

| | |
|---|-------------------|
| El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : Entre el debate y la acción | Título |
| Perez, Dora Alicia - Autor/a Lakonich, Juan José - Autor/a Cecchi, Néstor Horacio - Autor/a Rotstein, Andrés - Autor/a | Autor(es) |
| Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Lugar |
| IEC-CONADU | Editorial/Editor |
| 2009 | Fecha |
| Serie Universidad | Colección |
| Voluntariado; Educación extraescolar; Responsabilidad social; Ética; Extensión universitaria; Enseñanza-aprendizaje; Educación superior; Universidades; Sociedad; Caribe; América Latina; | Temas |
| Libro | Tipo de documento |
| http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf | URL |
| Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es | Licencia |

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



CECCHI, Néstor Horacio

LAKONICH, Juan José

PEREZ, Dora Alicia

ROTSTEIN, Andrés


El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI

Entre el debate y la acción



IEC

Instituto de estudios y capacitación



Instituto de Estudios y Capacitación de la
Federación Nacional de Docentes Universitarios CONADU

Pasco 255 Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Director Editorial

Pedro Sanllorenti

Coordinadora General

Yamile Socolovsky

Directora de Arte y Diseño

Florencia Antonini

Diseño y Diagramación

Jesica Vannieuwenhoven

Fotografía de tapa

Virginia García

Yesica Camiscia

Corrección

María Belén Sotelo

Ramiro Aboy

Editorial

IEC – CONADU

ISBN

Impresión

Ediciones Suárez

ISBN: 978-987-24464-1-3

Año 2009

Sumario

| | | |
|----------------------|-----|---|
| | 7 | Mesa Ejecutiva CONADU |
| | 7 | Autoridades IEC |
| | 8 | Prefacio |
| | 14 | Introducción |
| Primera parte | 21 | Acerca de la misión social de la Universidad en América Latina |
| | 22 | 1. Análisis de la situación actual de América Latina y el Caribe |
| | 30 | 2. La Universidad como generadora de la transformación sociocultural |
| | 34 | 2.1. Responsabilidad Social Universitaria |
| | 37 | 2.2. Compromiso Social Universitario |
| | 44 | 3. Modalidades de interacción Universidad - Sociedad |
| | 45 | 3.1. Voluntariado |
| | 49 | 3.2. Transferencia |
| | 52 | 3.3. Extensión Universitaria |
| | 52 | a. Antecedentes y marco jurídico |
| | 57 | b. Hacia una conceptualización operativa |
| | 58 | c. Orientaciones |
| Segunda parte | 63 | Ejes para la construcción de una Universidad latinoamericana comprometida socialmente |
| | 66 | 1. Resignificaciones conceptuales sobre las relaciones de la Universidad con la comunidad |
| | 72 | 2. La formación ética de los estudiantes |
| | 80 | 3. Construcción y distribución social del conocimiento |
| | 88 | 4. Soportes teóricos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje |
| | 94 | 5. Pedagogía del Aprendizaje Servicio |
| | 95 | a. Breve aproximación conceptual |
| | 101 | b. Otros aportes |
| | 104 | c. Transiciones hacia el Aprendizaje y Servicio Solidario |
| | 106 | 6. Pensar en red |
| | 107 | 6.1. Redes Universitarias |
| | 118 | 6.2. Otras experiencias comunitarias en América Latina |
| | 122 | Síntesis y reflexiones finales |
| | 130 | Bibliografía |

| | | |
|---------------|-----|---|
| Anexos | 144 | ANEXO 1. Situación de América Latina. Pobreza/Indigencia |
| | 154 | ANEXO 2. Marco Jurídico de la Extensión Universitaria en Argentina |
| | 160 | ANEXO 3. Buenas Prácticas impulsadas desde Universidades u Organizaciones sociales de América Latina y el Caribe |
| | 162 | 1. La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional |
| | 171 | 2. Aprendizaje Servicio en la legislación de Venezuela |
| | 175 | 3. El Servicio Social obligatorio en la Universidad Mexicana |
| | 180 | ANEXO 4. Experiencias transformadoras de Educación Superior en Argentina |
| | 181 | 1. "Agricultura urbana: Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA) y plantas medicinales" |
| | 183 | 2. "Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social" |
| | 185 | 3. "El perfil profesional del profesor de Educación Física" |
| | 187 | 4. "Un programa de los alumnos de medicina: el BIN (Búsqueda, Identificación y Nutrición) contra las muertes infantiles por hambre en Tucumán". |
| | 190 | Acerca de los Autores |

Autoridades

CONADU

Secretario General Carlos De Feo (ADULP)
Secretario Adjunto Pedro Sanllorenti (ADUM)

Secretario Gremial Titular Gustavo Brufman (COAD)
Secretaria Técnico y RR Titular María Segienowicz (ADUNSE)
Secretaria de Organización Titular Nélide Malvitano (ADUFOR)
Secretaria de Finanzas Titular Florencia Antonini (ADUNOBA)
Secretario de Prensa Titular Federico Montero (FEDUBA)
Secretario de Acción Social y DD.HH. Moisés Dib (ADIUC)

Secretario Gremial Suplente Marcelo Ruiz (AGD Río IV)
Secretaria Técnico y RR Suplente Delia López de Onocko (ADUFOR)
Secretario de Organización Suplente Ricardo Kienast (ADUM)
Secretaria de Finanzas Suplente Roxana Lisa (ADUNOBA)
Secretaria de Prensa Suplente Ana Ledesma (ADUNSE)
Secretario de Acción Social y DD. HH. Suplente Walter Olguin (ADUSL)

IEC

Director Pedro Sanllorenti
Coordinadora General Yamile Socolovsky
Directora de Arte y Diseño Florencia Antonini

Prefacio

Con la creación de su Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) se propone dar respaldo a la construcción de un modelo sindical que supere los estrechos límites de una defensa corporativa de los intereses sectoriales. Esta pretensión responde, en el caso de los docentes universitarios, no sólo a una reafirmación de nuestra propia identidad como trabajadores – que coloca en un plano fundamental la necesidad de definir los objetivos de la actividad sindical de la Federación en el marco más amplio de la búsqueda colectiva de mejoras sustantivas en la condición de vida del conjunto de nuestro pueblo -, sino también a la conciencia de ser parte de una institución pública que, como tal, tiene una responsabilidad ineludible en la construcción de las condiciones que harían posible el logro de aquellas transformaciones. Una práctica sindical de estas características nos exige desarrollar la capacidad de nuestra organización para intervenir en el debate y la resolución de un conjunto amplio de cuestiones, que van desde los problemas gremiales inmediatos hasta los grandes temas que son de interés para el conjunto de la sociedad; en primer término, la misma cuestión universitaria.

Entendiendo que el rumbo de los procesos políticos que caracterizan a los países de la región se encuentra en disputa, y en ese marco, CONADU se compromete en la batalla por la determinación de la función pública de la Universidad, que debe concebirse como parte de los instrumentos con que el Estado cuenta para garantizar una efectiva redistribución de la riqueza. El rol de la Universidad tiene que ser objeto de un debate público, abierto a todos los sectores, que debe ser asumido como un debate político, en la medida en que en él se trata de definir colectivamente cuáles son las necesidades que, en este nivel del sistema, la sociedad busca resolver. Por otra parte, la posibilidad que se nos presenta de discutir una nueva Ley de Educación Superior, debe ser aprovechada para dar este debate en un marco apropiado. En definitiva, discutir el marco jurídico para desarrollar un nuevo proyecto de Universidad, que convoque al protagonismo de docentes, estudiantes, graduados y no docentes, tanto como al resto de la sociedad, cada uno expresando sus ideas y propuestas desde sus distintos canales de representación, pero sin perder de vista la centralidad de la discusión: cómo pueden contribuir las instituciones universitarias a mejorar la calidad de vida de la mayoría de la población. La sociedad argentina se debe un debate profundo sobre las diferentes formas en que la Universidad debería relacionarse con sus problemas y proyectos concretos. De tal modo, el interrogante abierto en torno

a la Universidad necesaria se plantea como un elemento fundamental en el marco del debate más amplio y siempre indefectiblemente inconcluso que acompaña a la disputa por la hegemonía en la sociedad.

Uno de los temas centrales que deben articular la discusión sobre la Universidad, y cuya profundización y ampliación representaría al mismo tiempo un aporte fundamental a la definición colectiva del rumbo que podría adoptar el proceso general de transformaciones que atraviesa nuestra sociedad, es el de la vinculación posible y deseable entre las políticas educativas y de investigación, producción científica y tecnológica, y un proyecto económico-político que implique, en las actuales condiciones, una perspectiva de efectiva democratización de la sociedad, vale decir, de superación de la dinámica que reproduce y tiende a ampliar la desigualdad en todos los ámbitos de la vida social.

Los diversos programas de trabajo que comienzan a desarrollarse en el IEC procuran concretar nuestro compromiso con aquellos objetivos generales. En el área gremial, llevamos a cabo actividades de capacitación dirigidas a conocer y debatir sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo, el régimen jubilatorio, la negociación colectiva, el modelo sindical argentino y un proyecto de convenio colectivo que permita, al conjunto de los docentes universitarios, el reconocimiento de sus derechos laborales. El IEC ha comenzado, también, a organizar actividades para brindar a los integrantes de otras organizaciones, en el marco de la Central de Trabajadores Argentinos, oportunidades de formación en distintos temas que consideramos fundamentales para la comprensión de la complejidad de la dinámica social en la que pretendemos incidir, sobre la base de una estrategia cuya elaboración requiere, en aras de su eficacia y de su calidad democrática, promover la ampliación del acceso al conocimiento de la historia, la economía, los conceptos fundamentales de la teoría política y social, etc.

Por otra parte, desde el IEC nos hemos propuesto, a través de la elaboración de múltiples proyectos específicos, desarrollar un área de investigación cuyo objeto de estudio es la misma Universidad. Atentos especialmente a la realidad argentina y latinoamericana, nos proponemos conocer cuáles son sus proyectos de investigación y extensión, quiénes los financian y a qué intereses responden; comprender por medio de qué mecanismos y con qué propósitos se vincula la institución universitaria con otras instituciones y sectores de

la sociedad; describir cuál es la relación del sistema universitario con los otros niveles educativos; comprender cómo se relacionan los sistemas universitarios de los diversos países de América Latina con sus respectivas realidades político-sociales, y de qué modo se organizan en ellos los trabajadores docentes; analizar el proceso de elaboración y formulación de la legislación universitaria; analizar y generar propuestas para mejorar las condiciones y medio ambiente de trabajo; etc. También hemos dado a luz un proyecto editorial, donde comenzamos a reflejar parte de nuestras tareas de investigación y capacitación.

El trabajo que se presenta en este libro, es resultado del proyecto de investigación sobre “Compromiso Social Universitario” desarrollado por los autores en el marco de uno de los programas de investigación encarados por el IEC. La decisión de publicar el mismo como el primer libro de la serie Universidad del IEC no es casual: el tema abordado resulta esencial para debatir cuáles son, y cuáles deberían ser, los objetivos primordiales de las instituciones universitarias y de qué modo ha intentado la Universidad Latinoamericana vincular sus acciones con las problemáticas nacionales y regionales, dando cuenta de los problemas que afectan a los sectores más desprotegidos de la sociedad.

El trabajo de recopilación y sistematización de las principales iniciativas generadas en las universidades latinoamericanas, realizado por los autores, así como su propuesta de distinguir y valorar diferencialmente aquellas experiencias en las que el conocimiento propio de cada disciplina puede aprovecharse para contribuir a la solución de problemas sociales, resulta un aporte significativo a la hora de pensar el futuro de la Universidad. Por sus proyecciones futuras, resultan particularmente destacables las acciones que se emprenden junto con los estudiantes durante su formación de grado, y que les permiten conocer de manera temprana, y en actividades programadas en la currícula, las posibilidades de vincular el conocimiento y el ejercicio de su futura profesión con la comprensión y la resolución de aquellos problemas.

Los primeros resultados de la investigación presentada en este libro, fueron expuestos en el Encuentro Latinoamericano de Universidades “Hacia la construcción de un mayor compromiso social universitario”, realizado en la ciudad de Mar del Plata entre el 10 y el 12 de abril de 2008. Dicho evento, organizado por la UNMDP en colaboración con el CIN y la SPU, reunió a representantes de la mayoría de los países de la región, cuyos trabajos mos-

traron la diversidad y el potencial de las iniciativas en curso, permitiendo a los asistentes conocer el estado de la cuestión en el tema que aquí nos ocupa.

Desde la Reforma Universitaria de 1918, la idea del compromiso social universitario surgió en distintas etapas de la historia de nuestro país. Así, además del período de la reforma, este principio se retomó entre 1945 y 1955, y durante las décadas del '60 y '70. En todos los casos, el debate en torno a esta cuestión, y las posibilidades de consolidar institucionalmente las prácticas que ella alentaba, fueron abortadas por los sucesivos golpes militares y, en el último caso, por la misma desaparición física de activos integrantes de la comunidad universitaria. Tal parece que fueron necesarios más de 20 años de recuperación de la democracia en nuestro país, para que este debate recobrara vigencia.

Sin embargo, y pese a los avances operados en los últimos años, no son pocas las dificultades que aún deben atravesar quienes trabajan o estudian en la Universidad, y vinculan sus tareas de docencia, investigación y/o extensión con los problemas sociales. En la medida en que el paradigma científico-tecnológico extiende su hegemonía en las universidades latinoamericanas, y, como consecuencia, impone la "cientometría" como método casi exclusivo para la selección y permanencia de docentes, investigadores, y para la acreditación de sus proyectos de investigación o extensión, resulta casi imposible permanecer en el sistema sin ajustarse a sus reglas. Todo aquello que no pueda publicarse en una revista indexada carece del reconocimiento de los pares y del sistema. Por lo tanto, la tarea realizada por quienes intentan resolver los problemas sociales a partir del conocimiento disciplinar, a lo sumo resulta un adorno curricular que, en el mejor de los casos, equivale a menos del 5% de la ponderación de las tareas desarrolladas por un docente universitario. En las actuales condiciones, los criterios dominantes de evaluación podrían admitir que la acreditación de alguna tarea de estas características sirviera para establecer una diferencia entre dos postulantes con similares antecedentes en investigación y docencia, pero ella difícilmente sería considerada como un antecedente relevante frente a una acumulación de "papers" o libros. Quienes trabajan en el sistema universitario y de investigación, sean investigadores formados o en formación, son compelidos a publicar y publicar, condicionados de tal modo por los dispositivos, y por la cultura misma que reina en el sistema, que resulta casi imposible que se avance en el desarrollo de temas de investigación tendientes a la solución de ciertos problemas, por más acuciantes y evidentes

que resulten para el conjunto de la sociedad. Recién en los últimos años se han generado reglamentaciones que, en algunas universidades, intentan rescatar el valor de estas tareas; pero ellas resultan absolutamente insuficientes frente al accionar predominante en los concursos docentes, el sistema de incentivos a los docentes-investigadores, los criterios usuales en el CONICET, y en las reválidas de carrera docente, en las que los propios pares docentes continúan despreciando estas actividades esenciales. Los fondos destinados por las Universidades para el financiamiento de las tareas de extensión y de grupos multidisciplinarios que aborden problemáticas sociales, son absolutamente insuficientes. Y si bien es preciso reconocer que, en los dos últimos años, la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación ha generado programas y destinado fondos para actividades tendientes al desarrollo del compromiso social universitario; sin embargo, el estado de situación nos muestra que mucho camino queda por recorrer, y que la batalla por el compromiso social en las universidades, que requiere de políticas de Estado claramente orientadas a su promoción, resulta ser, también, una batalla cultural. Una batalla que debemos dar en toda Latinoamérica, y en la que, de nuestra capacidad de sumar voluntades para poner en jaque la hegemonía del paradigma científico-tecnológico dominante, dependerá la posibilidad de definir un nuevo rol para las universidades, haciendo de ellas un factor fundamental en la democratización y la apropiación social del conocimiento.

Yamile Socolovsky *Coordinadora General IEC*

Pedro Sanllorenti *Director IEC*

Introducción

“La sociedad argentina se debe un debate profundo sobre las diferentes formas en que la Universidad debería relacionarse con sus problemas y proyectos concretos”
Hacia una nueva Ley de Educación Superior, IEC-CONADU

América Latina en general y Argentina, en particular, muestran una grave situación de exclusión social como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales que asolaron la región durante los años 90. Hoy, grandes sectores de la población continúan con sus derechos básicos sistemáticamente vulnerados. Esta situación ha configurado “...una sociedad profundamente desigual e inequitativa, en la que la mayoría de la población [parece] condenada a un destino de exclusión del acceso a todos aquellos bienes que permiten sustentar las condiciones indispensables para una vida digna” (IEC-CONADU 2007).

Frente a esta realidad, resulta impostergable preguntarnos si la Universidad en su conjunto, ha asumido un compromiso social real, estratégico, articulado, y sostenible en el tiempo, en concordancia con los problemas más acuciantes que atraviesa nuestra sociedad.

Hoy, casi nadie duda que la Universidad posee entre sus misiones primordiales la de comprometerse en la compleja trama social contribuyendo, decididamente, a la solución de sus problemas y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de los derechos humanos. Risieri Frondizi, hace ya varias décadas lo ha planteado al expresar que “esta es, sin duda, la misión más descuidada entre nosotros, aunque una de las más importantes” (Frondizi, 2005). Pero “...no es suficiente abrir las puertas de la universidad pública al medio, para ofrecer lo que sabemos hacer, ni con hacer lo que nos solicitan; hoy la Universidad debe hacer lo que es necesario” (Frondizi, 2005). Es necesario abrirse a la comunidad y formar parte de ella. El desafío es escuchar, integrar a la Universidad con la Sociedad e involucrarse para elaborar una respuesta útil y comprometida, no sólo con el futuro, sino con el presente .

El mismo Frondizi entendía que “si la Universidad no desempeña su misión social, las tres misiones anteriores [cultural, científica y formación de profesionales] pierden buena parte de su valor y sentido” (Frondizi, 2005).

Esta necesidad de compromiso urgente con los problemas concretos que hoy tiene la sociedad latinoamericana, debe llevar a la Universidad a interactuar con una profunda actitud ética, reformulando las diferentes modalidades de acción comunitaria, observando los resultados en los distintos escenarios de intervención y el impacto en la formación de profesionales con compromiso social.

En los últimos años, en ciertas Universidades de América Latina, se han multiplicado iniciativas de estas características, muchas de ellas en respuesta a problemas sociales acuciantes. Hay ejemplos con un fuerte trabajo institucional a través de proyectos de Extensión y Transferencia o proyectos de Voluntariado, con diferentes niveles de articulación curricular y sostenidos en el tiempo. En otras, estas interacciones se han implementado como requisito obligatorio de acreditación de algunas cátedras, de algunas carreras o, como condición previa a la graduación de los estudiantes. Tal es el caso de Costa Rica, México y recientemente en la República Bolivariana de Venezuela.

El interés planteado en las últimas décadas sobre cómo la Universidad debe relacionarse con la sociedad, nos conduce a reflexionar que, como dice François Vallaey, "si hay mucho interés en la Responsabilidad Social, es que la Universidad está en crisis" (Vallaey, 2006). Es por esta razón, que intentamos profundizar en la reflexión "...de lo que significa, y debería significar y podría significar una real Responsabilidad Social Universitaria, que vaya más allá del ya conocido tercer pilar de la Universidad latinoamericana, que la reforma de Córdoba llamó la "misión social" de la Universidad (al lado de la formación académica y la investigación)" (Vallaey, 2006)-

Asimismo, la temática planteada asume la diversidad, tanto desde las denominaciones usadas para referir la relación Universidad-Sociedad, como de las diferentes prácticas que ya se están ejecutando, y nos pone ante la tarea de realizar una indagación que dé cuenta de su conceptualización, examinar las diferentes experiencias ya implementadas y, en lo posible, ofrecer algunas propuestas que resulten potentes, tanto para la formación de los futuros profesionales, como para la promoción de las comunidades de las que la Universidad forma parte.

Tenemos la intencionalidad de analizar las diferentes modalidades de interacción entre la Universidad y la comunidad; ubicar esta temática en las leyes de educación superior argentinas hasta nuestros días, situándolas en los múltiples y variados escenarios donde se han llevado a cabo. Al mismo tiempo, trataremos de recuperar prácticas de inserción social de la Universidad en Argentina y en otros países de América Latina y el Caribe y presentar algunas formas metodológicas que permiten un diálogo permanente entre la Universidad y su medio sociocultural, en una suerte de bidireccionalidad, en la que ambos dan y ambos reciben el beneficio de dicha interacción.

Nos parece importante destacar que los autores de este trabajo, provenimos de formaciones de distintos campos disciplinares, como la Sociología, la Psicología, la Pedagogía y la Formación de Formadores en Aprendizaje Servicio y, al mismo tiempo, pertenecemos a diferentes períodos generacionales. Esta heterogeneidad, tanto en tiempos como en trayectorias, nos ha permitido interpolar nuestras miradas y experiencias, ya que algunos de los integrantes sufrimos las profundas heridas dejadas por el exilio de muchos colegas y hermanos, el silenciamiento de sus palabras y, dolorosamente, hasta la pérdida de sus vidas. Los más jóvenes, han recibido esto de la memoria colectiva, pero han soportado las atrocidades devastadoras de la década de los '90.

Estas miradas y vivencias nos han ofrecido el punto de partida para realizar el recorrido ante esta propuesta impulsada desde el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), sobre el tema de la interacción Universidad-Sociedad, con la idea de plantear algunos ejes alrededor de la misma, a partir de los cuales pueden girar perspectivas de debate, ante los nuevos tiempos que nos toca vivir como universitarios. Esta situación interna nos lleva a que demandemos que la Universidad se reconstruya como una institución abierta, "...sobre la base de un sentido compartido de la justicia,...estrechando los vínculos entre la producción académica del conocimiento y la experiencia histórica que como pueblo hemos transitado... Los universitarios tenemos la responsabilidad de ayudar a construir, comprometiendo nuestro quehacer con las necesidades de la mayoría..." (IEC - CONADU, 2007) para que nuestro trabajo pueda provocar nuevos debates, la realización de nuevas prácticas sostenibles y a largo plazo, la producción de los cambios centrados en las necesidades e intereses de los sectores populares.

En un encuadre más específico, aspiramos a contribuir a un esclarecimiento conceptual sobre los alcances de las diferentes denominaciones asignadas a las actividades de la Universidad en relación con su función social, en sus distintas modalidades de vinculación con el entorno, implementadas en las instituciones de educación superior argentinas y de la región; analizaremos las características de buenas prácticas de interacción Universidad-Sociedad; examinaremos las posibles relaciones curriculares con las problemáticas emergentes de las crisis socioculturales y, por último, mencionaremos algunas metodologías de intervención comunitaria que, entendemos, pueden contribuir a una formación pertinente de los participantes. Acordamos con la CONADU que "... es preciso asumir que todas las actividades que se desarrollan en el nivel superior de la educación deben formar parte de una política de Estado. La enseñanza universitaria, la investigación y los desarrollos científico-tecnológicos que las Universidades promueven no pueden constituir, de ninguna manera -y contra una creencia bastante extendida- el coto cerrado en el que algunos privilegiados llevan a cabo su tarea independientemente de cualquier forma de condicionamiento externo" (IEC - CONADU, 2007).

En estos últimos años postneoliberales, aún cuando hay múltiples intentos de acercamiento de la Universidad a su Sociedad, continúa permaneciendo muy distante y, muchas veces, en disputa con ella; por ello, creemos que todavía debe transitar un largo camino para convertirse en verdadero vehículo que impulse la superación de las profundas desigualdades por las que atraviesan los países que integran la región. Por lo expresado, presentamos este trabajo como una herramienta política que contribuya a reflexionar sobre la posibilidad de transformación de la Universidad y de la Sociedad.



Primera parte

Acercas de la misión social de la Universidad en América Latina

| | |
|--|----|
| 1. Análisis de la situación actual de América Latina y el Caribe | 22 |
| 2. La Universidad como generadora de la transformación sociocultural | 30 |
| 2.1. Responsabilidad Social Universitaria | 34 |
| 2.2. Compromiso Social Universitario | 37 |
| 3. Modalidades de interacción Universidad- Sociedad | 44 |
| 3.1. Voluntariado | 45 |
| 3.2. Transferencia | 49 |
| 3.3. Extensión Universitaria | 52 |
| a. Antecedentes y marco jurídico | 52 |
| b. Hacia una conceptualización operativa | 57 |
| c. Orientaciones | 58 |

1. Análisis de la situación actual de América Latina y el Caribe

¿Cómo derrotar en América Latina los círculos perversos de pobreza e inequidad que se reproducen y crean la situación de que las personas sientan que, a pesar de sus esfuerzos, en lugar de avanzar están peor que la generación anterior?

BERNARDO KLIKSBERG, 2003

América Latina es el continente más desigual del planeta, aunque también el de mayores riquezas naturales. Esta “pobreza paradójica” (Kliksberg, 2002) no debe pasar inadvertida por la Universidad, que debe incluir entre sus nuevas misiones, la atención de esta problemática tan acuciante.

Según Inés Bustillo, directora de la Oficina en Washington de la CEPAL, “la pobreza en América Latina sigue siendo extremadamente alta: 40,6% de la población vive en condiciones de pobreza y de ellos, 16% vive en la indigencia.”

Esta situación no obedece meramente a razones de productividad o tiempos del crecimiento económico. Juan Carlos Feres, experto de la División de Estadísticas y Proyecciones Económicas de la CEPAL, señala que el objetivo mundial de reducir a la mitad los índices de pobreza para el año 2015, establecido por las Naciones Unidas en la Declaración del Milenio, “difícilmente se pueda alcanzar si se piensa solamente en términos de crecimiento económico. Hace falta una comprensión más integral y no reduccionista del fenómeno del desarrollo” (Carrizo, s/d, a).

Transitando por el tercer milenio, América Latina continúa atravesada por procesos de exclusión social. La crisis permanece abierta en todos los órdenes, y representa el marco dentro del cual se desarrolla actualmente la disputa entre los sectores históricamente dominantes, que procuran recuperar terreno recomponiendo su hegemonía y los sectores populares, que intentan construir una alternativa consolidando los signos del cambio” (IEC-CONADU, 2007).

Para poder visibilizar con claridad ese proceso, es necesario centrarse en cuatro puntos básicos: a) la crisis del Estado de Bienestar; b) la emergencia, como consecuencia, de una sociedad de riesgo; c) la imposición de una ciudadanía no ligada a la concepción del trabajo y, por último, d) el status consecuente de la ciudadanía social.

a) En el período central del Estado de Bienestar, el trabajo era un elemento vertebrador. En este sentido, la ciudadanía tendía a ser considerada como un valor de inclusión, integración social y bienestar social (Alonso, 1999). Sin embargo, con la crisis del Estado de Bienestar y el posterior advenimiento de la sociedad de riesgo, la ciudadanía se ha ido destruyendo sistemáticamente. Y, junto con este proceso, la identidad del trabajador fue sustituida por identidades “supralaborales, semilaborales y pseudolaborales” (Alonso, 1999).

b) “El concepto de la sociedad de riesgo plantea (...) [que] las fuentes de significado colectivas y específicas de grupo (...) de la cultura de la sociedad industrial están sufriendo de agotamiento, quiebra y desencantamiento” (Beck et al, 1999). La evolución neoliberal de este modelo ha constituido una sociedad fragmentada, en donde la retirada de las instituciones del Estado ha dejado al individuo en una situación paradójica: la lógica del mercado lo individualiza, pero esta individualización lo amenaza. Sobre todo, cuando no se poseen medios para lograr una cierta certidumbre. Es el triunfo del individuo, pero vivenciado como crisis y amenaza.

De esa forma, el trabajo se ha estructurado de una forma negativa, ya que “más que nunca se reafirmó el hecho de que en América Latina no es necesario ser un desocupado para ser pobre” (Portes y Hoffman, 2003). ¿Cómo es que puede afirmarse esto? “América Latina se diferencia de las sociedades desarrolladas en que una proporción importante de su población no ha sido incorporada a relaciones de trabajo plenamente mercantilizadas y reguladas legalmente, sino que sobrevive al margen de ellas, desarrollando una gran variedad de actividades económicas cuasi-clandestinas” (Portes y Hoffman, 2003). Eso significa que el segmento numéricamente más importante de la población empleada, en América Latina, está excluido de las relaciones capitalistas modernas. Esa masa que sobrevive al margen es el denominado “proletariado informal” (Portes y Hoffman, 2003).

c) Así, sabiendo que trabajar no significa siempre la posesión de una obra social o seguro médico, o cubrir el nivel que propone la canasta familiar: ¿cómo se logra constituir (primero) una identidad, no sólo personal sino social y cómo (posteriormente) se puede constituir una ciudadanía positiva? Este cambio en el carácter de la ciudadanía es un punto de apoyo para plantear que “...la cuestión clave a la que nos enfrentamos es preguntarnos si la simbiosis histórica entre capitalismo y democracia que ha caracterizado a Occidente,

puede generalizarse en una escala global. La respuesta es: no puede generalizarse” (Beck et al, 1999).

El tema de la tensión entre Estado, ciudadanía y democracia establece que, en referencia a la comercialización de la ciudadanía, existen individuos que están nominalmente insertos en una ciudad, en el seno de un gobierno nacional determinado, aunque dentro de esa inserción se produce, formalmente, una exclusión. Porque el hecho de que el Estado haya dejado su rol al mercado (como regulador de la vida económica y, por decantación, de lo social) transforma no sólo el carácter de usuario en tanto que se convierte en cliente, sino también, el de ciudadano nacional.

Por otra parte, el ciudadano del Estado nacional, se convierte en un ciudadano-cliente, (status de consumidor) es decir, en un comprador de servicios y bienes que, sólo por el hecho de consumir, revalida su carácter de ciudadano nacional. Y esto es así, porque si no posee un trabajo que le permita detentar un sueldo para poder consumir, no tiene cómo sustentarse; si pasa esto último, ¿existe alguna institución que lo proteja, en carácter de ciudadano nacional? ¿O la falta de una institución de ayuda focalizada e inmediata, lo convertirá en un nuevo pobre, en un estigma de una sociedad creciente y diferencialmente enriquecida?

Lo planteado respecto al empleo, profundiza el concepto de comercialización de la ciudadanía: ¿hay inserción o exclusión a partir de la pobreza generada al margen de la progresiva riqueza adquirida, a niveles macro-económicos? “...La dinámica de desarrollo de las sociedades modernas se caracteriza por apartar, excluir, separar a gran parte de la población del sistema de relaciones sociales consideradas normales. Más aún, no sólo produce esta separación sino que, en gran medida, el cuerpo sano y normal de la sociedad descarga los costos de su desarrollo sobre los más subordinados.” (Lo Vuolo et al, 1999). Esto da la sensación de que unos crecen al margen de otros.

Por lo tanto, si los índices de desempleo y pobreza se mantienen altos, se está ante la presencia de ciertos individuos o segmentos de la población (la mayoría, a decir verdad) que están excluidos, como concluyen tanto Lo Vuolo como Portes y Hoffman. Y, ante la falta de instituciones que regulen esto, ¿quién se encarga de la inserción social de estos

marginados?

d) La degradación económica latinoamericana, astilló a la clase media y “el conjunto de estos procesos [condujo] a la sociedad (...) hacia una fragmentación que se manifiesta en una multiplicidad de situaciones de vulnerabilidad” (Lvovich, 2000). Y esto... ¿cómo se manifiesta en el ámbito de la ciudadanía? Según Andrenacci, “la desigualdad de ingresos se transfiere (...) al status de ciudadanía” (Andrenacci, 2001). Porque de esta manera cambian: la desigualdad de la estructura física de la ciudad, la calidad de los servicios públicos, la cobertura, complejidad y eficacia de las instituciones de salud y educación, el acceso a la seguridad y a la justicia.

Y esta desigualdad de ingresos que polariza y fragmenta, obedece también al cambio en el consumo entre los que pueden y los que no pueden tanto, y esto desemboca en una reducción del ámbito de sociabilidad entre clases, traduciéndose en un “...deterioro objetivo de la igualdad de oportunidades a través del capital social; deterioro subjetivo de la percepción de igualdad o de ciudadanía; deterioro subjetivo de la solidaridad entre estratos distintos” (Katzman, 2001). Lo que, a su vez, se traduce en un creciente aislamiento social y espacial de los pobres urbanos.

¿Qué sucede con la utilización del concepto de exclusión social? La evolución del concepto que hiciera referencia a lo social, en términos de segmentación o fragmentación, fue bien demarcado. La sucesión fue la siguiente: a) integración social (hacia fines de los '70); b) inserción social (hacia fines de los '80); c) por último, exclusión social. Como afirma Raya Diez “...se hablaba de integración social en referencia a los elementos que permiten la cohesión entre los miembros de una determinada sociedad. La integración consiste en la articulación de las partes a un todo, en una sociedad, donde cada cual tiene su lugar. La extensión de los procesos de segmentación e individualización en sociedades cada vez más complejas provocaron el abandono del término y su reemplazo por el de inserción. Con el mismo, se denotaba un cambio en cuanto a la responsabilidad de la persona en la integración en el medio social. Ya no era la sociedad la responsable de ubicar al sujeto en el entramado de relaciones sociales, sino que correspondía a aquél integrarse, es decir, participar del intercambio real y simbólico de bienes materiales y valores culturales de su entorno (...) El concepto de exclusión amplía el de pobreza, al no considerar únicamente

la dimensión económica del problema, sino también la pérdida del vínculo social. Este concepto expresa una manera de estar en la sociedad, que no viene definida por lo que la persona es (identidad) sino por lo que carece, por lo que ha perdido, o nunca ha tenido. Así, la situación de exclusión tiende a ser definida por aquello de lo que se está excluido, es decir, el nivel de vida y los derechos sociales propios de la sociedad de pertenencia" (Raya Díez, 2004).

Los organismos internacionales, como el Banco Mundial, promueven "la resignificación de los derechos sociales vinculados a la ciudadanía. Proponen una ciudadanía limitada a un umbral de derechos cada vez más mínimos, el que sería la frontera de la exclusión social" (Ordóñez, 2003).

El análisis precedente, nos lleva a reflexionar sobre la crisis que atraviesa la sociedad latinoamericana, que es estructural, profunda y muy difícil de superar, si no se toman decisiones políticas al más alto nivel de los Estados. Asimismo, una situación esperanzadora sólo se dará si se implica toda la Sociedad para superar las falacias que nombra Bernardo Kliksberg (2002), que han naturalizado la situación de pobreza, indigencia y exclusión social desde los sectores hegemónicos y constituyen un fuerte obstáculo para afrontar dicha situación desde una perspectiva integral. Entre las falacias enumeradas, dicho autor menciona:

1. La minimización de la pobreza ("pobres hay en todos lados", "pobres hubo siempre"), expresando la incapacidad de intervención política para superarla y, de ese modo, profundizando la exclusión social.
2. La paciencia ("hay que tener paciencia", "es necesario ajustarse el cinturón", "esperar que crezca la torta"), como si la pobreza pudiese esperar sin observar los daños enormes que acarrea a su paso, tales como mortalidad infantil, riesgos graves de salud, carencias educacionales.
3. Con el crecimiento económico basta ("todos los esfuerzos deben ponerse en el crecimiento", "el efecto derrame"), argumento técnico muy claro, pero carente de una visión integral, simplificando al extremo la problemática del desarrollo.

4. La desigualdad es un hecho de la naturaleza del desarrollo (“una etapa inevitable hacia el desarrollo”), cuando en realidad es un efecto de una forma reducida de concebir el desarrollo y de elaborar políticas, transformándose efectivamente en uno de sus mayores obstáculos.

5. La desvalorización de la política social (“la única política social es la política económica”), subsumiéndola a las políticas “mayores” (equilibrios monetarios, crecimiento tecnológico, desarrollo productivo). En este sentido, Albert Hirschman, citado por Kliksberg (2002), expresa que las políticas sociales se han transformado, en “políticas pobres para pobres”. Como señala Kliksberg, se trata de un tema ético, político y, al mismo tiempo, de lucidez histórica.

6. La maniqueización del Estado (“si es público, es malo, ineficiente, caro y corrupto”), generando una deslegitimación de su acción, propendiendo a su reducción irreflexiva y a su debilitamiento indiscriminado, cuando en verdad se trata de reconocer su papel estratégico en la elaboración de políticas públicas, con más articulación con la sociedad civil y trabajando en términos de transparencia y buen gerenciamiento.

7. La incredulidad sobre los aportes de la sociedad civil (“lo importante es el mercado”, “los protagonistas son el Estado y el mercado”), desconociendo el trascendente rol que juega la sociedad civil y sus organizaciones en la acción social, siendo una herramienta básica de la generación de “capital social”, promoviendo mejores niveles de confianza, asociatividad y conciencia ciudadana.

8. La participación se promueve en el discurso, se obstaculiza en la acción, sin implementarse adecuadamente dispositivos que tiendan a efectivizar estas formas de buen gobierno, necesarias para una mejor elaboración de políticas, mejor aprovechamiento de los recursos, mayor pertinencia de la agenda.

9. La elusión ética (“el desarrollo económico es un tema técnico”, “lo que realmente importa es la lógica del costo-beneficio”), que lleva al vaciamiento de sentido de la práctica económica, desde una mirada absolutamente reductora y tecnocrática. Sus efectos no son neutros, como se pretende desde su paradigma tecnicista. La problemática ética re-

clama un lugar protagónico en la reflexión política, social y económica y, por supuesto, particularmente en las políticas universitarias.

10. La alternativa excluyente (“las medidas que se han tomado son las únicas posibles”), cuando en realidad la complejidad del desarrollo sugiere por sí mismo que no hay “salidas únicas” y que el panorama de alternativas dependerá de los paradigmas que orienten el pensamiento político y económico.

Como señala Amartya Sen, “el verdadero reclamo es que una ética del desarrollo adecuada requiere de una mayor concentración sobre la vida y la libertad de los seres humanos y que no esté solamente basada sobre criterios como el PBI o las exportaciones industriales” (Sen, 2002).

Entendemos que las clarificadoras falacias enumeradas por Kliksberg, al instituirse culturalmente en el imaginario social a través de todos los canales, desde la familia, la escuela y los medios de comunicación, constituyen uno de los obstáculos más difíciles de superar, porque condicionan y cristalizan las actitudes y respuestas de las personas paralizandolas posibilidades de acción de amplios sectores que, frecuentemente, consideran inviable las justas aspiraciones de una vida digna. Por otra parte, entendemos que muchas veces, el Estado se cobija en ellas para fundamentar su falta de intervención, a través de la legislación o de acciones concurrentes para la superación de las calamidades sociales.

América Latina y el Caribe tienen todas las condiciones para constituirse en una región donde la equidad, la inclusión, la solidaridad, la justicia y la paz sean posibles. La constitución de la unidad latinoamericana, a través de bloques que incluyan no sólo aspectos económicos sino también los políticos y socioculturales, como el MERCOSUR, facilitará la eliminación de intereses mezquinos y monopolizadores, como los que ha sufrido desde la primera colonización hasta el presente. Creemos, además, que otra de las vías para lograrlo está en la educación y, particularmente, la que se lleva a cabo en los ámbitos universitarios.

2. La Universidad como generadora de la transformación sociocultural

Las Universidades nacionales, desde la época moderna, han demostrado su permanencia institucional debido al reconocimiento social, a partir de que su misión fue la de formar líderes, en un primer momento, dentro de las clases altas y, posteriormente, profesionales y técnicos, en las clases medias, porque reproducían los modelos del orden hegemónico. De ese modo, se aseguraba la formación de dirigentes que eran requeridos por la economía, el Estado, los otros niveles del sistema educativo, entre otros. Esto permitió que, poco a poco, se fuera aislando en una “torre de marfil” (Coraggio, 2002) en relación a la totalidad de la sociedad. Al mismo tiempo, esa situación la ubicó en una posición de rigidez y de indiferencia a todo cambio generado por problemáticas extrauniversitarias.

En las últimas décadas del siglo XX, una fuerte demanda de los ciudadanos por la educación superior, provocada por el nuevo concepto de ascenso social, dio lugar al surgimiento de universidades que no necesariamente siguieron los lineamientos de la universidad tradicional; lo más llamativo, sin embargo, fue que muchas de ellas se creaban con fines de lucro, abriéndose desde entonces, “...las tendencias a la mercantilización de la educación superior así como de la investigación y, obviamente, de los servicios” (Coraggio, 2002). Desde la década del '70 y aún hasta hoy, el principio del Mercado Total o Mercado Libre y las políticas neoliberales han condicionado las políticas públicas, incluso para las de educación e investigación universitarias. Coraggio expresa que dicho principio considera que toda actividad humana será mejor si se organiza como un mercado, donde compiten las iniciativas y proyectos utilitaristas. En materia educativa, el resultado de las políticas mencionadas, fue la creación indiscriminada de ofertas universitarias, -oficiales y privadas-, sin una planificación ni orientación que se correspondiera con las necesidades de cada comunidad; simultáneamente, se produjeron diferencias de calidad y aranceles que, obviamente, llevaron a reproducir la desigualdad y la fragmentación social. Agrega Coraggio, que esta situación tiene “...efectos multiplicadores: buenas escuelas caras con buenos maestros bien remunerados formados por buenos profesores formados en buenas universidades caras, y a la inversa. El mercado libre organizará la educación superior y el acceso al conocimiento reproduciendo una sociedad desigual e injusta” (Coraggio, 2002).

En el inicio del siglo XXI, las Universidades, lejos de continuar este programa de disolución en manos del mercado, tienen que cumplir un rol activo y definir, decisivamente, el modo en que se implicarán para producir las transformaciones sociales que América Latina ne-

cesita para lograr la equidad e inclusión.

Hoy, en todas las latitudes, se debate sobre cuáles serán los temas más importantes que incluirá en su agenda la Universidad, particularmente los referidos a su interacción con la sociedad ante las condiciones de inequidad, pobreza, fragmentación social, todavía tristemente presentes. Acordamos con Frondizi que “la universidad tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la dramática situación actual”. Afirma este autor, con vehemencia, que “...si no elevamos el nivel científico y técnico y no lo ponemos al servicio de una acción social, no saldremos del estancamiento” (Frondizi, 2005).

Por lo tanto, es importante definir “...el compromiso social de las universidades, [es decir] su sentido social, la internacionalización solidaria, la posición de la universidad en las sociedades del conocimiento, la transferencia tecnológica y la cultura de la innovación”, como lo expresa Ana Lucia Gazzola (2007).

Estos aspectos ya fueron definidos en 1998, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. En la misma se expresaba que “...La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y, en particular, los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y a la investigación y los recursos de que disponen” (UNESCO, 1998).

En el articulado del mismo documento se hacía referencia a la imperiosa relación que debe tener la universidad con la sociedad. Explícitamente expresaba que “...a) la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo”. Profundizando este concepto continuaba diciendo que “... b) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio

a la sociedad y, más concretamente, sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas (UNESCO, 1998).

Esto superaría la vieja práctica que convertía -según R. Frondizi- a la Universidad como “una institución para la élite” (Frondizi, 2005). Este filósofo, afirmaba que “...no se trataba de una élite intelectual sino económico-social”, [y política, agregamos] que se utilizaba desde el poder para mantener la hegemonía. En ese contexto, se formaron “durante muchas generaciones, los dirigentes del país, insensibles a los requerimientos y necesidades del pueblo.” Esta ha sido, indudablemente, la línea que siguieron la casi totalidad de las universidades latinoamericanas.

No obstante, desde la Reforma de 1918, se ha planteado la “misión social” de la Universidad, que no es única, sino que se “ramifica en una serie de actividades diferentes” (Frondizi, 2005). En esta perspectiva, Frondizi, ha planteado cuatro funciones concretas: la primera, la formación de profesionales, no tanto en su capacidad técnica sino en la “conciencia social”; la misión de “...estudiar los problemas que afligen al país”; en este sentido considera que “...todos nuestros países (se refiere a América Latina) sufren males que la universidad puede y debe ayudar a solucionar”.

Una segunda función es “...la preservación y enriquecimiento de la cultura, que tiene que ver con formar profesionales que sepan, disfruten y recreen su saber, lo que implica aprender a pensar, a analizar...”. Expresa Frondizi que no hay que olvidar este aspecto cultural, “... porque los países, como las personas, tienen necesidades culturales” (Imen, 2007).

Una tercera función, se vincula con el desarrollo de la investigación, tanto en ciencia básica o pura, cuanto en ciencia aplicada o tecnológica.

La cuarta, consiste en ayudar a encontrar soluciones para los problemas de desarrollo de un país, a lo que Frondizi denomina “problemas políticos”; función imprescindible si se tiene en cuenta que la Universidad no puede permanecer aislada, indiferente “frente a una situación que entorpece el progreso del país.” Afirma que, si bien “... la Universidad es

prescindente en materia ideológica, política y religiosa, (...) no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que los estudia científicamente”.

Para Frondizi, la ausencia de estas temáticas dentro del ámbito universitario, no se debe tanto a cuestiones académicas sino a “...la incapacidad de trabajar en equipo con personas que cultiven otras disciplinas, hablen otro lenguaje y se muevan con otros valores” (Frondizi, 2005).

En coincidencia con lo expresado en este importante documento, pensamos que es imprescindible una sensata toma de conciencia respecto a la importancia fundamental que tiene la educación superior para concretar el desarrollo sociocultural y económico y, en definitiva, para la construcción del futuro, en que las nuevas generaciones deberán tener competencias, conocimientos e ideales muy diferentes a los que ofrecemos hoy.

2.1. Responsabilidad Social Universitaria

La “misión social” a la que hace referencia R. Frondizi, expresada en la Reforma de Córdoba y que F. Vallaeys denomina el “tercer pilar”, al lado de la formación académica y la investigación, es identificada hoy, en algunos ámbitos, como “Responsabilidad Social Universitaria (RSU)”. Este concepto, derivado de la Responsabilidad Social Empresaria (RSE), es relativamente novedoso en el campo de la Universidad. En la actualidad, se han incluido ciertos criterios en las organizaciones e instituciones, pretendiendo expresar con los mismos, la dimensión ética, que estuvo ausente en las concepciones tradicionales. Si bien, como dice F. Valleys “la universidad no es ni debe ser una empresa” (Vallaeys, s/d), la ética debe atravesar todos los estamentos y actores sociales, constituyendo un nuevo escenario que impregna de una manera diferente la vida académica en su conjunto.

Siguiendo a F. Valleys entendemos que, de la misma manera que la empresa superó la idea de filantropismo en materia de acción social, en el nuevo modelo de la Responsabilidad Social, la Universidad está obligada a superar el enfoque de “proyección social y extensión universitaria como apéndices -aunque bien intencionados- a su función central de forma-

ción estudiantil y producción de conocimientos, y asumirla como verdadera exigencia de su misión social” (F. Vallejos, 2006).

Entendemos que estos conceptos se profundizan, con la expresión de Zurita Chávez quien afirma que “...Una universidad socialmente responsable es la que se hace cargo de la historicidad de la comunidad a la que pertenece, de su entorno global, de sus tradiciones y de sus innovaciones, de su memoria, de su presente y de las tareas que tiene por delante” (Zurita Chávez, 2006).

Del mismo modo, Universidad: Construye País, que agrupa varias Universidades chilenas, tiene muy claro que la RSU es una nueva concepción que atraviesa la totalidad de la Universidad, que pasa por los cuatro procesos; formación e investigación, y también, participación social y gestión institucional.

Esta exigencia, desde una visión holística, debe articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible.

Actualmente, existen en las Universidades propuestas de RS que progresivamente se van difundiendo dentro de la vida universitaria; hoy es común encontrar investigación interdisciplinaria o cátedras que dentro de sus proyectos pedagógicos incluyen acciones comunitarias y trabajan con metodologías de aprendizaje basadas en proyectos. Lo observable es que dichas propuestas son aisladas, están desarticuladas y, en la mayoría de los casos, desconocidas por la totalidad de la comunidad universitaria y, lo que es peor, no constituyen una política institucional.

La definición de RSU que propone hoy Universidad: Construye País es la siguiente: “Es una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la Universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para mejorar la academia y promover el Desarrollo Humano Sostenible”.¹

¹ Véase Universidad: Construye País: Chile <http://www.construyepais.cl>

Como lo expresa Zurita Chávez (2006) "...la concreción de la responsabilidad social de las universidades en el siglo XXI va a depender, por un lado, de cómo se defina su misión y, por otro, de los problemas que enfrente la sociedad en la cual ellas operan".

Esta misión permite percibir que la responsabilidad social universitaria abarca tanto funciones exógenas como endógenas: por un lado, contribuye al desarrollo sustentable y al mejoramiento del conjunto de la sociedad y, por el otro, educa a los graduados como altamente calificados pero que sean, al mismo tiempo, ciudadanos responsables, capaces de satisfacer las necesidades de todos los sectores de la sociedad, haciendo respetar los derechos humanos, la paz, la justicia, valores que, en definitiva permiten diseñar y consolidar sociedades verdaderamente democráticas.

En esta misma dirección y, en concordancia con la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI -ya citada- los académicos que participan del proyecto Universidad Construye País, en la República de Chile, manifestaron visualizar una universidad socialmente responsable, encontrando ciertos ejes articuladores de las acciones. Entre ellos, la preservación y creación del capital social del saber y del pensamiento, mediante la reflexión y la investigación interdisciplinaria; la consideración de la Universidad como una comunidad real de aprendizaje y transmisión de conocimientos; el fortalecimiento de los vínculos entre académicos, estudiantes y funcionarios y la estimulación de la innovación curricular y los métodos de enseñanza y de aprendizaje; la formación de alta calidad, centrada en valores y que los actores universitarios defiendan y difundan activamente, abordando su profesión como una posibilidad de servicio a los demás.

Entre los aportes más significativos de esta Red se encuentra la propuesta de inclusión de un currículum transversal que asuma con visión universal la realidad del país en toda su riqueza, y ofreciendo oportunidades a equipos de académicos y estudiantes para prestar servicios a personas y grupos que no pueden acceder a los beneficios del desarrollo.

Hace hincapié en la formación permanente, a fin de lograr una actualización y perfeccionamiento acorde a los cambios científicos y tecnológicos y educar para la ciudadanía y la participación activa en la sociedad. Aspira a una Universidad abierta al cambio y que "... valore e incorpore el conocimiento y experiencia del entorno; que también genere espa-

cios de debate en el seno de la institución, buscando, diciendo y actuando con la verdad” (Jiménez, 2001).

2.2. Compromiso Social Universitario

Muy ligado al concepto de Responsabilidad Social Universitaria, pero con matices diferenciadores, también se está instalando dentro de las prácticas universitarias el concepto de Compromiso Social Universitario.

La UNESCO ha reiterado como uno de sus principios centrales el promover una “educación de calidad igual para todos”. Entendemos que ésta es la base del compromiso social de todas las universidades.

Para comprender el alcance de dicho principio en el marco de la Universidad argentina y latinoamericana, Rojas Mix, expresa que “...es preciso agregar a este principio al menos dos vectores: el de finalidad y el de identidad” (Rojas Mix, 2007). El autor expresa que “la finalidad de la universidad no es servir al capital privado, sino al bien público” (Rojas Mix, 2007). Se trata de formar un profesional-social, intelectualmente preparado para ejercer con eficiencia destrezas profesionales y conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano, de latinoamericano y de ser humano.

Mientras que “...la identidad o las identidades, las encontramos en la cultura, relacionándose armoniosas en la diversidad cultural y fundamentales en la idea de paz...” (Rojas Mix, 2007). Según este autor, el compromiso social universitario es amplio en tanto está vinculado “... a la reproducción y perfeccionamiento del modelo social: la equidad, la ciencia, la eficiencia profesional, la cultura y la identidad, el pluralismo ideológico, la ética social, la conservación de la memoria histórica y de la universalidad del saber, y la creación de masa crítica” (Rojas Mix, 2007).

Asimismo, Rojas Mix agrega que “...más allá del compromiso nacional, la universidad tiene un compromiso continental que puede llegar hasta la integración, especialmente en un

continente desunido por la economía y la política y unido por la cultura” (Rojas Mix, 2007).

Por otra parte Silvina Andrea Sturniolo, en su ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano, cuya temática fue “La universidad como objeto de investigación”, incluye el concepto de “territorialidad”, como alternativa posible para pensar la relación Universidad-sociedad y la define “como un compromiso social y crítico” (Sturniolo, 2007). Dicho concepto de “territorialidad” supera lo geográfico, en tanto incluye las relaciones políticas, sociales, culturales y económicas que permiten experiencias de intercambio, diálogo y aprendizaje colectivo donde confluyen los intereses de los diversos actores de la sociedad “...Universidad, Estado, Empresas locales, Movimientos sociales, la calle”.

La autora cita a Boaventura de Souza Santos que en su libro *La Universidad en el siglo XXI*, entiende a la Universidad como una entidad con un fuerte componente territorial al ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder de imponerlas (Santos, 2005). Por esa razón, la universidad, haciendo uso de su libertad académica y autonomía puede garantizar una respuesta pertinente y creativa frente a los desafíos del compromiso social.

Ante estas expresiones, Jorge A. Huergo se pregunta: “¿Hasta dónde y en qué sentidos la Universidad está reforzando sociopolíticamente una posición de aislamiento institucional, o -en cambio- contribuye, desde el compromiso con movimientos y fuerzas sociales, con la construcción de una articulación política global?” (Huergo, 2006). Hay que tener mucho cuidado en “... no confundir este compromiso con una constelación de acciones vinculadas con zonas emergentes del mercado” (Huergo, 2006). Al mismo tiempo, frente a modalidades de “responsabilidad fuertemente declamatorias o marcadamente academicistas, que señalan permanentemente el “deber ser” de la Universidad, hay un tipo de compromiso que se fragua en las prácticas institucionales y subjetivas, y en ellas se juega el sentido del compromiso social de la Universidad” (Huergo, 2006).

Desde nuestra experiencia, coincidimos con el autor, ya que, desde diferentes declaraciones de política educativa, en nuestro país se ha reiterado la necesidad de articularse con los otros estamentos de la sociedad pero, sin embargo, las acciones que se han implementado, han sido aisladas, esporádicas, intermitentes y sólo han respondido a la buena

voluntad de los que las han llevado a cabo. Algunas acciones, referidas a propuestas de participación de sectores específicos como el de los barrios y sus sociedades de fomento; otras, a las personas de la tercera edad, los jóvenes y el deporte, la salud y la educación, y algunas otras del mismo tenor. Éstas, si bien han constituido un avance en materia de involucramiento de la Universidad, éste no alcanza para definir un nuevo rol de la misma. La Universidad necesita construir compromiso relacionando la producción de conocimientos y prácticas, con la producción de conocimientos y prácticas que se producen en los espacios y organizaciones populares, porque es en éstas donde la identidad y la finalidad tienen su expresión.

En este sentido, Huergo propone "...abrir microespacios de compromiso social universitario, a través de la selección de trayectorias formativas (docentes, de investigación y de extensión), e inscribir microprácticas que hagan efectiva la construcción de ese compromiso... [lo cual] contribuye a desplazar el compromiso social de la Universidad desde posiciones meramente discursivas, hacia construcciones prácticas relacionadas con esa línea de formación del compromiso social, tanto institucional como del universitario (sea desde su actividad académica o profesional)... [y posibilitan]...la conexión de las aulas con la sociedad y sus sujetos" (Huergo, 2006). Considera que, "...por más que creamos que la cultura es una posesión de ciertas élites, o un conjunto de productos y obras de arte, o el buen gusto y las buenas costumbres, indudablemente la cultura es el mar donde se mueve la vida de los hombres y las mujeres. Es la condición natural de los seres humanos, y no una propiedad de algunos mientras que los otros son in-cultos o poseedores de una cultura baja..." (Huergo, 2006).

El mismo autor expresa que lo importante es "...el reconocimiento del mundo cultural, los cruzamientos en la vida cotidiana de la gran historia con las pequeñas biografías y de las grandes estrategias geopolíticas con las pequeñas tácticas del hábitat, las identidades operantes y los polos o espacios de identificación, los sentidos que se producen en las prácticas y los discursos, los modos de formación de sujetos y subjetividades, las formas que adquiere la socialidad y las maneras en que se expresa la sensibilidad... Se trata de algo más complejo: de reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que nosotros, por así decirlo, sin necesidad de adoptar nuestra cultura para jugarlo; es decir, asumir como postulado la reciprocidad" (Huergo, 2006).

El compromiso al que hace referencia Huergo, también es un encuentro político; en tanto que "...nuestras acciones estratégicas (programas, proyectos, experiencias de extensión...) tienen como propósito contribuir a la creación de un espacio público, un espacio de diálogo tendiente a la transformación de prácticas, saberes, relaciones, modos de producción, etc" (Huergo, 2006).

Es interesante destacar, además, que Huergo (2004), en este análisis respecto a la cultura, recupera dos tradiciones del pensamiento latinoamericano: las de Saúl Taborda y Paulo Freire. Del primero, rescata los conceptos de la creación, la imaginación y la autonomía, pero sobre un "campo poblado" de sentidos, y no sobre una 'desertificación sociocultural' (como pretendía Sarmiento)". Menciona el concepto de "cultura comunal" y, para conceptualizarla, se vale de ideas filosóficas que reflexionan sobre lo particular, lo concreto, y le otorgan un sentido político. Taborda -según Huergo- "...propone reconectar lo que la ideología dominante ha segregado: la cultura y lo político, como formas ligadas ya en lo popular".²

Del segundo -Paulo Freire- valora su comprensión de los procesos de comunicación y de educación en un contexto sociopolítico de opresión o dominación y retoma su lema: "Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Nos educamos en comunidad, mediatizados por el mundo" (Freire, 1973). Este lema implica que no hay docentes fijos: el educador se educa y el educando es educador, incluyendo también los espacios sociales como formativos. Huergo subraya que una de las contribuciones más significativas de Freire es el concepto de "mediación" del mundo. "Esa mediación habla de la necesidad de reconocer la cultura, la ideología, los valores, los lenguajes, las prácticas, el 'aquí y ahora' de los sujetos interlocutores (es decir, de hacer un proceso de reconocimiento del universo vocabular)" (Freire, 1969).

Otro aspecto significativo que destaca Huergo, es el sentido del diálogo en las acciones estratégicas marcado por Freire, sobre todo en su sentido político. Destaca el trabajo con los

² Cf. Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas*, 2 volúmenes (4 tomos), Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba. También Taborda, Saúl (1936) "El fenómeno político y *En Homenaje a Bergson*, Córdoba, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.

otros y no para ellos y la vinculación del diálogo con la transformación del mundo, donde pronunciar la palabra adquiere pleno sentido al transformar la realidad de dominación. Y, lo más importante en este contexto, es que el diálogo es praxis, es acción más reflexión, “y posee un alcance político indiscutible en la formación de sujetos en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales y, el otro, vinculado con la intervención transformadora en el mundo social y cultural. El diálogo culmina en la praxis que, a su vez, lo alimenta a través de la problematización. Es un encuentro entre hombres ‘mediatizados’ por el mundo. Esto quiere decir que el mundo es el articulador del encuentro en tanto los hombres son seres en y con el mundo” (Freire, 1969).

Enfatiza Huergo que este enfoque de Freire contribuye a entender el compromiso social como una forma de comunicación, esto es, como un diálogo y, al mismo tiempo, “...como un encuentro de saberes y prácticas que tienden a enriquecer y ampliar las lecturas y las escrituras de la vida, la experiencia y el mundo” (Huergo, 2006).

Este enfoque que rescata los aportes de Taborda y de Freire, permiten concebir el compromiso social de la Universidad, como “un modo de leer el mundo cultural, y significa un modo de ‘escribirlo’, donde esa escritura -aunque surja de lecturas y escrituras previas, nunca aisladas ni individuales- es un acto creativo; un acto que no se ciñe a un cierre prematuro de los sentidos de la experiencia, la vida y el mundo, sino que inscribe la apertura de otros mundos y experiencias posibles construidos en la relación Universidad-Sociedad” (Huergo, 2006).

Huergo pregunta “... ¿hasta dónde puede incidir la Universidad, a través de su compromiso, en la construcción de procesos globales de transformación?”

Una de las respuestas podemos encontrarla en la vuelta a la práctica y profundización de valores éticos, cuando se hace referencia a factores económicos y políticos, a la imperiosa necesidad de fortalecimiento del capital social (confianza, asociatividad, conciencia cívica), y a la exigencia de concebir “...el desarrollo en términos más inclusivos tanto en la reflexión como en la acción. Estos tres vértices de un triángulo virtuoso se alimentan mutuamente, en un sistema que favorece la identificación de distintas estrategias concretas

misión

para contribuir a mejores condiciones de vida y a la superación efectiva del panorama que presenta América Latina” (Carrizo, s/d, a).

Estas expresiones exigen aplicaciones concretas, en todos los campos de acción y realizadas por todos los actores de la vida social.

3. Modalidades de interacción Universidad - Sociedad

La Universidad, a través de diversas modalidades y escenarios tiene concretamente, un diálogo directo con la Sociedad, intentando diferentes instancias para lograr su transformación y favoreciendo, fundamentalmente, el logro de la equidad y justicia social. Las modalidades que trataremos son el Voluntariado, la Transferencia y la Extensión que, si bien se relacionan con demandas o necesidades sociales, tienen matices diferentes en su implementación.

3.1. Voluntariado

El colectivo que forma el voluntariado universitario, está centrado en la perspectiva solidaria, que es el núcleo de todo proceso asociativo. Sus acciones, cada vez más difundidas, contribuyen a ampliar el proceso de reflexión y diálogo sobre la función social de la Universidad. En las actuales condiciones sociales, políticas, económicas, culturales de América Latina y el Caribe, ocupa un importante lugar.

Voluntario es un "actor social y agente de transformación que presta servicios no remunerados en beneficio de la comunidad, donando su tiempo y conocimientos, realizando un trabajo generado por la energía de su impulso solidario, atendiendo tanto a las necesidades del prójimo y a los imperativos de una causa como a sus propias motivaciones personales, sean éstas de carácter religioso, cultural, filosófico, político o emocional" (Shaw de Critto et Istvan, 1988). Creemos que los jóvenes que atraviesan una experiencia de voluntariado a través del desarrollo de conocimientos, capacidades y oportunidades, estarán mejor preparados para asumir su compromiso político con el desarrollo de sociedades igualitarias y democráticas, transformando, al mismo tiempo, su propia condición.

A pesar de su reciente creación (marzo de 2002) el "Programa Nacional de Voluntariado Universitario", impulsado desde la Secretaría de Políticas Universitarias, constituye uno de los aportes más interesantes, sostenidos en el tiempo con un fuerte protagonismo de los estudiantes.³

³ Véase www.me.gov.ar/voluntariado

Según su Coordinador Nacional, Gonzalo Arias, el mismo tiene como propósito “desarrollar y fortalecer la vinculación de las Universidades Públicas e Institutos Universitarios Nacionales con la comunidad y, a su vez, incentivar el compromiso social de los estudiantes, docentes e investigadores de nivel superior universitario, promoviendo su participación libre y solidaria en proyectos sociales orientados a mejorar la calidad de vida de la población mediante la construcción de alternativas de desarrollo local”.

Todos los años el “Programa Nacional de Voluntariado Universitario” convoca a docentes, investigadores y estudiantes de las instituciones universitarias públicas de Argentina a efectos de que presenten proyectos. Los mismos deben estar directamente vinculados a su formación disciplinar y considerar, además, las demandas y necesidades de desarrollo de la comunidad de la que forman parte.

En 2007, en ocasión de realizar la 2ª Convocatoria de Proyectos de Voluntariado Universitario, expresó el entonces Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. D. Filmus que “...el objetivo del Programa es colocar a los estudiantes universitarios al servicio de las necesidades de la sociedad”. La Universidad en la Argentina tiene “...que profundizar su función social”.

En este Programa, se define al Voluntariado Universitario en clara consonancia con los conceptos de la Pedagogía del Aprendizaje Servicio que desarrollaremos más adelante. Al interior de dicho Programa se las define como:

- prácticas de intervención social realizadas por los estudiantes universitarios;
- destinadas a atender necesidades y demandas de una comunidad y;
- planificadas en función de favorecer la excelencia académica y el compromiso social de los futuros profesionales.

Entienden que las prácticas comunitarias constituyen una oportunidad para que los estudiantes devuelvan a sus comunidades, la posibilidad que ellas les brindan, con su esfuerzo, para proseguir sus estudios superiores. Pero, a la vez, pueden resignificar, reflexionar, contextualizar y aplicar solidariamente sus conocimientos involucrándose de ese modo en las transformaciones sociales.

Según la información proveniente del mismo Programa, las presentaciones deben estar diseñadas e implementadas por equipos integrados por:

- docentes e investigadores de materias afines a las carreras que prosiguen los estudiantes;
- al menos diez estudiantes regulares de Universidades Nacionales, Provinciales e Institutos Universitarios Nacionales;
- contar con el apoyo y la participación de instituciones y organizaciones públicas o privadas de la comunidad. Esta articulación es formalizada a través de la firma de una carta-compromiso donde las partes explicitan el alcance de las tareas a realizar.

Consideramos que estos dos aspectos recientemente señalados - vinculados a su formación disciplinar y orientadas a las demandas y necesidades de desarrollo de la comunidad-constituyen avances muy interesantes en el modo de interacción de las Universidades con sus comunidades.

En primer lugar, se intenta reconsiderar la importancia del aprovechamiento de los saberes específicos de su formación en las prácticas comunitarias. En segundo lugar, resulta muy oportuna la integración de docentes, investigadores y estudiantes, porque ello proporciona la presencia de "miradas y estrategias diversas".

En general, las tareas del Voluntariado Universitario, implican una acción continua, en la que el voluntario debe acudir a la institución donde participa una o más veces por semana o, en otros casos, se desarrollan actividades discontinuas, es decir, no sostenidas en el tiempo. Habitualmente, se realizan encuentros de capacitación, en los cuales se analizan las características de la tarea voluntaria, definiciones y motivaciones, derechos y obligaciones, áreas de participación, las poblaciones con las que se interactúa, las instituciones, clases y frecuencias de tareas, entre otros temas. A partir de entrevistas a los aspirantes, se pretende relevar las expectativas, habilidades y experiencias del futuro voluntario para identificar el perfil del mismo. A su vez, se brinda información específica de la institución donde el voluntario desarrollará su participación en campo.

Las actividades que normalmente se realizan, giran alrededor de estos ejes: vivienda, infraestructura y servicios sociales básicos; medioambiente y recursos naturales; economía

social (micro créditos, producción, comercialización, etc.); prestaciones alimentarias; diseño de circuitos turísticos locales; promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural; acceso público a la información y comunicación; educación; participación ciudadana; promoción y atención de la salud; promoción comunitaria del deporte y la recreación; y promoción de derechos (civiles, políticos y del consumidor).

En todas las situaciones, la acción del Voluntariado Universitario implica un proceso basado en la articulación de actores y organizaciones, representantes del Estado, de organizaciones o de movimientos de la sociedad civil y de organizaciones de base que cooperan por una necesidad mutua y comparten los riesgos a fin de alcanzar un objetivo común. Su fortaleza reside en la consolidación de una cultura política, que debe estar sostenida en aspiraciones que superen el cortoplacismo y promuevan una percepción de conjunto de los problemas sociales y de las estrategias más pertinentes para su superación.

Un antecedente que ha dado cuenta de su expansión, ha sido el hecho de que en noviembre de 2004, desde la Red Nacional de Programas de Voluntariado Universitario de la Argentina, integrada por universidades públicas y privadas se realizó la primera convocatoria a Voluntarios Universitarios. Contó con la participación de la Universidad de Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Universidad Torcuato Di Tella, Universidad General Sarmiento, Universidad del Salvador, Universidad Argentina de la Empresa, Universidad Católica Argentina, Universidad del Centro, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Tecnológica Nacional, Sede Córdoba, entre otras 70 que fueron invitadas a participar del encuentro.

Esa Red ha planteado actividades de conexión de ONGs y PVUs, (Programas de Voluntariados Universitarios) capacitación de voluntariado, promoción de proyectos solidarios de las universidades a través de diferentes canales de comunicación. Con esta iniciativa, se aspiraba a que la red de PVU generara un ámbito de cooperación entre las instituciones universitarias de Argentina y del resto de Latinoamérica.

Por último, creemos interesante señalar que la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, en octubre de 2007, ha presentado la publicación: "Participación e Innovación en la Educación Superior: Para que el Conocimiento nos

Sirva a Todos". Las experiencias que allí se describen, forman parte del Programa Nacional de Voluntariado Universitario y son el reflejo de la interacción de los docentes responsables de los proyectos de voluntariado universitario y los actores sociales participantes. Con esta obra se busca difundir los aprendizajes y resultados alcanzados y, al mismo tiempo, contribuir en el proceso de reflexión y diálogo sobre la función social de la Universidad.

Desde nuestra perspectiva, el Programa ofrece numerosas fortalezas, francamente transformadoras de muchas de las tradicionales prácticas universitarias en comunidad que, seguramente con el paso del tiempo, se consolidarán aún más.

Como veremos más adelante, la semejanza de los proyectos de Voluntariado con los de Extensión "...invita a pensar en estrategias de articulación entre ellos para generar sinergias. La articulación entre ambos conjuntos de iniciativas no tiene un sentido neutro; refleja un perfil de Universidad desde la perspectiva de su relación con el medio del que se siente parte" (Hallú, 2007).

3.2. Transferencia

A partir de los años ochenta, se produjo una redefinición de la tradicional función de Extensión Universitaria. En el contexto de caída del Estado de Bienestar y auge de las políticas neoliberales impulsadas fuertemente en los años 90, las Universidades buscaron adaptarse a las mismas, haciendo frente al ahogo presupuestario al que fueron sometidas. Esto implicó, inclusive, la incorporación de las modalidades de transferencia en la legislación sobre Educación Superior aprobada en el año 1995, a instancias del gobierno de ese momento.⁴

En consecuencia, y en un proceso paulatino, comenzaron a adquirir creciente importancia modalidades de vinculación más estrechas entre la Universidad y la empresa, tales como actividades de venta de conocimientos y prestación de servicios a usuarios definidos del

⁴ Véase Ley de Educación Superior N° 24.521. Año 1995. Art. 28°, Inc. "e"

mercado productivo, las cuales empezaron a reportar, simultáneamente, recursos financieros para las instituciones universitarias. Vale decir, entonces, que la conceptualización de transferencia, cualquiera sea ésta, está atravesada por la obtención de dinero de parte de la Universidad.

Este modelo de vinculación con el medio introdujo un mayor alejamiento de las Universidades de la sociedad en general, propiciando una relación privilegiada con aquellos sectores que estaban en condiciones de pagar por los servicios requeridos y, en no pocos casos, lograron condicionar líneas de investigación y otras políticas universitarias, contribuyendo, de ese modo, a profundizar la dependencia. Sin dudas, es evidente que las Universidades poseen limitaciones para establecer por sí solas un proyecto de desarrollo nacional, en oposición a las políticas que implementa el Estado. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que el modelo de vinculación implicó, y aún implica, una cierta desnaturalización de las misiones esenciales de la Universidad, específicamente, su compromiso social.

Esto que estamos señalando no debe leerse como una oposición a toda forma de transferencia. Estimamos que deben privilegiarse políticas de transferencia para con los distintos niveles del Estado, y con las pequeñas y medianas empresas. La Universidad puede -y debe- ser un actor fundamental para la reconstrucción del sistema productivo nacional.

No obstante lo ya mencionado, en los primeros años del nuevo milenio y, como consecuencia de la gravísima crisis económica, social y política emergente de las políticas neoliberales, surgieron infinidad de demandas de la población. Al mismo tiempo, muchos universitarios -docentes, investigadores y otros trabajadores de la institución-, sufrieron también los cimbronazos de dichas políticas y tomaron conciencia de que su destino estaba unido al resto de la sociedad, en un país capitalista, periférico y del Tercer Mundo. Por esa razón, se generaron no pocos proyectos vinculados con las necesidades comunitarias, más allá del mercado; para los cuales se obtuvieron fuentes de financiamiento, lo cual habilita que puedan ser pensados como proyectos de transferencia.

En la actualidad, si bien no deja de existir la vinculación de la Universidad con las empresas, se presenta un nuevo modelo de transferencia universitaria. Fue claramente definido en las "I Jornadas Nacionales de Transferencia Universitaria hacia Proyectos de Interés

Social y Comunitario”, organizadas por la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, bajo la responsabilidad de Silvia Llomovatte, en octubre de 2003.

Dicho modelo está basado en la construcción de conocimiento con la comunidad para solucionar los problemas planteados por la crisis socioeconómica de Argentina. No se trata de poner los conocimientos a disposición de la comunidad, sino de asumir la producción conjunta de conocimientos entre la comunidad y la Universidad. En dichas Jornadas quedó bien explícito que una sociedad, al abordar soluciones para sus problemas, desarrolla experiencias, métodos, conocimientos y modos de encarar las distintas situaciones, mientras que lo que aporta la Universidad, son conocimientos que la comunidad no genera. Este trabajo con las personas “rompe con un modelo jerárquico, en que la gente era el sujeto pasivo y la Universidad el generador de la ciencia y la tecnología” (Llomovate, 2003).

En este sentido, Silvia Llomovatte hizo referencia a que hace ya largos años que se han producido proyectos, como por ejemplo, “de cocinas mejoradas para comedores comunitarios, de la Universidad Nacional de Salta, varios sobre educación en establecimientos penitenciarios, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA; otro, sobre asesoramiento a cooperativas de trabajo, llevado a cabo por la Universidad de Entre Ríos; el de innovaciones en huertas de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, así como de otras áreas tales como ciencias exactas, humanidades, ciencias de la salud, arquitectura, economía y derecho, entre otras” (Llomovate, 2003).

Entendemos que, si bien todas son ricas experiencias, debieran formar parte de un plan integral que, sostenibles en el tiempo, pudieran generar los cambios estructurales que la sociedad hoy necesita.

3.3. Extensión Universitaria

a. Antecedentes y marco jurídico

Las prácticas de extensión, tienen su origen en el movimiento ocurrido en las Universidades inglesas a partir de finales del siglo XIX, como respuesta a la revolución industrial producida en ese país. Dicha revolución creó la necesidad de desarrollar la educación también en otros sectores de la población, particularmente el de los trabajadores, dando lugar a lo que Ricardo Nassif, menciona como modalidades de enseñanzas “no formales” (Nassif, 1984).

Es en 1867, en Cambridge, donde se establece el primer programa de extensión, que consistía en la práctica de los estudiantes universitarios con ciudadanos adultos, a quienes ofrecían lecturas organizadas. La denominaron “extensión educativa”, en tanto la consideraban una acción universitaria, pero dentro de los ámbitos específicos de la clase obrera y trabajadora. Esta nueva función de la universidad se generalizó por Europa y Estados Unidos (Bibiloni et al, 2004).

En 1907, en Argentina, Joaquín V. González, fundador de la Universidad Nacional de La Plata, en su “Conferencia sobre la Extensión Universitaria”, da a entender una postura que se presentaba como reformista para una época de marcado profesionalismo y elitismo en la Universidad, característica que iba unida a la de un sentimiento de indiferencia con lo social. Expresaba que “la incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente (...) lo que (...) hasta ahora había sido una labor voluntaria, espontánea, de las corporaciones docentes como en Oxford, Cambridge, Harvard, Pensilvania, Columbia, y otras, aquí se recogía su experiencia, ya bastante completa y sistematizada, y se convertía resueltamente en una función permanente” (González, 1907).

De todas formas, la importancia de darle una definición a la misión de extensión social, era menor. Si bien se puede entender el “difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente”, esto no se ve concretado en programas oficiales. Si se quiere encontrar un programa conciso, se ha de adelantar el tiempo hacia 1930. El 5 de

septiembre de dicho año, un día anterior al Golpe de Estado de José Félix Uriburu contra Hipólito Yrigoyen, el entonces Rector interventor de la Universidad Nacional del Litoral, Roque A. Izzo, publica sus "Memorias". En su articulado se expresa una definición un tanto más exhaustiva en relación a la extensión universitaria "...Art. 3º: La extensión universitaria estará destinada en primer término a los obreros urbanos y rurales (...) para suministrar, conjuntamente con la información técnica elemental o de perfeccionamiento, útil a los fines económicos del individuo, el más preciso conocimiento de las condiciones de vida y de trabajo y de los correlativos problemas económico-sociales" (Izzo, 1930).

En el mencionado texto, se limitan las funciones de la extensión a dar cursos, conferencias y a la publicación. Las acciones de obtención de información sobre los obreros no consistieron en un plan orgánico e integral, sino más bien, probablemente, en prácticas asistencialistas.

Un actor clave para el desarrollo de la extensión fue Risieri Frondizi. De perfil reformista, asume como Rector de la Universidad de Buenos Aires el 27 de diciembre de 1957. ¿Cuál era la posición de Frondizi al respecto?

"Todo cambio supone una firme decisión. No podrá alterarse la actual relación de la Universidad con el medio social, si la primera no se decide a cambiar radicalmente su actitud, abandonando su indiferencia frente a lo que sucede a su alrededor" (Frondizi, 1958).

Frondizi denunciaba entre los vicios de la Universidad de la época, el profesionalismo imperante, el cual atentaba contra la pedagogía. En sí, la pugna de ese momento se daba entre humanistas y reformistas. José Luis Romero, Rector interventor de la Universidad de Buenos Aires en 1955, era uno de los defensores del reformismo. En dicho momento, la discusión se centraba en el artículo 28 del decreto ley 6.403 de 1955. En el mismo, se abría la posibilidad a la fundación de Universidades privadas confesionales, violando el carácter laico que siempre tuvieron las Universidades en Argentina.

Al respecto, resulta interesante detenernos en el concepto de "misiones de la Universidad" y cómo ha evolucionado en el tiempo, dependiendo del perfil del que lo enuncia. Es decir, cuando Frondizi asumió el rectorado, implicaba una crítica incluir dentro de las funciones,

además de la de docencia, las de investigación, formación conciente-racional de profesionales y misión social. La noción de "misión social" es radicalmente nueva. En ese sentido, Alejandro Ceballos, Rector interventor de la UBA tras la "Revolución Libertadora" de 1955, después que la disputa laica-libre significara la renuncia de José Luis Romero y del Ministro de Educación Atilio Dell'Oro Maini (reconocido católico y humanista), sostenía tres funciones para la Universidad: formar profesionales; formar investigadores; formar docentes (Ceballos, 1957). Asimismo, Raúl Devoto, tras asumir el cargo de rector de la UBA en 1968, afirmaba que las funciones de la Universidad "pueden resumirse en las siguientes: investigación, docencia y servicio"; para luego afirmar, en el mismo discurso, que "las dos funciones básicas de la Universidad, enseñar e investigar, deben encontrarse plenamente desarrolladas en nuestro medio" (Devoto, 1968).

Es bien claro Frondizi en su crítica de 1958: la necesidad de un cambio radical. La disputa laica-libre había llevado la querrela por la reforma estructural de la Universidad a otro aspecto: el de la enseñanza superior confesional; "...no es ésta la hora de iniciar una secesión en el ámbito universitario. Como en otros órdenes de la vida nacional, el momento es de colaboración en la obra común, no de retracción displicente. La Universidad (...), es la Universidad del Estado (...) Esa es la que requiere ahora el esfuerzo conjunto y solidario de cuantos se preocupan por el destino de nuestra enseñanza superior. Luego habrá tiempo de que los disidentes se agrupen en selectas universidades privadas..." (Romero, 1956).

Hacia 1959 todo se definió a favor de la creación de Universidades Privadas, en las leyes 14.467 y 14.557. Pero más allá de los pormenores de la discusión, el plan de extensión de Romero-Frondizi encuentra anclaje en el accionar de Gino Germani, nombrado titular de la cátedra de Sociología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1955, y director del Instituto de Sociología⁵. Para 1957, se da a conocer los resultados de la 1ª Jornada de Extensión Universitaria de la UBA, que dan cuenta del primer año de extensión (1956-57). Allí intenta definirse el perfil que la extensión ha tenido hasta ese momento, consecuentemente con el perfil que ha tenido la Universidad. Es así que Germani afirma: "La creación del departamento de Extensión Universitaria es el fruto de un proyecto tendiente a concretar una vaga expresión de anhelos, cuyo lema corriente: 'la universidad para el pueblo',

⁵ Que hoy lleva el nombre de Instituto de Investigaciones Gino Germani.

carecía, sin embargo, de una concepción práctica, integral y concreta” (Germani, 1957). La misión de la Extensión Universitaria, es lograr la integración de la Universidad a su contorno social, subsanando así una grave carencia. La Universidad Argentina, enfocada desde una perspectiva democrática, presenta en la práctica, dos graves vicios de conformación. Ellos son:

1º . El acceso a la Universidad está determinado en la realidad, por motivos socio-económicos, que lo restringen, de hecho, a reducidos sectores sociales del país. Este vacío (...) da como resultado que esos mismos sectores permanezcan fuera de la tarea constructiva que constituye la base misma de una auténtica Universidad.

2º. Esta parcialidad de los sectores sociales que la integran, condiciona también la tarea universitaria: la realidad del país vista desde la Universidad actual, es la realidad restringida a los límites del privilegio (...) Es por ello que, la integración de la Universidad con todos los grupos que nos conforman socialmente, es uno de los principales requisitos para extender la Universidad fuera de los estrechos límites actuales, y acercarla concretamente a la vida nacional” (Germani, 1957).

No obstante el anclaje en la práctica de la labor de Germani (su accionar en la Isla Maciel, por ejemplo), aún falta una definición operacional de la extensión universitaria, más allá de “la integración” para “...extender la Universidad fuera de los estrechos límites actuales”. En ese sentido, se vuelve al principio, en términos de lo afirmado por Joaquín V. González.

La irrupción del golpe de 1966, ofrecerá un ambiente reprimido institucionalmente en las Universidades, con la “Noche de los Bastones Largos” como experiencia nefasta. Hacia ese año, en Argentina existían 9 universidades públicas: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán, Litoral (Santa Fe), Cuyo, Nordeste, Sur y Tecnológica Nacional. En el ámbito privado existían 9 también: Norte Santo Tomás de Aquino, Católica Argentina, Católica de Córdoba, Salvador, Católica de Santa Fe, Museo Social Argentino, Mendoza, Católica de Cuyo y Juan Agustín Maza.

Pasados 10 años de la experiencia de Onganía, y en vísperas del golpe de 1976, José Luis Romero afirmaba su posición respecto de lo ocurrido en los últimos años:

“En los últimos veinte años (...) en los países en vías de desarrollo, se difundió mucho la idea de que la Universidad tiene que servir a los grandes intereses del país. Esta es ciertamente una idea muy loable. Pero sus términos y sus límites deben ser establecidos con mucho cuidado. (...) La Universidad en sí misma es un centro educativo, no un órgano ejecutivo; su misión principal es formar gente. Y mientras mejor formación tengan esos individuos, mejor van a ayudar a resolver los problemas del país” (Romero, 1976).

En estas expresiones de Romero, se puede ver la tensión entre su postura y la de Risieri Frondizi. Mientras la Extensión en Romero es de manera indirecta -eso es lo que expresa la frase “no es un órgano ejecutivo” - en Frondizi la misma se revela como de acción directa, en tanto habla de “misión social”. Para Romero, la Universidad debía entrar en un circuito de cooperación conjuntamente con los Ministerios u órganos del Gobierno Nacional, es decir, le restaba ejecutividad en las acciones que tuvieran que ver con la sociedad.

Desde el punto de vista jurídico, en la evolución de la noción de función social de la Universidad, fueron apareciendo distintas concepciones. Mientras que en la Ley de 1885 no aparece mención alguna a dicha vinculación, la Ley de 1947 se refiere al sentido social de la Universidad y a la necesidad de fomentar un examen de las cuestiones sociales (dentro del ámbito de los aspectos económicos, jurídicos, etc.) A su vez, la Ley de 1967, vuelve a hablar de sentido social aunque menciona “la estrecha vinculación [de la Universidad] con la realidad de su medio”. También, incluye por primera vez el concepto de extensión (en su artículo 6º).

La Ley de 1974 especifica la función social de la Universidad en torno a dos concepciones: a) la de “prestar servicios con proyección social”; y b) la de tener en cuenta los “valores de solidaridad social”. En tanto la Ley de 1984, por ser de Normalización no refiere en su cuerpo a la cuestión de la función social. La Ley de 1988 (de Régimen Económico-Financiero)

⁶ En la Ley 13.031, artículo 18, inciso 15, se establece como facultad del Consejo Universitario: “Vender, con autorización del Poder Ejecutivo, los bienes inmuebles, títulos y valores pertenecientes a la universidad”. En la Ley 17.254, artículo 6, inciso h, se dictamina como atribución de las universidades: “Administrar y disponer de su patrimonio y de sus recursos, así como realizar los demás actos de gestión económica, jurídica y financiera necesarios para su desenvolvimiento”.

establece por primera vez⁶ la noción de “venta de servicios” de manera explícita. Por último, la Ley de 1995, refiere ampliamente sobre dicha temática de función social. Menciona la función docente de servicio (y no de Extensión); la vinculación a la vida cultural y productiva; el beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezca; el sentido ético y la sensibilidad social; la extensión de su acción y sus servicios a la comunidad; el desarrollo de emprendimientos con aplicación concreta; la constitución de un Consejo Social con anclaje en la comunidad local; la venta de servicios; la facilitación de las relaciones con el medio.

Como se observa, la Ley de Educación Superior se nutre de los códigos de las leyes anteriores (durante 110 años de experiencias entre la Ley Avellaneda y la LES), aunque profundizando aún más en la noción de función social, sobre todo en la vinculación con las comunidades locales-regionales de cada universidad respectiva.⁷

b. Hacia una conceptualización operativa

El tradicionalismo persistente dentro de la Universidad argentina, es el que impide la conformación de una Universidad moderna, con un campo de extensión institucionalizado y radical, lejano a las concepciones asistencialistas o paternalistas y mercantilistas. Pero esto también es un detalle frente a la necesidad imperante de precisar y operacionalizar el concepto de Extensión.

En 1980, afirmaba Jorge Fernández Varela “...En la mayoría de los países de América Latina, existen las condiciones propias de sociedades tradicionales y universidades que se conforman a dicha situación. Puede afirmarse que en dichos casos no es posible realizar la Extensión Universitaria institucionalizada en consecuencia con sus aspectos doctrinarios; sólo existen acciones aisladas de grupos universitarios que intentan su realización. (...) La Extensión, en muchos casos, todavía no compromete un cambio de actitud vital de los universitarios, que permita la consideración de la Extensión como posición consustancial a su calidad de universitarios, propia de su quehacer constante, formativa y no paternalista” (Fernández Varela, 1980).

⁷ Para un análisis más detallado del contenido sobre Extensión en las Leyes Universitarias, ver ANEXO N° 2.

En las “Conclusiones de la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria” se acordó lo siguiente:

“Concepto: La Extensión Universitaria es la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional”.

Objetivos: La Extensión Universitaria tiene como objetivos fundamentales:

- Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad.
- 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 de emancipación de la América Latina.
- Promover como integradora de la docencia y la investigación, la revisión crítica de los fundamentos de la Universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social.
- Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva 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 (Fernández Varela, 1980).

c. Orientaciones

La Extensión Universitaria, según lo mencionado por Fernández Varela en las Consideraciones acerca de las Conclusiones de la II Conferencia Latinoamericana (arriba citada) deberá ajustarse a las siguientes pautas:

- 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 sólo nacional sino promover la integración en el ámbito latinoamericano" (Fernández Varela, 1980).

Los conceptos de crítica, conciencia, revalorización cultural, son centrales en la anterior conceptualización. Apela a la construcción de un campo institucional permanente en el ámbito tanto nacional como latinoamericano. Esta definición satisface aún más la idea operatoria del concepto, dado que da a entender el carácter necesario de democratizar el saber para alcanzar, así, un compromiso de justicia e integración social.

Pero queda profundizar aún más. Leticia Fernández Berdaguer, cita en su artículo, la definición de Extensión Universitaria que dan en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en agosto de 1997, que expresa: "Es un proceso de comunicación entre la Universidad y la Sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social" (Fernández Berdaguer, 2007).

Fernández Berdaguer afirma en su artículo, lo difícil de encontrar una definición precisa de la Extensión y cita al CIN para dar cuenta de que siempre se encuentra ante una definición tentativa, pero indefinida. No obstante, menciona a Gustavo Menéndez, coordinador del área temática "Teoría y Conceptualización de la Extensión Universitaria", quien delineó en términos de resumen, lo aportado en el "II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria" (Universidad Nacional de Cuyo, octubre de 1997), en los siguientes términos:

- "La Extensión desde una Universidad democrática, autónoma, crítica y creativa, que parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad.

- La Extensión, desde un enfoque comunicacional, que propone un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación.
- La Extensión, desde un concepto de universidad iluminista, que es fuente de conocimiento y saberes, y desde este lugar se vincula con algunos sectores con un carácter más bien de dador a receptor y de manera especialmente unidireccional.
- La Extensión, desde una concepción economicista, que interactúa en el mercado como una empresa más en este entorno.
- La Extensión, desde una universidad que se involucra en el desarrollo integral de la sociedad, que no solamente aporta el crecimiento cultural, sino también social y económico” (Fernández Berdaguer, 2007).

Se ven, entonces, las aristas que la Extensión puede poseer: democrática, comunicacional, iluminista, economicista e integral. El ideal de extensión estaría dado por el aspecto integral-democrático-comunicacional de la misma, mientras que las posturas iluminista y economicista son las que han sido fuertemente criticadas, durante todo el siglo XX, como modelos de Extensión.

Pese a lograr enmarcar el concepto dentro de estas cinco opciones, la autora agrega otra variable clave dentro de la operacionalización. De esa forma, establece una diferencia, según hacia dónde están orientadas las actividades de Extensión: si hacia fuera de la misma (exo-orientada); o si hacia adentro de la propia institución (endo-orientada). “Las primeras, tienen como `población objetivo` a la sociedad o sectores sociales ajenos a la universidad, justificados desde distintos criterios: contribuir a la promoción social de sectores sumergidos, venta de servicios, fomento de expresiones culturales, etc. Las segundas, se dirigen a brindar beneficios complementarios a la comunidad universitaria, particularmente los estudiantes, como un mecanismo funcional de integración social de la vida académica (Fernández Berdaguer, 2007)”.

Si se centra el análisis hacia lo exo-orientado (que es lo que han intentado definir Joaquín V. González, Roque Izzo, Risieri Frondizi, José Luis Romero, Gino Germani, J. Fernández

Varela, el CIN, etc.) se puede observar que no toda Extensión se ubica hacia o desde un mismo plano.

Se comprende que la Extensión hacia problemas sociales, por ejemplo, puede hacerse desde cuatro planos diferentes: a) desde un grupo de investigación radicado dentro de la Universidad; b) desde una cátedra, a partir del accionar docente; c) como staff de la Universidad, en carácter de funcionarios de la misma; d) sin dependencia organizacional alguna, del estilo voluntariado.

Luego de este análisis, podemos inferir que la Extensión Universitaria tiene fuertes y profundas raíces como campo abierto de interacción con la comunidad. Sin embargo, entendemos que aún falta mucho camino por recorrer.

Consideramos, entre otros aspectos que las acciones, aisladas de un marco de apoyo político-institucional, desvinculadas de la formación de los estudiantes y de las actividades de investigación pierden gran parte de su potencial transformador. Por otro lado, así entendida, la Extensión debe contar con el mismo apoyo y reconocimiento que las actividades citadas. A la hora de la asignación y distribución de los recursos debe dejar de ser "la hermanita pobre de la Universidad".

UBHK
VA PA



Segunda parte

Ejes para la construcción de una Universidad Latinoamericana comprometida socialmente

| | | |
|----|---|-----|
| | Consideraciones Iniciales | 65 |
| 1. | Resignificaciones conceptuales sobre las relaciones de la Universidad con la comunidad. | 66 |
| | 2. La formación ética de los estudiantes. | 72 |
| | 3. Construcción y distribución social del conocimiento | 80 |
| 4. | Soportes teóricos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. | 88 |
| | 5. Pedagogía del Aprendizaje Servicio | 94 |
| | a. Breve aproximación conceptual | 95 |
| | b. Otros aportes | 101 |
| | c. Transiciones hacia el Aprendizaje y Servicio Solidario | 104 |
| | 6. Pensar en red | 106 |
| | 6.1 Redes Universitarias | 107 |
| | 6.2 Otras experiencias comunitarias en América Latina | 118 |
| | Síntesis y reflexiones finales | 122 |
| | Bibliografía | 130 |

Consideraciones Iniciales

Hemos planteado que la Universidad y la Sociedad de la que forma parte, deberían constituirse en ámbitos de interacción, de manera que sus realidades se retroalimenten mutuamente. No es reiterado admitir que, durante mucho tiempo, ese contacto ha sido inexistente, débil y sesgado; grandes sectores de la sociedad, especialmente los más necesitados no estuvieron incluidos en la agenda universitaria. Aún hoy, a pesar de las múltiples acciones concretas que se esfuerzan por reducir dicha distancia, consideramos que falta mucho por hacer; o, al menos, que lo que se hace forme parte de intenciones expresas, planificadas y, sobre todo, sostenibles a largo plazo.

Entendemos que para modificar esta situación, son necesarios algunos cambios al interior de la Universidad, los cuales pueden ser ejes que permitan una nueva comprensión, tanto de las experiencias universitarias, en todas sus áreas, como de la concepción que la comunidad tiene respecto a sus posibilidades de interactuar con aquella institución.

En este apartado consideraremos algunos conceptos que, entendemos, debieran constituirse en objeto de profunda reflexión dentro de las prácticas universitarias; entre ellos, la formación ética de los estudiantes y los aportes que están haciendo tanto la Epistemología como la Pedagogía, particularmente en las nuevas concepciones de aprendizaje y de enseñanza.

Además, en Universidades argentinas y latinoamericanas, se están difundiendo -y aplicando- con vigor, las propuestas vinculadas a la pedagogía del Aprendizaje Servicio, como un modo de contribuir a la formación del profesional social; por último, consideramos de interés la descripción de algunas redes nacionales y transnacionales que están trabajando desde hace varias décadas, en la vinculación de la Universidad con sus comunidades, logrando resultados interesantes tanto en la formación de los profesionales como en el logro de cambios sustanciales en los campos donde se insertan.

1. Resignificaciones conceptuales sobre las relaciones de la Universidad con la comunidad

Consideramos importante señalar, brevemente, algunas líneas conceptuales a modo de enunciados generales, con el sólo propósito de manifestar nuestra posición sobre los aspectos centrales que debieran constituir ejes de debate para este diálogo entre las universidades de la región y sus comunidades, desde donde debiera profundizarse la reflexión en torno a las prácticas educativas comunitarias.

Estos conceptos son presentados por separado con fines didácticos y tienen independencia unos sobre otros; no obstante, constituyen un marco referencial en el que se integran dialógicamente.

a. En este contexto, queremos destacar que un aspecto central refiere al modo como nos situamos para atender demandas genuinas de la comunidad. Entendemos que situarse “con el otro y no frente al otro” contribuye a la toma de conciencia de un diagnóstico legítimo donde convergen todos los saberes, los académicos y aquellos que difícilmente circulan por los claustros pero que constituyen las necesidades reales de las personas concretas, de los “Juanes” y los “Pedros” que conviven, muchas veces, con la adversidad. Esta modalidad nos sitúa en un lugar en el que es posible trasponer las frecuentes asimetrías, como refiere María Nieves Tapia, de la Universidad como “templo del saber” (Tapia, 2006).

b. Al intentar repensar un diálogo posible entre las universidades y las comunidades, surgen iniciativas que rescatan, desde distintos puntos, modelos que propenden al desarrollo comunitario.

Tal el caso del concepto de Comunidad de Aprendizaje (CA); resulta sumamente funcional para avanzar en la posibilidad de considerar las modalidades de interacción con la comunidad; lo utiliza María Rosa Torres, del Instituto Fronesis de Quito, Ecuador, quien se inspira en el pensamiento más avanzado y la mejor práctica de la “Educación Comunitaria” y de movimientos como la Educación Popular en América Latina.

Para la autora, no se trata de un modelo cerrado, limitado al ámbito local, deslindado del Estado ni pensado como alternativo a éste sino que, expresamente es pensado, como una propuesta de política educativa, centrada alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano, teniendo

como propósito principal el desarrollo local y el desarrollo humano.

De ese modo la "... Comunidad de Aprendizaje debe formar parte y articularse con un modelo de desarrollo local y nacional, integral e integrador, lo cual implica romper con la sectorialidad estrecha, y concertar alianzas operativas y estratégicas tanto a nivel micro, como macro (política educativa, política social, política económica)" (Torres, 2001). La CA asume una visión integral y sistémica de lo educativo, pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido amplio. Se trata, en suma, de una nueva cultura general en concordancia con los requerimientos de una ciudadanía plena, posibilitadora de dispositivos de articulación que tradicionalmente han tendido a la fragmentación, tales como: educación formal, no-formal e informal; escuela y comunidad; política educativa, política social y política económica; saber científico y saber común. Reformula los tradicionales modelos de relación y poder, al proponer una transformación con la participación activa de absolutamente todos los actores involucrados, especialmente los pobres, los "grupos desfavorecidos" o en "riesgo". Podría pensarse como un modelo de transformación local que incluye un cambio de protagonistas, de abajo para arriba.

Esta concepción contribuiría a tomar distancia de algunas ideas presentes muchas veces en las prácticas universitarias en comunidad, que tienden a cristalizar su mirada en la "focalización en la pobreza", planteada como una forma de discriminación positiva, tendiente a reforzar el asistencialismo y la exclusión social.

Para María Rosa Torres, pensar intervenciones en términos de Comunidades de Aprendizaje, implica entre otros aspectos, los siguientes:

- Concentración en torno a un territorio determinado.
- Construcción sobre procesos ya en marcha.
- Focalización en jóvenes como beneficiarios y actores principales.
- Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo.
- Proyectos asociativos y construcción de alianzas.
- Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación pedagógica.
- Revitalización y renovación del sistema educativo [para nosotros el nivel Universitario] público.

- Prioridad sobre la gente y el desarrollo de los recursos humanos.
- Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones.
- Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia.
- Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos.
- Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos (Torres, 2001).

Sin dudas, si analizamos esta concepción de intervención sostenida desde las ideas de “Comunidad de Aprendizaje”, hallaremos espacios de encuentro con las planteadas desde la pedagogía del Aprendizaje Servicio, aunque éstas, probablemente, mucho más difundidas como metodología de intervención en las universidades de la región. Entendemos que ambas constituyen un interesante punto de partida para repensar el postergado diálogo entre Universidad y Comunidad.

En un documento elaborado por Luis Ugalde, a propósito de un Seminario Internacional de la Red Ausjal, en junio de 2007, reflexiona sobre el “modo” de interacción de las universidades con las comunidades pobres (Ugalde, 2007). Hace hincapié en algunas prácticas universitarias, -lamentablemente, muy frecuentes- en las que toman contacto esporádico con ciertas comunidades, cumplen (¿cumplen?) sus propósitos pedagógicos, y desaparecen sin dar demasiadas explicaciones. Esto nos anima a pensar que el modo de interactuar con el otro, lo sitúa en términos de objeto de intervención, favoreciendo las asimetrías existentes.

Si no existe compromiso, continuidad, interacción genuina y sustentabilidad, perpetuamos la dependencia y la frustración. Pensar en un modelo de vínculo que rescate una verdadera intersubjetividad, posibilita la participación activa de todos los actores sociales y se transforma en una práctica democratizadora.

Coincidimos en ese aspecto con lo expuesto más arriba. Diagnosticar, reflexionar, actuar “con ellos y no para ellos”, redistribuye las relaciones de poder-saber, destierra las prácticas asistencialistas y promueve el fortalecimiento del Capital Social.⁸

⁸ Véase Red AUSJAL <http://ausjalcomunicacion.com/>

c. Entendemos que otra noción muy valiosa es la referida a la elaboración de estrategias participativas en el diagnóstico, porque nos remite a un concepto central en el modo de construir herramientas legítimas con el otro. La mayoría de las acepciones coinciden en que se trata de un instrumento de consenso con la presencia de todos los miembros involucrados de la comunidad, universitarios y no universitarios, para la construcción colectiva del conocimiento de la realidad, de los problemas que los afectan y los recursos disponibles. También conlleva la posibilidad cierta de analizar las potencialidades concretas para encontrar soluciones a esa realidad. No tiene el mismo valor aquel diagnóstico formulado desde el aula, que aquel “situado” en el escenario real y con la participación de los habitantes de ese territorio.

Pero el diagnóstico participativo posee otras ventajas. No sólo posibilita acceder a las necesidades reales, sino que es un instrumento que posee una fuerte impronta democratizadora, en tanto redistribuye el poder entre todos los ciudadanos y, por sobre todas las cosas, favorece el compromiso del colectivo social en la solución de los problemas concretos.

d. Tal como decíamos, este involucramiento del colectivo social en los problemas concretos de su comunidad, a través de proyectos institucionales, podría constituir una sólida contribución en la formación del “Capital Social” de esa comunidad.

Para Pierre Bourdieu, Capital Social puede ser considerado como “el agregado de recursos actuales y potenciales que están vinculados a la posesión o acceso a una red permanente de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua aceptación y reconocimiento, o, en otras palabras, que están establecidas en función de la membresía en un grupo” (Bourdieu, 2001).

Fue Albert Hirschman quien empleó el término de “energía social” y de “recursos morales”, para identificar la capacidad de acción colectiva que representa el Capital Social, indicando que éste es un recurso que, a diferencia del capital físico y del capital natural, se incrementa con su uso, y también puede decrecer sustancialmente cuando no se usa, pero no desaparece, ya que constituye una memoria histórico-cultural que engendra nuevos brotes y desarrollos cuando se dan las circunstancias.

El Dr. Bernardo Kliksberg, citado reiteradamente en este trabajo, destaca "...los valores de la confianza interpersonal, de la capacidad de asociatividad, de la conciencia cívica y los valores de la ética, como los componentes claves del concepto de capital social. Mientras que la formación de capital humano favorece el individualismo, la construcción de capital social repercute favorablemente en el fortalecimiento y cohesión de la familia, de la comunidad y de la sociedad. El Estado debe desempeñar un papel fundamental en la creación de capital social, favoreciendo el clima de confianza social, pues existe una significativa correlación entre el grado de confianza general y las normas de cooperación prevalecientes en la sociedad y los avances en el desarrollo de los países" (Kliksberg, s/d).

Consideramos que estas resignificaciones conceptuales que incluimos en este apartado, deben estar presentes a la hora de diseñar las políticas y, fundamentalmente, las prácticas universitarias, ya que constituyen un nuevo lenguaje y, por generalización, una nueva modalidad de abordaje y comunicación en la formación de profesionales preparados para insertarse en una sociedad con profundos contrastes y desigualdades.

2. La formación ética de los estudiantes

En este nuevo siglo y, particularmente por las condiciones de exclusión, pobreza e indigencia que padece América Latina, la Universidad tiene que jugar un nuevo rol social y moral en la formación de los profesionales; tiene que trascender el interés personal para comprometerse éticamente con la comunidad. Entendemos que, ante los fuertes desafíos que se le presentan, la educación superior ha de iniciar una profunda transformación, partiendo de un enfoque que se aparte de las premisas economicistas e individualistas propuestas desde el modelo neoliberal, y profundice un paradigma basado en principios morales, con atención directa a la sociedad de la que forma parte.

Esta perspectiva es la que alienta la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, cuando expresa que "Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales" (UNESCO, 1998).

En este mismo sentido, Risieri Frondizi afirmaba que una Universidad puede "formar profesionales excelentes, aunque socialmente inútiles". Y agregaba que, a su vez "el fervor social no basta por sí solo; la ayuda tiene que estar respaldada por una efectiva competencia técnica (Frondizi, 2005) [y, fundamentalmente ética]. Entendemos que no se trata solamente de formar profesionales sólidos en su disciplina sino, fundamentalmente, profesionales -ciudadanos- con sensibilidad y conciencia social".

Al respecto, también decía Frondizi: "...habrá que erradicar de la mente de los jóvenes los propósitos mercantilistas que los alientan a proseguir una u otra carrera. El afán de enriquecerse mueve a muchos a violentar su propia vocación y a supeditar todo al repudiable propósito. Hay estudiantes de Medicina, Derecho, Arquitectura y Ciencias Económicas que piensan más en el "cliente" que en las necesidades del medio" (Frondizi, 2005). No podemos generalizar; de hecho hay cientos de experiencias muy valiosas que hoy transitan en sentido contrario. Pero aún prevalece en nuestras universidades la idea de que los profesionales están más dispuestos a servirse que a servir a su comunidad. Se trata, entonces, de profundizar una formación solidaria, ética, transformadora, en jóvenes profesionales capaces de crear un entorno más justo.

Esta intencionalidad, al posibilitar la aplicación concreta de sus saberes en relación estrecha con los problemas de la comunidad, los sitúa en un lugar de privilegio. Abandonan la tradicional dependencia “docentecéntrica” para convertirse en protagonistas concretos de su aprendizaje y de las transformaciones sociales de su entorno. Cientos de testimonios de jóvenes universitarios dan cuenta del “impacto ético” en sus proyectos personales, luego de haber transitado por un tiempo más o menos prolongado en experiencias comunitarias.

En forma coincidente, Rojas Mix expresa que es necesario que el modelo universitario dote a los estudiantes de la capacidad de “aprender a aprender” para que sigan aprendiendo a lo largo de su vida. Agrega que la Universidad debe constituirse como un “aula abierta” para “desarrollar un neohumanismo que se enfrente a este neoindividualismo, y que forme la conciencia del profesional social, en la ética de la inaceptabilidad de considerar a cualquier ser humano ‘prescindible’ (Rojas Mix, 2007).

Directamente ligado a este enfoque ético, que nos ocupa, hace algunos años, W. M. Apple nos hablaba de que en las instituciones educativas en general y, en las universidades en particular, circula un “currículum oculto”, muchas veces inconsciente, que tiende a reproducir y/o perpetuar modalidades injustas y disfuncionales de ciertos saberes. Define ese concepto como “el conjunto de normas y valores que son implícita, pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares, y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores” (Apple, 1986).

Vallaes, a quien citáramos reiteradamente, considera que el concepto de currículo oculto es “...una herramienta útil para poder reconocer en qué medida la enseñanza académica participa (es decir “sufre de” y a la vez “refuerza”), en la reproducción de las injusticias y patologías del mundo actual” (Vallaes, s/d). Este autor, parte del convencimiento de que todo discurso educativo se basa en supuestos implícitos que, a menudo, el propio discurso ignora. Por ello, el currículo oculto se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presenta el mismo currículo oficial y la práctica diaria docente que, se supone, lo realiza.

Por otra parte, -amplía Vallaey- la noción de currículo oculto se refiere al Ethos general oculto de la institución académica, que se manifiesta en el transcurrir de las acciones administrativas y pedagógicas, aunque no están abiertamente formuladas y explicitadas, sino en las actitudes que condicionan el normal proceso de aprendizaje de los estudiantes. Son prácticas intersubjetivas que legitiman, la más de las veces sutilmente, prejuicios, valores poco defendibles, discriminaciones, etc. En ocasiones, desde la gestión socialmente responsable de la administración universitaria, emergen dichas actitudes que forman parte de la educación en valores que se brinda a los estudiantes.

Para acceder al ámbito del "Ethos oculto" de la universidad, hay que reconocer que ningún estilo de convivencia es éticamente neutral. Este es el sentido profundo del término. Aclara Vallaey que Ethos, etimológicamente, significa morada "...toda ética es una morada, toda morada es una ética; luego, la manera de cohabitar juntos y el uso diario de las infraestructuras e insumos de la Universidad, designan un cierto Ethos, una manera de ser y valorar ciertas actitudes más que otras, definir lo normal, lo habitual y lo que no lo es". Para este autor, la ética no debe ser un contenido disciplinar, ya que constituiría un parche: "La Universidad siempre tiene un Ethos. El problema es saber: ¿Cuál es este Ethos? y si nos gusta o no, si corresponde o no a la visión y misión que queremos promover en la institución" (Vallaey, s/d).

El autor nos impele a preguntarnos por los valores que suscitamos en el desarrollo académico y cuáles son los comportamientos y actitudes que encontramos y desarrollamos al interior de la vida universitaria, como así también qué omitimos y qué ponderamos natural y silenciosamente dentro de los contenidos de Disciplinas y Planes de estudio. La distancia entre el discurso ético y la práctica pedagógica nos "exige hacer este diagnóstico integral del Ethos de nuestra Universidad" (Vallaey, s/d).

Una mirada objetiva, al interior de la vida universitaria nos permite observar las acciones que realizamos a diario y, entonces, nos damos cuenta que ellas provocan lo que Vallaey denomina "la 'desenseñanza' de los valores ligados a la solidaridad, el desarrollo equitativo y sostenible y la promoción del Capital Social" (Vallaey, s/d). A través de dichas observaciones, es común encontrar a diario, por ejemplo, discriminaciones entre estudiantes ricos y pobres; mientras que los primeros van a las universidades privadas más caras, los

segundos se dirigen a instituciones públicas que, la más de las veces, por carecer de recursos, no pueden acceder a alta tecnología o a docentes prestigiosos, conformando verdaderos “ghettos” que reproducen las condiciones de fragmentación y dominación social imperantes en la sociedad.

Otra situación que aparece con frecuencia, es la de considerar que el estudiante es individualista, acultural y ahistórico, en lucha permanente contra sus semejantes en un espacio social ‘darwiniano’, que en realidad, es lo que se conoce como la metáfora del ‘sujeto aislado’. Además, también la situación de clases donde el profesor imparte sus conocimientos a los estudiantes “ignorantes”, quienes también son evaluados por el mismo profesor a partir de un poder legitimado por la sociedad, es una fotografía reiterada de nuestras instituciones universitarias.

Expresa también Vallaey que sigue naturalizada la no participación de estudiantes y profesores en la organización y gestión de la vida académica, lo que produce súbditos o clientes en lugar de “ciudadanos activos”, que sólo tienen la opción de la resignación o el reclamo.

Dos aspectos no menos importantes, y que son recurrentes en la Universidad: por un lado, la formación eminentemente “instrumental”, que sólo ofrece al egresado la posibilidad de alcanzar una profesión o lograr un empleo, con una currícula eminentemente técnica, sin una visión holística de la realidad; por otro, subraya este autor que ciertas temáticas que son esenciales, sin embargo, están ausentes dentro de la vida universitaria: la presencia de “comportamientos ecológicos... la poca atención brindada a la calidad y sostenibilidad de los insumos, entre otros” (Vallaey, s/d).

Estos aspectos hacen imprescindible la realización de un “diagnóstico institucional integral del Ethos de su institución académica”, para visualizar cuáles son los valores que efectivamente se desarrollan en la Universidad, desde el punto de vista de la “pedagogía invisible”. Dicho diagnóstico debería partir de cuatro preguntas esenciales: “¿Qué saber se transmite?, ¿Cómo se transmite? ¿En qué ambiente general se transmite? y ¿Cómo nos representamos a nosotros mismos transmitiéndolo?”.

Vallaey's expresa que la primera pregunta conduce a "estudiar la malla curricular", analizar qué saber se transmite, para identificar qué se enseña, qué se jerarquiza y cómo es la relación de los saberes con la sociedad, como así también detectar si hay o no "trans e interdisciplinariedad de las profesiones enseñadas".

Este enfoque ético de la Acción Social Universitaria permite poseer fundamentos para verificar si el estudiante está o no aislado de las problemáticas actuales, como el desarrollo futuro del planeta, la democracia, y tener clara comprensión de las posibilidades de solución de las mismas y no aprender y practicar con una "inteligencia ciega".⁹

La segunda pregunta, impele a analizar "los métodos de enseñanza y la cultura docente practicada" en la Universidad; es decir, hay que averiguar cómo se vincula el estudiante con el objeto de estudio, "con lo que aprende". En este punto, recuerda Vallaey's que si la relación del profesor con el estudiante es vertical, a partir de "clases magistrales", seguramente relacionará el saber con el poder y no lo verá como una instancia para el mejoramiento de la sociedad.

En tercer lugar, este pensador considera muy importante analizar lo que denomina "la vida organizacional de la Universidad, sus estatutos y costumbres, su clima laboral y sus relaciones interpersonales" (Vallaey's, s/d). En este sentido, es importante detectar si en la comunidad universitaria se vive en un clima de democracia o de sociedad jerarquizada; si es autoritaria o si hay diálogo; si se permite o no la participación de los estudiantes, si se aceptan sus propuestas (por ejemplo, el voluntariado).

Por último, el autor apela a Castoriadis (1997) al hacer referencia a "la autorrepresentación producida por la Universidad", porque considera que ninguna institución humana puede dejar de autorrepresentarse, representar a su entorno, calificar y juzgarlo. Le da importancia a esa huella que instituye una Universidad como única, diferenciándola de otra, generando un particular "afecto" para sus integrantes que determina el sentimiento de pertenencia a la institución, (el hecho de "morar" en ella), y condiciona el modo en que la sociedad la valorará y buscará en el futuro.

⁹ El término es de Edgard Morin (1995). Designa a un saber tan especializado y enfocado hacia un punto que va cegándonos y no nos permite ver los problemas sociales importantes que casi siempre son complejos y necesitan superar la estrechez de las especialidades académicas.

El diagnóstico que propone Vallaeys permitirá, fundamentalmente, preguntar acerca de cuáles son los valores y la cultura que realmente transmitimos a los estudiantes. Y, en última instancia nos permitirá reconocer la diferencia entre “el ‘currículo intencional’ (tal como lo proclaman la institución y el docente) y el currículo realmente ‘aprendido’ por el estudiante (tal como egresa de la institución), diferencia que resulta de los aprendizajes no intencionales del ‘currículo oculto’ (lo que se transmite, sin saberlo, en la institución)”.

Para terminar este apartado, también recuperamos a Vallaeys cuando expresa que la Universidad, tendrá que “...superar el paradigma de proyección social y el voluntariado de beneficencia” (Vallaeys, s/d).

Las acciones de asistencialismo lejos están del verdadero compromiso social universitario; por el contrario, colocan al estudiante en una situación de superioridad respecto a las personas a las que ayuda y lo alejan de la posibilidad de transformar la sociedad en la que la Universidad está inserta.

Este horizonte ético al interior de la Universidad, es una deuda pendiente y, por tanto, debe ser debatido profundamente en el seno de las instituciones de la región, sobre todo si tenemos la aspiración de incidir en la transformación social que América Latina toda reclama con tanta urgencia.

3. Construcción y distribución social del conocimiento

Entendemos que la Universidad es un actor central para alcanzar una sociedad latinoamericana, donde la justicia, la equidad, la libertad dejen de estar fuertemente ausentes. A través del cumplimiento de las misiones que le son propias, puede contribuir a que las personas concretas alcancen un nivel de vida digno a través de la educación y la cultura.

Esas aspiraciones, -decimos-, sólo se realizarán mediante la revisión del objeto que le da su razón de existir como institución social: el conocimiento. En este aspecto, acordamos con Pérez Lindo en el planteo de la pregunta crucial: "¿qué modelo de conocimiento conviene adoptar en la Universidad" (Pérez Lindo, 2004), para que sea posible la transformación necesaria? Observamos que, en la actualidad, aún predomina el que podríamos denominar "modelo tradicional", de conocimientos fragmentados por las diferentes disciplinas y cuyos criterios de verdad y validez lo proponen las comunidades científicas; si bien es cierto que con este modelo se han formado generaciones de notables científicos, profesionales y docentes, resulta insuficiente a los fines planteados, porque queda acotado a un número muy reducido de personas. Hay que construir un modelo que necesariamente debe articularse con toda la sociedad y sea emergente de un modelo cultural propio de cada contexto histórico-social. "La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos" (Morin, 1999).

Es por eso que no debemos esperar que exista un modelo único sino, al contrario "... un mosaico de instituciones con orientaciones diversas. ...El pluralismo filosófico, la falta de un modelo de conocimiento unívoco, lejos de constituir una desventaja podría ser un factor positivo para situar a la región en un mundo cada vez más plural, más global y más complejo. Podemos elaborar respuestas comunes aunque tengamos formas de pensar diferentes. La valorización del conocimiento para resolver los problemas sociales podría ser una de esas respuestas" (Pérez Lindo, 2004).

Las declaraciones sobre el "Compromiso Social de las Universidades" formuladas desde el Congreso Internacional de Rectores latinoamericanos y caribeños, reunidos en Belo Horizonte, Brasil, en setiembre de 2007, constituyen una referencia ineludible para pensar el rol de las Universidades latinoamericanas de principios de este siglo XXI en la construc-

ción y distribución del conocimiento. Allí se retoman conceptos de la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”. En ella se afirma que “...la pertinencia de la educación superior debe ser evaluada en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendiendo el respeto por las culturas y la protección del medio ambiente”.

Además, señala que “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y de un modo más concreto, sus actividades deben ser encaminadas hacia la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas” (Perez Lindo, 2004).

Hoy, más que nunca, las Universidades están convocadas a cumplir el papel protagónico de impulsar y acompañar las transformaciones en el desarrollo de la región, especialmente en la construcción de sociedades justas, inclusivas y respetuosas de los derechos humanos.

Desde este análisis transformador surge como un imperativo el lugar que debe ocupar la Universidad en la generación y distribución social del conocimiento necesario para contribuir decididamente al desarrollo de los pueblos de la región. Se trata, al decir del documento del IEC-CONADU de “...que las políticas científicas deben apuntar no solamente al desarrollo del conocimiento en sus aspectos básicos, sino que deben promover la producción de un saber orientado a dar respuesta a necesidades sociales concretas, a nivel local, nacional y regional” (IEC-CONADU, 2007).

No dudamos que el conocimiento resulta un insumo clave en la transformación social. Pensar en términos de gestión social del conocimiento, implica analizar su producción, su apropiación y su uso. La denominada “sociedad del conocimiento”, se sostiene realmente sobre la capacidad de apropiación social del conocimiento, con actores capaces de orien-

tar su uso pertinente en asuntos de interés común para la producción y el desarrollo, no tan sólo como receptores sino también como generadores, adaptándolos a situaciones particulares y entornos locales (Carrizo, s/d).

Según Cristina Amorim, la producción de conocimiento científico en América Latina casi triplicó en poco más de una década. El índice de crecimiento de 191% es superior al de otras regiones emergentes, como Asia (con 133%) y el norte de África (86%). Brasil es la nación latinoamericana con mayor número de trabajos publicados en 2001 y también con mayor crecimiento, con el 44,1% del total de trabajos divulgados en las áreas de ciencia e ingeniería. Junto con Argentina, Chile y México, es responsable por el 90% de los artículos latinos (Amorim, 2004).

En consonancia con lo citado anteriormente, Graciela Giusti Pachano y Roberto Valdéz Puentes, de la Universidades do Triângulo Mineiro, Brasil, formulan algunas reflexiones que compartimos. Ellos sostienen que la mayor parte de esta producción de conocimientos científicos está asociada a profesores de la educación superior y a los programas de postgrado, lo que confirma el predominio de un modelo de Universidad donde sobresale el proceso de investigación y, consiguientemente, la producción y divulgación científica.

De este modo, resulta oportuno preguntarnos: ¿Quiénes son los beneficiarios de los conocimientos producidos en la Universidades? Los autores mencionados sugieren tres respuestas posibles:

- 1) Un caudal de estos conocimientos se destinan a la propia comunidad académica, a los profesores, científicos, estudiantes, grupos de investigación.
- 2) Otro grupo de conocimientos se destinan a los intereses corporativos o agencias que financian los trabajos de investigación;
- 3) Finalmente, existe un grupo de conocimientos que se destinan a toda la sociedad, en especial a los excluidos.

Aquellos que sostienen la importancia de que los resultados de las investigaciones se destinan solamente a la propia comunidad académica o científica, están obstaculizando el acceso al conocimiento de otros sectores de la sociedad. Se crea, por consiguiente, una

cultura en la que se perpetúan modelos de reproducción endogámicos, condicionados continuamente a dar respuestas válidas para su propia comunidad, académica o profesional. Los médicos escriben para los médicos; los físicos escriben para los físicos.

Para los que defienden que los descubrimientos deberían destinarse, exclusivamente, a las corporaciones o agencias que financian los trabajos de investigación, amparándose en momentos de limitaciones de recursos, surge claramente una limitación ética. En ese caso, muchos sectores con necesidad quedarían excluidos de los beneficios de la distribución del conocimiento. En esta concepción, predomina la lógica de los mercados y constituye una de las claves del proceso productivo capitalista.

Otros sostienen que las universidades están financiadas por la sociedad y es a ella a quien deberían dar cuenta de los resultados de su trabajo. Son muchos los que, desde esta perspectiva, defienden la necesidad de «democratizar» el acceso al conocimiento producido en el sistema superior de enseñanza (Pachano y Aguiar Pereira, s/d).

Retomando las ideas en relación a la misión social de las universidades, rescatamos, en los últimos tiempos, una fuerte tendencia en las universidades de la región a involucrarse con los problemas del entorno. Desde allí, y reconsiderando la responsabilidad que les cabe en la producción de conocimiento, entendemos que las universidades latinoamericanas deben interrogarse acerca de cómo deben construir un conocimiento social y teóricamente pertinente, a la vez que comunicable y útil a los distintos agentes involucrados, así como a la sociedad en su conjunto. Acordamos con E. Morin cuando expresa que "Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo" (Morin, 1999).

Las situaciones tan críticas como las que vive nuestra región, difícilmente puedan ser abordadas desde las perspectivas tradicionales del conocimiento monodisciplinar, fuertemente arraigado en la cultura universitaria; por el contrario, requieren de una aproximación interdisciplinaria.

Para este autor, surge con claridad una creciente convicción en los claustros universitarios sobre la necesidad de abordajes que -sin anular los desarrollos disciplinarios- trasciendan los campos de saber clásicos, para poder dar cuenta de mejor manera de la complejidad de los fenómenos observados. Plantea, además, la necesidad de ampliar la convocatoria de actores en la mesa de diálogo del conocimiento, ya no sólo contando con saberes sistematizados y científicamente rigurosos, sino con aquellos que son fruto de la tradición (saberes no disciplinarios) y de los intereses de partes. Expresa, finalmente, la reflexión ética sobre los modos y destinos del conocimiento, porque la ciencia no está exenta de responsabilidades éticas y normativas.

Uno de los desafíos centrales a resolver, es la instauración de un pensamiento y una organización universitaria transdisciplinaria en un sistema dominado por una fuerte impronta disciplinar. Precisamente, en ese sentido, Luis Carrizo señala que deberán resolverse una serie de obstáculos:

- Obstáculos epistemológicos: refieren, fundamentalmente, a paradigmas reduccionistas del conocimiento.
- Obstáculos culturales: que plantean las grandes brechas entre cultura científica, cultura humanista y cultura del saber popular.
- Obstáculos institucionales: son los que marcan la defensa de territorios de saber/poder en las Universidades, Colegios Profesionales, Sociedades Científicas y Poderes Públicos.
- Obstáculos teórico-metodológicos: dados por los instrumentos de la formación (programas, currículos, evaluación, formación de formadores, etc.).
- Obstáculos organizacionales: se encuentran en las condiciones de enseñanza y diseminación del conocimiento (arquitectura edilicia, estructuras de comunicación y mediación entre campos de saber, concepciones editoriales para publicaciones científicas, etc.).
- Obstáculos psicosociales: manifestados en la crisis y transformación de las identidades profesionales, con sus correlatos en los imaginarios individuales y colectivos.

- Obstáculos económicos: expresados por un lado, en las posibilidades que ofrece un mercado de empleo crecientemente tecnocrático e hiperespecializado y, por otro, en las fuentes de financiamiento para la investigación y desarrollo de campos transdisciplinarios (Carrizo, s/d).

En este punto, consideramos oportuno hacer una distinción conceptual entre multidiscipliplina, que implica un trabajo superpuesto y poco integrado de diferentes profesionales; interdisciplina, en la cual se alcanza una integración desde las diferentes especialidades y la realización real de una tarea conjunta; y transdisciplina en la que, partiendo de diferentes formaciones, se llega a una visión y a una actuación unificadas, donde puede existir una intercambiabilidad de roles según demandas de la situación y donde frecuentemente se va construyendo un modelo de referencia altamente compartido. Como es evidente, cada una de estas modalidades requiere de crecientes niveles de comunicación e intercambio. Decía E. Pichon Rivière, con referencia a los grupos operativos que a mayor heterogeneidad entre los miembros y mayor homogeneidad en la tarea, se produce una mayor productividad en el grupo.¹⁰

También deben considerarse, dentro de los enfoques transdisciplinarios, los valiosos aportes que realizan el personal no profesional de las organizaciones públicas, privadas o del tercer sector, y los voluntarios, quienes a menudo son los que están más cerca de las problemáticas consideradas y de las personas en ella involucradas.

¹⁰ Sobre estos temas, existen importantes aportes provenientes del Trabajo con grupos, que no es posible incorporar al presente material.

4. Soportes teóricos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Los profundos cambios ineludibles para el logro de una sociedad más justa y equitativa, necesariamente deben producir modificaciones estructurales en los modos de enseñar y aprender en la Universidad. Expresa Carrizo -autor ya citado- que entre las tensiones a resolver por las Universidades en relación al conocimiento surgen, aquellas vinculadas a los modos de producir, validar y difundir el conocimiento, metodologías de enseñanza y de aprendizaje, reconsideración de los currículos y modelos de evaluación.

En este sentido, entendemos que lo primero que hay que decidir es desde dónde definir qué enseñar y cómo enseñarlo, aspirando lograr una alta calidad de la enseñanza. Rojas Mix nos recuerda que “no se puede olvidar que una política educativa que aspire a la igualdad de oportunidades sólo tiene sentido si se consigue mantener una alta calidad de la enseñanza...Una educación de calidad es aquella que permite a todos aprender lo que necesitan para el momento y la circunstancia en que viven” (Rojas Mix, 2007).

Es por eso que los contenidos a enseñar tienen que ser socialmente pertinentes, es decir contextualizados, en relación con las demandas y necesidades de cada comunidad. La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre políticas culturales, celebrada en México en 1982, expresaba que desde la cultura podemos crear criterios de pertinencia, entendiendo por tales las herramientas conceptuales, necesarias para saber discernir en ese enorme caudal de información que nos trae la globalización, aquello que conviene a nuestro desarrollo y aquello que refuerza nuestra identidad. Sólo así podemos pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, que es la de la información seleccionada y procesada.

Es interesante agregar la observación de Edgard Morin (1999) sobre la hiper-especialización generalizada, la división de los saberes según disciplinas cerradas, más la orientación de la educación hacia el mercado, es decir sellada por el espíritu de lucro, que provocan la pérdida de la solidaridad social.

Este enfoque manifiesta, concretamente, que los contenidos curriculares universitarios deben estar atravesados por la ética y la formación en valores, que necesariamente conducen al pensamiento crítico. No basta una formación científica y técnica de un profesional, escindido de su formación como ciudadano, es decir, preparado para “...saber vivir y

pensar racionalmente, sobre muchas cosas pero, en particular, sobre el sentido último de la libertad, la igualdad, la solidaridad ciudadana y el bien común” (Rojas Mix, 2007).

Para formar al profesional social son necesarios dos tipos de contenidos: unos podemos llamarlos saberes y otros, habilidades.

Los saberes son la erudición y se adquieren mediante la instrucción, a través de las asignaturas habituales. Las habilidades, comprenden hábitos y destrezas y no se transmiten con facilidad mediante las asignaturas porque exigen procedimientos vivenciales, donde el afecto, el compromiso y la participación activa son condiciones esenciales para su adquisición. La educación del profesional social requiere la formación en una cultura social, compuesta de valores y abierta al entorno, que predisponga a una participación social en servicio de la comunidad.

Un fundamento teórico que se articula con los conceptos descriptos lo constituye el marco sociocultural vigotzkiano. En tal sentido, Frida Díaz Barriga Arceo, de la Universidad Autónoma de México, refiere al Paradigma de la Cognición Situada, en el que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura (Barriga Arceo, 2003).

Para la autora, “el paradigma de la Cognición Situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Toma como punto de referencia los escritos de Lev Vigotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo. De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada, asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (cognitive apprenticeship) o aprendizaje artesanal” (Barriga Arceo, 2003).

Desde este enfoque instruccional, resulta significativa la importancia de la actividad y del contexto en el aprendizaje. Señala al aprendizaje como un proceso de enculturación en el que los estudiantes participan sistemáticamente integrándose a una comunidad o a una

cultura a través de sus prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables.

Escuchamos de modo frecuente en las aulas de nuestras universidades, que una de las preocupaciones centrales de los docentes se refiere al “modo de entrarle el conocimiento a los estudiantes”. Desde el paradigma de la Cognición Situada se formula una fuerte crítica al modo tradicional en que se intenta promover el aprendizaje. Cuestionan, especialmente, “la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada” (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Se trata al conocimiento como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden.

Como lo señalábamos, el Aprendizaje Contextualizado posee vínculos estrechos con la concepción vigotskiana de aprendizaje, en tanto éste implica la comprensión e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social con el que se interactúa. Resignifica, en ese sentido, la trascendencia que en esta interacción poseen los procesos del andamiaje del educador, los pares y otros actores sociales en la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes.

Del mismo modo, observamos vínculos estrechos con las concepciones de Aprendizaje Significativo, de David Ausubel. Desde esta concepción, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante, se relaciona “significativamente” con la nueva información utilizando todos sus conocimientos y experiencias previas. De este modo, se resignifican experiencias trascendiendo “...las repeticiones memorísticas de conceptos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas” (Ausubel et al, 1983).

La misma Frida Díaz Barriga Arceo, rescata, además, de los autores recientemente citados, la importancia de la obra de J. Dewey, en especial, “Experiencia y educación”. Expresa, sobre el particular, que constituye el punto de partida de muchas propuestas actuales

de Cognición Situada. Para la autora “una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, como el énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democráticos y humanitarios” (Díaz Barriaga Arceo, 2003).

En el mismo sentido, Itala Arias, de la Universidad Simón Bolívar, en un trabajo sobre Aprendizaje Situado y Desarrollo Cognitivo enuncia el vínculo entre ambas teorías. Sostiene, tal como mencionábamos, que en la teoría del Aprendizaje Situado existe una relación estrecha entre el aprendiz y el contexto, por ello, el aprendizaje será efectivo si el estudiante está activamente envuelto en un diseño de instrucción real. Se le denomina Aprendizaje Situado, pues “lo que se sabe” se relaciona directamente con las situaciones en la cuales se produjo o aprendió. “Esta teoría tiene una connotación situacional, ya que, los significados se reconstruyen cuando se les utiliza en ciertas situaciones o cuando son similares a los contextos en donde se les aplicó por primera vez” (Arias, s/d).

En su teoría de Desarrollo Cognitivo, J. Bruner sostiene especialmente el aprendizaje por descubrimiento y el currículo en espiral. Menciona, en la noción de aprendizaje, la utilidad de la caja de herramientas, expresando que las mismas se constituyen en insumos relevantes si poseen utilidad social, de allí su carácter semiótico cultural, asociado al contexto en el que fue puesto en práctica.

Ambas teorías, aunque pertenecen a corrientes distintas, presentan múltiples semejanzas, especialmente en relación a la modalidad de abordar los objetos en la adquisición de conocimiento. Tanto la teoría del Aprendizaje Situado como la del Desarrollo Cognitivo rescatan la trascendencia del contexto social en el conocimiento, otorgándole una importancia vital a la participación, la organización comunitaria y la transferencia del aprendizaje a las actividades y quehaceres del mundo real (Arias, s/d).

Por su parte, Frida Díaz Barriga Arceo, entre las estrategias de construcción del conocimiento estrechamente vinculadas con el Aprendizaje Situado “en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad”, menciona

las siguientes:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (case method).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

5. Pedagogía del Aprendizaje Servicio

a. Breve aproximación conceptual

Estamos convencidos que los proyectos comunitarios constituyen una oportunidad preferencial, irremplazable para la formación de profesionales solidarios y comprometidos en la transformación social. Por ello y en estrecha relación con las reflexiones formuladas en los apartados anteriores, consideramos oportuno referirnos, brevemente, a las prácticas pedagógicas que sostienen modalidades de compromiso social. Nos referimos, puntualmente, a la enseñanza y al aprendizaje en los ámbitos universitarios. Analizando ejemplos de “buenas prácticas comunitarias”, implementadas desde Universidades de América Latina, observamos la importancia de aquellos saberes resignificados a partir del contacto directo con la realidad (*Ver ANEXO 3*).

No obstante, queremos destacar que la mayor dificultad radica, frecuentemente, en los modos de sistematizar esas experiencias para que resulten efectivamente transformadoras, no sólo de las comunidades, sino también hacia el interior de las propias Universidades. La superación de dicha dificultad requiere una reconceptualización sobre las diferentes dimensiones de las prácticas comunitarias, lo que posibilitará llevar a cabo intervenciones sistemáticas, sustentables, con profundo sentido ético, con rigor metodológico, que fortalezcan el desarrollo del capital social y sean respetuosas de los derechos humanos.

El Aprendizaje Servicio es una de las propuestas pedagógicas que en los últimos años ha sostenido con mejores resultados gran parte de las prácticas universitarias en las comunidades.

La profesora María Nieves Tapia, Coordinadora del Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología y fundadora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario (Clayss), es una de las referentes indiscutidas y define al Aprendizaje Servicio como: “un servicio solidario desarrollado por los estudiantes destinado a atender necesidades reales y sentidas por la comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función de los aprendizajes de los estudiantes”.¹¹

¹¹ Véase Programa Nacional de Educación Solidaria. www.me.gov.ar/edusol/aprender/htm

Consideramos oportuno formular algunos comentarios en relación a este concepto, a la luz de dos experiencias significativas implementadas desde universidades públicas de nuestro país. Ambas experiencias han sido especialmente consideradas por haber resultado ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior”, llevado a cabo desde el Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Estas experiencias, afortunadamente, no constituyen las únicas iniciativas valiosas llevadas a cabo en forma sostenida por Universidades de nuestro país y la región; no obstante, y con el sólo propósito de propiciar un aporte conceptual, señalamos algunos aspectos relevantes que posibilitan un esclarecimiento en relación con el concepto de Aprendizaje Servicio anteriormente citado.

En el año 2004 obtuvo tal reconocimiento el “BIN”, (Búsqueda, Identificación y Nutrición), un programa orientado a disminuir o eliminar las muertes infantiles por hambre en la provincia de Tucumán, realizado por la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.¹²

Más tarde, en el año 2006, fue premiado “Agricultura urbana: Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA). Red de granjas y huertas familiares y comunitarias para la producción y comercialización de productos agroecológicos”, efectuado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.¹³ Ambos programas constituyen modelos interesantes que nos posibilitarán algunas reflexiones sobre las prácticas comunitarias implementadas desde la Universidad.

El concepto de Aprendizaje Servicio desarrollado por la Profesora María Nieves Tapia, al que hacemos mención y es aceptado en los ámbitos universitarios, hace referencia, en primer lugar, a “un servicio solidario desarrollado por los estudiantes”.

¹² Actas 7º. Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario. <http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones/actas.html>

¹³ Actas 9º. Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario. <http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones/actas.html>

Coincidimos plenamente en la fortaleza de estas ideas. En las experiencias arriba nombradas, aparece una fuerte vocación solidaria. Puntualmente, en el BIN, sus autores señalan que "...Las muertes por desnutrición, configuran un emergente de extrema gravedad que hoy parece constituir una verdadera epidemia, ataca a grupos muy vulnerables y, a juzgar por los fondos destinados a resolverlo, su solución no depende sólo de lo económico sino, fundamentalmente, de la responsabilidad social, y por lo tanto, nos involucra a todos".

Por otro lado, encontramos idéntica vocación solidaria en el segundo Programa citado, "Agricultura urbana: Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA). Red de granjas y huertas familiares y comunitarias para la producción y comercialización de productos agroecológicos". Los autores mencionan: "en el marco de la profunda crisis de la sociedad argentina, un grupo de estudiantes avanzados de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, propuso a los docentes-investigadores involucrados en un proyecto de investigación interdisciplinario- generar un trabajo con las comunidades en situación de pobreza de los barrios de Mar del Plata y Balcarce". Asimismo, el "objetivo general del PAA, es que los sectores en situación de pobreza y excluidos del circuito formal de trabajo, logren una mejor integración a la sociedad mediante el desarrollo y consolidación de procesos autogestivos y solidarios, constituyéndose en sujetos activos capaces de transformar su realidad. En este marco, la huerta orgánica es una herramienta de producción para el autoconsumo; pero, al mismo tiempo, un medio para la organización comunitaria".

En ambos casos surge, con claridad, la decisión de los actores de cumplir solidariamente con la misión social de la Universidad, particularmente en contextos de fuerte exclusión social, como los vividos recientemente. Estas experiencias constituyen, sin lugar a dudas, ejemplos concretos en que los valores solidarios superan el marco de los compromisos enunciados sólo formalmente, para transformarse en "valores en acción" con todo su potencial transformador.

En la definición de Nieves Tapia, se mencionaba "un servicio destinado a atender necesidades reales y sentidas por la comunidad". Las experiencias mencionadas, también constituyen ejemplos incontestables de modalidades de interacción en las que se interviene frente a necesidades genuinas, atendidas eficazmente y con la participación activa de to-

dos los sectores involucrados, universitarios y no universitarios.

Frente al grave problema de la desnutrición, focalizado en la provincia de Tucumán, se plantearon y se cumplieron con claridad objetivos concretos. Expresan: “este flagelo que castiga a la sociedad tucumana conforma una problemática académica de primera magnitud, ya que se produce en el medio en el cual estudian los alumnos y trabajan los egresados de esta Facultad.”

Entre dichos objetivos podemos citar:

- Buscar niños en estado de desnutrición de tercer grado, en una tarea conjunta con otros actores responsables.
- Identificar el niño a monitorear, en todos sus componentes biológicos, sociales y económicos.
- Nutrir al niño, gestionando la participación de todos los actores sociales responsables.

Del mismo modo, en el caso del “Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA). Red de granjas y huertas familiares y comunitarias para la producción y comercialización de productos agroecológicos”, observamos claramente idénticos propósitos vinculados a necesidades reales.

Sus objetivos específicos fueron:

- Promover la auto-producción y el consumo de alimentos agroecológicos.
- Generar espacios participativos para la organización comunitaria.
- Fomentar la implementación de proyectos productivos.
- Fortalecer redes alternativas de comercialización.

- Promover la medicina natural y el autocuidado de la salud.

En ambos casos, la Universidad sale del aula para involucrarse con una mirada sociohistórica y contextualizada, frente a los problemas emergentes y reales de la sociedad de la que forma parte.

Citando el concepto de la Profesora María Nieves Tapia mencionábamos, finalmente, que se trata de una actividad “planificada institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función de los aprendizajes de los estudiantes”.

Este concepto es clave. En principio, porque el involucramiento institucional desde lo curricular fortalece y sostiene las intervenciones y, por otro lado, resignifica los aprendizajes en concordancia con las teorías de aprendizaje experiencial, situado o contextualizado, a las que hacíamos referencia.

En el proyecto de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán mencionan que “la estructura académica que apoya al Programa incluye a los profesores de diferentes cátedras de la Facultad de Medicina y de las Carreras de Psicología y Trabajo Social, que participan con temas específicos en la capacitación durante el Seminario Pre-rural que reciben los estudiantes”. Desde las perspectivas de aprendizaje aludidas, el empleo de la gestión de Caso, es una estrategia fundamental para transformar el proceso educativo, ya que el paciente, que hasta el momento para el alumno era un número, se transformó en alguien con nombre y apellido. El estudiante aprende no sólo el saber hacer, sino también a sentir y a ubicarse en una situación. “Desde esa perspectiva, los estudiantes, protagonistas del proceso de aprendizaje, deben buscar casos en el área de responsabilidad donde trabajan, ya sea en el hospital, en el centro de salud, o a partir de denuncias que hacen los vecinos de niños desatendidos. Luego, identifica los factores de riesgo y de protección, pero no sólo del niño ya que, en realidad, éste es la punta de un iceberg de una familia muy enferma”.

Esta perspectiva integral de la tarea que debe desempeñar el estudiante hace que ponga en juego competencias vinculadas tanto a Disciplinas Biomédicas (Fisiología, Fisiopatología y Clínica Infantil, Terapéutica, Nutrición, Epidemiología) como Humanísticas (Psicología

gía Social, Antropología Médica, Comunicación Social).

El mismo concepto se advierte en el proyecto impulsado desde la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, que posee no sólo un fuerte anclaje en la currícula de la carrera, sino que comprende, al igual que la experiencia anterior, requerimientos de saberes tratados en otras formaciones profesionales inclusive, y esto es particularmente alentador, porque implica un fuerte vínculo con la investigación universitaria. Ellos manifiestan que “Algunas cátedras -como Horticultura- incorporaron a la currícula los sistemas de producción hortícola agroecológicos urbanos, como otro tipo de sistema productivo para su estudio y práctica en la asignatura de grado de Ingeniería Agronómica. También se recibieron aportes de saberes de las carreras de Licenciatura en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Geografía, Ciencias Económicas, Licenciatura en Servicio Social, Carrera de Diseño Industrial.”

Actualmente, se articula, además, con proyectos de investigación; uno de ellos financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, y el otro por el PICTO (Proyectos de Investigación Científicos y Tecnológicos Orientados).

Observando detenidamente ambos casos, podemos advertir que al margen de la atención de realidades genuinas, en contextos de derechos vulnerabilizados, existe una profunda convicción de la significatividad en las competencias aprendidas por los estudiantes, a partir de las prácticas comunitarias. En el caso de la Universidad de Tucumán, sitúan metodológicamente sus intervenciones en el Estudio de Caso, una de las modalidades más interesantes del aprendizaje contextualizado, citadas permanentemente entre los aportes de la “nueva agenda de la didáctica” (Camilioni, 2000).

En el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata, quedan claros dos aspectos altamente significativos. En primer lugar, la necesidad de contar con saberes tratados predominantemente en la formación de profesionales de diferentes carreras, que según expresan, resultó un aporte fundamental. Esto le otorga una fuerte impronta multidimensional (Morin, 1995). Otro aspecto muy interesante, no siempre visible en las universidades de nuestra región, es la articulación de los proyectos comunitarios con las actividades de docencia e investigación. Esta unión, sobre la que volveremos más tarde contribuye, si-

nérgicamente, a maximizar el aprovechamiento de saberes.

b. Otros aportes

Sin lugar a dudas, en los últimos tiempos hemos visto con beneplácito la presencia de buenas prácticas comunitarias implementadas desde Universidades públicas y privadas de nuestra región. Muchas de ellas, contribuyen decididamente, tal como lo hemos señalado, en la superación de los problemas innegables de las comunidades en las que están insertas. En ese sentido, cabe destacar que aquellas que han logrado resultados más alentadores no sólo se fortalecen en la institucionalidad, lo que conlleva sustentabilidad de la experiencia, sino que impactan decididamente en las diferentes dimensiones expresadas en los párrafos anteriores.

Consideramos oportuno señalar que el Aprendizaje Servicio, constituye una pedagogía cada vez más utilizada para sostener las prácticas comunitarias impulsadas desde muchas Universidades de nuestra América Latina.

En ese sentido, la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior de Venezuela, puesta en marcha desde septiembre de 2006, menciona expresamente que los proyectos comunitarios deben llevarse a cabo dentro de la metodología de Aprendizaje Servicio. Particularmente, cita en su artículo 7, inciso 3: "Enriquecer la actividad de educación superior, a través del aprendizaje servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva". Asimismo, en el inciso 5, del mismo artículo, menciona: "Formar, a través del Aprendizaje Servicio, el capital social en el país",¹⁴

Es preciso formular algunos comentarios en relación con el alcance del concepto de Aprendizaje Servicio. Debemos reconocer que se trata de un concepto polisémico, que está en permanente reconsideración a la luz de la multiplicidad de posibilidades que en-

¹⁴ Véase www.usb.ve/conocer/pdf/ley_est.pdf. Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Gaceta Oficial N° 38.272 del 14 de septiembre de 2005

cierra desde el punto de vista teórico y los resultados valiosos observados tanto en la dimensión comunitaria en el aprendizaje como, fundamentalmente, en el impacto sobre la formación en valores de los estudiantes universitarios.

Para Sebastián Zulueta Azocar, Director del Programa de Aprendizaje Servicio de la DGE de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Aprendizaje Servicio "...es un enfoque pedagógico basado en una experiencia de servicio solidario, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad aprenden, se forman y trabajan juntos para satisfacer necesidades comunitarias, potenciándose mutuamente los objetivos curriculares de un curso con los objetivos del servicio".

El mismo autor, amplía el concepto expresando: "El que sea un enfoque pedagógico, hace referencia a que Aprendizaje Servicio es más que una metodología en la que los docentes, estudiantes y socios comunitarios deben dominar un conjunto de conocimientos, procedimientos y habilidades, para alcanzar con éxito los objetivos. Adicionalmente a lo anterior, Aprendizaje Servicio considera nuevos roles y relaciones para los tres actores directamente involucrados en el curso: el estudiante como protagonista, el docente como transformador social, y la contraparte como "socio comunitario" (Zulueta, s/d).

Otros autores, sitúan el Aprendizaje Servicio como una pedagogía, ya que puede verse como una concepción integral de la educación. Estos conceptos estarían en la misma dirección de la concepción planteada anteriormente por Sebastián Zulueta.

Para el Dr. Andrew Furco, Director del Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California, Berkeley, referente indiscutible sobre el tema, el Aprendizaje-Servicio "...es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad".

Para la especialista Alice Halsted, el Aprendizaje Servicio es: "...la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de Aprendizaje-Servicio le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juven-

tud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades, en estos lugares, pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares”, entre otras.

Otros la definen como un “proyecto”, “experiencia” o “práctica” y, desde esta postura, se centra el análisis de las experiencias de los estudiantes al servicio de sus comunidades (Tapia, 2006).

Para María de los Ángeles González, de la Universidad Nacional de Costa Rica, el concepto de Aprendizaje Servicio se ha desarrollado, por ejemplo, en el Programa de Trabajo Comunal de la Universidad de Costa Rica y “...consiste en la obligatoriedad de todo estudiante, para graduarse, de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades. Se trata, en esencia, de una actividad académica que cumple, a la vez, objetivos de servicio al país y de formación en valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad social”.

Para CLAYSS -Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio-, una de las instituciones referentes sobre el tema y que más ha contribuido en la construcción teórica, el concepto es el siguiente: “Los proyectos de Aprendizaje-Servicio pueden desarrollarse en todos los niveles de enseñanza y en todos los sectores sociales. Las escuelas, Institutos terciarios y Universidades que desarrollan proyectos de Aprendizaje Servicio bien planificados, mejoran la calidad de su oferta educativa.

El Aprendizaje Servicio no busca que las instituciones educativas se conviertan en centros asistenciales sino, por el contrario, promueve la solidaridad como una pedagogía que contribuye a educar mejor. Un proyecto de Aprendizaje Servicio de calidad está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, es necesario efectuar un diagnóstico adecuado de las necesidades comunitarias, conectar la acción del servicio con los contenidos disciplinares,

planificar instancias de reflexión sobre la actividad, y evaluar no sólo el impacto en la formación personal, afectiva y en valores de los estudiantes, sino también los aprendizajes disciplinares adquiridos y la calidad del servicio brindado”.¹⁵

c. Transiciones hacia el Aprendizaje y Servicio Solidario

Expresábamos más arriba que para la profesora María Nieves Tapia, el Aprendizaje Servicio es “un servicio solidario desarrollado por los estudiantes destinado a atender necesidades reales y sentidas por la comunidad, planificada institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función de los aprendizajes de los estudiantes” (Tapia, 2006).

Analizando muchas de las valiosas iniciativas de intervención comunitaria impulsadas desde universidades de América Latina y el Caribe, encontramos una tendencia clara y creciente a la sistematización, contextualización y adecuación de las experiencias a los conceptos de la pedagogía del Aprendizaje Servicio. No obstante, mucho ha de recorrerse aún para romper con la tendencia fragmentaria, a atomizar, a aislar, a incomunicar actividades que debieran estar naturalmente asociadas.

Nos referimos, específicamente, a la tendencia a superar el aislamiento entre cátedras de las mismas carreras, facultades o entre las actividades de Docencia, Extensión e Investigación, sólo para enunciar algunos ejemplos frecuentes.

Insistimos en que caben pocas dudas sobre la necesidad impostergable de reinaugurar otro modo de interacción entre las universidades y las sociedades que las sostienen. En ese sentido, nos preguntamos si en los actuales contextos en los que prevalece la fragmentación comunicacional de sus actores y de las funciones básicas de la Universidad, ese diálogo es posible.

¹⁵ En Clayss-Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario, <http://www.clayss.org.ar/as/que.htm>

En términos generales, sostenemos que las respuestas sectoriales en concordancia con la “lógica fragmentaria”, poco tiene que ver con las respuestas deseadas de una Universidad crecientemente interpelada por la sociedad.

Hoy, más que nunca, el involucramiento de las Universidades debe ser protagonizado por universitarios con sólida formación, comprometidos con el bien común, solidarios, con un profundo sentido ético y capaces de integrar equipos con una formación que les posibilite dar cuenta de fenómenos multidimensionales.

Sin embargo, encontramos diferentes caminos para trascender las prácticas fragmentarias y construir verdaderos proyectos de Aprendizaje Servicio. De hecho, varias experiencias relevantes han comenzado como actividades sectoriales y, muchas de ellas, en contacto con las demandas sociales, han consolidado y sistematizado experiencias dentro de esta pedagogía.

Para Nieves Tapia, existen diferentes modelos de transiciones:

- De la investigación al Aprendizaje Servicio.
- Del aprendizaje al Aprendizaje Servicio.
- De la acción solidaria al Aprendizaje Servicio.¹⁶

Todas ellas constituyen caminos posibles en los que, respetando las singularidades de cada contexto, pueden constituirse en experiencias solidarias sostenibles, transformadoras, con la participación activa de todos los actores sociales de la comunidad. Además, posibilitan aprendizajes sólidos, significativos y contextualizados de las competencias y contribuyen, decididamente, en la formación ética de los estudiantes.

¹⁶ En <http://www.me.gov.ar/edusol/aprender.htm>

6. Pensar en red

6.1. Redes Universitarias

En los últimos años se ha gestado con fuerza un creciente número de redes de cooperación universitaria con el firme propósito, de constituirse en un modelo organizativo que posibilite el fortalecimiento institucional y la optimización en el logro de sus propósitos.

“Se trata de modelos de organización horizontal de coparticipación, colaboración y responsabilidad que, sosteniendo los valores de la cooperación con una estrategia de acción acordada, suman esfuerzos para el logro de metas comunes consensuadas, complementando así sus capacidades y la sinergia de sus interrelaciones” (Sebastián, 2000).

En este sentido, Rojas Mix, nos expresa que “...nunca hemos tenido mejores condiciones de hacer realidad la posibilidad de crear una Universidad Latinoamericana. Esto está ahora perfectamente a nuestro alcance si lo pensamos como una universidad virtual, que además podría establecerse on line sobre grandes redes multidisciplinares de profesores y estudiantes de distintas Universidades” (Rojas Mix, 2007).

Asimismo, en el “I Encuentro Internacional de Rectores de Universidades”, en mayo del 2005 en Sevilla, el Rector de la UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México, Ramón de la Fuente, manifestó la necesidad de buscar “un espacio de educación común que reconozca la diversidad, pluriculturalidad y etnias de todas las regiones de América Latina”.

En una feliz coincidencia, manifestada por los representantes que participaron de la jornada “Compromiso ciudadano y responsabilidad social de la Educación Superior” co-organizada por la Red Talloires, CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y la Universidad de Buenos Aires en agosto de 2007, expresaron, con beneplácito, la presencia de un movimiento global en franco crecimiento, tendiente a la organización de redes universitarias con el propósito de dar respuesta a los requerimientos sociales más acuciantes.

Precisamente, uno de los ejemplos más alentadores lo constituye la red nacional “Universidad: Construye País”, de Chile. Según relata Mónica Jiménez, ex Rectora de la Univer-

sidad Católica de Temuco hoy Ministra de Educación de ese país y líder indiscutible del proyecto, el mismo surge precisamente en el año 2000, como consecuencia del malestar sentido por un grupo amplio de universitarios, luego de muchos años de limitaciones y frustraciones, consecuencia del régimen autoritario que se instaló en el país en 1973 e intervino y controló el quehacer de las universidades.

El proyecto, firmemente apoyado en sus inicios por la fundación AVINA y la Corporación PARTICIPA nace, fundamentalmente, con la clara intención de vincular las Universidades con las necesidades de la sociedad. A esta propuesta se sumaron, inicialmente, once universidades del País. En la Región Metropolitana participaron la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Alberto Hurtado. En la Quinta Región, por medio del Consejo de Rectores de Universidades de Valparaíso, las Universidades Federico Santa María, Playa Ancha, Católica de Valparaíso y Universidad de Valparaíso; en la Octava Región, la Universidad de Concepción y la Universidad del Bío-Bío; y, en la Novena Región, la Universidad La Frontera y la Católica de Temuco.

Entre sus propósitos centrales se enumeran:

- Sensibilizar a los distintos actores del sistema universitario chileno (especialmente docentes y estudiantes) sobre la responsabilidad social que les compete, en el contexto de un proyecto país Chile 2010.
- Caracterizar un Proyecto de País, que incorpore valores de responsabilidad social en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental y político.
- Desarrollar acciones de responsabilidad social desde once universidades chilenas que contribuyan a concretar el Proyecto de País definido.
- Vincular, regional y nacionalmente a las universidades, en torno al tema de la responsabilidad social.
- Difundir el concepto y la práctica de la responsabilidad social, a nivel nacional e internacional, a través de un medio virtual informativo e interactivo en torno al tema.

- Instalar institucionalmente el tema de la responsabilidad social universitaria, en las once universidades definidas (Proyecto Universidad Construye País, 2001).

Hoy, constituida como Red, Universidad Construye País, considera a la Responsabilidad Social Universitaria como la “capacidad que tiene la Universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión”.

De este modo las universidades que integran la Red se responsabilizan de poner en el centro de su vida académica y organizacional una concepción ética de su quehacer cuyo contenido se explicita en los siguientes principios y valores:

Valores en el plano personal:

- Dignidad de la persona.
- Libertad.
- Integridad.

Valores en el Plano Social:

- Bien común y equidad social.
- Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente.
- Sociabilidad y solidaridad para la convivencia.
- Aceptación y aprecio de la diversidad
- Ciudadanía, democracia y participación

Valores del plano universitario:

- Compromiso con la verdad
- Excelencia.
- Interdependencia e interdisciplinariedad.

Para la Red Universidad Construye País, estos principios y valores no constituyen meras enunciaciones; por el contrario, conforman criterios para la toma de decisiones en gestión, docencia, investigación y extensión.

Además, y esto no es un tema menor, “las Universidades de la Red asumen la responsabilidad de responder por la coherencia con su declaración de principios, ante la propia comunidad universitaria: los académicos, funcionarios y estudiantes. También responde a la comunidad nacional: al país en su conjunto, a las regiones y localidades donde la universidad se inserta. Además, en una sociedad globalizada, la Universidad responde ante los requerimientos de América Latina y del mundo. De esta manera, para las universidades de la Red, la RSU es parte de su esencia, de su Ethos, de su forma de ser Universidad, la que quiere ampliarse a los sistemas de educación superior, en Chile y en el mundo”.¹⁷

Decíamos al comienzo que el proyecto sostenido por esta Red constituye, desde nuestro punto de vista, una de las iniciativas más promisorias impulsadas desde universidades de la región. Además de su claro compromiso de involucramiento con las necesidades sociales, avanza decididamente en la construcción de un nuevo “Ethos”, asociando los procesos de Gestión, Docencia, Investigación y Extensión.

Otra de las redes universitarias que está realizando aportes significativos es la “Global University Network for Innovation” (GUNI). Se trata de una red global compuesta por más de un centenar de miembros en los cinco continentes, entre cátedras UNESCO de educación superior, instituciones educativas e institutos de investigación comprometidos con la innovación, la calidad y el compromiso social de la educación superior. Fue creada en 1999 por la UNESCO, la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) y la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC).

Entre sus propósitos centrales, mencionan contribuir a la construcción de un futuro y un presente más justos y sostenibles, basados en la igualdad social, la libertad, la equidad, la solidaridad y la paz. Señalan que, en este contexto, las Universidades deben preservar y reforzar su función crítica dentro de la sociedad. Para ello, se requiere la transformación y renovación de las instituciones, así como repensar la forma en que se desarrollan las funciones que le son propias, basándose en criterios de compromiso y pertinencia social.¹⁸

¹⁷ Véase **Universidad: Construye País**. <http://www.construyepais.cl>.

¹⁸ Véase **Global University Network for Innovation (Red GUNI)** <http://web.guni2005.upc.es/>

La misión de la GUNI es contribuir al fortalecimiento de la educación superior en el mundo, fomentando la aplicación de las decisiones adoptadas en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), que mencionáramos con anterioridad. A través de sus líneas de acción, la GUNI promueve la innovación, el compromiso social de la Universidad y la mejora de la calidad en la educación superior, y lleva a cabo un ejercicio de reflexión sobre todo ello.

La Red GUNI se estructura a partir de cinco redes GUNI regionales, que representan a Asia y el Pacífico, América Latina y el Caribe, África subsahariana, Países Árabes, Europa y Estados Unidos. Cuenta con un Comité Ejecutivo, integrado por la UNESCO, la ONU y la UPC, cuyo Rector es el presidente de la red. Completan el Comité Ejecutivo los presidentes y el secretario de cada una de las redes regionales.

Cuenta, asimismo, con un Observatorio “Universidad y compromiso social” responsable de impulsar un trabajo de detección y difusión de experiencias y buenas prácticas que ilustren el proceso de transferencia de las mismas y la transformación de las instituciones de educación superior. Para facilitar la extensión de prácticas entre las instituciones y su papel en la construcción de sociedades armónicas, el Observatorio actúa también como un centro de recursos y se guía por el objetivo común del compromiso social.

Otra de las redes de reciente formación que nuclea Universidades preocupadas por el compromiso social universitario frente a los retos del siglo XXI, es la Red Talloires, que se reunió por primera vez en esa localidad de Francia, en setiembre de 2005. Participaron de la misma 28 (veintiocho) Universidades de todo el mundo incluyendo cuatro de América Latina y el Caribe.

Entre los fundamentos de su declaración rescatan conceptos ya mencionados sobre la misión social de las Universidades, con los que hemos coincidido plenamente. Así expresan que “...las instituciones de educación superior existen para servir y fortalecer las sociedades de las cuales forman parte. A través del aprendizaje, la enseñanza y práctica de valores y compromisos de docentes, personal administrativo y estudiantes, nuestras instituciones

construyen capital social formando a los estudiantes para contribuir positivamente con las comunidades locales, nacionales y globales”.

Entendiendo que las Universidades no existen aisladas de la sociedad sino estrechamente vinculadas a las comunidades en que están insertas, manifiestan su compromiso de contribuir a la transformación social y al desarrollo.

En ese sentido declaran: “La Universidad debe desarrollar sus programas de educación e investigación para responder y servir a sus comunidades en la promoción de la ciudadanía local y global. La Universidad tiene la responsabilidad de participar activamente en el proceso democrático y en el apoyo de los menos privilegiados. Nuestras instituciones deben esforzarse en la construcción de la cultura de reflexión y acción, a través del esfuerzo y el compromiso de profesores, personal administrativo y estudiantes”.¹⁹

Tomando como punto de partida las consideraciones expuestas, los miembros de la Red expresan su compromiso, en los siguientes términos:

- Expandir nuestros programas de compromiso cívico y responsabilidad social fundamentados en principios éticos y a través de la enseñanza, la investigación y el servicio público.
- Asumir la responsabilidad pública mediante el ejemplo personal y las políticas y mejores prácticas de nuestras instituciones de educación superior.
- Construir un marco institucional para motivar, premiar y reconocer las buenas prácticas en el servicio social realizado por estudiantes, docentes, personal administrativo y en las comunidades afiliadas a programas de compromiso social de nuestras universidades.
- Asegurar que los parámetros de excelencia, el debate crítico, la investigación y el juicio crítico sean aplicados al compromiso comunitario, con la misma rigurosidad que se tiene en otras formas de la actividad universitaria.

¹⁹ Véase **Red Talloires**, www.tufts.edu/talloiresnetwork/conferences.html.

- Promover alianzas entre universidades y comunidades para mejorar oportunidades económicas, fortalecer individuos y grupos, incrementar el entendimiento mutuo y fortalecer la relevancia, el alcance y capacidad de respuesta de la investigación y educación universitarias.
- Elevar el interés en las agencias gubernamentales, las empresas, las organizaciones comunitarias y los organismos internacionales en relación a la contribución de la educación superior al avance social y el bienestar colectivo. Especialmente, establecer alianzas con los gobiernos para fortalecer las políticas de apoyo a los esfuerzos de educación superior orientados con compromiso cívico y responsabilidad social.
- Colaborar con otros sectores para asegurar mayores impactos y ganancias sociales y económicas sostenidas para nuestras comunidades.
- Establecer alianzas con escuelas primarias y secundarias y con otras instituciones de educación superior, para que la educación para la participación ciudadana sea parte integral del proceso educativo a todos los niveles de la sociedad y en todas las etapas de la vida.
- Documentar y diseminar ejemplos de trabajos universitarios que beneficien las comunidades y vidas de sus miembros.
- Apoyar y promover asociaciones académicas, de carácter internacional, regional y nacional, como parte del esfuerzo de fortalecimiento del compromiso cívico universitario y del reconocimiento académico al servicio y acciones docentes y de investigación en el ámbito de la responsabilidad social universitaria.
- Participar activamente en actividades cívicas de importancia en nuestras comunidades.
- Establecer un Comité de Seguimiento y una Red internacional de instituciones de educación superior para informar y apoyar los esfuerzos requeridos para realizar las acciones propuestas en esta Declaración.²⁰

²⁰ Véase **Red Talloires**, www.tufts.edu/talloiresnetwork/conferences.html.

Otro de los aportes más claros para pensar la misión social de las universidades es la Red AUSJAL, constituida por Universidades confiadas a la compañía de Jesús y que reúne, actualmente, a 31 instituciones. Sus documentos poseen una fuerte impronta de naturaleza universitaria, unidas a la tradición pedagógica ignaciana.

En 1995 los Rectores de AUSJAL publicaron un documento titulado "Desafíos de América Latina y Respuesta Educativa Ausjal". Dicho documento fue el resultado de un trabajo de tres años acordado luego de la novena redacción. Posteriormente, en el año 2001, avanzaron en el esfuerzo por convertir en líneas concretas de acción los consensos recogidos en el documento anterior. Así, surgió el Plan Estratégico AUSJAL 2001-2005 cuyos aspectos centrales presentamos brevemente a continuación.

Sobre el particular, Luis Ugalde, -Presidente de AUSJAL- rescataba algunas consideraciones importantes en su presentación del Seminario Internacional sobre Responsabilidad Social Universitaria, realizado en Caracas en el año 2007.

En relación al concepto de Responsabilidad Social Universitaria, el autor se interroga: "¿Qué universidad para qué país? Esa pregunta parte de la base de que no estamos de acuerdo con el actual país con mayorías excluidas y en pobreza, ni con la actual América Latina. Responsabilidad social tiene relación con justicia social, con la búsqueda de una sociedad más justa que incluya a los excluidos y su creatividad, para cuya construcción nos preparamos". Más adelante amplía estos conceptos, -con los que coincidimos-, manifestando que "...hay que preguntarse expresamente qué mentalidad y capacidad adquieren en la Universidad para asumir la realidad nacional y desempeñar su profesión para producir soluciones en sociedades profundamente enfermas. Nos preguntábamos si no estaríamos formando profesionales exitosos para sociedades fracasadas" (Ugalde, 2007).

Luego, describe las concepciones ideológicas que, según esta Red, deben enmarcar a la investigación en las universidades siguiendo criterios de calidad y pertinencia. De ese modo, "la respuesta universitaria debe marcar la selección de los temas de investigación, y el modo de realizarlos. Los estudios sobre la superación de la pobreza, la gestión del sistema público de salud, el ejercicio de la comunicación social, la participación y gestión municipal, la elevación de la eficiencia y rendimiento escolar, constituyen algunos de los

muchos temas en los que se define la respuesta social de la Universidad” (Ugalde, 2007).

En relación a las prácticas comunitarias manifiesta Ugalde, que el compromiso social depende, fundamentalmente, del compromiso de las autoridades, pues se trata de una modalidad ética- política de toda la Universidad y no de una parte de ella.

Coincidimos con este autor cuando expresa que, el Servicio Social [prácticas comunitarias] constituye una manera de estudiar y no un añadido: “Cada carrera y materia necesita preguntarse sobre su ubicación en el contexto social del país. El trabajo en los sectores populares, bien acompañado por algunos profesores, puede ser un aporte extraordinario a un mejor estudio de determinada carrera”.

También formula conceptos sumamente interesantes en relación a los modos de interacción con las comunidades. Al respecto, y en concordancia con los conceptos que hemos señalado recurrentemente, considera que resulta decisivo preguntarse sobre la modalidad predominante en el proceso que hacemos de vinculación con las comunidades pobres. Expresa - y coincidimos nuevamente-, que constituye un imperativo el “trabajar con y no para ellos”. También señala el valor de un trabajo articulado, sostenible y con continuidad. “Hay que evitar caer como paracaidistas y luego desaparecer como fugaces aves de paso. O hay continuidad o sembramos frustración”.²¹

En las manifestaciones del presidente de AUSJAL, encontramos concepciones sumamente interesantes en relación a temas sobre los cuales hemos adelantado nuestros puntos de vista en párrafos anteriores. De ese modo, resultan particularmente significativas sus concepciones sobre el compromiso con la pobreza, las modalidades de intervención y la pertinencia social de la investigación.

Otra de las redes que actualmente realiza un aporte significativo, en nuestro intento de pensar alternativas viables de interacción entre las universidades y el resto de la comunidad, está constituida por la Red Universitaria (RED)-Red Ética y Desarrollo. Esta iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, está impulsada por el Banco Interamericano de Desarrollo y liderada por el Dr. Bernardo Kliksberg.

²¹ Véase Red AUSJAL, <http://ausjalcomunicacion.com/>

Esta Red tiene como objetivos la divulgación, el debate y el intercambio de ideas y experiencias significativas sobre Responsabilidad Social Universitaria para contribuir, de ese modo, en la formación de una conciencia cívica y ética mediante la inserción curricular de iniciativas comunitarias llevadas a cabo desde universidades de América Latina y el Caribe.

En suma "...la iniciativa pretende motivar, interesar a los gobiernos, partidos políticos, entidades empresariales, sindicatos, universidades, comunidades religiosas, organismos no gubernamentales, y otras organizaciones que trabajan por el bienestar de las sociedades del continente".

Sus metas son:

- 1) Estimular el análisis y discusión de los desafíos y dilemas éticos, y también la toma de responsabilidades sobre éstos por los principales decisores.
- 2) Cooperar en áreas tales como el fortalecimiento del voluntariado, la extensión de la responsabilidad social de la empresa privada y la adopción de códigos éticos por parte de actores sociales clave, para el desarrollo de aspectos del capital social latente en la región.
- 3) Impulsar la inclusión de metas y criterios que impliquen dimensiones éticas y movilización de capital social en la preparación e implementación de proyectos de desarrollo por parte de organismos internacionales y agencias gubernamentales.
- 4) Promover la integración al currículum educativo y favorecedor del crecimiento del capital social de programas sistemáticos de enseñanza de la ética para el desarrollo.
- 5) Conformar una red de centros académicos y de investigación que lleven adelante acciones sistemáticas de largo plazo en materia de ética y desarrollo en áreas como investigación, publicaciones, y aportación al debate público.
- 6) Impulsar el conocimiento y tratamiento de las temáticas de ética y desarrollo y capital social por parte de los medios masivos de comunicación.

Finalmente, consideramos oportuno citar a la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, fundada en Buenos Aires en octubre de 2005 y, actualmente, integrada por 32 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, Universidades y organismos regionales de América Latina, Estados Unidos y España. Esta Red se propone:

- Ser una red abierta, que respete las identidades de cada organización miembro, y aliente el crecimiento conjunto.
- Partir de las redes y prácticas ya existentes, vincularlas, generar sinergia entre ellas y dar seguimiento a los compromisos establecidos.
- Constituirse como un espacio de aprendizaje, de articulación, ejecución, sensibilización e investigación de oportunidades al desarrollo y apoyo para el Aprendizaje-Servicio panamericano.
- Ofrecerse como un espacio para la participación de la sociedad civil y la difusión y adopción de buenas prácticas.
- Brindar respuestas reales a las necesidades de la educación, y fomentar el principio de la participación en su integralidad.²²

Hemos intentado trazar, brevemente, una apretada síntesis de esta fuerte y esperanzadora tendencia de muchas Universidades del mundo, de abandonar la fuerte tradición de aislamiento e involucrarse, decididamente, con las necesidades de las sociedades de las que forman parte.

Sólo mencionamos algunos buenos ejemplos de modelos de interacción en red que están construyendo organizaciones horizontales, con fuerte compromiso social, basadas en la coparticipación, colaboración y responsabilidad.

²² Véase **Clayss** (Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario) www.clayss.org.ar/

Este cambio trascendente hacia la consolidación de una cultura de la cooperación, ha dado sus primeros frutos, alentadores por cierto. Seguramente, con el correr de los próximos años, se profundizarán estas transformaciones que harán posibles el involucramiento de las Universidades en la construcción de sociedades más justas en nuestra región.

6.2. Otras experiencias comunitarias en América Latina

Afortunadamente, en los últimos años, se han multiplicado experiencias de intervenciones comunitarias impulsadas desde las universidades de la región. Todas ellas, con características diferentes, intentan, a partir de sus iniciativas, estrechar vínculos entre las universidades y las sociedades de las que forman parte dando respuestas a las necesidades más urgentes.

Otras iniciativas interesantes, muchas veces vinculadas a Universidades, son impulsadas desde asociaciones civiles u organizaciones sociales que están transformando, con su aporte, muchas de las condiciones de adversidad de las comunidades de nuestra América Latina.

Una de esas experiencias es la impulsada por UNISOL-Asociación Civil Universidad Solidaria- Brasil, fundada en 1995 en San Pablo, que articula e implementa proyectos y acciones sociales de las universidades brasileras en contacto con empresas públicas y privadas, organizaciones del tercer sector y comunidades.

Tomando como punto de partida el saber académico y las prácticas extensionistas, las acciones contribuyen al desarrollo social, incentivan el emprendimiento y el liderazgo joven, así como el compromiso social de los profesionales en formación.

Los resultados más inmediatos de los programas de UNISOL- BRASIL son:

- Para los universitarios: Contacto con la realidad, complemento fundamental para su formación desde la perspectiva de un profesional crítico comprometido y ciudadano.

- Para las comunidades: Nuevas oportunidades de acceso al conocimiento, perspectivas de desarrollo, mejora en la calidad de vida y preservación del ambiente natural.

- Para las Universidades: Oportunidades para ejercer y validar el conocimiento generado intramuros, enriquecer los saberes por medio de la contribución popular e incrementar la calidad de la investigación de la enseñanza y la extensión.

UNISOL- Brasil, ha movilizado hasta la fecha más de 23.000 estudiantes y profesores de 200 Universidades en más de 1.300 comunidades brasileñas.

Por su trabajo, UNISOL fue reconocida internacionalmente por la UNESCO con la medalla Comenius, distinción concedida por el gobierno de la República Checa a programas y personalidades que desarrollan trabajos innovadores en el área de educación.²³

También se han desarrollado en la región iniciativas muy interesantes de intervenciones comunitarias impulsadas desde otras organizaciones sociales, muchas veces en relación directa con las Universidades.

Entre ellas, podemos mencionar a OPCIÓN Latinoamérica (OLA).

Se trata de una Red de gestión social que trabaja por la inclusión, la participación y el desarrollo de los jóvenes y la sociedad latinoamericana a través de la vinculación de la vida universitaria con su entorno. Está compuesta por organizaciones independientes y autónomas, presentes hoy en ocho países de América Latina: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, México, Nicaragua, y Venezuela.

Muchas de las organizaciones, consolidadas en el tiempo, contribuyen decididamente en la formación ética de los jóvenes y en el desarrollo de sus comunidades²⁴. Tal es caso de la Opción Venezuela integrada por un grupo de jóvenes estudiantes y profesionales de universidades públicas y privadas que participa activamente en la construcción de un país

²³ Véase <http://www.unisol.org.br/site/pagina>

²⁴ Véase Opción Venezuela <http://www.opcionvenezuela.org/default>

mejor a través de enfoques innovadores de desarrollo social. Hemos tenido el honor de comprobarlo personalmente. Sus programas y proyectos no sólo contribuyen en la formación de jóvenes con compromiso social, sino que con su participación, además, están incidiendo positivamente en el desarrollo de sus comunidades.

Otra de las organizaciones de jóvenes que están dando respuestas transformadoras es “Un Techo para mi País”. Esta organización tuvo su origen en Chile en el año 1997, cuando un grupo de jóvenes universitarios construyeron 350 viviendas de emergencia en el sur de ese país. Luego de finalizadas exitosamente, tomaron plena conciencia que lo realizado constituía el punto de partida para un proyecto en el que, además de las construcción de viviendas, requería de intervenciones comunitarias “integrales” en el territorio de los asentamientos marginales.

“Un Techo para mi País” surge de la voluntad y el interés de esos universitarios por compartir la experiencia chilena de familias en situación de pobreza extrema, con jóvenes de otros países de la región. Así es como hoy, la organización, posee versiones locales en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Perú y Uruguay.

Desde su inicio hasta la fecha, se han construido más de 30.000 viviendas de emergencia y han logrado además involucrar a diferentes actores sociales, en particular, a más de cinco mil jóvenes universitarios.

Ellos dicen: “En Un Techo para mí País trabajamos con las familias más ‘pobres entre los pobres’. Nuestro primer paso, es la construcción de viviendas de emergencia, con la que comenzamos a denunciar la realidad de los asentamientos marginales, para poder desarrollar, después, programas integrales de intervención social, principalmente en áreas como la educación, micro créditos, capacitación en oficios básicos y desarrollo comunitario. Integramos a cada uno de los actores de la sociedad, centrándonos en una lucha constante contra la pobreza, la injusticia y la falta de oportunidades. Queremos generar un cambio real en las conciencias de América Latina, lograr que los jóvenes se hagan parte de una filosofía común, que se integren a los demás grupos de la sociedad y luchemos juntos contra la corrupción, el populismo y la demagogia. Para lograrlo, buscamos a todo aquel que crea que la pobreza es un problema de todos, a todo aquel que no quiere per-

mitir que los pobres sigan esperando”,²⁵

Tuvimos la oportunidad de conocer de cerca algunas de las experiencias. Realmente la contribución en el bienestar de las comunidades es significativa. Pero rescatamos, entre otros aspectos, la concepción integral de la intervención social. Ellos toman el desafío del mejoramiento de las viviendas como un punto de partida. Luego, con la presencia de otros jóvenes con diferentes formaciones, intervienen inter o multidisciplinariamente contribuyendo en la resolución de problemáticas estructurales, vinculadas a salud o educación entre otras.

De este modo, consideramos oportuno señalar que las experiencias valiosas conocidas y otras seguramente “menos visibles aún”, se multiplican por la región. Podríamos señalar, entre otras, la labor transformadora de CEBOFIL (Centro Boliviano de Filantropía), Alianza ONG -República Dominicana-, Centro Voluntariado del Uruguay, Faça Parte- Brasil-, o la Fundación SES (Sustentabilidad, Educación, Solidaridad), liderada por Alberto Croce en Argentina.²⁶

Es cierto que aún falta mucho por hacer. Pero también es cierto que todas ellas, con sus particularidades, contribuyen decididamente a transformar las comunidades de la región en más justas, más equitativas y más habitables para nuestras esperanzas.

²⁵ Véase Un techo para mi País. <http://www.untechoparamipais.org/>

²⁶ Véase Programa Nacional Educación Solidaria- Edusol <http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones/actas.html>

Síntesis y reflexiones finales

"La educación es el arma clave contra la desigualdad. Está llamada a eliminar las injusticias sociales en cada país y a reducir la distancia entre países pobres y países ricos.

MIGUEL ROJAS MIX

En la elaboración del presente trabajo, nos propusimos realizar un recorrido conceptual acerca de la relación de la Universidad con la Sociedad y un análisis de experiencias solidarias que se realizan desde diferentes Instituciones de Educación Superior que, a nuestro entender, constituyen un aporte para pensar la misión social que debemos asumir en América Latina y el Caribe, región devastada por la aplicación de políticas neoliberales, particularmente durante la década de 1990.

Sin la pretensión de agotar el tema, consideramos oportuno analizar los contextos sociales, sistematizar diferentes líneas que enmarcan hoy las prácticas comunitarias y analizar y divulgar algunas de las innumerables experiencias llevadas a cabo. Todo ello, con la intención de proponer ejes de discusión para este debate pendiente, pero impostergable, sobre el compromiso social de nuestras Universidades.

Entendemos que, actualmente, caben pocas dudas sobre el rol que tiene que asumir la Universidad latinoamericana en las transformaciones conducentes a la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Sin embargo, si bien creemos que existe en la región un contexto propicio para lograr los cambios necesarios, las Universidades deberán resolver aún diferentes tensiones que hoy condicionan su misión social; ellas se relacionan con aspectos pedagógicos, epistemológicos, sociales y éticos.

En una mirada histórica, encontramos que las ideas de compromiso social o responsabilidad social de las Universidades estuvieron presentes en diferentes momentos, particularmente, desde la Reforma de 1918. Sin embargo, se sucedieron en Argentina y la región una serie de acontecimientos que obstaculizaron el diálogo entre las Universidades y las sociedades de las que forman parte.

En la actualidad, planteamos una coincidencia histórica y una creciente preocupación de la mayoría de las Universidades, ante la situación de exclusión social. Bernardo Kliksberg refiere a "la pobreza paradójica" de América Latina, al mencionar que "es el continente más

desigual del planeta, aunque también el de mayores riquezas naturales" (Kliksberg, 2002).

Entendemos, en ese sentido, que este contexto socio histórico por el que atraviesan las Universidades, reúne una serie de condiciones para gestar transformaciones profundas. Todo esto será posible si se superan intereses individualistas, mezquinos y monopolizadores.

Nos preguntamos sobre el papel de la Universidad en la deseada transformación social. Estamos entre los que piensan que la gran responsabilidad ética de la Universidad es contribuir a reducir la distancia entre los grupos hegemónicos de poder y las situaciones de exclusión social de los grupos más desfavorecidos. Esta institución debe abandonar, decididamente, esta tendencia a la invisibilidad y disolución, signada por los intereses del mercado, para implicarse en las necesidades sociales estructurales.

Es cierto que en los últimos años se ha incrementado esta toma de conciencia por parte de las Universidades, pero aún estamos lejos de realizar "lo necesario para gestar transformaciones reales". Al respecto, proponemos actuar con decisión sobre el estado de penumbra desde donde se piensa y se construye la misión social de la Universidad. Pensamos que hoy resulta imprescindible que las Universidades asuman con convicción su compromiso social, implementando iniciativas claras, sistemáticas y sostenidas a largo plazo, que contribuyan a profundizar instancias de análisis y discusión sobre las problemáticas más acuciantes, apoyando luego, con clara decisión política, las intervenciones comunitarias.

Estamos convencidos de que la Universidad no debe actuar a tuestas ni respondiendo esporádicamente a sus propias carencias. Debe involucrarse con una profunda actitud ética, identificando claramente los problemas y demandas reales, coordinar dentro de la comunidad, las acciones correspondientes, reorientando y recreando, en forma articulada, las actividades de Docencia e Investigación. Al mismo tiempo, tendrá que observar los resultados logrados en los distintos escenarios de intervención y el impacto en la formación de profesionales con compromiso social.

Consideramos que asumir responsablemente el compromiso social implica, además, tener en cuenta otras dimensiones. Vemos, con frecuencia, cierta desatención en la forma-

ción de muchos actores universitarios que participan en proyectos comunitarios, que sólo están sostenidos por su entusiasmo. En su formación debieran contemplarse, entre otras, dimensiones éticas, comunitarias, epistemológicas y metodológicas.

Por ello, surge la necesidad de construir dispositivos que posibiliten revitalizar la contribución de las Universidades en las políticas de desarrollo local, implementadas desde las diferentes jurisdicciones del Estado, sumando esfuerzos en forma articulada y sustentada en las demandas detectadas.

En este repensar la misión social de la Universidad surgen construcciones conceptuales enriquecedoras, tales como la Responsabilidad Social Universitaria y el Compromiso Social de la Universidad.

Si bien se trata de conceptos polisémicos y en permanente reconstrucción, en términos generales, el primero de ellos refiere a una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la Universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para mejorar la academia y promover el Desarrollo Humano Sostenible (Universidad: Construye País, 2002).

Por otro lado, con múltiples aspectos en común con el anterior, Compromiso Social Universitario alude, centralmente, a la “reproducción y perfeccionamiento del modelo social: la equidad, la ciencia, la eficiencia profesional, la cultura y la identidad, el pluralismo ideológico, la ética social, la conservación de la memoria histórica y de la universalidad del saber, y la creación de masa crítica”. Se trata de formar profesionales con profunda conciencia social, sólidamente preparados en sus competencias profesionales y además, plenamente concientes de sus deberes solidarios como ciudadano (Rojas Mix, 2007).

Además de este alentador enriquecimiento conceptual, vemos que en los últimos años, muchas de las prácticas comunitarias tienden a superar las iniciales concepciones asistencialistas y, guiadas por fuertes intentos de reconceptualización, interactúan con los problemas de sus comunidades, fortaleciendo la asociatividad, la confianza y la conciencia cívica, es decir “el capital social”.

Tal es el caso del Voluntariado, la Transferencia y la Extensión universitarias. Muchas de las buenas prácticas que hemos citado a lo largo de este trabajo y otras menos visibles aún, conforman claros ejemplos de lo que decimos.

Sin embargo, estamos convencidos de que aún es oceánico lo que queda por hacer. Al interior de la Universidad hay tensiones que aún no se han planteado ni siquiera desde posturas discursivas, por considerar que no están dentro de sus misiones.

Una de ellas, -central desde nuestro punto de vista-, está vinculada a la formación ética de los estudiantes. Proponemos “transparentar” los valores que subyacen en las prácticas pedagógicas, concientes de que muchas veces refuerzan una concepción individualista, acultural y ahistórica del estudiante. Se debe revisar, esclarecer y transformar la desenseñanza de valores de solidaridad, equidad, justicia y verdad. Se trata en suma, al decir de F. Vallaey, de la construcción de un nuevo “ethos” dentro de la Universidad (Vallaey, s/d).

Otra de las tensiones que debe resolver la Universidad, radica en reflexionar, desde la situación académica, la posibilidad de realizar intervenciones comunitarias, por su valor irremplazable en el aprendizaje de los estudiantes.

Hoy vemos que, a pesar de intentos alentadores y experiencias que constituyen ejemplos realmente transformadores, en la mayoría de las Universidades aún predominan prácticas aisladas, poco sostenibles en el tiempo, con escasa formación de los participantes, con débil apoyo institucional y sin la vinculación imprescindible con los aprendizajes académicos.

Muchas de las experiencias realizadas con buenas intenciones, pero implementadas exclusivamente en lógicas voluntaristas refuerzan, sin querer, las relaciones asimétricas de poder y dependencia. Planteamos, en este marco, la necesidad de generar ámbitos de reflexión y mecanismos de acción que acompañen los procesos de formación de las prácticas comunitarias. Ello posibilitará una genuina articulación entre todos los actores participantes, universitarios y no universitarios, transformando los escenarios de interacción en verdaderas Comunidades de Aprendizaje.

Pero también entendemos que debe reflexionarse particularmente sobre el lugar de los

estudiantes, ofreciendo oportunidades legítimas de constituirse en protagonistas activos y socialmente comprometidos, tanto en la intervención en su entorno como en la construcción de sus aprendizajes.

Por ello, planteamos que la Universidad debe repensar sus prácticas pedagógicas, explorando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la luz de la pertinencia social de sus acciones. Observamos, en concordancia con Díaz Barriga y Hernández (2002) que, frecuentemente, se plantean aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados; conocimientos inertes, poco útiles, irrelevantes, escasamente motivantes y de significatividad social limitada. En muchos casos, se trata al conocimiento como si fuera ahistórico, neutral y escindido de los problemas reales.

Es por eso que valoramos aquellas prácticas enmarcadas en las concepciones de cognición situada o contextualizada, en tanto la condición situacional posibilita la resignificación de los aprendizajes, la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, y el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas.

Al respecto, consideramos que estos aspectos debieran ser elementos constitutivos en la reformulación de las prácticas pedagógicas, hoy ciertamente descuidadas en muchas de nuestras Universidades. No obstante y, a pesar de lo expresado, advertimos que existe en muchas de las valiosas experiencias comunitarias desarrolladas en universidades de América Latina y el Caribe una clara tendencia a otorgarle un nuevo sentido. Valoramos una disposición clara y creciente a la sistematización, contextualización y adecuación de las experiencias a los conceptos de la Pedagogía del Aprendizaje Servicio, desde donde es posible articular dos dimensiones imprescindibles en las prácticas: la dimensión comunitaria y la dimensión pedagógica.

En concordancia con las preocupaciones planteadas anteriormente, consideramos que surgen otras tensiones que ameritan un fuerte replanteo en el marco de las Universidades de la región. Nos referimos al lugar que debe ocupar la Universidad en la generación y distribución social del conocimiento, a los fines de contribuir decididamente en la resolución de problemáticas sociales.

Concientes de que el conocimiento resulta un insumo clave en la transformación social, resulta imperativo pensar en términos de gestión social del conocimiento, tal como lo plantea Pérez Lindo. En ese sentido proponemos analizar su producción, su apropiación y su uso, superando el modelo tradicional de conocimientos disciplinares y fragmentados, así como los criterios de verdad y validez que imperan en la Universidad. Para ello, estamos entre los que piensan que la Universidad debe avanzar éticamente hacia modelos transdisciplinares por sobre los sistemas en los que aún están fuertemente enraizados los modelos disciplinares.

Planteamos la urgencia de analizar los currículos vigentes, propiciando las modificaciones necesarias en las que la pertinencia social de sus contenidos y acciones se constituya en el eje vertebrador. Pero, consideramos que todo ello resultará insuficiente, si no se asume con decisión la voluntad de articular, definitivamente, en las intervenciones comunitarias las actividades de Gestión, Docencia, Investigación y Extensión.

Aún así, concientes de los múltiples y complejos desafíos que deben resolver nuestras Universidades, entendemos que estamos viviendo momentos promisorios. En los últimos tiempos, muchas Universidades han comenzado a responderse algunas de los interrogantes planteados a partir del diálogo entre sus diferentes actores, con otras Universidades, con Autoridades gubernamentales, con Organizaciones sociales y con el resto de la sociedad de la que forman parte.

Muestra de ello, es la fuerte tendencia al involucramiento cada vez más creciente en los problemas de sus comunidades y esencialmente, la clara conciencia de interdependencia. Esto ha posibilitado la creación de diferentes modelos de redes universitarias que, con sus singularidades, están dando respuestas alentadoras.

Es cierto que el cumplimiento de la misión social de la Universidad constituye una deuda pendiente. También es cierto que aún deben resolverse múltiples tensiones para situarse en consonancia con su compromiso.

Pero no es menos cierto que vivimos circunstancias favorecedoras para lograr una alianza definitiva que posibilite, desde la formación del profesional social, avanzar hacia los cam-

bios necesarios, tendientes a crear sociedades más justas e inclusivas, alcanzar un desarrollo sustentable de nuestros países y, en definitiva fortalecer los dispositivos que hagan posible la tan ansiada integración regional.

Bibliografía

Alonso, Luis (1999), *Trabajo y Ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*, Madrid, Editorial Trotta.

Álvarez Leguizamón, Sonia (2005), "Los discursos minimistas sobre las necesidades básicas y los umbrales de ciudadanía como reproductores de pobreza", en **Álvarez Leguizamón, Sonia (comp.)** *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe. Estructuras, discursos y actores*, Buenos Aires, Colección CLACSO-CROP.

Amorim, Cristina (2004), "Latinos triplican sua produção científica". En diario Folha de São Paulo, sección Folha Ciencia, disponible en versión web
«<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u9278.shtml>»

Andrenacci, Luciano (2001), "Desigualdad social, fragmentación espacial: la cuestión social contemporánea en Buenos Aires". Documento de Trabajo, presentado para el 6º Congreso Nacional de Ciencia Política, realizado en Rosario, Argentina, 5 al 8 de noviembre de 2003. Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, (ICO-UNGS).

Apple, Michael W. (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Editorial Akal.

Arias, Itala (s/d), "El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo", Universidad Simón Bolívar. Disponible en página web «<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido>».

Ausubel-Novak, Hanesian (1983), *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Editorial Trillas.

Beck, Ulrich, Giddens, Anthony y Lash, Scott (1999), *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Buenos Aires, Alianza Editorial.

Bibiloni, Anibal, Porta Andrés, Roberts, L.T. (2004), *Extensión Universitaria*, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata, s/d.

Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Editorial Taurus.

bibliografía

Camilioni, Alicia W. de (2000), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Casabona, Victoria y Guber, Rosana (1985), "Marginalidad e Integración: una falsa disyuntiva", en Bartolomé, Leopoldo (comp.), *Relocalizados: Antropología Social de las Poblaciones Desplazadas*, Buenos Aires, Ediciones IDES.

Castel, Robert (1997), *La Metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Castoriadis, Cornelius (1997), *El Avance de la insignificancia*, Buenos Aires. Editorial Eudeba.

Carrizo, Luis a) (s/d), "Sed de ética, capital social y desarrollo en América Latina". Disponible en versión web «<http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/SeddeEticaenAmericaLatina.pdf>»

b) (s/d), "Conocimiento y responsabilidad Social. Retos y Desafíos hacia la Universidad transdisciplinaria". Disponible en página web. «<http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/ProducciondeConocimientoyCiudadania.pdf>»

c) (s/d), "Gestión social del conocimiento". Disponible en versión web «<http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/gestionsocialdelconocimiento.pdf>»

Ceballos, Alejandro (1957), "Problemas universitarios actuales". En *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año II, N°3, jul-sep.

CEPAL (2005), "Estadísticas Sociales". Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. Versión electrónica en el sitio: «<http://www.eclac.org/cgi/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/26530/P26530.xml&xsl=/deype/tpl/p9f.xsl&base=/deype/tpl/top-bottom.xsl>»

Cuadernos de Investigación de A.D.U.M. (2007), "Leyes Universitarias Argentinas. Un recorrido histórico" en *Cuadernos de Investigación de ADUM N° 5*, Mar del Plata. Argentina.

Devoto, Raúl (1968), *Sobre una nueva universidad*, Argentina, EUDEBA.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2003), "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N° 5. Disponible en versión web «<http://redie.ens.uabc.mx/volsn°2/contenido-areco.html>»

Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc. Graw.

Dinerstein, Ana Cecilia (2001), "Desempleo y Exclusión Social. La Subjetividad Invisible del Trabajo (El Desafío Teórico para los Estudios del Trabajo)", en *5º Congreso Nacional de Estudios sobre el Trabajo*, agosto 2001, ASET -Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.

Fernández Berdaguer, Leticia (2007), "La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos", en **Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (coords.):** *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Fernández Varela, Jorge (1980), "Características generales de la extensión universitaria que se desarrolla actualmente en América Latina" En *La administración de la difusión cultural y de la extensión Universitaria*, México, UNAM.

Freire, Paulo (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.
(1973), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
(1975), *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires. Tierra Nueva.

Fronzizi, Risieri (1958), "La Universidad y sus misiones", en *Publicación de Extensión Universitaria*, Instituto Sociológico, N° 88, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
(2005). *La universidad en un mundo de tensiones: misión de las Universidades en América Latina*, Buenos Aires, Eudeba.

bibliografía

Gazzola, Ana Lucía (2007), "El gran debate es cuál es el papel de la Universidad Latinoamericana" en *Página 12*, 13 de Julio de 2007.

Germani, Gino (1957), "1956-1957. Un año de Extensión Universitaria", en *Primer año de Extensión Universitaria*, Buenos Aires, Eudeba.

González, Joaquín V. (1907), "Conferencias de Extensión Universitaria", citado en Fernández Berdaguer, Leticia: "La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos", p. 187; en Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (coords.) (2007), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Gutiérrez, Alicia B. (2004), "De estrategias, capitales y redes: elementos para el análisis de la pobreza urbana", en Mota Díaz, Laura y Catanni, Antonio David (comp.) *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina*, México, Editorial Cigome.

Hallú, Rubén (2007), "La solidaridad como aprendizaje", en Participación e Innovación en Educación Superior, Publicación del Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Disponible en versión electrónica «http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/VOLUNTARIA-DO/doc/Participacion_e_Innovacion_en_la_Educacion_Superior.pdf»

Huergo, Jorge A. (2004), "La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación" en AAVV (2004), *Debates sobre el sujeto. Perspectiva contemporánea*, Bogotá, Divc-Siglo del Hombre.

(2006), "Un modo de construir el compromiso social de la universidad" Artículo para Revista *Tram(p)as* N° 35. Universidad y Compromiso Social. Secretaría de Investigación Científica y Posgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Imen, Pablo (2007), "Sobre las utopías reaccionarias y la necesidad de ensayar alternativas", Revista *Mundo docente*. Entrevista. s/d

Instituto de Estudios y Capacitación IEC-CONADU (2007), *Hacia una nueva Ley de Educación Superior*, documento para el debate, elaborado por el Congreso Extraordinario de CONADU, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 10 y 11 de agosto de 2007. Buenos Aires, Argentina.

Izzo, Roque A. (1930), "Departamento de Extensión Universitaria", en *Memoria del Interventor Nacional de la Universidad del Litoral*, Santa Fe, Imprenta de la Universidad.

Jiménez, Mónica (2001) Trabajo presentado en *Proyecto Universidad: Construye País*, Chile.

Katzman, Rubén (2001) "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos". En *Revista de la CEPAL*, Buenos Aires.

Kliksberg, Bernardo (2002), *Hacia una economía con rostro humano*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

(s/d), "Capital Social y Pobreza" Disponible en versión en «http://www.iadb.org/etica/documentos/ve2_kli_capit.pdf»

Ley de Educación Superior Nº 24.521. Año 1995. Argentina. Disponible web «<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>»

Lo Vuolo, Rubén; Barbeito, Alberto; Pautassi, Laura y Rodríguez, Corina (1999), *La pobreza... de la política contra la pobreza*, Buenos Aires, Miño y Dávila-CIEPP.

Llomovatte, Silvia (2000) Entrevista realizada por Gustavo Ng. Cable semanal, Año 14, Nº 509, Octubre de 2003. Oficina de Prensa FCEyN (SEGBE), UBA.

Lvovich, Daniel (2000), "Colgados de la soga. La experiencia del tránsito desde la clase media a la nueva pobreza en la Ciudad de Buenos Aires", en Svampa, Maristella: *Los de abajo, transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

bibliografía

Margulis, Mario (1968), *Migración y Marginalidad en la Sociedad Argentina*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Morin, Edgard (1995), *Introducción al pensamiento complejo*, Buenos Aires, Ed. Gedisa.
(1999), *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*, Unesco.

Nassif, Ricardo (1984), *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*, España, Editorial Cincel-Kapelusz.

Ordoñez, Jaime (2003), "Los derechos fundamentales como referente del paradigma de ciudadanía civil y de la definición de la frontera de exclusión social" en Cacitua, E.; Sojo, C. y Davis, Shelton (eds.), *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, Costa Rica, FLACSO/Banco Mundial.

Pachano, Guisti y Aguiar Pereira, Monteiro de (s/d), "A importância da formação didático-pedagógico e a construção de um novo perfil para docentes universitários". En *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. Disponible en versión web «http://www.asu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/GestiónSocialdeConocimiento.pdf»

Pérez Lindo, Augusto (2004), "Gestión del conocimiento". Ponencia presentada en el *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación*, Tucumán, 7-9 de octubre.

Portes, Alejandro y Hoffman, Nelly (2003), "La estructura de clases en América Latina: composición y cambios durante la era neoliberal". En *Revista Desarrollo Económico, Revista de Ciencias Sociales*, IDES, Buenos Aires, Argentina, vol. 43, N° 171 (octubre-diciembre).

Proyecto Universidad: Construye País (2001), *Asumiendo el País: Responsabilidad Social Universitaria*, Santiago de Chile, s/d.

Raya Diez, Esther (2004), "Exclusión social y ciudadanía: claroscuros de un concepto". En *Aposta*, Revista de Ciencias Sociales, N° 9, Junio, Madrid, España.

Rojas Mix, Miguel (2007), "El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe". Versión electrónica: «<http://www.cexeci.org/pdf/numerodiez.pdf>»

Romero, José Luis (1956), "Defensa de la Universidad". En Diario *La Nación*, 12 de febrero de 1956, Buenos Aires, p. s/d. Se puede encontrar el artículo en: Romero, José Luis; Romero, Luis Alberto (comp.) (2004), *La experiencia Argentina y otros ensayos*, Buenos Aires, Editorial Taurus.

Santos, Boaventura de Souza (2005), *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México, UNAM.

Sebastián, Jesús (2000), "Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para las I+D". En Revista *Redes*, Universidad Nacional de Quilmes, Vol. 7. Nº 15, Argentina.

Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario (2004), Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional de Educación Solidaria. Actas del 7º Seminario.

(2006). Actas del 9º Seminario.

Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario (2007), *Programa Nacional de Educación Solidaria*, Ministerio Educación Ciencia y Tecnología. Antología 1997-2007.

Sen, Amartya (2002), Conferencia ofrecida en el *Seminario Los desafíos éticos del desarrollo*, organizado por la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID, Buenos Aires.

Shaw de Critto, Sara e Istvan, Karl (2003), "Voluntariado, una forma de hacer y ser", Buenos Aires, Editorial Ciccus.

Starniolo, Silvina Andrea (2007), "La territorialidad de la Universidad: un abordaje desde la diferencia y la multiplicidad". Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano, Tandil (UNICEN), 2007.

bibliografía

Svampa, Maristella (2000), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Biblos.

Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas*, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 2 Volúmenes, 4 tomos.

(1936), "El fenómeno político", **en** *Homenaje a Bergson*, Córdoba, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.

Tapia, María Nieves (2006), *Aprendizaje y Servicio Solidario*, Buenos Aires, Editorial Ciudad Nueva.

Torrado, Susana (1982), "El enfoque de las estrategias familiares de vida en América Latina: Orientaciones teórico-metodológicas". **En** *Cuadernos del CEUR*, N°2, Buenos Aires.

Torres, Rosa María (2001), "Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". Documento presentado **en** el *Simposio Internacional sobre Comunidad de aprendizaje*, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5 y 6 de Octubre de 2001.

Ugalde, Luis, SJ. (2007), "Responsabilidad Social Universitaria", **en** *Seminario Internacional de AUSJAL*, Caracas.

UNESCO (1998), "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, París, 9 de Octubre de 1998". Versión electrónica: «http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm»

Universidad: Construye País (2002), "Miembros del Proyecto y Académicos de las universidades aliados al Proyecto Diciembre", Documento preparado por Equipo Coordinador. Versión electrónica en: «<http://www.construyepais.cl/>»

Vallaey, François (1998), "Instituto Internacional de Estudios Laborales (IIEL)" versión electrónica en «<http://www.oit.org/public/spanish/bureau/inst/papers/synth/socex/ch1.htm>» (s/d) "El ethos oculto de la universidad", Pontificia Universidad Católica del Perú.

(2006), Conferencia en Universidad: Construye País, s/d, Chile.
¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Zulueta, Sebastián (S/D), PUC, Chile. Disponible en <http://www.apredizajeservicio.blogspot.com/> y en <http://www.puc.cl/dge/apredizajeservicio/html/esuc.html>

Zurita Chávez, Reginaldo (2006), *Campus Andrés Bello*, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Páginas en Internet relacionadas con la temática

Carrizo Luis. Gestión Social del Conocimiento

«<http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/GestionSocialdelConocimiento.pdf>»

Clayss. Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario

«<http://www.clayss.org.ar/as/que.htm>»

Global University Network for innovation (Red GUNI)

«<http://web.guni2005.upc.es>»

Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior de Venezuela.

Gaceta Oficial N° 38.272. Año 2005

«http://www.usb.ve/conocer/pdf/ley_est.pdf»

Opción Venezuela

«<http://www.opcionvenezuela.org/default>»

Programa Nacional de Educación Solidaria

«<http://www.me.gov.ar/edusol/aprender/htm>»

Programa Nacional de Voluntariado

«<http://www.me.gov.ar/voluntariado>»

Programa UNISOL Brasil

«<http://www.unisol.org.br/site/pagina>»

Red AUSJAL

«<http://ausjalcomunicacion.com/>»

Red Ética y Desarrollo (RED)

«<http://www.iadb.org/etica/index>»

Red Talloires

«<http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/conference.shtml>»

Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario. Actas 7mo. Seminario

«<http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones/actas.html>»

Un techo para mi País

«<http://www.untechoparamipais.org/>»

Universidad: Construye País

«<http://www.construyepais.cl>»

Universidad Metropolitana de Venezuela

«<http://www.unimet.edu.ve/capital-social/capital-social.html>»

Vallaey, François

«<http://www.oit.org/public/spanish/bureau/inst/papers/synth/socex/ch1.htm>»

Zulueta, Sebastián. PUC. Chile.

«<http://www.aprendizajeservicio.blogspot.com/>»

«<http://www.puc.cl/dge/aprendizajeservicio/html/asuc.html>»



Anexos

La Universidad latinoamericana del siglo XXI

| | |
|--|-----|
| ANEXO 1. Situación de América Latina. Pobreza/Indigencia | 144 |
| ANEXO 2. Marco Jurídico de la Extensión Universitaria en Argentina | 154 |
| ANEXO 3. Buenas Prácticas impulsadas desde Universidades u Organizaciones sociales de América Latina y el Caribe | 160 |
| 1. La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional | 162 |
| 2. Aprendizajeservicio en la legislación de Venezuela | 171 |
| 3. El Servicio Social obligatorio en la Universidad Mexicana | 175 |
| ANEXO 4. Experiencias transformadoras de Educación Superior en Argentina | 180 |
| 1. "Agricultura urbana: Programa de Autoproducción de alimentos (PAA) y plantas medicinales | 181 |
| 2. "Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social" | 183 |
| 3. "El perfil profesional del profesor de Educación Física" | 185 |
| 4. "Un programa de los alumnos de medicina: el BIN (Búsqueda, Identificación y Nutrición) contra las muertes infantiles por hambre en Tucumán" | 187 |
| Acerca de los Autores | 190 |

ANEXO 1

Situación de América Latina. Pobreza/Indigencia.

A efectos de tener una referencia estadística de la situación socioeconómica de América Latina, adjuntamos la siguiente información que, entendemos, contribuye a objetivar los conceptos sobre pobreza/indigencia que relatamos en el presente trabajo.

Los cuadros de personas en situación de pobreza e indigencia en áreas urbanas (cuadro 1) evidencian cómo ha evolucionado América Latina en este aspecto. Si se toman los valores de los años 1990, 2000 y 2005 (promedio), se observa que en los extremos -años 1990 y 2005- existen valores similares por país (es decir, ni un gran aumento ni tampoco una gran reducción de dichos valores), tanto en valores de indigencia como de pobreza y distribución del ingreso. Articulando esas variables se observa cómo los procesos de concentración de la riqueza y exclusión social, cultural y laboral, son todavía fuertes en América Latina. Si bien los datos estadísticos son siempre relativos, resultan ilustrativos a la hora de describir situaciones de pobreza y/o de indigencia, particularmente, si se hacen análisis comparativos. En este sentido hemos tomado del anuario estadístico para América Latina del año 2005 de la CEPAL dos cuadros: el que da cuenta de la evolución de pobreza e indigencia en la región; y el que da cuenta de las disparidades del ingreso. Esta serie de datos nos servirá para tratar de comprender la situación de precariedad social de la región.

Cuadros sobre la situación de América Latina. Pobreza / Indigencia. Diciembre 2007

Fuente: CEPAL, *Economic Statistics*, 2006.

| País | Año | Población en situación de | | Tipo de censo |
|-----------|------|---------------------------|------------|----------------------|
| | | pobreza | indigencia | |
| Argentina | 1990 | 21,2 | 5,2 | Metropolitano |
| | 2004 | 29,4 | 11,1 | Metropolitano |
| Bolivia | 1989 | 52,6 | 26,0 | Urbano |
| | 2002 | 62,9 | 37,1 | Nacional |
| Brasil | 1990 | 48,0 | 23,4 | Nacional |
| | 2003 | 38,7 | 13,9 | Nacional |
| Chile | 1990 | 38,6 | 13,0 | Nacional |
| | 2003 | 18,7 | 4,7 | Nacional |
| Colombia | 1994 | 52,5 | 28,5 | Nacional |
| | 2002 | 50,6 | 23,7 | Urbano |
| Ecuador | 1990 | 62,1 | 26,2 | Urbano |
| | 2002 | 49,0 | 19,4 | Urbano ²⁷ |
| México | 1989 | 47,7 | 18,7 | Nacional |
| | 2004 | 37,0 | 11,7 | Nacional |
| Paraguay | 1990 | 43,2 | 13,1 | Metropolitano |
| | 2001 | 61,0 | 33,2 | Nacional |
| Perú | 1986 | 59,9 | 29,5 | Nacional |
| | 2003 | 54,7 | 21,6 | Nacional |
| Uruguay | 1990 | 17,9 | 3,4 | Urbano |
| | 2002 | 15,4 | 2,5 | Urbano ²⁸ |
| Venezuela | 1990 | 39,8 | 14,4 | Nacional |
| | 2002 | 48,6 | 22,2 | Nacional |

Cuadro 1: Población en situación de pobreza e indigencia, según datos censales y por países seleccionados. Fuente: *Elaboración propia en base a CEPAL, 2005.*

²⁷ La población urbana en Ecuador asciende a 66%, según CEPAL-BADEINSO. Para mayor información, véase el sitio: <http://www.ecopibes.com/paises/ecuador.htm>.

²⁸ La población urbana en Uruguay es del 93%, según CEPAL-BADEINSO. Para mayor información, véase el sitio: <http://www.ecopibes.com/paises/uruguay.htm>.

Observando el cuadro, saltan a la vista determinadas características. De los once países analizados, se tratará de llevar a cabo un estudio de largo plazo, homogeneizando los datos de los censos. De esa forma, se obtienen dos momentos: primero, el que se encuentra alrededor de la década del '90; segundo, el que se puede hallar después del año 2000.

Así, se observa que para el primer momento, sólo dos de los once países (el 18.2%) poseen valores de pobreza menores al 24.9% de la población estudiada (que son Uruguay y Argentina). Además, 5 de esos once (45.4%) toman valores de pobreza entre el 25.0 y 49.9% (Chile, Venezuela, Paraguay, México y Brasil). Por último, los cuatro restantes (36.4%) oscilan entre 50.0% y más (Colombia, Bolivia, Perú y Ecuador). Si utilizamos esta distinción de intervalos es para tratar de dar cuenta de las diferencias existentes dentro de América Latina.

El promedio de valores para el primer momento (alrededor de la década del '90), es de 44.0%. Para que este valor nos diga algo, tratamos de obtener la Desviación Standard. Este dato, lo que nos refleja es la homogeneidad o heterogeneidad de los valores promediados. Al ver este valor, en el caso de la pobreza, del 14.2%, nos indica que existe una alta heterogeneidad.

En el caso de la indigencia, los intervalos son diferentes. Tenemos que sólo hay dos países que toman entre 0 y 9.9% de la población (también Uruguay y Argentina). En el intervalo de 10.0 a 19.9% tenemos 4 países (Chile, México, Paraguay y Venezuela). Por último, en el intervalo de indigencia de 20.0% y más, tenemos los restantes cinco países (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y Perú). El promedio de este primer momento, en indigencia, es de 18.3%, mientras que el desvío standard es de 9.2, lo que muestra una mayor homogeneidad, aunque relativa.

¿Qué evolución encontramos hacia el segundo momento (alrededor del año 2000)? Curiosamente, dado que existen fluctuaciones importantes en la comparación de períodos, los valores en promedio, tanto para pobreza como para indigencia, son similares. El valor promedio de pobreza pasa de 44.0% a 42.4%. Mientras que el valor promedio de indigencia se mantiene igual: 18.3%. Las desviaciones standard muestran una mayor heterogeneidad (16.0 y 10.9 respectivamente). Pero más allá de estos datos, ¿cómo evolucionan los países en estos dos momentos temporales?

| País | Evolución Pobreza (1990 -2000) ²⁹ | Evolución Indigencia (1990 -2000) |
|-----------|---|--------------------------------------|
| Argentina | 8,2 | 5,9 |
| Bolivia | 10,3 | 11,1 |
| Brasil | -9,3 | -9,5 |
| Chile | -19,9 | -8,3 |
| Colombia | -1,9 | -4,8 |
| Ecuador | -13,1 | -6,8 |
| México | -10,7 | -7 |
| Paraguay | 17,8 | 20,1 |
| Perú | -5,2 | -7,9 |
| Uruguay | -2,5 | -0,9 |
| Venezuela | 8,8 | 7,8 |

Cuadro 2: Evolución de pobreza e indigencia, 1990-2000, según países seleccionados.

Fuente: *Elaboración propia.*

Como se puede apreciar en el cuadro, hablando primero en términos de pobreza, 4 de los 11 países evidenciaron un aumento entre el período 1990. Uno sólo de esos países (Argentina) evidenciaba valores bajos para 1990, por lo que dicho aumento lo ubica todavía por debajo de la barrera del 30% de la población bajo condiciones de pobreza. En tanto que de los restantes, Bolivia y Paraguay, con el aumento hacia el segundo período, alcanzan valores superiores al 60% y Venezuela asciende casi al 50%.

De los descensos de valores, el más espectacular es el de Chile, llegando a ser, después de Uruguay, el segundo país con menor incidencia de pobreza. Por otro lado, Ecuador, Colombia y Perú toman valores actuales cercanos al 50% de la población en estudio, mien-

²⁹ Cada vez que se haga referencia a 1990, se estará hablando del primer período en estudio, dado que algunos censos de los diferentes países, se sitúan alrededor de esa fecha. En el caso del año 2000 sucede lo mismo, se está hablando así del segundo período.

tras que México y Brasil logran una reducción considerable, situándose por debajo del 40% de la población.

En el caso de la indigencia, se observa un crecimiento en 4 países también. Los casos más extremos son Paraguay y Bolivia. Con el aumento correspondiente, ambos toman los valores más altos de indigencia para América Latina: 33.2 y 37.1% respectivamente. Por otro lado, Argentina y Venezuela tienen realidades dispares. Mientras el primero llega al 11% de población con indigencia, el segundo supera la barrera del promedio (18.3%). En el caso de los descensos, Chile y Uruguay son los dos únicos países que mantienen la incidencia de la indigencia por debajo del 10% de la población. En el resto de los países vemos una baja interesante, sobre todo en el caso de Brasil (llega al 13.9%).

| Intervalos Pobreza | 1990 | 2000 |
|---------------------------|--|---|
| 0 a 24.9 | <i>Argentina y Uruguay</i> | <i>Uruguay y Chile</i> |
| 25.0 a 49.9 | <i>Brasil, Chile, México, Paraguay y Venezuela</i> | <i>Argentina, Brasil, Ecuador, México y Venezuela</i> |
| 50.0 y + | <i>Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú</i> | <i>Perú, Paraguay, Bolivia y Colombia</i> |

| Intervalos Indigencia | 1990 | 2000 |
|------------------------------|---|---|
| 0 a 9.9 | <i>Argentina y Uruguay</i> | <i>Uruguay y Chile</i> |
| 10.0 a 19.9 | <i>Chile, México, Paraguay y Venezuela</i> | <i>Argentina, Brasil, México y Ecuador</i> |
| 20.0 y + | <i>Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú</i> | <i>Venezuela, Perú, Bolivia, Colombia, Paraguay</i> |

Cuadros 3 y 4: Intervalos de pobreza (3) e indigencia (4), 1990-2000, según países seleccionados. Fuente: *Elaboración propia.*

Si observamos las categorías formadas, se ve claramente cómo Argentina ha cambiado de categoría de intervalos, en el caso de la pobreza. Lo mismo ocurre en el caso de la indigencia. Ejemplos de evolución positiva son: Chile, que pasa de la segunda categoría a la primera; Brasil, de la tercera a la segunda.

¿Qué sucede en términos de distribución del ingreso? Una disgresión inicial al respecto. La distribución por quintiles organiza el conjunto de la sociedad dentro de dicho rango porcentual. Es así, que cada quintil (quinto de población, 20%) expresa una cantidad específica de ingreso dentro de un 100% total. Es decir, que se cruzan dos variables: el 100% de ingreso de toda la población respecto del 100% de dicha población, dividida por quintos.

El decil es una medida similar, con la sola excepción de dividir en 10 la población determinada. En ese sentido, un quintil está representado por dos deciles. En el cuadro 5 podemos ver cómo dentro del quintil 5 (de cualquier país de América Latina), existe una gran diferencia entre: el 10% de la población que mayor ingreso percibe y el 10% que le sigue dentro de la escala. Recordemos que el primer quintil representa la parte más pobre del nivel de distribución del ingreso.

En el cuadro 5, podemos apreciar la estructura de la pirámide de ingresos por quintil de América Latina. Para el primer quintil, en un primer momento (años '90, salvo el caso de Bolivia -1999-, Paraguay -1999-, Perú -1997-), de los 11 países, 6 mostraron una disminución en el poder adquisitivo de la clase más baja, mientras que los 5 restantes evidenciaron un aumento mínimo. En el caso del quinto quintil, 6 de los países expresaron un aumento en el poder adquisitivo de esas clases altas. Lo interesante, si vemos el gráfico posterior al cuadro, es la evolución en los dos momentos temporales. Casi no sufre modificaciones. Incluso el quintil 5 muestra un aumento, lo que nos estaría hablando de un aumento relativo en su poder adquisitivo para la región, implicando ello una mayor desigualdad.

En términos comparativos entre países, los que hacia los '90 poseían mayor poder adquisitivo para el quintil 1, eran Uruguay, Ecuador, Venezuela y Argentina. En el extremo opuesto se ubicaban Paraguay, Brasil y Bolivia. Hacia el año 2000, los que poseían un mayor poder adquisitivo en el quintil 1, eran Uruguay, Ecuador y México mientras que, en el

extremo opuesto, estaban Bolivia, Brasil, Colombia y Paraguay.

En el quintil 5 para la década del '90, los que poseían mayor poder adquisitivo (en el sentido de una mayor desigualdad de ingresos) eran Brasil, Bolivia, Paraguay y Chile. Es interesante señalar que Brasil y Bolivia, poseyendo valores muy bajos en el quintil 1, poseen valores muy altos en el quintil 5. En el otro extremo de la escala se ubican Uruguay, Ecuador (los valores más bajos), Argentina y Venezuela. Para el 2000, los casos de mayor poder adquisitivo eran Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Colombia. Los de menor Uruguay, Venezuela, Perú y Ecuador.

| País | Año | Quintil 1 | | | Quintil 2 | Quintil 3 | Quintil 4 | Quintil 5 | | |
|-------------------------|------|-----------|---------|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------|
| | | Decil 1 | Decil 2 | 1+2 | | | | Decil 9 | Decil 10 | 9+10 |
| Argentina (urbano) | 1990 | 1,5 | 2,6 | 4,1 | 8,2 | 12,6 | 20,1 | 15,6 | 39,3 | 54,9 |
| | 2004 | 1,1 | 2,3 | 3,4 | 7,6 | 12,2 | 19,3 | 15,4 | 42,1 | 57,5 |
| Bolivia (nacional) | 1999 | 0,3 | 1,0 | 1,3 | 5,9 | 11,5 | 20,2 | 17,3 | 43,9 | 61,2 |
| | 2002 | 0,3 | 1,2 | 1,5 | 5,5 | 10,3 | 18,3 | 15,8 | 48,7 | 64,5 |
| Brasil (nacional) | 1990 | 0,7 | 1,4 | 2,1 | 5,0 | 9,1 | 17,0 | 16,2 | 50,6 | 66,8 |
| | 2003 | 0,7 | 1,5 | 2,2 | 5,4 | 9,5 | 16,7 | 15,3 | 50,9 | 66,2 |
| Chile (nacional) | 1990 | 1,2 | 2,3 | 3,5 | 7,0 | 11,0 | 17,9 | 15,5 | 45,1 | 60,6 |
| | 2003 | 1,3 | 2,4 | 3,7 | 7,2 | 11,0 | 17,8 | 15,0 | 45,4 | 60,4 |
| Colombia (nacional) | 1991 | 1,2 | 2,5 | 3,7 | 7,7 | 11,9 | 18,9 | 15,1 | 42,7 | 57,8 |
| | 2002 | 0,8 | 2,1 | 2,9 | 6,8 | 11,0 | 18,2 | 15,1 | 46,0 | 61,1 |
| Ecuador (urbano) | 1990 | 1,7 | 3,1 | 4,8 | 9,1 | 13,7 | 20,6 | 15,9 | 36,0 | 51,9 |
| | 2002 | 1,4 | 2,6 | 4,0 | 8,0 | 12,4 | 19,2 | 15,1 | 41,3 | 56,4 |
| México (nacional) | 1989 | 1,4 | 2,5 | 3,9 | 7,6 | 11,6 | 18,3 | 14,9 | 43,8 | 58,7 |
| | 2004 | 1,4 | 2,6 | 4,0 | 7,9 | 12,1 | 19,1 | 15,7 | 41,1 | 56,8 |
| Paraguay (nacional) | 1999 | 0,9 | 1,8 | 2,7 | 6,5 | 11,2 | 19,4 | 16,7 | 43,7 | 60,4 |
| | 2001 | 0,7 | 1,7 | 2,4 | 6,5 | 11,6 | 19,0 | 15,9 | 44,7 | 60,6 |
| Perú (nacional) | 1997 | 1,0 | 2,0 | 3,0 | 7,0 | 12,1 | 20,0 | 16,3 | 41,6 | 57,9 |
| | 2003 | 1,4 | 2,4 | 3,8 | 7,9 | 12,6 | 20,6 | 16,0 | 39,2 | 55,2 |
| Uruguay (urbano) | 1990 | 1,9 | 3,2 | 5,1 | 9,4 | 13,7 | 20,0 | 15,0 | 36,9 | 51,9 |
| | 2002 | 1,8 | 3,1 | 4,9 | 9,6 | 14,3 | 21,5 | 16,2 | 33,5 | 49,7 |
| Venezuela (nacional) | 1990 | 1,5 | 2,8 | 4,3 | 8,8 | 13,6 | 21,3 | 16,4 | 35,7 | 52,1 |
| | 2002 | 1,0 | 2,5 | 3,5 | 8,1 | 13,0 | 21,1 | 16,9 | 37,5 | 54,4 |

Cuadro 5: Distribución de la población, según ingreso por quintiles (según el caso en deciles) y por países seleccionados. Fuente: Elaboración propia en base a CEPAL, 2005.

En el caso del desempleo, el promedio pasa de 7.4 a 10.2 en esos 15 años. Los casos de cambio más brusco son Brasil (+5.6) Ecuador (+4.8), Argentina (+4.2) y Uruguay (+3.6). Justamente 3 de estos 4 países (Ecuador, Argentina y Uruguay) que expresan un mayor aumento del desempleo, son aquellos que menor brecha poseen entre los quintiles 1 y 5, en la distribución del ingreso. Chile, en cambio, es el único país que muestra un descenso (-1.1) en el índice de desempleo. México, siendo el país que menor índice expresa, obtuvo no obstante un fuerte aumento en el desempleo (+2.1).

| País | Años | | Tipo de medición |
|-----------|------|-------|---------------------------|
| | 1990 | 2005 | |
| Argentina | 7,4 | 11,6 | Urbano |
| Bolivia | 7,3 | 8,5* | Urbano (*2004) |
| Brasil | 4,3 | 9,9 | 6 áreas metropolitanas |
| Chile | 9,2 | 8,1 | Nacional |
| Colombia | 10,5 | 13,9 | 13 áreas metropolitanas |
| Ecuador | 6,1 | 10,9 | Quito, Guayaquil y Cuenca |
| México | 2,7 | 4,8 | Urbano |
| Paraguay | 6,6 | 10,0* | Urbano (*2004) |
| Perú | 8,3 | 9,6 | Lima metropolitana |
| Uruguay | 8,5 | 12,1 | Urbano |
| Venezuela | 10,4 | 12,4 | Nacional |
| Promedio | 7,4 | 10,2 | |

Cuadro 6: Población en situación de desempleo, según distintos tipos de datos censales y por países seleccionados (años 1990-2005). Fuente: *Elaboración propia en base a CEPAL, 2005.*

ANEXO 2

Marco Jurídico de la Extensión Universitaria en Argentina

Incluimos un análisis detallado de los modos en que han sido tratados los temas de Extensión, a lo largo de las diferentes Leyes Universitarias promulgadas en nuestro país, hasta nuestros días.

Desde el punto de vista jurídico, la primera Ley Universitaria, conocida como “Ley Avelleda”, N° 1.597 sancionada y promulgada en el año 1885, establecía que la Universidad debía estar organizada por un Rector, un Consejo Superior y las Facultades, pero en ningún artículo se hace mención a la relación concreta o potencial entre Universidad y Sociedad.

Recién la ley N° 13.031, dictada y promulgada en el año 1947, durante el gobierno de Juan Domingo Perón, menciona tres referencias concretas a la interacción de la Universidad con la Sociedad. En el artículo 1º, establece que el accionar de la Universidad debe poseer un “sentido social”.³⁰ En el artículo 2º, la relación más fuerte se entabla entre la función universitaria de acumulación, elaboración y difusión del saber y toda forma de cultura, con el referente último, de lo autóctono y lo espiritual del pueblo argentino.³¹ Y, en el artículo 112, inciso 1º,³² hace referencia a que, entre los deberes del recién conformado Consejo Nacional Universitario, se haga especial hincapié en los intereses y problemas del país y de cada región, pero sin mención alguna sobre la legalidad de determinadas posibilidades de asociación.

³⁰ Art. 1º: Las universidades tienen a su cargo la enseñanza en el grado superior, la formación de la juventud para la vida, para el cultivo de las ciencias y para el ejercicio de las profesiones liberales, debiendo actuar con sentido social en la difusión de la cultura para el prestigio y engrandecimiento de la Nación. Cuentan para ello con la autonomía técnica, docente y científica que se les confiere por la presente ley y con el pleno ejercicio de su personería jurídica.

³¹ Art. 2º: Son funciones de las universidades de las cuales no podrán apartarse: 3º Acumular, elaborar y difundir el saber y toda forma de cultura, en especial la de carácter autóctono, para la conformación espiritual del pueblo; 5º Preparar para el ejercicio de las profesiones liberales, de acuerdo con las necesidades de la Nación, los adelantos técnicos mundiales y las transformaciones sociales, otorgando los títulos habilitantes con carácter exclusivo; 15º Fomentar el desarrollo de publicaciones y actividades dedicadas al examen de cuestiones científicas, sociales, jurídicas, económicas, literarias y artísticas en general.

³² Art. 112: El Consejo Nacional Universitario tendrá los siguientes deberes: 1º Coordinar la obra docente, cultural y científica de las universidades, de modo que consulte los intereses y problemas del país y de cada región universitaria;

Posteriormente, la Ley N° 17.245, promulgada en el año 1967, deroga la ley anterior. En esta ley, tuvo una fuerte influencia el deleznable episodio de la “Noche de los Bastones Largos”, sobre todo, en los artículos referentes a los estudiantes (en términos de regularidad, proselitismo y requisitos para conformarse como representante estudiantil). En su artículo 3º, insta a que las Universidades estudien los problemas de la comunidad, proponiendo soluciones, siempre y cuando así lo requirieran los organismos correspondientes.³³ Llama la atención, en este punto, la aclaración de la vinculación y tensión entre estudio del problema/solución del mismo. ¿Por qué? Porque el sentido de que las Universidades “deberán estudiar los problemas de la comunidad” es poco relevante si los problemas requieren la visibilización de los mismos por parte de los organismos correspondientes. Es decir, la tensión produce una muy baja autonomía desde la Universidad para pronunciarse sobre los problemas, lo que lleva a pensar que los problemas sólo son visibles si el gobierno así lo entiende. Además, en el artículo 4º³⁴, reafirman el “auténtico sentido social”, pero siempre bajo el “servicio de los intereses fundamentales de la Nación”, frase que podría pasar desapercibida si no se hubiera pronunciado al principio del párrafo anterior la experiencia nefasta de la Noche de los Bastones Largos.

La frase final, que expresa que la Universidad debe atender a “las necesidades generales y regionales del país”, es similar a la mencionada en la Ley de 1947, con la salvedad de que en esta Ley, la referencia la hace un gobierno de facto (con todo lo que ello implica). Respecto del artículo 6º, inciso “e”, se establece³⁵ que dentro de las atribuciones de la Universidad se encuentra la de extensión, pero sin ninguna referencia específica.

³³ Art. 3º: Para cumplir con sus fines, las universidades nacionales deberán: g) Estudiar los problemas de la comunidad a que pertenecen y proponer soluciones cuando así lo requirieran los organismos correspondientes del Gobierno nacional, provincial o comunal.

³⁴ Art. 4º: La acción de las universidades deberá realizarse con auténtico sentido social, al servicio de los intereses fundamentales de la Nación. Para ello buscará inspiración permanente en los principios esenciales de nuestra tradición cultural y espiritual, fortaleciendo el respeto por la dignidad de la persona, contribuyendo al afianzamiento del espíritu cívico y de la conciencia nacional y atendiendo a las necesidades generales y regionales del país en estrecha vinculación con la realidad de su medio.

³⁵ Art. 6º: Las universidades gozan de las siguientes atribuciones: e) Formular y desarrollar planes de investigación, enseñanza y extensión;

La Ley 20.654, dictada en el año 1974, durante el tercer gobierno de Juan Domingo Perón, deroga la ley de Onganía (Nº 17.245). Dentro de su articulado, dos mencionan la relación de la Universidad con el medio. En su primer artículo,³⁶ se vuelve a resaltar a la Universidad como comunidad de trabajo dentro de la cultura nacional; pero en la actual, se remarcan dos agregados: por un lado, el concepto de “prestar servicios con proyección social”; por el otro, el de aportar al “proceso de liberación nacional”. Ambas concepciones pueden ser fruto de la experiencia activa de la crisis de fines de los ‘60 (tanto en el mundo como en Argentina) y se incorporan a la noción de independencia nacional que ya estaba presente en la ley de 1947. En el artículo 2º, la relación entre las Universidades con lo social, se hace más marcada,³⁷ dado que los profesionales o técnicos formados, deberán tener conciencia argentina, que se funde en los “valores de solidaridad social”.

La Ley Nº 23.068 de “Normalización de Universidades Nacionales”, fue dictada en el año 1984, durante el gobierno de Raúl Alfonsín. La misma consta de 11 artículos, pero ninguna referencia a la vinculación social de la Universidad.

La Ley Nº 23.569 de “Régimen Económico Financiero de las Universidades Nacionales”, dictada en 1988, sólo establece el régimen económico de las universidades; no obstante, en su artículo 3º, innova al establecer³⁸ como recurso de las Universidades, la venta de prestaciones de servicios. La novedad podría solamente indicar la inserción de la Universidad dentro de un régimen económico neoliberal que, hacia 1988, todavía era germinal.

³⁶ Art. 1º: Las Universidades Nacionales son comunidades de trabajo que integran el sistema nacional de educación superior con el fin de impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social y, haciendo los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos.

³⁷ Art. 2º: Son funciones de las universidades: a) Formar y capacitar profesionales y técnicos, con una conciencia argentina, apoyada en nuestra tradición cultural, según los requerimientos nacionales y regionales de las respectivas áreas de influencia. Ello mediante una educación formativa e informativa que fomente y discipline en el estudiante su esfuerzo autodidáctico, su espíritu indagativo y las cualidades que lo habiliten para actuar con idoneidad moral e intelectual en su profesión y en la vida pública o privada orientada hacia la felicidad del pueblo y a la grandeza de la Nación, fundada primordialmente en valores de solidaridad social. c) Elaborar, desarrollar y difundir el conocimiento, y toda forma de cultura, en particular la de carácter autóctono, nacional y popular.

³⁸ Art. 3º: Son recursos de las universidades nacionales: c) los provenientes de la venta de bienes, locaciones de obra o prestaciones de servicios;

Por último, la Ley de Educación Superior N° 24.521, dictada en 1995 durante el gobierno de Carlos Menem, ahonda mucho más en materia Universidad-Sociedad. La misma posee 89 artículos y nueve (9) de ellos mencionan dicha relación. En los artículos 12° y 17°, se establecen principios ya conocidos: por un lado la responsabilidad de servicio del docente³⁹; por otro, la función básica de vincularse a “la vida cultural y productiva local y regional”.⁴⁰ En su artículo 27°, incorpora las enseñanzas históricas,⁴¹ haciendo referencia a la necesidad de una educación en un “clima de libertad, justicia y solidaridad”, todo esto para beneficio del hombre y de la sociedad respectiva.

En el artículo 28,⁴² dentro de las funciones básicas de las instituciones universitarias, se incluye el concepto de “sentido ético”, ausente en las leyes anteriores. Además, se hace especial hincapié en las temáticas de “discapacidad, desventaja (...) marginalidad”, además de la ya establecida subordinación a lo nacional-regional. Ya en el inciso “e”, se propone que la misma extienda su acción y servicios a la comunidad, contribuyendo a su desarrollo y transformación. Una clave de este artículo es que innova respecto de la Ley de 1967,

³⁹ Art. 12°: (Sobre la función docente), b) Participar en la vida de la institución cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio.

⁴⁰ Art. 17°: Los institutos de educación superior, tienen por funciones básicas: b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas. Las mismas deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

⁴¹ Art. 27°: Las instituciones universitarias a que se refiere el artículo anterior, tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan. Las instituciones que responden a la denominación de “Universidad” deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria se denominan Institutos Universitarios.

⁴² Art. 28°: Son funciones básicas de las instituciones universitarias: a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales; b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnología, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas; c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas; d) Preservar la cultura nacional; e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

dado que en la misma la Universidad se presenta como prestadora de asistencia científica al Estado y la comunidad, con un marco de autonomía en la relación problemas/ solución de los mismos.

En el artículo 29, inciso “e”, se profundiza sobre los conceptos de extensión, servicio, ética y problemática de la discapacidad. En su inciso “m” se insta a desarrollar emprendimientos, pero que generen una aplicación práctica y no sean meras propuestas teóricas. En el “ñ”, se determina la potencialidad de reconocer las diversas asociaciones estudiantiles, con personería jurídica, para cumplir con la noción de Extensión.

Otra innovación clave de esta ley es la presentada en el artículo 56⁴³. En el mismo se otorga la posibilidad de que dentro de los estatutos de las universidades se constituya un Consejo Social. Dicho Consejo, tendrá por tarea darle un anclaje empírico a las nociones de responsabilidad nacional y regional, dado que dentro de este Consejo, se establece la cooperación entre la Universidad y los intereses de la comunidad local. En el artículo 59, en su inciso “c”, se propone la posibilidad de dictar normas en cuanto a “generación de recursos adicionales”.

En el artículo 60, se hace referencia a la creación de asociaciones que favorezcan la relación de la Universidad con el medio, anclando aún más la concepción teórica de vinculación. Por último, en el artículo 73, se pronuncia sobre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en cuyo inciso “a”, se establece la función de coordinar las acciones de los Rectores de las Universidades nacionales y provinciales, en términos Académicos, de Investigación y de Extensión.

⁴³ Art. 56º: Los estatutos podrán prever la constitución de un consejo social, en el que estén representados los distintos sectores e intereses de la comunidad local, con la misión de cooperar con la institución universitaria en su articulación con el medio en que esta inserta. Podrá igualmente preverse que el Consejo Social esté representado en los órganos colegiados de la institución.

ANEXO 3

Buenas Prácticas impulsadas desde Universidades u Organizaciones Sociales de América Latina y el Caribe

En los últimos años, afortunadamente, se han multiplicado experiencias comunitarias implementadas desde universidades y organizaciones sociales de la región. Ofrecemos, a continuación, una recopilación de diferentes iniciativas acompañadas de la mirada de los actores involucrados, con el propósito de propiciar un análisis histórico social de los contextos políticos e institucionales en los que se sostienen, así como las características centrales de las mismas y los impactos en las comunidades.

Todas ellas conforman sólo una pequeña parte de tantas iniciativas valiosas. Es por eso que recomendamos ampliar el análisis, recorriendo otras experiencias de Universidades de nuestro país, la región y del mundo. Para ello, recomendamos visitar las publicaciones disponibles en la página del Programa Nacional de Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.⁴⁴ Este Programa liderado por la profesora María Nieves Tapia, quien constituye una referencia imprescindible, ha contribuido, decididamente, a transformar positivamente las culturas institucionales, aportando insumos para las intervenciones comunitarias impulsadas desde organizaciones sociales e instituciones educativas de todos los niveles.

Presentamos, a continuación, respectivamente, las experiencias de Trabajo Comunal Universitario de Costa Rica, Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior de Venezuela, y Servicio Social Obligatorio de la Universidad Mexicana. Todas ellas, con sus diferencias, constituyen ejemplos de iniciativas en los que las prácticas comunitarias conforman un requisito obligatorio para la graduación.

⁴⁴ Véase <http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones/actas.html>

1. La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional

Prof. María de los Ángeles González. *Vicerrectora de la Universidad Nacional de Costa Rica*

Introducción

El concepto de Servicio Comunal en la Universidad de Costa Rica tiene raíces muy profundas que se remontan a la concepción misma de Universidad desde su fundación en 1941 y que se expresan en la idea del deber de una Universidad pública de retribuir a la sociedad que la sustenta con aportes pertinentes, además de sus funciones esenciales de Docencia e Investigación.

Este trabajo resume las siguientes experiencias:

- a) Programa de Trabajo Comunal que realizan los estudiantes desde 1975.
- b) Programa de Servicio Comunal Voluntario con personas mayores desde la Universidad de Costa Rica, iniciativa de reciente concepción e inicio.

A. Trabajo Comunal Universitario (T.C.U.)

No cabe duda de que, el Trabajo Comunal Universitario (T.C.U.) de la Universidad de Costa Rica, constituye un hito que marca el rumbo de la experiencia de trabajo comunitario juvenil y una de las experiencias más interesantes y ejemplares. Creado por decisión de la comunidad universitaria en 1971-1972, consiste en la obligatoriedad para graduarse, que tiene todo estudiante, de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades. Se trata, en esencia, de una actividad académica que cumple, a la vez, objetivos de servicio al país y de formación en los estudiantes de valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad social.

Requisitos

A partir de 1975, todo estudiante de la Universidad de Costa Rica debe ofrecer 300 horas de trabajo comunal antes de hacerse acreedor al grado de Bachiller y 150 horas para el grado de Diplomado. Los estudiantes deben haber completado el 50% de los créditos de su plan de estudios así como un curso de Seminario de Realidad Nacional antes de inscribirse en el proyecto de trabajo comunal que elijan.

Objetivos

Los principales objetivos del T.C.U. son los siguientes:

1. Desarrollar la sensibilidad social del estudiante por medio de su interacción directa con los problemas de la realidad social.
2. Retribuir a la sociedad, aunque parcialmente, el beneficio de la educación universitaria que recibe de una institución estatal, con servicios que favorezcan el proceso de desarrollo del país.
3. Retroalimentar y enriquecer el quehacer universitario regular por medio del enfrentamiento académico con la realidad social.

Normas generales

El Trabajo Comunal Universitario (T.C.U.) se organiza en proyectos con una duración mínima de tres años, que atienden problemas claramente definidos y prioritarios de las comunidades en una amplia variedad de problemáticas y dentro de las siguientes normas generales:

1. Los proyectos deben ser interdisciplinarios, de manera que los problemas en que se incida sean abordados de modo integral. Los estudiantes de las diversas disciplinas deben realizar dentro de su proyecto las tareas que éste requiere de su disciplina académica.

Dado que se requiere del estudiante haber aprobado el 50% de los créditos de su carrera antes de iniciar su T.C.U., esto garantiza que está en condiciones de dar un aporte profesional significativo bajo la guía y supervisión de sus profesores. La interdisciplinariedad y la prevalencia de los objetivos de servicio y formación de valores de solidaridad social sobre objetivos de formación específica en su profesión distinguen claramente al T.C.U. del concepto de práctica profesional. El T.C.U. constituye, tal vez, la única oportunidad en el curriculum del estudiante y, en su futura vida profesional de experimentar la importancia social de su profesión y de otras profesiones en un contexto libre de intereses económicos, sociales o políticos particulares.

2. Los proyectos deben ser formulados de acuerdo con conceptos técnicos de planificación social e identificar metas de corto, mediano y largo plazo.

En sus inicios, el programa de T.C.U. tuvo que vencer la tendencia a establecer proyectos específicos y de muy corto plazo. Poco a poco, la experiencia fue demostrando la necesidad de abandonar este trabajo de proyectos aislados y cortoplacistas, modelo extensivo, por un modelo intensivo de intervención social mediante proyectos de más amplio alcance que, a partir del diagnóstico claro de un problema, establecieran estrategias más integrales de intervención con participación de distintas disciplinas académicas. Por sus características, la Universidad es el agente social ideal para llevar a cabo un enfoque de este tipo.

3. Los proyectos deben ser generados y formulados por las Unidades Académicas, de acuerdo con sus intereses académicos, preocupaciones sociales y recursos disponibles. La apertura de un proyecto por una Unidad Académica o la integración a uno activo, debe estar justificada tanto en la capacidad académica de dicha unidad (capacidad Docente y de Investigación) como en una clara definición de la pertinencia de actuar o intervenir en el problema escogido. Por otra parte, dado que los problemas siempre superan a los recursos disponibles, los recursos constituyen una variable crítica que exige el establecimiento de prioridades y sistemas de evaluación que permitan la máxima calidad y eficiencia.

4. Los proyectos deben retroalimentar el quehacer regular de la Institución. El enfrentamiento académico con la realidad permite a la Universidad generar información estraté-

gica para adecuar sus propias funciones regulares de Docencia e Investigación para dar respuestas, cada vez más acertadas y adecuadas, a las necesidades del país. Se trata de un beneficio mutuo Universidad-Comunidad en la que la Universidad rentabiliza académicamente estas experiencias. Por ejemplo, las experiencias de T.C.U. han llevado a una unidad a hacer importantes cambios curriculares, a reorientar proyectos de investigación o iniciar nuevos proyectos.

Procedimientos para la aprobación de proyectos y manejo académico administrativo

Las solicitudes para generar u obtener servicios universitarios de beneficio a la comunidad propuestas por profesores, funcionarios, estudiantes, comunidades o instituciones, se deben traducir en la formulación de proyectos y deben responder a la capacidad académica institucional y a las necesidades de la comunidad.

Los programas o proyectos deben ser aprobados, en primera instancia, por las máximas autoridades de las Escuelas, Facultades o Sedes Regionales. En esta instancia deben participar, en lo posible, el coordinador de acción social de la unidad y el coordinador del proyecto o programa.

El programa o proyecto aprobado debe ser remitido a la Vicerrectoría de Acción Social por el Director o Decano respectivo, de acuerdo con las normas que para tal efecto tiene establecidas la misma Vicerrectoría.

La Vicerrectoría, por medio de la Sección de Trabajo Comunal Universitario y después de un proceso evaluativo, dará al programa o proyecto su inscripción definitiva.

Los programas o proyectos que involucren la participación de otras instituciones u organizaciones deben incluir el acuerdo o convenio respectivo que se tramitará de conformidad con las normas pertinentes.

Corresponde a las unidades académicas, en coordinación y colaboración con la Vicerrectoría de Acción Social, planear, ejecutar administrar, evaluar y coordinar entre ellos sus

programas o proyectos de Trabajo Comunal Universitario como parte esencial de los planes de estudio de sus carreras universitarias.

La evaluación de los proyectos es permanente y toma en cuenta tres instancias:

- Coordinador del proyecto
- Estudiantes participantes
- Beneficiarios directos

Convenios o acuerdos con otras instituciones

Dado que el trabajo comunal siempre incide en problemas que son del interés y preocupación de otros agentes de la comunidad, públicos y privados, y en vista de los siempre escasos recursos disponibles para la acción social, la coordinación y apoyo con entes externos a la Universidad es un ingrediente básico para el éxito de los proyectos.

En general, la Universidad contribuye con el trabajo de estudiantes, profesores y modestos apoyos económicos. Otras organizaciones externas complementan el apoyo financiero o material necesario.

Actividades

Un promedio de 2.000 estudiantes distribuidos en 110 proyectos realizan su trabajo comunal cada año. En términos cuantitativos esto implica un aporte a la comunidad de 600.000 horas de trabajo de estudiantes, además de las que aportan sus profesores. Las temáticas son tan variadas como lo es la Universidad y la problemática social. En 1996, por ejemplo, los sectores más favorecidos fueron: Educación con 37 proyectos, Salud con 35, Cultura Juventud y Deportes con 24, Recursos Naturales y Energía con 15, Economía, Industria y Comercio con 12, Agropecuario, con 8 y, por último, 3 proyectos en el sector de Trabajo y Seguridad Ciudadana.

La población atendida abarcó a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores para un total de 70.000 personas involucradas.

Mediante los proyectos y subproyectos de TCU se obtuvieron logros muy significativos como por ejemplo, a) En el campo de la salud se llevaron a cabo acciones preventivas sobre: accidente ofídico, pediculosis, salud oral, asma, salud reproductiva, sida, entre otros. b) Apoyo a la enseñanza elemental y media, estimulación para la lectura y escritura, elaboración de proyectos científicos, uso de hipertexto en actividades curriculares. c) Asistencia jurídica a sectores de escasos recursos. d) Apoyo a programas de interpretación y educación ambiental, entre ellos: manejo de desechos sólidos, reforestación de cuencas. e) Fortalecimiento del desarrollo cultural y del rescate del patrimonio cultural en diversas comunidades del país, mediante proyectos con énfasis en historia, arte y en el área del deporte. f) Asesorías en el campo agropecuario.

B. Servicio Voluntario del Programa de personas mayores de la Universidad de Costa Rica

Origen

La Universidad de Costa Rica, en un afán de contribuir con el problema que ya desde hace varios años presenta la sociedad costarricense de una población creciente de personas mayores que, una vez alejadas de su vida ocupacional o profesional, buscan otros espacios en donde llenar sus necesidades espirituales, intelectuales o emocionales para sentirse integrados y útiles a la sociedad, creó en 1985 el Programa de apertura de cupos en cursos regulares para personas mayores.

Consiste este programa en solicitar, cada semestre, a los profesores de los cursos regulares su anuencia a admitir en su grupo a 2 ó 3 personas mayores que, sin ser estudiantes regulares de la Universidad, mediante este programa, pueden integrarse al curso y disfrutar de su beneficio educativo.

Se trata de una estrategia administrativa simple que, sin embargo, permite ofrecer a esta

población oportunidades educativas muy amplias y variadas sin implicaciones presupuestarias adicionales para la Universidad.

El programa ha sido muy exitoso tanto desde la perspectiva de los docentes y estudiantes regulares como de las personas mayores que participan.

Desde el punto de vista de los docentes, las evaluaciones realizadas indican que la participación de estas personas mayores en los cursos no ha significado ninguna alteración para la docencia, y al contrario, se reporta por parte de los jóvenes estudiantes aprendizajes importantes producto de la interacción generacional.

A la fecha, el programa atrae a un promedio de 600 personas mayores por semestre con antecedentes ocupacionales o profesionales y niveles de escolaridad diversos. En general, podemos decir que se trata de una población en un 83% femenina, en su mayoría en edades entre 60 y 70 años, generalmente pensionadas, con una escolaridad superior a la secundaria en un 47% en el caso de hombres y 29% en mujeres y, con secundaria completa, en un 85%.

Es así como, al ver que contábamos con ese contingente tan numeroso de recursos humanos, atraídos a la Universidad por el programa de apertura de cupos en cursos regulares, surge la idea de ofrecer a esa población la posibilidad de hacer trabajo comunal voluntario organizado y dirigido por la Universidad.

Objetivos

1. Ofrecer a personas mayores oportunidades concretas de ser útiles para la sociedad mediante su integración a proyectos de servicio comunal que contribuyan significativamente con la atención de necesidades sociales importantes.
2. Lograr que la experiencia de servicio comunal tenga un impacto significativo en el crecimiento personal y autoestima de los participantes con énfasis en el desarrollo de valores de solidaridad y responsabilidad social.

3. Contribuir con la formación de personas responsables y conscientes de sus derechos y deberes como ciudadanos de una democracia.

Una experiencia piloto

Dada la limitación de recursos económicos de nuestra Universidad, surge la idea de integrar a las personas mayores interesadas en la propuesta de un servicio voluntario a Trabajos Comunes Universitarios regulares, lo cual no tiene ningún costo adicional para la institución pues ya se hacen para estudiantes regulares y garantizan integrar a estos voluntarios no sólo a una experiencia académica y de significativo impacto social sino, a la vez, a una experiencia con interacción intergeneracional que ha probado ser muy positiva. Por otra parte, se trata de una actividad interdisciplinaria lo que la hace más interesante.

En el segundo semestre de 1996 y el primero y segundo semestre de 1997, se realizaron algunas experiencias piloto cuyas enseñanzas dan origen a una nueva propuesta para iniciar en 1998 y que, sin modificar los fundamentos conceptuales y objetivos establecidos, mejora algunos aspectos administrativos detectados en la experiencia piloto.

Propuesta para 1998

Las experiencias piloto realizadas nos permitieron detectar claramente la necesidad de estructurar de manera más formal la experiencia de servicio. Es así como a partir de 1998, se plantea estructurar la experiencia de servicio comunitario para personas mayores como un curso con reuniones formales semanales con horario establecido y con el servicio comunal voluntario como tarea adicional para ser realizada durante el desarrollo del curso.

El eje de la experiencia

Las reuniones semanales sirven de columna vertebral de la experiencia como espacio en donde se desarrollará con todo el grupo, primero, un programa de preparación para la

experiencia de servicio y, durante el proceso, de espacio de reflexión sobre las diversas experiencias que los participantes están desarrollando. La reflexión se hará tanto desde el punto de vista académico para que se logre una mejor comprensión del problema en que se trabaja como desde el punto de vista más personal o emocional de la experiencia que se vive.

Desde el punto de vista académico se utilizarán las horas “clase” para enriquecer la experiencia con conferencias y discusiones con expertos en los temas vinculados con los trabajos de servicio comunal que se estén realizando.

La experiencia más personal o emocional será recuperada, también en esas horas “clase”, en sesiones en las que cada participante deberá brindar a los demás resúmenes críticos parciales y finales de su experiencia particular.

De esa manera se espera que, al finalizar la experiencia, todos los participantes tengan, además de su experiencia particular, información muy completa de las experiencias de todos los demás miembros del grupo y una visión general de las distintas problemáticas sociales brindada en las conferencias recibidas.

Los proyectos de servicio comunal

Por eficiencia y economía en el uso de recursos, las experiencias de servicio que se ofrezcan serán trabajos comunales (T.C.U.) ya organizados por la Universidad. Se trata, como hemos hecho en las experiencias piloto, de integrar a estos adultos mayores a los T.C.U. de los estudiantes regulares. Esto, además de no implicar costos adicionales para la Universidad, nos garantiza la calidad, tanto desde el punto de vista académico como el organizativo del proyecto comunal en el que participan. Tiene, además, un componente adicional que enriquece la experiencia como es el contacto entre generaciones.

Se podrá, también, integrar a los participantes en ese programa a proyectos de servicio comunal de instituciones externas a la Universidad que garanticen una experiencia con las características descritas que tiene el T.C.U. En las experiencias piloto se trabajó con

éxito con una institución estatal, el Centro de Mujer y Familia, en la problemática de mujer agredida y madres adolescentes.

Finalmente, se podrá integrar a los participantes como asistentes en proyectos de investigación o extensión que esté realizando la Universidad (Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2007).

2. Aprendizaje Servicio en la legislación de Venezuela

Año 2006 Presentación “9º Seminario Internacional aprendizaje y servicio solidario”.

Licenciada **Fulvia Nieves de Galicia**. *Universidad Central de Venezuela*

Antes que nada, en nombre de las Universidades venezolanas, la Universidad de Carabobo, la Universidad Nacional Abierta y la Universidad Central de Venezuela, agradecemos a los organizadores de este magnífico evento la participación en este excelente escenario académico, la posibilidad de interacción con todos los hermanos latinoamericanos y la oportunidad de presentar la experiencia de Venezuela. Antes de presentar el servicio comunitario del estudiante en la Ley de Educación Superior quisiera hacer algunos comentarios. Tener la oportunidad de estar aquí, para nosotros significa, como venezolanos, una rica experiencia. Estamos aprendiendo de ustedes cómo se hace, por una ruta posiblemente bien encaminada, el servicio social comunitario. En nuestro país, las rutas han sido diferentes.

Me voy a permitir ubicarnos en el contexto del sistema de Educación Superior para poder entendernos en el mismo lenguaje. En la actualidad, nuestro sistema de Educación Superior está integrado por unas 49 Universidades, entre Universidades autónomas públicas, Universidades experimentales públicas, Universidades privadas. Esta diversidad y complejidad de instituciones de Educación Superior, distribuidas a lo largo y ancho del territorio nacional, implica una diversidad en todas las áreas del conocimiento a nivel de pregrado

y a nivel de posgrado. En nuestras Universidades, particularmente en las autónomas, se concentra más del 70% de la investigación científica, tecnológica y de innovación de Venezuela. De igual manera, la extensión universitaria ha tomado un rol preponderante -me atrevería a decir principal- en lo que son las funciones universitarias. En este contexto, en la Educación Superior de nuestro país, las políticas del Estado, y en particular las políticas públicas del Ministerio de Educación Superior, aparecen tres principios fundamentales: uno es la equidad, en términos de mayor inclusión; la calidad académica en función de la eficiencia y la eficacia de sus funciones particulares, y el último, no por ello el menos importante, sino por el contrario, el que está tomando un rol preponderante en las políticas del Ministerio de Educación Superior, y quizás, en las políticas del Estado, la pertinencia social de las Universidades. Y cuando hablamos de la pertinencia social de las Universidades nos estamos refiriendo a la relación Universidad-Estado, Universidad-Sociedad, y como ahora se denomina, Universidad-Pueblo. Pero, fundamentalmente, a algo que para nosotros tiene cada día mayor peso, que es la rendición de cuentas a la sociedad, con sentido y respetando la calidad universitaria.

El debate de la pertinencia lleva a la Asamblea Nacional de nuestro país a discutir sobre un proyecto de ley que de una u otra manera puede ser el camino, la ruta para acercarnos más a la sociedad y a las demandas sociales. Y es así como, en el año 2004, comienza a discutirse sobre un anteproyecto de ley que dé cuenta de las realidades diversas que tenemos y de la mejor manera de acercarnos a ellas desde la Educación Superior. Es por ello, entonces, que se decreta y se aprueba la Ley de Servicio Comunitario en Venezuela. El servicio comunitario tiene rango constitucional con basamento legal en el artículo 135 de la Constitución, el cual señala en su parte final "...quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión tienen el deber de prestar servicio a la comunidad, durante el tiempo, lugar, y condiciones que determine la ley". Este es el principio fundamental de la ley. Por ello, el espíritu de la ley de servicio comunitario del estudiante de Educación Superior, aprobada el 14 de septiembre del año 2005, está en la Constitución de la República desde el año 1998. Es decir, nada nuevo para nosotros. Así como en el artículo 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice textualmente "...toda persona tiene deberes respecto a la comunidad pues sólo ella puede desarrollar, libre y permanentemente, su personalidad". En este marco, la ley toma como referencia la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Y dentro de las políticas del Ministerio de Educación Superior, las

cuales imprimen un giro diferente en la conducción de las acciones y estrategias, que se adelanta en el campo de las universidades y sus funciones, podemos señalar las que están ahí indicadas: lograr una mayor pertinencia social; lograr una mayor interrelación de las instituciones con las comunidades del entorno; y garantizar la equidad, el acceso y el desempeño estudiantil.

En el marco de la ley, se entiende por servicio comunitario la actividad que deben desarrollar en las comunidades, los estudiantes de Educación Superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines y bienestar social, de acuerdo con lo establecido en nuestra Constitución. Para nosotros, en el marco de la ley, es muy importante lo que ella entiende por comunidad e inclusive se ha dado una amplísima discusión en qué entendemos por comunidad. La ley nos señala que por comunidad entendemos el ámbito social de alcance nacional, estatal o municipal, donde se proyecta la actuación de las instituciones de educación superior para la prestación de servicio comunitario. Nosotros, al interior de la Universidad, incluimos dentro de comunidad, la propia comunidad universitaria. Por ello, la ley nos va a permitir que la propia comunidad universitaria sirva como elemento clave para realizar servicio comunitario. Porque son tantos, tan complejos y variados, los problemas que afectan a la educación superior, a las comunidades y actores que las integran, que ¿por qué no redistribuir a nuestra propia comunidad, el beneficio y el aporte de la ley?

El servicio comunitario tiene como fines fomentar en el estudiante la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana; hacer un acto de reciprocidad con la sociedad; enriquecer la actividad de Educación Superior a través del Aprendizaje Servicio. Y aquí me detengo. La ley señala que la metodología que debemos utilizar para la puesta en práctica del servicio comunitario debe recaer en el Aprendizaje Servicio. Aprendizaje Servicio, que no era que nosotros no lo estábamos haciendo, lo hemos definido de distintas maneras: investigación-acción, misión social de la Universidad, proyectos comunitarios, proyectos participativos, prácticas profesionales, pasantías, trabajos de campo, etc. Pero la ley nos indica que esta es la metodología que nos debe llevar a la conducción y aplicación de esta ley. Igualmente, integrar las instituciones de Educación Superior con

la comunidad para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana y formar, a través del Aprendizaje Servicio, el capital social en el país.

Año 2006. Presentación “9º Seminario Internacional aprendizaje y servicio solidario”

Licenciada Jeannette Jiménez. *Universidad Central de Venezuela.*

¿Cuáles son los requisitos indispensables que la ley ahora nos impone para poder obtener el título al cual se aspira? Esta ley, por ser ley orgánica, de obligatorio cumplimiento por todas las instituciones de Educación Superior, nos lleva a algo que no teníamos anteriormente -salvo algunas carreras en el área de la salud y específicamente medicina-. Y es un requisito indispensable para obtener el título al cual se aspira.

Hemos definido que el servicio debe tener como mínimo 120 horas en tres meses y ser una actividad interdisciplinaria. Lo que tiene que ver con responsabilidad social debe ser planificado institucionalmente, es necesario hacer ese intercambio, ese cruce, en todo lo que tiene que ver con la malla curricular. Debe tener pertinencia social, nos demanda solidaridad, implica alianzas.

Una gran discusión que se dio en Venezuela fue acerca del por qué del servicio comunitario, el por qué de la metodología del Aprendizaje Servicio. Al ser la primera vez que se hacía servicio comunitario, se debía revisar toda la bibliografía mundial que existe y es muchísima. Así, encontramos un elemento en particular, que era la metodología del Aprendizaje Servicio. Por eso queda explícito en la ley que esta es la metodología con la cual se iba a hacer. El Aprendizaje Servicio implica algunos elementos que son fundamentales. La primera tiene que ver con la interdisciplinariedad, la institucionalidad que implica como método de enseñanza y aprendizaje. O sea, no es una actividad más, que era lo que veníamos haciendo desde hace tiempo. Lo segundo, que nos obliga indudablemente, tanto a estudiantes como a profesores, a identificar, a investigar, a proponer soluciones a necesidades reales. El otro elemento es que su diseño es a través de proyectos sociales, es decir, que no se trata de actividades voluntaristas o asistencialistas. Además, este servicio a la comunidad está planificado institucionalmente, o sea que no es un profesor, no es

una cátedra, no es un estudiante, sino que es la institución universitaria la que tiene que asumir los proyectos que se van a desarrollar. Y por supuesto -y eso es una de las cosas que nos parece interesantísimo rescatar de todo esto- está orientado explícita y planificadamente al aprendizaje de los estudiantes.

La ley permite a cada una de las Universidades diseñar la propia normativa, a través de la cual va a asumir la ejecución de la ley. Indudablemente que para nosotros es fundamental el elemento de formación de los docentes, que van a motivar a los estudiantes para poder hacer el servicio comunitario. La formación de la propia institución, que es la que debe asumir el servicio comunitario. Y por supuesto, la formación de los estudiantes. Por eso estamos aquí, vinimos al Seminario porque sabemos que es un espacio en el cual podemos compartir y conocer experiencias, ampliar nuestro universo teórico-metodológico, y avanzar en la construcción de redes. De redes nacionales, porque creemos que debemos fortalecer ese nivel, pero también incorporarnos a las redes internacionales que se han desarrollado en materia de Aprendizaje Servicio (Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2007).

3. El Servicio Social Obligatorio en la Universidad Mexicana

Año 2004. Presentación en el 7º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario".

Ingeniera Ana de Gortari. *Coordinadora de servicios de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior de México*

Quiero agradecer, en primer término, la invitación a todos los organizadores, al Ministerio de Educación, a la UEI, a CLAYSS y, muy especialmente, a María Nieves Tapia, por poder estar hoy aquí, porque desde hace ya más de un año hemos encontrado una veta muy importante no sólo de trabajo sino de amistad. Para mí, eso ha sido muy importante, y me siento realmente muy honrada de estar aquí con ustedes.

Quisiera comenzar señalando que uno de los acontecimientos que merece la mayor atención en la historia de las Universidades de Iberoamérica y que tiene que ver directamente con el tema que les vengo a presentar hoy -el servicio social mexicano- es el denominado "Movimiento de Córdoba", Argentina. Se produjo unos años antes de que en México José Vasconcelos llegara a la rectoría de la que hoy es la UNAM.

Como saben, en Córdoba culminó en 1918 un movimiento estudiantil de reforma universitaria sin precedentes, siendo protagonista de una rebelión que impactó a toda América Latina y constituyó la cuna de la autonomía universitaria de muchos de nuestros países. En la Educación Superior mexicana la integración de la extensión como función sustantiva se derivó, como en la mayor parte de los países de América latina, de ese movimiento.

También, vale la pena destacar la reciente revalorización del papel de la extensión que ha hecho la UNESCO en relación a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI y en el que refuerza, y es un acuerdo entre todas las instituciones y Universidades del mundo, la responsabilidad y la función social para erradicar los temas más importantes del milenio.

Hace casi 70 años que se inició el servicio social mexicano. Pero desde las culturas prehispánicas en México hay antecedentes de trabajo conjunto solidario entre los grupos indígenas. Durante el siglo XVI, como parte de su misión religiosa, Vasco de Quiroga, una figura muy importante en México y que se arraigó en la provincia de Michoacán, crea el colegio de San Nicolás en 1540 y hoy ese colegio es la universidad michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Él empezó una serie de acciones en favor de los pobres, de los más necesitados, creó institutos de oficios, etc. Posteriormente, a partir de las reformas de Benito Juárez -que impulsan la formación de escuelas de oficios-, nacen las universidades públicas. Después de 1910, Justo Sierra expresa la idea de que la Educación Superior no debe permanecer al margen de las necesidades sociales. Entonces, durante la década de los 20 se crea un movimiento muy fuerte que da impulso a la institucionalización del servicio social. Ahí empieza este trabajo y es justamente en 1936 donde a instancias del doctor Gustavo Bas se organiza el primer grupo de médicos a los que, como retribución de haber recibido una educación gratuita universitaria, se les pide que se vayan a los lugares más alejados. Esto es en el período del presidente Lázaro Cárdenas.

De ahí en adelante, a partir de 1945, se empieza a trabajar con las demás profesiones hasta también institucionalizarlo. Sin embargo, en el año 1968, cuando en México -como en otros países de América Latina y del mundo- se vivió un conjunto de movimientos estudiantiles muy importante, la matrícula escolar crece de manera exponencial y se masifica la Educación Superior pasando de 224.000 a 757.000 alumnos.

A partir de la década de los '70, se inician una serie de acciones puntuales sobre el servicio social mexicano con mucha más fuerza, tratando de incidir en las políticas públicas y para convertirlo en un proyecto de Estado. Hoy existen en México 30 millones de jóvenes de los cuales solamente 2 millones y medio tienen acceso a la Educación Superior y 3 millones y un poco más a la Educación Media Superior profesionalizante, o sea carreras cortas, de oficios.

Actualmente hay 300.000 estudiantes de la Educación Superior en tiempo de hacer servicio social al año, y 700.000 de la Educación Media Superior. Esto nos significa a nosotros un ejército, por decirlo de alguna manera, de un millón de jóvenes en tiempo de hacer un servicio social en México.

La Asociación en la que trabajo agrupa a las instituciones de Educación Superior más importantes de México. Está por cumplir 55 años el año entrante. Es una institución civil que vive de una parte mínima de presupuesto del gobierno federal del Ministerio de Educación y la mayor parte, de las cuotas de las instituciones afiliadas. Tiene el objetivo de coadyuvar a establecer políticas públicas en Educación Superior y de dar una cierta orientación. Ayuda a una serie de procesos muy importantes, como es el asunto del presupuesto, el asunto del financiamiento, el asunto de ir en la vanguardia con todas las Universidades.

Entre 1999 y 2003, por una iniciativa de la Secretaría de Desarrollo Social del Ministerio de Desarrollo Social, donde yo trabajé 7 años -ahí anidaba un programa nacional de servicio social con recursos financieros muy importantes-, se crea un programa para fortalecer los mejores proyectos junto con la Secretaría de Educación, de Medio Ambiente y con la Fundación Ford. Actualmente, tenemos 86 proyectos apoyados y reconocidos financieramente repartidos en todo el país, en muchos ámbitos. En México tenemos una gran diversidad de proyectos. Tantos, que realmente no tenemos cuenta de cuántos son ni hemos tenido la

ocasión –estamos trabajando en ello- de sistematizar un catálogo, un padrón de todos estos casos exitosos. Sin embargo, hemos considerado que hay cuatro temas fundamentales y hemos ido enfocándonos a fortalecer éstos. En ese sentido ya tenemos investigaciones en lo que se refiere a la asistencia técnica a las empresas sociales, a las empresas pobres que no tienen manera de obtener financiamiento, al desarrollo local sustentable, al mejoramiento de la vivienda, y la vinculación de manera transdisciplinaria a los ayuntamientos, a la gestión de los ayuntamientos, que en México son más de 2.400 y sus funcionarios tienen muy baja escolaridad.

Hay dos publicaciones muy importantes hechas por investigadores. Uno de ellos es Rector de la Universidad Autónoma de Baja California, en el norte del país, pegado a los Estados Unidos de Norteamérica.

Esta zona fronteriza tiene una serie de problemáticas particulares, sin embargo, ahí se hizo el primer estudio. Posteriormente, este modelo se replicó en el estado de Yucatán.

Entre los proyectos de apoyo a la gestión municipal hay un modelo que trata de vincular la Educación Superior a lo local, analizando las fortalezas y estableciendo proyectos integrales multidisciplinarios para fortalecer los tres años que no alcanzan para hacer una gestión y menos con funcionarios que cambian -70.000 funcionarios al año en México, en el ámbito local-, y es algo muy complejo.

Con todas las carreras y las profesiones que tenemos, vamos a entrar en el estado de Michoacán, con la Universidad del Estado, pero también la UNAM y el Politécnico, que son instituciones nacionales y que tienen otras profesiones.

Ya desarrollamos la primera y la segunda etapa de un sistema de información que estamos por anidarlo en nuestra página web en México, en el sitio de servicio social. De lo que se trata es de vincular oferta con demanda: dónde están esos 300.000 estudiantes en tiempo de hacer servicio social en Educación Superior, geográficamente referenciados, con un atlas geoespacial que vamos a desarrollar posteriormente, donde podamos establecer vínculos con otras bases de datos y definir en ese municipio toda la información que ya se tiene en México sobre el municipio, la población, etc. y poder establecer, entonces, vínculos entre

oferta y demanda para desarrollar proyectos puntualmente necesarios, demandados por la población.

Todo este año hemos venido trabajando en un programa estratégico que se está convirtiendo en un replanteamiento del servicio social mexicano. Esto va a ser revisado en un par de semanas, va a ser presentado a los Rectores de las Universidades más importantes de México, y van a acordar y a discutir con nosotros en función de desarrollar una nueva estrategia para que el servicio social realmente sea un proyecto de Estado. Esto es parte del replanteamiento.

Quiero terminar con dos frases. Una es de los "Cuadernos de Lanzarote", de J. Saramago: "Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos. Sin memoria no existimos y sin responsabilidad, tal vez, no deberíamos existir".

Y otra frase muy importante de Alvin Toffler que dice: "Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer ni escribir sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender" (Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario, 2004).

ANEXO 4

Experiencias transformadoras de Educación Superior en Argentina

Presentamos, a continuación, una síntesis de cuatro ejemplos que constituyen, según nuestro criterio, buenas experiencias comunitarias. Todas ellas resultaron ganadoras del Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior, publicadas en las Actas de diferentes Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario, del Programa Nacional de Educación Solidaria. Las dos primeras, "Agricultura urbana: Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA)" de la Universidad Nacional de Mar del Plata y "Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social", de la Universidad de Buenos Aires y fueron ganadoras, respectivamente, del 1º y 2º premio, del año 2006; luego, otras dos experiencias, distinguidas con el Premio Presidencial, en el año 2004. Ellas son el "El perfil profesional de la Educación Física," del Instituto Superior de Educación Física N° 11, "Abanderado Mariano Grandoli" (Rosario, Santa Fe) y "Un programa de los alumnos de la Facultad de Medicina, el BIN (Búsqueda, Identificación y Nutrición) contra las muertes infantiles por hambre en Tucumán", de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Tucumán.

1. "Agricultura urbana: Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA) y plantas medicinales". *Red de granjas y huertas familiares y comunitarias para la producción y comercialización de productos agroecológicos. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 2006.*

Ingeniera Virginia Handam. *Profesora Coordinadora del proyecto*

El "Programa de Autoproducción de Alimentos", surge de algunas iniciativas de un grupo de estudiantes de la Facultad de Agronomía, preocupados por la profunda crisis del año 2001, que golpeó duramente en todo el país, particularmente en la Ciudad de Mar del Plata, transformándola en la segunda Ciudad con niveles más altos de desocupación.

En la actualidad, cuenta con la participación de seis Unidades Académicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el INTA. Esto último, posibilita la participación articulada de un grupo de investigadores.

La finalidad del Programa radica en integrar a los sectores más carenciados a los procesos de autogestión, transformándose de ese modo, en protagonistas de su propio desarrollo.

En este encuadre se promueve, inicialmente, la autoproducción de alimentos agroecológicos para su consumo para transformarse, luego, en genuinos proyectos productivos sociales.

Actualmente, las huertas son comunitarias y agroecológicas; han desarrollado, además, viveros, emprendimientos de granja, elaboración de conservas y ungüentos cosméticos, entre otras actividades. Lo que inicialmente era atender a la necesidad básica de alimentarse, condujo más tarde, a comercializar los productos excedentes.

Todo eso llevó a replantear estrategias de producción y venta, ya que se trata de productos muy especiales por su condición de "agroecológicos", de producción local, sin intermediación, y producidos fundamentalmente con equidad social.

Además de lo dicho, es importante mencionar que el Programa construyó fuertes espacios comunitarios donde participan todos los integrantes, en los que la toma de decisiones es horizontal, juntos: huerteros, estudiantes y docentes.

Estas iniciativas, también han dado lugar a un sub-programa de Plantas Medicinales, dirigido al autocuidado de la salud.

Participan del Programa, estudiantes pertenecientes a 6 Unidades Académicas, los huerteros y docentes de diferentes facultades.

Actualmente, cuenta con financiamiento de los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación y del INTA - Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria - y, a nivel provincial, del Programa de Huertas Bonaerenses. Se logró, además, el compromiso de los Municipios de Mar del Plata y Balcarce, localidades donde está inserto este Programa. Participan ONGs y los movimientos sociales Barrios de Pie, Movimiento de Trabajadores Rurales y Atahualpa. Se suman, además, algunas empresas que contribuyen solidariamente.

En este momento, realizamos el seguimiento de 115 huertas comunitarias participando en cada huerta, aproximadamente 3 huerteros que representan a 480 familias que se autoabastecen.

A partir del Programa, se crearon además otros 22 emprendimientos productivos que abarcan la elaboración de conservas, producción de granjas, viveros, producción cunícula, el procesado de verduras y la obtención de plantas medicinales en jardines saludables. Todo ello hoy se comercializa en una Feria Agroecológica Municipal en pleno corazón de la Ciudad de Mar del Plata.

Jimena Verón, estudiante que ha participado activamente en el Programa, manifiesta que, si bien éste nace de la Universidad, excede rápidamente sus límites de tal modo, que hoy pertenece a la comunidad en general. Ya no depende de la "...buena voluntad de un grupo de estudiantes y docentes. Hoy, la presencia de huerteros e instituciones resulta imprescindible". Agrega que el hecho de participar en el Programa lleva a los estudiantes a reflexionar constantemente sobre los contenidos de la currícula y posibilita, además, a llevar las experiencias a las aulas. También los docentes están cambiando su forma de trabajar en las diferentes asignaturas.

Además, este Programa cuenta con la participación de un grupo de investigadores que estudian los procesos con una impronta social. Esto motivó, a los estudiantes, a interesarse por la investigación participando, activamente, de los diferentes equipos y generar procesos de investigación-acción participativa "...donde los protagonistas somos todos".

Como síntesis, nos interesa mostrar la relación existente entre la comunidad y la Universidad de la que todos formamos parte, aportando una auténtica retroalimentación en la que se construye, colectivamente, el conocimiento (Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2006).

2. "Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social". *Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Buenos Aires). Año 2006.*

En la presentación de la experiencia, el Arquitecto Juan Carlos Frid, responsable del Seminario, refería que el proyecto comenzó en el año 2002, cuando se buscaban temas de interés relacionados a la urgencia social de ese momento para ser tratados en el Ciclo Básico. Para ello, invitaron a la Facultad a Juan Carr, Margarita Barrientos y Alfredo Moffat,

representantes de organizaciones sociales con mucha experiencia en la tarea con comunidades vulnerables.

De ese modo, se trabajó en el comedor “Las oyitas” que, en principio, era una estructura de palos y lona. Luego de un tiempo de participación, se rellenó el terreno, se levantaron paredes de ladrillos y se lograron mejoras en el techo. También se realizaron talleres re-creativos y de ayuda escolar.

En determinado momento, los participantes por la Facultad observaron que muchos chicos del barrio jugaban con pequeñas maderitas provenientes de algunos contendedores que se usaban para rellenar el terreno. Allí, surgió la idea de aprovechar el interés por el material, construir juguetes y realizar algún tipo de microemprendimiento. De este modo, los estudiantes de las diferentes carreras del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad, comenzaron a producir elementos de diseño: objetos, indumentaria, barriletes, diseños gráficos, títeres de madera. También trabajaron en “Los piletones”, donde interactuaron con estudiantes de la Facultad de Veterinaria. Entonces, se sumaron a una campaña de educación sanitaria y prevención contra la zoonosis, diseñando los afiches correspondientes. En el Centro Universitario de Escobar se realizó un proyecto de fabricación de zapatos sencillos, con la participación de muchas madres de los niños que asistían a los comedores.

A sugerencia de los estudiantes universitarios, muchos chicos que concurrían a los comedores llevaron a la Facultad sus producciones. También esta fue una experiencia interesante.

La arquitecta Estela Marconi, docente responsable del Seminario, expresa que no sólo está dirigido hacia alumnos del CBC. Por el contrario, participan además estudiantes de los cursos avanzados de las seis Carreras de Diseño. Como consecuencia natural de las problemáticas que fueron surgiendo, los estudiantes necesitaban conocimientos más profundos, todavía ausentes en los estudiantes del CBC. De este modo, se llevaron a cabo trabajos más complejos de diseño gráfico, un mural para el parador “Ayudemos a crecer” y se propuso modificar la fachada del edificio. También se trabajó en el parador “El armadero”, en el Hogar San Martín, en el Pabellón de niños con HIV del Hospital Muñiz y en el

Centro de Atención Familiar N° 27, entre otros.

Desde su lugar de estudiante, Horacio Fernández Pachelo, expresaba que el proyecto posibilitó cumplir con los deseos de muchos de sus compañeros, de tener un espacio en la Facultad que le permitiera trabajar en... “proyectos concretos, en acciones concretas, donde se vuelque el conocimiento del Diseño en forma integral”.

El Seminario de Urgencia Social se ocupa de que el “contacto exterior” sea real y directo, interactuando con las personas del lugar y consensuando para que la gente sea protagonista de sus propios proyectos (Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2006).

3. “El perfil profesional del profesor de Educación Física”. *Instituto Superior de Educación Física N° 11, Abanderado Mariano Grandoli. Rosario, Santa Fe, Año 2004.*

Según expresa el Profesor Carlos Carletti, el ISEF N° 11 intenta, a través de esta experiencia, romper con el modelo de propuestas asistencialistas y trabajar por la inclusión y reinserción social en las entidades intermedias de la comunidad. Menciona, en ese sentido, la importancia de la continuidad de las experiencias para formar docentes sensibilizados en la acción comunitaria.

La institución, a lo largo de su historia, ha tenido antecedentes en las prácticas educativas con el propósito, en general, de realizar aportes a la educación permanente y continua en todos los ámbitos, especialmente en el escolar. Muchas de ellas se vieron interrumpidas en épocas de dictadura. Recién a partir de la refundación del Instituto en el año 1989, se abrió la Escuela de Educación Física, la Escuela de Perfeccionamiento e Investigación y el Departamento de Extensión a la Comunidad. En ese marco, durante el año 1992, comenzaron a realizarse las tradicionales prácticas escolares y también otras en ámbitos no escolares o comunitarios.

Actualmente, [lo citan en el año 2004] la práctica educativa, en ámbitos no escolares, está prevista en la currícula desde 1° a 4° año y finaliza con la residencia de la formación inicial

de los alumnos. Participan, de esta experiencia, muchos beneficiarios de planes sociales que están trabajando en instituciones intermedias de características humildes, en situaciones precarias, con demandas de apoyo para integrarse a la educación permanente.

En el marco de las prácticas se desarrollan distintos planes que tienen orientación deportivo-recreativa. Uno de ellos es el Plan "Seguir Jugando", dirigido a personas de la tercera edad y otros destinados a la niñez en relación con las escuelas deportivas. Suman, según relata el profesor, 3.334 beneficiarios que están en permanente relación con la práctica solidaria. A esto deben sumarse los eventos y las proyecciones que se llevan a cabo en cada barrio, en cada institución. Las actividades están articuladas en las 70 instituciones donde están insertos los diferentes Planes. Desde el punto de vista curricular la experiencia significó avances importantes ya que las prácticas áulicas y las institucionales se realizan simultáneamente y están interrelacionadas. Esto posibilita al estudiante una permanente indagación, reflexión y resignificación de los aprendizajes. También resulta pertinente para la organización curricular, el diseño en espiral donde las problemáticas abordadas desde 1º a 4º año adquieren creciente complejidad.

Marcela Aguilante, alumna de 4to. año del Instituto, menciona que su residencia le posibilita insertarse en ámbitos escolares y no escolares. En el ámbito no escolar desarrolla su práctica en el Plan "Crece Jugando" con una población infantil, humilde y muy carenciada. Asiste a un descampado durante dos horas los días sábados por la mañana, donde se convoca a niños de escuelas y comedores para que realicen actividades predeportivas, recreativas y lúdicas.

Según expresa la estudiante, en dichas actividades hacen especial hincapié en el desarrollo de valores como el respeto, la cooperación y la solidaridad. Luego agrega: "más allá de mi formación como docente, estas experiencias tienen que ver con mi formación como persona y espero poder vivenciarlas y transmitir las a lo largo de toda mi vida" (Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2006).

4. “Un programa de los alumnos de medicina: el BIN (Búsqueda, Identificación y Nutrición) contra las muertes infantiles por hambre en Tucumán”.

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Medicina. Año 2004.

Según manifiesta la Dra. Roxana del Valle Toledo, el Programa BIN surgió como consecuencia de las muertes por hambre y desnutrición que se produjeron hace pocos años en la provincia y que tomaron fuerte estado público.

El mismo se lleva a cabo en 27 sedes de servicios de atención de salud del cinturón periurbano del Gran San Miguel de Tucumán y 16 sedes de pasantía rural, donde los estudiantes cumplen su tarea durante 6 meses. Participan anualmente 250 alumnos.

Los estudiantes deben buscar los casos de desnutrición infantil en el área de responsabilidad donde se desempeñan, ya sea en el hospital, en el centro de salud, en las escuelas, o recurriendo a la información que suministran los vecinos.

Detectado el caso, analizan y evalúan los factores de riesgo y los de protección que incluyen a la familia toda, en relación a saneamiento básico y alimentación, entre otros.

Más tarde, cada estudiante comienza a “seguir su caso” visitando permanentemente el domicilio con el propósito de tomar contacto directo con la familia y gestionar, de ese modo, turnos con especialistas, turnos para la realización de los estudios necesarios, acercando medicamentos, leche, polivitamínicos, antiparasitarios, etc.

El Programa permanece durante los 12 meses del año aunque, cada dos meses, se incorporan nuevos estudiantes, previo cumplimiento de una etapa de capacitación.

Se realizaron numerosos convenios. Entre otros, con el Ministerio de Salud de la Nación, Ministerio de Salud de la Provincia de Tucumán, Ministerio de Educación de la Nación, Organizaciones de la Sociedad Civil como Cáritas y Cruz Roja. Participan también algunas empresas, como Telecom Buenos Aires. Todos ellos proveen asistencia técnica, insumos, y alimentos.

Según expresa la doctora Roxana del Valle Toledo, los resultados son alentadores. “En noviembre de este año [decía en 2004] la experiencia cumple tres años y tenemos bajo programa a 380 chicos desnutridos graves. Fallecieron cinco de desnutrición secundaria. El 83% de los chicos mejoraron y recuperaron por lo menos un canal, ascendiendo un grado de desnutrición”.

El doctor Mateo Martínez, Secretario de Extensión de la Facultad y también docente del Programa, expresaba: “Ver la imagen de niños desnutridos que a ustedes los conmociona un poco, a nosotros nos avergonzó. Esa imagen recorrió el mundo, desde diarios locales hasta el Washington Post. Y ante esto, algunos docentes comenzamos a preguntarnos: ¿Tenemos que fabricar Programas de laboratorio para entrenar a nuestros alumnos? ¿Tenemos que seguir creyendo que el conocimiento reside en el Aula Magna? ¿Tenemos que seguir ilusionándonos con esa historia que la excelencia académica es el norte de la Universidad?. Para nosotros, hablo de docentes, alumnos, incluso de no docentes, que queremos a nuestra institución, la Universidad es una institución de servicios y la excelencia académica sólo puede ser el mejor de los instrumentos, pero no más que eso”.

Es evidente que para ellos, la gestión de Casos significó una estrategia fundamental para transformar el proceso educativo. Esto posibilitó estrechar la relación entre el estudiante y el paciente, en el sentido de una medicina más humanística, más personalizada.

Consideran fundamental el compromiso con el Programa de 50 docentes de 7º año de la carrera. También es importante mencionar que ya han participado más de 500 estudiantes, hoy profesionales. Finalmente, resulta categórico que la Facultad tomó la determinación de institucionalizar esta experiencia y eso la hace sostenible a través del tiempo.

Guillermo Mansur, alumno de 7º Año de la carrera y participante del Programa, dice que la experiencia produjo en la mayoría de los estudiantes “...un cambio profundo. Pasamos de una etapa en la que privilegiaban simplemente el conocimiento médico científico, hacia otra etapa en la que tomamos contacto con la realidad, adquirimos conciencia social y fundamentalmente adoptamos como responsabilidad propia la realidad de nuestras comunidades”.

Reseña finalmente "...nosotros brindamos esfuerzo, dedicación, sacrificio y, rompiendo las barreras que nos separaban de nuestra realidad, de nuestros niños, recibimos cariño, afecto y, fundamentalmente recibimos amor" (Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2006).

Acerca de los autores

Dora Alicia Perez

Maestra Normal Nacional. Profesora de Filosofía y Pedagogía. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Investigación Educativa y en Docencia Universitaria. Su campo profesional estuvo predominantemente dedicado a la formación de formadores y a la capacitación docente de todos los niveles del sistema educativo. Actualmente, se dedica a la Investigación y Extensión y se desempeña como docente titular de Pedagogía General y Especial y Teoría de la Educación, en las carreras de Terapia Ocupacional y Trabajo Social, respectivamente, en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Andrés David Rotstein

Licenciado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña en el área de Investigación de una ONG. Entre 2006 y 2007 participó del Grupo de Estudios del Este Asiático del Instituto de Investigaciones Gino Germani, profundizando sobre Educación Superior comparada entre Argentina y Corea del Sur. Actualmente cumple funciones de asistente de Investigación en el Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU.

Juan José Lakonich

Licenciado en Psicología y docente de la Facultad de Psicología de la UNMDP en la cátedra de Psicología Institucional y Comunitaria. Ha trabajado en gestión de la Extensión Universitaria y en varios proyectos de Extensión Universitaria. Actualmente dirige el Proyecto de Extensión "Fortalecimiento Comunitario para el Abordaje de Problemáticas Psicosociales en Adolescentes y Jóvenes del SudOeste Marplatense".

Néstor Horacio Cecchi

Maestro Normal Nacional. Licenciado en Terapia Ocupacional, Universidad Nacional de Mar del Plata. Ocupó el cargo de Secretario de Educación del Municipio de General Pueyrredon (1999- 2002). Consultor del Programa Aprender Enseñando, Ministerio de Educación. En los últimos años su quehacer profesional estuvo vinculado a la formación de formadores en intervenciones comunitarias, desarrollando actividades en Universidades de Argentina, Venezuela, Chile y México. Actualmente docente, investigador y extensionista en la UNMDP. Coodirector Proyecto de Extensión "Fortalecimiento Comunitario para el Abordaje de Problemáticas Psicosociales en Adolescentes y Jóvenes del SudOeste Marplatense".

