sup> La presente publicación es resultado precisamente de esta Red y en el artículo cuya autoría es de Cervera Novo se describen sus objetivos y recorridos, razón por la cual no profundizaremos en este punto

<sup>9</sup> Este seminario fue curricular para algunas carreras de la FFyL, y de extensión universitaria, para el resto de las carreras de la UBA y otras universidades y no universitarias que se acercaron por el interés de debatir el tema. Entre otras, las preguntas que estuvieron presentes en el seminario fueron: Cuál es el lugar de la sociedad en la producción de un conocimiento pertinente a las realidades del país y que al mismo tiempo permita procesos de retroalimentación en las aulas? Cuáles son los modelos alternativos de gestión del conocimiento y que experiencias concretas se han desarrollado? Como se produce conocimiento? Cuales son sus lógicas imperantes hoy? Que mecanismos de producción de conocimiento tenemos? Cuál es el lugar de la interdisciplina?

programación UBANEX<sup>10</sup>. De una u otra forma, en todos los casos se viene impactado en la formación del estudiante a partir de una praxis que ha sido siempre fuertemente demandada por el claustro estudiantil. A riesgo de ser repetitivos, en todos los proyectos se han involucrado instituciones y /o organizaciones sociales y políticas del territorio.

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

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

En nuestro caso, el primer protocolo tuvo como objetivo realizar un diagnóstico socio productivo que dió cuenta de los procesos de transformación operados a partir de la crisis del 2001 en las Comunas 3, 4, 5 y 8 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la forma que estos procesos afectaron la situación del trabajo y el empleo, así como el perfil productivo de la Ciudad<sup>12</sup>. El

---

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

<sup>11</sup> Para más datos cfr, Revista Espacios N° 47 Dossier Especial: CIDAC pp 68. No obstante, brevemente diremos que estuvieron involucrados en la construcción doce vecinos desocupados del barrio de Barracas (7 mujeres y 5 varones) todos pertenecientes a distintas organizaciones sociales con las cuales los equipos del CIDAC vienen integrando prácticas de investigación, docencia y extensión universitaria. El proyecto fue elaborado por el equipo de arquitectos de la FFyL y por el equipo de gestión del CIDAC. Dicho centro está destinado a la capacitación laboral de sectores de población con problemas sociolaborales residentes en la zona sur de la CABA. Y , al mismo tiempo, el edificio es compartido con los equipos del CIDAC.

Como resultados obtenidos de la implementación del proyecto se pondera:

- a. Doce vecinos desocupados formados en distintas técnicas constructivas.
- b. La obra construida que consta de: dos grandes aulas que pueden transformarse en un SUM; una oficina; un office; un depósito; un pasillo y los baños correspondientes. Además de espacios exteriores acondicionados para la realización de actividades deportivas.

En otras palabras, política de capacitación laboral que al mismo tiempo que intenta avanzar en formar sujetos con capacidades técnicas genera patrimonio público.

<sup>12</sup> Otros objetivos del denominado “Documento base de análisis territorial”, fueron:

segundo protocolo, estuvo centrado en una de las necesidades detectadas en la implementación del Programa Argentina Trabaja. En no pocos casos, los cooperativistas eran analfabetos digitales y, en tal sentido, se estructura una propuesta pedagógica a fin de brindar herramientas básicas para el manejo de PC e Internet. Dicha propuesta fue posible gracias al trabajo de estudiantes que, en su mayoría, participan del CIDAC, formados en educación popular y con antecedentes en dinámicas de trabajo con los sectores populares.

Por su parte, el tercer protocolo, permitió iniciar una línea de trabajo nueva: los trayectos formativos de extensión universitaria. Esta línea, está en estrecha vinculación al nuevo modelo de política social emergente en la Argentina de la última década, que ha habilitado a la participación de la sociedad civil en su desarrollo en un carácter diferente a como era integrada en los años '90, presentándoseles a sus organizaciones una nueva serie de responsabilidades y tareas. Las mismas presuponen un conjunto nuevo de habilidades técnico-administrativas, institucionales y políticas. Desde el CIDAC, se consideró innovador aperturar trayectos educativos de extensión universitaria orientados al fortalecimiento de las organizaciones sociales en las siguientes dimensiones: en lo que respecta a habilidades técnicas para participar en la proposición de políticas, en lo que respecta al trabajo integral con jóvenes, en lo que respecta a la formación de dirigentes territoriales<sup>13</sup>.

De manera particular, para el caso de la diplomatura que fue objeto del tercer protocolo con el MTESS, fue objetivo central el generar herramientas conceptuales y técnicas de diseño y planificación que mejoren la capacidad de gestión de las organizaciones sociales actuantes en los territorios, a fin de pensar el propio territorio en sus aspectos productivos y en las posibilidades de desarrollo local, y formular y presentar proyectos que vinculen áreas de vacancia con las líneas activas de políticas de empleo del Ministerio de Trabajo de la Nación. El fuerte énfasis en proyectos de desarrollo local para la generación de trabajo que presentó la propuesta supuso dos cuestiones: por un lado la concepción en torno del trabajo como constructor de identidad individual

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

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

y colectiva en donde la cultura del trabajo vuelva a ocupar un lugar central, en tanto espacio de generación de ingresos, pero también como un modo de convivencia y una forma de construcción de lo social. Por otro lado, el compromiso de la Universidad Pública, tanto en relación al territorio de pertinencia como en la cooperación con el estado nacional en el despliegue de políticas.

A su vez, la instrumentación de la diplomatura donde participaron 35 personas de distintas organizaciones, significó un esfuerzo compartido entre el equipo que llevó adelante el proyecto<sup>14</sup> y el equipo de coordinación de Capital Federal de la Dirección de Gestión Territorial del ministerio. Interesa remarca esta dimensión del trabajo concreto ya que adquirió una dinámica que iba permitiendo evaluaciones permanentes del proceso educativo, las cuales fueron implicando una serie de reformulaciones sobre la marcha.

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

a) Dirección y equipo de coordinación general: coordinación académica, coordinación general de áreas y equipos barriales, coordinación de operatoria de proyectos. Este órgano está apoyado por un personal administrativo no docente y las unidades de Prensa y Comunicación y Metodología del trabajo comunitario.

b) Consejo consultivo social

Integrado por representantes de las organizaciones sociales con desarrollo territorial en la zona sur

---

<sup>14</sup> El equipo estuvo integrado por una coordinadora académica y una coordinadora técnica, 6 docentes y 5 tutores.

En cuanto a la organización y estructura curricular, la diplomatura se organizó en seis módulos de carácter presencial. Cinco de ellos fueron consecutivos y el restante (Taller de Diseño de acciones de desarrollo local) se desarrolló bajo la modalidad de taller, aún cuando tuvo aspectos teóricos específicos; Además, se incorporaron al inicio del curso dos jornadas de 2 horas a fin de establecer el diagnóstico del grupo y conocerse entre los participantes y el equipo docente.

Los módulos se organizaron del siguiente modo: Algunos abarcaron dos jornadas o clases y otros tres, de acuerdo a los contenidos a trabajar. Cada una de ellas se divide a su vez en un espacio teórico y un espacio teórico-práctico. En el espacio teórico están presentes el tutor y el profesor, siendo este último, el responsable de los contenidos. En el espacio teórico-práctico, el tutor, asume un rol más activo en la medida que trabaja conjuntamente con el profesor haciendo transposiciones didácticas y analizando casos.

El taller, se cursa en todas las jornadas de clase, durante las últimas 3 horas. El docente a cargo de este módulo, organiza el trabajo en cada clase a partir de los contenidos trabajados y discutidos en los módulos correspondientes a cada jornada, de modo tal que dichos conocimientos puedan ser procesados en el mismo momento de elaboración del proyecto.

La Diplomatura se desarrolló desde una concepción de educación que recupera los saberes y experiencias de los estudiantes para potenciarlos de manera de contribuir a los procesos de transformación territorial y social de los que ellos participan. Para ello, los estudiantes fueron activos protagonistas del proceso de formación, pusieron en diálogo permanente su práctica y la teoría de modo de construir nuevos conocimientos y saberes contextualizados así como herramientas de intervención y propuestas que se materializaron en la mayoría de los casos en el diseño de un proyecto. El mismo se fue construyendo y revisando a lo largo de todo el desarrollo de la diplomatura, haciendo uso y revisión de los contenidos teóricos y teórico-prácticos trabajados en los módulos.

de la CABA, instituciones locales y representantes de los equipos del CIDAC. Se estableció una dinámica provisoria de tres reuniones anuales y la posibilidad de llamado a reuniones extraordinarias cada vez que alguna organización, institución o la dirección del centro lo crea necesario. El consejo consultivo social, tiene carácter consultivo y orientador de los temas en los cuales es necesaria la intervención del centro y está abierto a nuevas incorporaciones. Es importante aclarar que el vínculo con las organizaciones existentes no está limitado a las reuniones del Consejo, sino que el mismo se concreta en los niveles de involucramiento que las organizaciones e instituciones tienen en el desarrollo cotidiano de los distintos proyectos instrumentados desde el centro.

#### c) Ronda de coordinación de equipos

Se trata de reuniones con los coordinadores de los equipos, cuya periodicidad fue cambiando acorde a los niveles de crecimiento del CIDAC. Actualmente se trata de una reunión mensual donde se ponen en común las problemáticas que nos presenta el trabajo cotidiano, se discute el encuadre territorial del centro y se avanza en la reflexión sobre la integralidad de las prácticas universitarias con proyección comunitaria y su instrumentación.

### **IV De los desafíos que plantea el trabajo que se viene desarrollando**

El proceso de consolidación del CIDAC, experiencia que, tal como ha sido expresado en el primer apartado, posee direccionalidad y una dinámica que es analizada de forma permanente a modo de reflexión sobre y desde la práctica pero también a modo de evaluación interna, nos sitúa en una serie de tareas a emprender que suponen fuertes desafíos para la cultura hegemónica que se expresa en la vida universitaria<sup>15</sup>.

Tomando distancia de la evaluación académica guiada por la ya clásica “excelencia académica”, lo que llamamos revisión y evaluación permanente del qué hacer, nos ubica, entre otras cuestiones, en la necesidad de debatir el control político de las acciones e intervenciones implicadas en la integralidad de las practicas a fin de conocer lo que se va generando en el contexto de aplicación (y validación) y las metodologías con las que se innova. Para ello, actualmente, se han puesto en funcionamiento una serie de mediaciones. Por un lado, lo que denominamos reuniones de áreas, esto es, el nucleamiento de equipos de trabajo que comparten un mismo area-problema abordado

---

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

desde trayectorias y perspectivas disciplinares diferentes (es el momento del control epistémico y de contenidos). Por otro, lo que hemos nominado reuniones de coordinación territorial, donde los equipos se interseccionan en aras de complementar el trabajo en los territorios<sup>16</sup> y de revisar el abordaje a fin de respetarlo (es el momento de control metodológico). La puesta en común y evaluación colectiva del trabajo, es otra de las modalidades que fuimos encontrando. Las Primeras Jornadas denominadas: “Teorías y Practicas Territoriales” que se inauguraron en marzo de este año y que se desarrollarán dos veces al año (marzo y agosto) van precisamente en tal sentido.

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

Otro de los desafíos importantes implicados en este proceso de institucionalización tiene que ver con generar los mecanismos de evaluación de prácticas integrales y las modalidades de su acreditación para aquellos docentes que se constituyen en la interfase entre la universidad y el ámbito comunitario. Existen antecedentes respecto de la evaluación en el ámbito de la investigación y en el de la docencia-enseñanza (con los cuales podríamos o no estar plenamente de acuerdo) pero no tenemos antecedentes respecto de la evaluación de los procesos integrales permitidos por el trabajo de extensión de los docentes. Consideramos que dichos mecanismos deben interrogar o mejor dicho dar lugar a la experimentación del movimiento sugerido por los siguientes interrogantes: ¿Cómo y con cuales herramientas se construye colectivamente la problemática social a trabajar?, ¿De qué manera se la investiga y se integra lo que se investiga con lo que enseña?, Cuales son los procedimientos por los cuales ello se vincula con lo que se discute, aprende y enseña con la población?, ¿Cómo deriva este proceso en un plan de acción que es el que finalmente estructura el segundo y tercer año de trabajo?, ¿A partir de cuales instancias o procedimientos se revisa lo actuado? ¿De qué manera en la evaluación realizada intervienen los actores participantes?, ¿Con cuales instrumentos se ha desarrollado la sistematización de la práctica? y, finalmente, la presentación de un informe técnico y otras producciones de resultados. Por supuesto que este

---

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

proceso implica la creación de ámbitos o interfases de formación porque no se trata solo de coordinar, ni se trata de enseñar a la manera en la que estamos acostumbrados intramuros. Como dice Jara (2008) se trata de sentirnos y asumirnos críticamente como partes integrantes de un proceso que nos desafía mutuamente en construir algo nuevo, se trata también de despertar y potencializar la capacidad creadora<sup>17</sup>.

La validación de las prácticas integrales en el marco de las curriculas de las carreras de grado, es otra de las tareas a continuar promoviendo. Como mencionamos, en algunas situaciones, ciertos planes de estudio permiten en su actual dinámica mediante seminarios, horas de trabajo de campo e investigación, ir validando dichas prácticas. No obstante, el desafío sigue siendo mayúsculo ya que se trata de curricularizar una nueva dimensión de prácticas universitarias<sup>18</sup>. De todos modos no podemos soslayar que, atar el trabajo de los equipos exclusivamente a los tiempos implicados en la curricularización que nos impone los tiempos actuales de las programaciones académicas (por cuatrimestre o por año) tiene el límite de fuertes tensiones entre el tiempo académico y el tiempo de los procesos que vamos generando a partir de los proyectos/acciones/intervenciones. A fin de superar esto, si bien los equipos se nutren de la afluencia de estudiantes de acuerdo a la propuesta de participación elegida (convocatorias para proyectos de Voluntariado Universitario, UBANEX, horas de investigación seminario, practicas de campo), hay algunos estudiantes que, encontrándole el sentido transformador a la propuesta, se van quedando en los equipos generando una estructura intermedia que viene garantizando el compromiso con los procesos que se van habilitando<sup>19</sup>.

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

---

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

<sup>18</sup> Una serie de expectativas son abiertas en tal sentido por la reciente resolución del consejo superior de la UBA en relación al programa: Prácticas sociales Educativas.

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

Por último, queremos mencionar a modo de desafío, otra de los recorridos a profundizar que tiene que ver con la necesidad de registro y la sistematización de experiencias<sup>20</sup>. Dos dimensiones fuertes constituyen esta práctica. Por un lado la dimensión política, convirtiéndose en “el antídoto frente al activismo irreflexivo que tiende a desenvolverse en procesos marcados por la voluntad y el entusiasmo generado por el advenimiento de condiciones favorables a la transformación social” (Caruso; 2008). Por el otro, la dimensión educativa al propiciar objetivación del propio que hacer, reflexión sobre el mismo, generando una investigación sobre la propia práctica y desde la misma practica; Interpretar desde nuestra práctica, nos permite, precisamente construir conocimiento nutrido desde el quehacer realizado. Epistemológicamente, se trata de recorrer un camino diferente al propuesto por el positivismo que divorcia el objeto-sujeto haciendo un recorrido de subjetivación-objetivación<sup>21</sup>.

## V Palabras finales

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

El concepto de *pertinencia* tiene que ver con la valoración de la intervención activa de la universidad en el proceso de reconstrucción de la sociedad en sus distintas dimensiones: económica, social, cultural y política<sup>23</sup>. En la medida que encadenamos tal noción a la de *autonomía científica* o

---

<sup>20</sup> Son diversos los sentidos otorgados a la sistematización de experiencias. Recomendamos ampliamente el número 2 de la revista Dialogo de Saberes de la UBV, dedicada especialmente a la sistematización de experiencias comunitarias en America Latina.

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

<sup>22</sup> Carlos Sozzani (2007) plantea la siguiente intersección categorial para ser tenido en cuenta en materia de construcción de herramientas para la transformación universitaria: pertinencia, soberanía cognitiva o autonomía científica y extensión. Recomendamos la lectura de Sozzani, C. (2007) “El Servicio Social Universitario como vector de transformaciones”. MIMEO, FSC-UBA

Nosotros modificamos extensión por integralidad de las prácticas en cuyo marco la extensión adquiere peso específico siendo el centro de gravedad del movimiento implicado en la idea de integralidad. A su vez, recuperamos tales categorías desde el sentido de las practicas que se vienen desarrollando en el marco del CIDAC

<sup>23</sup> Aquí, la categoría de pertinencia queda asociada a la función social universitaria. No obstante, la noción de pertinencia también se encuentra asociada como categoría de evaluación universitaria. Para revisar los términos en los que se plantea el debate ver: Naishtat, Francisco (2003): “Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia



*soberanía cognitiva*, mediante la construcción crítica del conocimiento, se busca superar la dependencia y la colonización cultural, científica y tecnológica perfilando modelos de producción de conocimiento propios acordes a nuestras necesidades de desarrollo. Así, sostenemos que la búsqueda de legitimación en la producción de conocimientos por parte de la universidad debe ubicarse no únicamente en una adaptación acrítica a los desarrollos producidos por la denominada “comunidad científica internacional” sino en el sostenimiento de aquellos desarrollos que tiendan a la resolución de las necesidades y prioridades emergentes de los intereses nacionales y demandados por las mayorías populares. Se trata pues de inscribirnos en el mundo y la sociedad del conocimiento produciendo aquello que nos es vital, aquello que se muestra pertinente y que por ello es susceptible de ser valorizado. En palabras de Renato Dagnino: “Hay que dejar de creer ingenuamente en la versión tecnológica de la teoría del derrame que promete el desarrollo de tecnologías a cualquier costo con la esperanza de un derrame tecnológico para todos cuando ese derrame nunca llega: hoy los sin techo siguen construyendo sus casas como se hacía en la antigua Babilonia, o encaran sus cultivos con tecnologías extremadamente ineficientes y poco intensivas. Como en el hemisferio norte la población no ha crecido y no se encuentran con grandes problemas habitacionales no se ocupan de estas cuestiones, en cambio acá si es un grave problema y como reproducimos sin criticar las agendas científicas del norte seguimos dándole la espalda a las necesidades de la población.”<sup>24</sup>

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

---

epistémica”. En Revista: Espacios, publicación de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA, N° 30, Diciembre 2003.

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

partir de la cual aquellas instancias de definición de pertinencias, prioridades, contextos y políticas son temas siempre a descubrir y no pueden ser ninguneados. No obstante, lo anterior sólo es plausible si sostenemos que el conocimiento y la técnica son producciones sociales, es decir, si asumimos que se inscriben en específicas relaciones de producción. En fin, afirmamos, entonces, que no es incorrecto exponer instancias propias, nacionales, latinoamericanas, de determinación de pertinencias e incumbencias con cierta prioridad.

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

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

## Bibliografía citada:

- Bourdieu, P y Wacquant, L (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo. México).
- Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular; experiencias realizadas, debates pendientes*, EUDEBA, Buenos Aires, 2000
- Carusso, M (2008) “La dimensión política de la sistematización de experiencias”. En Revista Dialogo de Saberes N° 2, Universidad Bolivariana de Venezuela
- Dagnino, R. *La Universidad es disfuncional a la sociedad y al país*, entrevista realizada por Carlos Borches, martes 3 de diciembre de 2002, en [http://www.fcen.uba.ar/prensa/noticias/2002/opinion\\_03dic\\_2002.html](http://www.fcen.uba.ar/prensa/noticias/2002/opinion_03dic_2002.html)
- Dagnino, R. *Construyendo una Universidad sustentável, social e economicamente incluyente*, Dep. de Política C&T Unicamp, powerpoint en [www.cori.unicamp.br/IAU/arquivos/dagnino.ppt](http://www.cori.unicamp.br/IAU/arquivos/dagnino.ppt)
- González, C.; Iñigo Carrera, V; Leguizamón, J. M.; Petz, I.; Picciotto, C., (2004)”, “Apuntes para una producción conjunta de conocimiento crítico”, ponencia presentada en VI Congreso de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba
- Jauretche, A.(1992) *Los Profetas del Odio y la Yapa. La colonización pedagógica*. A. Peña Lillo Editor, Capital Federal.
- Naishtat, Francisco (2003): “Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica”. En Revista: Espacios, publicación de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA, N° 30, Diciembre 2003
- Rieiro, A (2007) *La Universidad Pública en Jaque*. En Solidaridad Global, Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Villa María, Año IV, N° 7.
- Sozzani, C (2007a)” El servicio social comunitario como vector de transformaciones” Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UBA. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 5 al 9 de noviembre de 2007. Buenos Aires
- Sozzani (2007b) “Bases para la Nueva Universidad: la experiencia nacional y popular en la UNLP 1973-74.” Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UBA. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 5 al 9 de noviembre de 2007. Buenos Aires
- Talento, M (2007) “Aportes para una nueva cultura Universitaria” Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UBA. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 5 al 9 de noviembre de 2007. Buenos Aires
- Tommasino, H.; (2008) *Programas Integrales: un camino hacia la construcción de la segunda reforma universitaria*. En *De formaciones in-disciplinadas*. Programa Integral Metropolitano, UDELAR).
- Varsavsky, *Ciencia, política y cientificismo*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1969.
- O. Varsavsky, “Bases para una Política Nacional de Tecnología y Ciencia”, ponencia leída en la Facultad de Ingeniería de la UBA, diciembre de 1973, en *Lezama*, Número 8, noviembre de 2004.

## **Bibliografía Consultada**

Banco Mundial (2000). *Higer Education in Developing Countries. Peril and Promise*. World Bank, Washington.

Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa. Barcelona. Primera edición en inglés: 1989.

Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires.

Ezcurra, D. Saegh, A Y Comparato, F -comps. (2010) *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. CEPES, Eduvim. Villa María.

Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Vozes, Petrópolis.

Herrera, A. (1974). *Ciencia y política en América Latina*. Siglo XXI. México

IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe, 2002-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Superior de la UNESCO para la educación superior en América Latina. Caracas.

Kreimer, P: (2006) *¿Una nueva dependencia?. La investigación científica en América Latina, integración subordinada y división internacional del trabajo*. Nómadas, marzo, Bogotá .

Mollis, M. - comp.- (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Buenos Aires.

Naishtat, F. -comp- (2001) *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Colihue, Buenos Aires.

Osuna, B. (2010) Una universidad integrada al desarrollo con justicia social. En Revista Desafíos para un proyecto nacional, pp.102-113. Buenos Aires.

Puiggros, A. (2004) *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Rosario.

Puiggros, A. (2007). *Carta a los educadores del siglo XXI*. Galerna, Bs. As.

Riquelme, G. (2003) *Educación superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

Sander, B. (1990) *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires. Santillana.

Sousa Santos, B. de (2005) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, UNAM, México.

Tedesco, J. C. (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*. F.C.E. Buenos Aires.

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Del 5 al 9 de octubre. Paris.