



ANDRÉA KOCHHANN

EPISTEMOLOGÍA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITÁRIA

constructos
iniciales



EDITORA
KELPS



CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida (in memoriam)

Coordenação da Editora Kelps

Waldeci Barros

Leandro Almeida

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)

Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Escritor Brasigóis Felício (AGL)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA e AGL)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás e AGL)

Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão (Universidade Fernando Pessoa. PT)

Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Andréa Kochhann

**EPISTEMOLOGÍA DE LA
EXTENSIÓN UNIVERSITÁRIA**
constructos iniciales

GOIÂNIA - 2023

 EDITORA
KELPS

Copyright © 2023 by Andréa Kochhann

EDITORA KELPS

Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon
CEP 74.560-460 – Goiânia-GO
Fone: (62) 3211-1616
E-mail: kelps@kelps.com.br
homepage: www.kelps.com.br

TRADUÇÃO TÉCNICA

Adna dos Santos Lemos

CORREÇÃO DA TRADUÇÃO

Pollyana Pimenta Abud Rolim

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Victor Marques

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294

K76 Kochhann, Andréa.

Epistemologia de la extensión universitaria: constructos
iniciales./ Andréa Kochhann. – Goiânia: Kelps, 2023.

146 p.

ISBN: 978-65-5370-606-4 (Impresso)

ISBN: 978-65-5370-607-1 (E-book)

1. Produção Acadêmica. 2. Universidade. 3. Extensão.
4. Ensino Superior. I. Título.

CDU: 378

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de
qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização
prévia e por escrito da autora. A violação dos Direitos
Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo
184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2023



*Teorizar sí, pero simultánea a una práctica de
contribución transformadora. Actuar sí, con teorización
concomitante. Por fin, desarrollar una acción, en uno
movimiento de permanente reflexión y simultáneamente
oxigenante de la propia acción.*

(REIS, 1996, p. 44).

RESUMEN

- 9 **PREFACIO** - Profesor Dr. Renato Hilário dos Reis
Edicion el português
- 13 **PREFACIO** - Dra. C. Odette González Aportela
Edicion el espanhol
- 17 **PRESENTACIÓN**
- 21 **LA UNIVERSIDADE EN BRASIL:**
construcción histórica y epistemológica
- 47 **EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN BRASIL:**
historicidad y legalidade
- 83 **LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:**
conceptos y significados epistemológicos
- 117 **LA PRÁCTICA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:**
diálogos epistemológicos
- 133 **CONSIDERACIONES**
- 137 **REFERENCIAS**



PREFACIO

Edición el português

El trabajo de la autora es muy valioso ya que habla acerca de la historia de la Universidad en el mundo, en América y en Brasil. Evidencia como la Universidad tiene un carácter de enseñanza (proceso de formación), con una perspectiva de universidad napoleônica francesa, la investigación (producción de conocimiento), en la perspectiva de la universidad alemana de Humboldt, y de extensión, en la perspectiva de la universidad inglesa y estadounidense.

Al principio de las universidades, y eso vale para la Universidad de Boloña (considerada la primera del mundo), Italia, en el siglo XI (fundada en 1088, con 933 años en 2020), las primeras universidades latino-americanas del siglo XVI: São Domingos (1538) ; San Marcos (1551) en el Peru: México (1553): Bogotá (1662): Cuzco (1692): Havana (1728); Santiago (1738), y nuestras brasileñas, consideradas las primeras universidades del país: Escola Universitária Livre de Manaus (1909), después, Universidade de Manaus (1910); Universidade Livre de São Paulo (1911); Universidade Federal do Paraná (1912), y llegando hasta los días de hoy, siempre fueran atenciosas con la comunidad y la sociedad que les rodea.

Primero, formando personas con estudios superiores y segundo, disseminando los conocimientos (cursillos, seminarios, plática, conferencias, mesas de diálogos, y demás); difusión cultural (presentaciones de piezas de teatro, orquestas, coros, grupos folclóricos, películas, y demás) y la asistencia técnica (prestación del servicios)

a los sectores: primario (pequeños, grandes y medios productores campesinos); secundario (pequeños, medios y grandes emprendedores industriales) e terciario (salud, educación, seguridad, transporte, administración y demás). Mientras, la relación Universidad y Comunidad- Población no tuvo ni tiene, predominantemente, una relación orgánico-procesal: docencia-investigación y las necesidades/demandas de la comunidad/población, sobre todo, con los más excluidos de los bienes afectivo-amorosos, sociales, culturales, políticos, epistemológicos y económicos.

Lo que prevaleció y aún prevalece es una extensión entendida como mera difusión del conocimiento, difusión de la cultura y prestación de servicios, que no es expresión de un dialogo y dialéctica resultante entre las necesidades de formación del profesional y una producción de conocimiento, que es logrando también y simultáneamente el mejoramiento de las condiciones generales de vida de toda la comunidad/población, particularmente de los más pobres y miserables. Si en la primera, la autora nombra de orgánica-procesual, en la segunda, ella asigna de la extensión eventista-inorgánica.

En la extensión, indisociable de la enseñanza y de la pesquisa, o sea, la extensión orgánica-procesual tiene una relación dialógica y dialéctica, simultáneamente, transformativa-transformadora/emancipadora/emancipante, de la universidad y de la comunidad-población (sociedad civil y política), en que se encuentra la Universidad.

En el caso brasileño, esta indisociabilidad está dedicada en el artículo 207 de la constitución brasileña de 1988: cuando establece que: las universidades gozan de la autonomía didático-científica, administrativa y de la gestión administrativa y de la gestión financiera y patrimonial y obedecerán al principio de la inseparabilidad de la enseñanza, pesquisa y extensión. “, pero, ya venia sino apuntada, en el Estatuto de las Universidades Brasileñas, como apunta el decreto 19.851 de 11 de abril de 1931.

La autora, a partir de la redemocratización del Brasil (1985), trae magníficamente fundado, los acontecimientos histórico-legais normativos, filosóficos, curriculares, pedagógicos, de la propuesta de la indisociabilidad enseñanza pesquisa, extensión, y sus resultados, en numerosas iniciativas: encuentros, estudios, pesquisas, seminarios, coloquios, artículos, foros de prorectores de extensión de universidades

públicas, documentos de organizaciones populares y sociales de excluidos y excluidas en y desde Brasil.

En su irrepresible discurso de la extensión universitaria en el Brasil, la autora presenta como de una posición predominante y casi exclusiva de ser una Universidad Eventista-Inorgânica, o sea, con el foco solamente para formación profesional del estudiante, deteniendo y produciendo conocimientos aislado de la sociedad civil y política y juzgando ya satisfactorio ese diseminar de conocimientos (cursillos, seminarios, disertaciones, conferencias, mesas de diálogos, oficinas, y demás) y prestación de servicios (asistencia técnica, jurídica, educación, salud, seguridad, administración, y demás), la Universidad Brasileña ven rompiendo con la extensión Eventista-Inorgânica, haciendo saltos de calidad y en el proceso histórico configurándose, como Universidade Orgânica Processual, o sea, formando profesionalmente a/o estudiante, produciendo un saber que es simultáneamente una inserción recíprocamente transformadora-transformante de la universidad, en la medida en que contribuye con la conquista y mejoría de las condiciones de vida de la sociedad civil-política, particularmente, de la parte más excluida de la distribución de la riqueza producida en la sociedad brasileña.

En ese sentido, los más excluidos producen el saber, el conocimiento/saber con la Universidad, en una sociedad y complicidad participante-participativa de los estudiantes/ profesoras/es/gestoras/es/ de la Universidad. En este contexto, la Universidad cumple su compromiso social, por ser estatal (mantenida con dinero público directamente del presupuesto de la universidad) o privado (mantenida con los recursos públicos, a través de: Fies, Prouni o otros recursos públicos de proveedor de fondos de la universidad privado).

Esta inseparabilidad Comunidade-População/Universidade es mutuamente transformadora, mediante la organización y funcionamiento de los planes de estudios, planes de los cursos, planes de asignaturas y planes de clases de la universidad. En resumen, la autora aunque apunta que, en el caso de la Universidade Orgânico-Processual, esta es la Sociedade Civil-Política, son uno "Locus" Dialógico-Dialéctico del Proceso Formativo (Enseñanza), Producción de Conocimiento (Investigación) Transformadores-Transformadores y Oxigenadores-Oxigenadores Recíprocos (Extensión).

La autora, al final observa que, la Universidade Orgânica Processual, como tal, es Indisociable en la Enseñanza, la Pesquisa y en la Extensión, hace emerger a la Constitución de Sujetos Amorosos, Políticos y Epistemológicos, que apuntan un Brasil y una Humanidad, en que los valores del trabajo conquistan la hegemonía sobre los Valores del Capital y tengamos una civilización planetaria-cósmica fundada en el AMOR. Al final de este prefacio, invito a todos a adentrarse y dialogar con la autora en las siguientes páginas, en un ejercicio profundamente placentero de emancipación-liberación afectivo-amoroso-político-epistemológico: individual e institucional-colectivo.

Profesor Dr. Renato Hilário dos Reis

Genpex: Grupo de Enseñanza, Investigación, Extensión en Educación Popular y Estudios Filosóficos y Historia Cultural/Facultad de Educación/Universidad de Brasilia.



PREFACIO

Edición el espanhol

El libro que se presenta es de relevancia y pertinencia, para Brasil y para las Instituciones de Educación Superior (IES), sustentado en una investigación que pone de manifiesto la necesidad e importancia de la conceptualización de la Extensión Universitaria.

La extensión universitaria como proceso sustantivo se afianza tras la Reforma de Córdoba en 1918, aunque como planteara la autora, ya existían acciones de extensión que fueron presentándose en Europa, sin embargo, el gran orgullo para la América y en especial para América Latina, es que aquí surge la esencia del proceso que, le da el carácter social y transformador que requería la universidad.

En este manuscrito se puede adentrar el lector en la historia de la educación superior en Brasil, así como de la extensión universitaria desde nivel internacional hasta el propio país. La autora realiza un análisis pormenorizado que permite acercarse a la historia e intercambiar con ella. El lenguaje los atrapa, sin dejar de ser científico y minucioso, los envuelve con el carisma y acercamiento que establece la autora.

Esta obra posee la cualidad de transmitir la historia de la extensión universitaria, desde el análisis del contexto, de la misión de las universidades y del papel que le corresponde a cada proceso en la enseñanza de sus educandos y sociedad en general. Expone de manera traslúcida el rol de las IES, cuando expresó “las universidades deben ser claras y teóricamente conscientes de sus actividades y misión al

preparar sus documentos, para evitar cometer errores”, aspecto de vital importancia para la gestión universitaria y uno de los elementos a destacar en este libro, es la profundidad de los análisis y consideraciones a las que arriba la autora, como el expuesto anteriormente.

El bosquejo de las leyes en función del contexto por las que ha transitado Brasil, los aportes, beneficios y perjuicios que han impactado al proceso extensionista y a la educación superior brasileña, revelan que el cambio que se espera en la comunidad universitaria, no puede basarse únicamente en la legalidad. La autora expone que, la obligación de gestionar o hacer actividades de extensión, a partir de leyes establecidas que llegan a los docentes, investigadores, estudiantes y miembros de la IES, si no es comprendida, no se lograrán las metas propuestas por la institución, aspecto que se retoma en discusiones y diálogos realizados en eventos académicos y extensionistas a nivel internacional.

Las reflexiones que en esta obra se exponen, son el reflejo de la realidad que vive el continente americano y la necesidad de participación de los actores y usuarios del proceso extensionista, así como de la comunidad universitaria en la elaboración, definición y puesta en práctica de las políticas, reglamentos y mecanismos de gestión de la extensión universitaria. La discusión en cuanto a la conceptualización de la extensión en Brasil, sus desaciertos y aciertos, permiten comprender su papel formativo en las IES brasileñas.

La autora induce al lector a reflexionar acerca de la imperiosa necesidad de la integración de los procesos de docencia, investigación y extensión; acerca del impacto formativo que posee la extensión; del diálogo que debe existir entre universidad y sociedad; de la participación activa de la comunidad universitaria en la transformación social; de ver el proceso extensionista como oportunidad de incrementar la formación, teniendo en cuenta el perfil profesional.

Los desafíos que enfrenta la obra, están relacionados con los desafíos que enfrenta la extensión universitaria, tales como: cambiar y transformar décadas de asistencialismo, de prestación de servicios y de ser la cenicienta de los procesos sustantivos en las IES. Precisamente por ello, se recomienda la lectura de esta obra para adentrarnos en el mundo de la extensión, de su conceptualización y formar parte del dialogo reflexivo del deber ser de este proceso formativo en Brasil.

La relación teoría práctica tan debatida en espacios académicos, para la extensión, es su praxis diaria. Asumir una concepción de extensión parte de conocer su origen, evolución y desarrollo, además de reconocer la importancia e impacto que tiene en la formación de profesionales y de la sociedad en general, en intercambio sistemático y creación de conocimientos, que permiten la transformación social por un mundo más justo, equitativo e inclusivo.

Coincidiendo con la autora, la extensión universitaria es un proceso formativo que junto a la docencia y la investigación contribuyen al cumplimiento de la misión social, por ello cada miembro de la comunidad universitaria debe ser gestor de este proceso para aportar a la transformación social, política, económica, ambiental y cultural que requieren nuestros pueblos en el siglo XXI.

Los exhorto a leer esta obra, dialogar y reflexionar con su autora, para mejorar las prácticas extensionistas, desde un basamento científico que fundamenta su concepción, porque la extensión universitaria le da las alas que necesita el proceso de formación; permite a la investigación dar frutos comestibles y adaptados al contexto; actualiza, cambia y transforma su quehacer al ritmo de las sinapsis neuronales, que permite la realización de hechos concretos. Es el aroma e identidad de nuestros pueblos de América.

Dra. C. Odette González Aportela

Universidad de Havana - Cuba



PRESENTACIÓN

Al seguir por la realización de una pesquisa científica, es preciso tener el compromiso social de la producción científica, en el caso, del campo educativo. La pesquisa desarrolla em el momento en que el pesquisador es afectado por las angustias sociales y se pone al servicio de la comunidad. Tanto el investigador como el objeto investigado están insertos en un contexto y cargados de subjetividad, salvo algunos objetos, principalmente de las ciencias duras. Para la efectivización de la pesquisa, es importante el proceso de la objetivización mientras que um esfuerzo racional para la analisis objetiva/subjetiva del objeto. Esto demanda esfuerzo racional, emocional y físico. Como ya decía Marx, recordado por Althusser (1979, p. 7), “ No existe caminho real para la ciência y solamente tiene probabilidade de llegar a sus cumbres luminosos aquellos que no temen enfrentar el cansancio para caminhar en las senderos escarpados.”.

A lo largo de nuestro viaje, la pesquisa científica, atentemonos a los objetos en lo que se refiere a la formación de los maestros educadores. La formación docente es pertinente y, mismo que se queda amplía y mucho estudiada, es compleja y en constante movimiento, y se caracterizan como uno objeto de muchas determinaciones. La nuestra pesquisa de doctorado configurasse un trabajo con el objetivo de la formación docente, considerando solo la formación del pedagogo, estando, así, delimitado. Este objeto, que también es amplio, tuvo su recorde de investigación en la extensión universitária. La pesquisa de doctorado desarrolló las líneas que configuran este libro y proyectar nuevas líneas para los próximos libros.

Parece clara y justificada la existencia de acciones extensionistas en lo que se refiere a las universidades, combinando una contribución en la formación profesional con más comprensión de la sociedad y, aunque, acercando los saberes académicos de las comunidades asistidas. Sin embargo, en el doctorado hablamos de una controversia de la formación docente y la relación con las contribuciones y límites de la extensión como espacio formativo para la licenciatura, en particular la pedagogía. Pero, las descubiertas y las nuevas inquietudes movieron a desarrollar este libro como una síntesis de una porción de nuestra tesis, ampliando las consideraciones para la formación académica y no solamente la formación docente/pedagogo.

La extensión universitaria es considerada como una de las funciones de las Instituciones de la Enseñanza Superior, relacionada a las prácticas indisolubles con el ensino y la pesquisa. A pesar de ser vista como una dimensión de pequeña expresión dentro de las universidades, o de la visión simplista de la función de retorno a la comunidad no académica e la forma de oferta de programas y proyectos, a la extensión universitaria que viene siendo realizada, sobre todo en las instituciones estatales, y requiere estudios que relacionen esa dimensión al trípode y a la formación académica.

Se parte del supuesto de que la extensión universitaria hay que ser comprendida mientras que el principio educativo, pues el trabajo educativo o pedagógico necesita ocurrir en las actividades de los proyectos de extensión, al contrario demostrase solamente como una prestación de los servicios o asistencialismo. La extensión como el principio educativo está previsto em el Forún de los Pró-Reitores de las Universidades Estatales del Brasil- FORPROEX (2012) – cuando la anuncian como el proceso académico que tiene relación directa con la transformación social.

La extensión comprendida como trabajo es ejercida colectivamente por los sujetos vinculados a la universidad y la comunidade, en uno proceso de conocimiento y acción de la realidad objetiva que demanda de una organicidade procesual y temporal. En esa perspectiva, es posible un proceso educativo, científico, técnico y cultural que se desarrolle con el ensino y la pesquisa de manera indisoluble en el contexto de las relaciones dinámicas y transformadoras de la

universidad y la sociedad, por el trabajo como el principio educativo. Pensando en la extensión universitária en esa configuración en el proceso formativo y considerando la totalidad, la contradicción y las mediaciones, los académicos podrán llegar a tener una formación omnilateral y emancipadora.

Comprendemos que la extensión universitária en el proceso formativo puede llegar a ser para el mantenimiento o emancipación de las relaciones sociales, convirtiéndose, a nuestro juicio, en un importante elemento de análisis. En ese contexto presentamos que para avanzar en la discusión sobre la epistemología de la extensión universitária es necesario discutir concepción. Defendemos que es importante que la concepción o comprensión del concepto de extensión universitária sea semejante entre sus pares, sean docentes, académicos, técnicos administrativos, gestores de la institución o de la sociedad y, por eso, la importancia del proceso formativo, del acompañamiento o de la evaluación. Por ese motivo lanzamos el cuestionamiento para nortear el diseño de este libro “¿Cuál es la concepción de la extensión universitária en el proceso formativo?”.

Toda la pesquisa nos lleva a creer que la extensión universitária en el proceso formativo debe ser de concepción académica, por el proceso de actividades que priorizan la omnilateralidad, ciencias, aprendizajes, dialéctica, laboratorio, vivencia, transformación, unidad, política, humanización, producción científica, curricularización, de la forma procesal por la constancia temporal, organicidad, interdisciplinadidad, bilateralidad, indisociabilidad, financiación, evaluación e acompañamiento. De esa manera, la extensión universitária puede ser efectivada por la concepción académica, con una construcción procesal y orgánica, en que los involucrados tengan la responsabilidad del proceso, principalmente de los fondos, considerando el currículo contrahegemónico que ha sentado las bases en sus actividades.

En el diseño o rediseño de las líneas para componer este sencillo libro, reflejo de nuestra tese y de los largos años en vuelta de la extensión, la pesquisa, el enseño, la gestión y la producción de conocimientos, a partir del diálogo sobre la historicidad y la legalidad de la extensión universitária en el Brasil, mientras que elementos importantes para que comprendemos las concepciones y

los sentidos epistemológicos de la extensión universitaria que influyen en la construcción del proceso formativo, basados en una pedagogía contrahegemónica.

Invitamos los gestores, docentes, académicos, técnicos y comunidad en general a deleitarse en las líneas que siguen en el sentido de una inmersión en el universo de la epistemología de la extensión universitaria que defendemos. De esa manera, presentamos que como constructos iniciales de la epistemología de la extensión universitaria es necesario comprender la concepción académica, procedimental y orgánica.

Andréa Kochhann



LA UNIVERSIDADE EN BRASIL: construcción histórica y epistemológica

Analizar la formación académica propone comprender la universidad que forma ese académico, y que la institución está incorporada en un contexto histórico, contradictorio en sí y su configuración. No podemos mirar el inmediato y juzgar con base en la realidad buscando su esencia. La historicidad y las mediaciones son importantes para comprender la totalidad, así como para analizar la realidad buscando su esencia. Son muchos elementos contradictorios y dialéctico de orden política, económica, social, cultural y ideológica que influyen en la constitución de una situación de realidad aparente. Pensando en estas preguntas organizamos este capítulo estructurado en dos momentos. El primero sintetiza la universidad en el mundo y el segundo se discute la universidad en el Brasil, en tres fases distintas. Para tal discusión, basamos sobre todo en Cunha (1980, 1989, 1988), Fávero (1977, 1996, 1999, 2006) e Sousa (2000).

Tratar la concepción, sentido y construcción de la universidad atraviesa por una reanudación histórica en el siglo XII, en la Europa Occidental, cuyo período tiene a la religiosidad cristiana como marca. En este sentido, en la Edad Media, surge la universidad como un espacio de discusión religiosa, en el campo teológico, siendo que, para Sousa (2000, p. 13), “Las universidades tuvieron importante papel en la consolidación del cristianismo, en la medida que participan de la formación del cuerpo eclesiástico en lo cual la iglesia necesitaba.”. Subraya que el período medieval – casi mil años (476 a 1453) – fue

dominado por las explicaciones religiosas fenómenas, explicaciones esas que dominaban también a la política y a la economía por ser una característica filosófica de la constitución de la universidad. En ese período, la extensión universitária ya existia y cumplia con su papel social de ayudar a los más necesitados por medio de la religiosidad.

Conforme a una logica temporal, al final del período medieval, las explicaciones religiosas pasan a ser cuestionadas, siendo presentadas explicaciones humanistas que marcan un período de muchos câmbios y, tal vez, la ruptura del statu quo de la religiosidad a la ciencia, lo que significó cambios sociales. En el campo politico, la nobreza y el clero del feudalismo van perdendo el poder para la centralización de ese poder en las manos de los reyespor el Absolutismo. En la economía, la producción de los feudos de característica rural-agraria vá perdendo la forza mediante el surgimento de las ciudades y del comercio, así como de las navegaciones. En la esfera religiosa, las explicaciones que la Iglesia Católica presentava para las cuestiones sociales van siendo contestadas por los propios miembros de la iglesia con el movimiento de la Reforma Protestante.

A partir de todos esos câmbios, el mundo moderno empenza y presenta el humanismo como un pensamiento pedagógico que influye todos los campos. Para lo nuestro objeto, ese pronóstico presenta la salida de la universidad de los monastérios y concepcciones religiosas para la sociedade con la concepción filosófica, siendo que la extensión universitaria sufrirá influencias de ese cambio conceitual.

Así, el período del siglo XV y XVII fue el período de establecimiento de las universidades, con peculiares características muy distintas del período medieval. En detrimento del pensamiento religioso, basandose en la fé, de la primacía de la iglesia católica y de la teologia, el predomínio pasó a ser de la concepción humanista, con base en la razón, en la racionalidade científica, en el antropocentrismo. El humanismo de hecho predominó en esos siglos y fue creciendo cada vez más.

Fue con la Revolución Industrial, en 1760, en la Inglaterra, que la sociedade empenza a cambiar y las demandas sociales pasan a ser otras delante de la universidad. Según Sousa (2000, p. 14), “la universidad inglesa se vio obligada a contestar a las demandas sociales

y diversificar sus actividades, no quedando limitada a la función única de formación de las elites, pero asumiendo también la preparación técnica que el nuevo modo de producción exigía.”. Por lo tanto, la concepción de actividad de extensión puede ser aliada a influencia inglesa.

Las universidades francesas siguieron, en gran parte, el pensamiento del positivista francés Comte que “pretendía unificar los conocimientos del mundo ‘humano’ al ‘natural’ por la aplicación de la metodología que las ciencias naturales terian desarrollado: un método ‘positivo’ en oposición al método metafísico” (CUNHA, 1980, p. 87). Esas universidades eran mantenidas y dirigidas por el Estado Napoleónico, mostraban que la política y las universidades se unían de manera indisoluble, en que la universidad estaba más ligada a la formación profesional, mirando contestar a los problemas sociales, económicos y políticos (SOUSA, 2000).

El modelo francés de universidad se centró en la formación especializada de carácter profesional, ya que se caracterizó por ofrecer escuelas profesionales aisladas y desvinculadas de la docencia y la investigación. Esta concepción de la universidad, como escuelas superiores aisladas centradas en la formación profesional, perduró durante más de cien años después de la Revolución Francesa. Las universidades francesas influyen a la constitución de las facultades brasileñas¹. Esto significaba que las facultades tenían el compromiso con el enseño y que, así, la concepción de actividad de enseño puede ser junto a la influencia francesa.

La pesquisa como el principio de la universidad, incluye con vinculación a la enseñanza y a la extensión, fecha de 1810, con la creación de la Universidad de Berlín, en la línea del pensamiento de Humboldt, que presentaba la defensa de una formación general y no solo para el trabajo (SOUSA, 2000). La universidad alemán señala la formación general, científica y también humanista y no la profesionalizante. La formación era polivalente, transitaba por muchas áreas del conocimiento y todo conocimiento debería ser probado. A pesar

1 En el siglo XIX, en Brasil, solo había facultades. En el siglo XX surgen las universidades. Las facultades (colégios) están constituidos por la oferta de educación, mientras que las universidades están constituidas por la investigación que se combina con la docencia y la extensión.

de la universidad alemana ser mantenida por el Estado, manteniase una neutralidad en relación a las cuestiones políticas y se vuelta a las cuestiones académicas. Por lo tanto, la concepción de actividad de pesquisa puede estar aliada a la influencia alemana.

Las universidades estadounidenses están influenciadas por las universidades francesas (enseñanza), alemanas (investigación) e inglesas (extensión).

La universidad Norte-Americana vá copiar modelos de atividades de pesquisa de la Universidad Alemán y vá inspirarse en la Universidad Inglesa, copiando de ella la idea de la extensión rural y urbana. Ya las Universidades Latino-Americanas seguiran el modelo francés, a pesar de vaciado de su contenido político de unificación cultural, sirviendo como herramienta de solidificación de la orden vigente y no como agente de transformación (SOUSA, 2000, p. 14)

Es importante decir que en las universidades de los Estados Unidos la concepción de universidad norte-americana del siglo XX pasó a destacarse, incluso en el escenario europeo, ya que unia las cuestiones del enseño, con la pesquisa y la extensión, pero no por la indisociabilidad y formación humana, sino por el modelo técnico, aplicado y práctico y en assistência al capital, pues tenía por objetivo atender una formación de mano de obra, la profesionalización y la prestación de servicios.

Algunas universidades latinas fueran al principio influenciadas por el modelo francés, como en Argentina, por ejemplo. Pero, en el año de 1918, en Córdoba, surge una manifestación de los estudiantes que reclamán más participación de la universidad con las cuestiones sociales y no meramente con el enseño, destacando la importância de las actividades de extensión. El movimiento de Córdoba fue de hecho los primordios de la extensión universiaria en la America Latina.

Lo que pasó en Córdoba, en Argentina, en 21 de junio de 1918, tiene apuntado los inicios de la extensión universiaria en America Latina. Fue el día en que los estudiantes de

la Universidade de Córdoba llebaran al público el manifiesto que reivindicaba la abertura y la atención de la academia para las cuestiones sociales. (SANTOS E DEUS, 2014, p. 7)

Las universidades brasileñas sufrieron la influencia de las academias europeas y norte-americanas, así como de las latino-americanas. Las que comenzaron en Brasil fechan del período republicano, pero precisan ser comprendidas en el movimiento dialéctico y contradictorio de la historicidade del proceso de la construcción, que fecha antes de la República y de las raíces de lo que podemos llamar de universidad, que eran las facultades.

Tratar del origen y del desarrollo de las universidades brasileñas, en el siglo XX, atraviesa la comprensión del proceso educacional brasileño, influenciado por su proceso histórico, político, económico y religioso, pudiendo ser dividido en Colonia, Imperio y República. Así, el movimiento conocido por el descubrimiento del Brasil da inicio el proceso histórico con el período llamado Brasil Colonia, que perdura de 1500 hasta 1822, cuando se inicia el período Brasil Imperio, de 1822 hasta 1889 y, después, tiene inicio el Brasil República, que fue constituido por cinco repúblicas: Primera República o República Coronelista, de 1889 hasta 1930; Segunda República o Era Vargas, de 1930 hasta 1945; Tercera República o Populismo, de 1945 hasta 1964; Cuarta República o Militarismo, de 1964 a 1985; e Quinta República o Nueva Democracia, de 1985 a los días actuales.

Cunha (1980, 1989, 1988) apunta que la historicidade de la expansión de la Enseñanza universitaria se divide en tres fases que se vinculan a la historicidad de la política brasileña, que son: 1. Universidad Temporal; 2. Universidad Crítica; e 3. Universidad Reformada. Independiente de la fase, es grande la influencia extranjera, sea europea o americana, así como el monopolio del capital. De hecho, el Brasil no formó una universidad propia, pero por la influencia extranjera y, principalmente, sin llevar en cuenta a la formación humana solamente en atendimento al capital.

Las discusiones de Cunha (1980) presentan que la primera fase, por él intitulada de Universidade Temporal vá del período histórico de la Colônia hasta la Era Vargas (1500-1945) que, por incentivo de Portugal, prácticamente no ha expandido el Enseño Universitario, a

pesar de empenzar a dar señales en la década de 1930, con influencias de las universidades alemanas y francesas. El autor presenta que la educación del Brasil Colônia fue influenciada por la Compañía de Jesús que há llegado al Brasil a mando de la coroa portuguesa, con el objetivo de catequizar los índios para aumentar el número de seguidores de la iglesia católica que estaba debilitada después de la Reforma Religiosa o protestante, ocurrida en los principios de la Idade Moderna, en Europa. Con ese movimiento, la educación brasileña, tras haber sido invadida y dominada por los portugueses, pasa a seguir los moldelos de los jesuítas. Para Cunha (1980) y Sousa (2000), el Enseño Universitario en Brasil tiene sus raíces en los cursos de artes y teología del Colégio de los Jesuítas en la Bahia, desde 1572, se quedando hasta 1808, cuando la sede del reino português fue cambiada para la cidade del Rio de Janeiro.

Fávero (1977) presenta que los jesuítas intentaron crear un Sistema Nacional de Educación a partir de la Compañía de Jesús, con la implantación del *Ratio Studiorum*. La Compañía de Jesús seguía los modelos de enseño tradicional y de nivel elemental, pues los interesados en estudios universitarios deverian ingresar en la Universidade de Coimbra. Esto denota que en Brasil no había universidad y que solamente los hijos de la élite seguirían sus estudios. El enseño jesuítico tenía el objetivo de difundir la fé católica y mantener el domínio português en la Colônia. Según Saviani (2008c), era evidente que la enseñanza jesuita, al largo de los 210 años, atendió a los intereses de la corona portuguesa.

Fecha de 1759 la expulsión de los jesuítas del Brasil, por desacuerdos con la corona portuguesa, por consecuencia del totalitarismo del iluminista Marques de Pombal que implemento a la reforma pombalina. Esa reforma tenía como objetivo central acabar con la educacación confesional y implementar una educacación estatal hecha para la elite dirigente. Para eso, las clases régias y el Método Lancaster fueran oficializados, con la metodología de monitores o decurries², según Gadotti (2010).

2 Clases Régias eran regidas como la Corona Portuguesa y el Método Lancaster o Monitorial o de Decúrias, se basa en la obra de Joseph Lancaster, en la cual la escuela tenía solamente uno profesor para cada grupo de diez alumnos, el menos ignorante seria el monitor o consejero, que ensiñaba a los demas. Ver en Aranha (2006) y Gadotti (2010).

No era de interés de Portugal que su colônia tuviese enseñanza universitaria. Pero, cuando la corona portuguesa necesitó refugiarse en el Brasil, esa concepción empezó a cambiar, una vez que sentiran la necesidad de una formación para sus pares en el territorio brasileño, ya que el portugués estaba invadido. Se configuró, todavía, una educación elitizada y que pudiera garantizar la seguridad y prevención de las enfermedades en la Família Real con la creación de la Academia Real Militar y Medicina. Sobre ese proceso, Cunha (1980, p. 62) habla que fueran creados “[...] cursos y academias destinados a la formación burocrata para el Estado y especialistas en la producción de bienes simbólicos y, como subproductos, formar profesionales liberales.”

En 1822, con el proceso de la independencia del Brasil, el objetivo de la educación pasa a ser la formación de todos y no solamente de la clase dirigente. Sin embargo, esa realidad no ocurre de inmediato, o sea, el concreto no es el real, pues a clase dirigente sigue siendo privilegiada, tal vez, hasta los días actuales. Hasta este momento, no había preocupación con la formación de profesores, puesto que solamente con la Ley de las Escuelas de Primeras Letras de 1827, había esta preocupación y surgiran algunos ensayos con relación a la formación de profesores.

Ensayos intermitentes de formación de profesores (1827-1890). Ese período se inicia con el dispositivo de la Ley de las Escuelas de Primeras Letras, que obligaba a los profesores a instruirse en el método de ensino mutuo, a las propias expensas; y vá hasta el año 1890, cuando prevalece el modelo de las Escuelas Normales. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Fecha de 1835 la institucionalización de la Escuela Normal, en Niterói; en 1836, en la Bahia y en el Pará y, en 1846, en São Paulo y otras ciudades. Muchas escuelas normales fueran abiertas, cerradas y reabiertas en ese período y, por eso, el período fue nombrado de Ensayos intermitentes de la formación de los profesores.

Después de la promulgación del Ato Adicional de 1834, que se planteó la instrucción primária sob la responsabilidad de las provincias, estas tienden a adoptar, para la formación de

los profesores, el camino que estaba siendo seguido en los países europeos: la creación de Escuelas Normales. La Provincia del Rio de Janeiro salió a la frente, instituyendo en Niterói, ya en 1835, la primera Escuela Normal del país. Ese camino fue seguido por la mayoría de las provincias, aunque en el siglo XIX, en la siguiente orden: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo y Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) y Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Esas escuelas, todavía, tuvieran existencia intermitente, siendo abiertas y reabiertas. (SAVIANI, 2009, p. 144)

La característica principal del período imperial fue la educación elitista que también se mostró submetida al interés de la sociedad económica y al interés del Império, según Saviani (2009). Esa educación no tuvo como el objetivo mayor a la formación de la massa popular, pues el investimento, aunque era en formar a la elite con cursos de gran reconocimiento, como Derecho y Medicina.

En el Imperio, otros intentos de crear universidades fracasaron; uno de ellos fue presentado por el propio Emperador, en su último Discurso desde el Trono (1889), proponiendo la creación de las universidades, una en el Norte y otra en el Sur del país, que pudieran convertirse en centros de alto desarrollo científico y tecnológico organización literaria. (FÁVERO, 2006, p. 21)

Mismo con la proclamación de la República, en 1889, la primera república (1889-1930) – que fue coronelista, ya que el gobierno era representado por coronéis – mantenía a educación para la elite, en los moldes del império. La preocupación con la formación de profesores empieza a diseñarse, lo tanto que surge el período de establecimiento e expansión del padrón de esas escuelas, “cuyo marco inicial es la reforma paulista de la Escuela Normal siendo como anexo a la escuela-modelo”. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Fue en ese período, que surgieran los intentos de las primeras universidades, siendo que la primera fue creada en 1909, en Manaus,

por la influencia de la economía que venía de la goma, con los cursos de Ingeniería, Derecho, Medicina y otros cursos elitizados (CUNHA, 1980).

La Universidad de São Paulo fue instalada en 1911, siendo cerrada en 1917. Cunha (1980), al estudiar la génesis del ensino universitario en Brasil, apunta que esa universidad, aunque tenga funcionado solamente por seis años, fue la primera institución del ensino universitario a desarrollar actividades de extensión, una vez que “sin constituir una unidad con docente e discente propios, ella promovía conferencias semanales [...], gratuitas, abiertas a quienes quería” (p. 182). Fue el período de las conferencias tenidas como “lecciones publicas”, expresando la necesidad de difundir el conocimiento. En Curitiba, fue creada la Universidad del Paraná, y cerrada después de la deflagración de la 1ª Guerra Mundial, en 1914. Brzezinski (1996, p. 21) escribe que “desde la Colonia hasta el advenimiento de la República, hubo 24 tentativas de creación de universidades en Brasil” pero, permanecerán en proyectos hasta 1920.

El inicio del siglo XX, las discusiones acerca de la función de las universidades ya ocurrían, dividiendo opiniones entre ser la universidad un espacio para la profesionalización, siguiendo el modelo francés comtense o para la producción del conocimiento, siguiendo el modelo alemán humboldtiano. Fávero (2006, p. 22) problematiza que “el que habla a respecto de las funciones y al papel de la universidad, hay dos posiciones: los que defienden como sus funciones básicas a desarrollar la pesquisa científica, además de formar profesionales, y los que consideran ser prioridad la formación profesional”.

La década de 1920 quedó marcada por los debates ocurridos por intelectuales de muchas áreas que contestaban las cuestiones políticas, económicas, educacionales, entre otras. En la década de 1920, sectores interesados debateran diversos temas, entre ellos la educación.

La década de 20 – precursora de los tumultuosos años 30. [...] hubo un redimensionamiento de los problemas educacionales ocasionado por la influencia de los nuevos ideales pedagógicos, asentados en el ideario liberal. Este redimensionamiento estaba, claramente, reflejando las transformaciones que se esperaba en los sectores económico, social y político brasileños [...]. (BRZEZINSKI, 1987, p. 51).

Por el Decreto n. 4.343 de 1920, hubo la institucionalización de la primera universidad brasileña – la Universidade del Rio de Janeiro como resultado de la yuxtaposición de tres facultades aisladas que no se preocuparon en hacer un proyecto integrado de universidad. Esa institución de enseñanza superior fue influenciada por el modelo francés comteniano, configurado por escuelas aisladas que primaban por la profesionalización, centralización y control estatal, sin preocuparse con la pesquisa y la formación humanística.

El prescrito en 1915 se materializó en 1920, cuando el Decreto n. 4.343 instituyó la Universidad del Rio de Janeiro. Esa universidad fue constituida por la superposición de una reitoría a las tres escuelas ya existentes – Facultad de Medicina, Escuela Politécnica y Facultad de Derecho. Creada por fuerza de un decreto federal, es considerada la primera universidad brasileña, teniendo en vista que las anteriores eran de iniciativa estadual. (BRZEZINSKI, 1996, p. 24).

Fue en esa década, que surge en Brasil la Escuela Nueva, teniendo Anísio Teixeira como su gran defensor. Según Brzezinski (1996, p. 27) “el principal articulador de la Pedagogía Nueva en el Brasil fue Anísio Teixeira, discípulo de Dewey. Esas concepciones de Teixeira reforzaron el papel social de la educación escolar, exacerbándose la creencia de que sería posible reformar la sociedad por la reforma del hombre”.

Los intelectuales que promovieron los debates de esa época planeaban reconstruir la sociedad de manera democrática y seguían las concepciones de la Escuela Nueva, teniendo el norteamericano John Dewey como su idealizador y Anísio Teixeira como su mayor articulador en el Brasil. La concepción de la Escuela Nueva, de acuerdo con Brzezinski (1996) era de una modernización de la educación y del enseñanza por la transformación del hombre y por consecuencia de la sociedad. Una sociedad democrática debe tener una educación democrática, que comprende el hombre en su complejidad singular y en su humanidad y no meramente en su fuerza del trabajo.

En la concepción de Aranha (2006, p. 263) la Nueva Escuela “[...] defendía la educación activista, desde la renovación de la

pesquisa pedagógica, en la busca teórica de los fundamentos filosóficos y científicos de una práctica educativa más eficaz”. La educación en ese período es presentada como un de los principales problemas nacionales, por el motivo de ha sido trabajada de manera desarticulada y fragmentada, en la cual fueran observadas muchas reformas parciales y arbitrarias.

La Revolución de 1930³ también influenció el cambio sustanciales en el país, haciendo mudanzas económicas, políticas e educacionales, como la creación, en 1931, del Estatuto de las Universidades y del Ministério de la Educación, cuyo Ministro en ese período fue Francisco Campos, representante de Minas Gerais. En ese contexto de grandes reformas educacionales en Brasil, Francisco Campos haga la Reforma de la Educación que influyó en las universidades en materia de formación para el capital.

Se trata, sin duda, de adaptar la educación a las directrices que van asumir modelos muy definidos, tanto en el campo político cuanto en el educacional, siendo como preocupación desarrollar una enseñanza más adecuada a la modernización del país, con énfasis en la formación de la elite y en la capacitación para el trabajo. (FÁVERO, 2006, p. 23)

El Estatuto de las Universidades de 1931 oficializó cuestiones relacionadas a las universidades que pasarían a ser creadas. Dos cuestiones contradictorias sobresalen en relación al Estatuto, según Cunha (1989): la primera es que mismo en Estatuto, aunque proclamado que la universidad era el modelo para la organización del ensino universitário, eran admitidos establecimientos aislados; y la segunda es que, a pesar de algunos puntos se refieren al espacio para la pesquisa, lo que predominó en la práctica fue el servicio al capital, visto que primaba por la formación de la elite para el comando y mano de obra para el trabajo. Hay que tener en cuenta también la Reforma de Francisco Campos, la configuración de las universidades en la actualidad puede

3 “La Revolución de 1930 es tradicionalmente presentada como un hito en la periodización de la evolución pedagógica en Brasil” (Brzezinski, 1996, p. 18). Esta Revolución fue el momento de ruptura con la política Café-con-Leche que imperaba en la primera república. Supuso el inicio de una política democrática populista, según Aranha (2006).

ser hasta hoy reflejo de esa legislación, pues muchas universidades fueran creadas sob la lógica de la reforma e podrían atender al capital con la formación de mano de obra y no de un sujeto crítico y emancipado.

Fecha del período de 1932 hasta 1939 la organización de los Institutos de Educación, influenciados por Anísio Teixeira y Fernando de Azevedo, que tenía la intención de superar la negligencia de la Escuela Normal en relación a la formación de los profesores, lo que permitió la posibilidad para el curso de Pedagogía, pues los institutos fueran incorporados a las universidades.

De lo anterior, se desprende que los institutos educativos fueron diseñados y organizados de tal manera que incorporaran los requerimientos de la pedagogía, que buscaba consolidarse como conocimiento científico. El camino era, pues, decididamente hacia la consolidación del modelo pedagógico-didáctico de formación docente que permitiera corregir las carencias y distorsiones de las antiguas Escuelas Normales [...] (SAVIANI, 2009, p. 146)

En 1932, el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva fue sistematizado por Fernando de Azevedo y firmado por sus signatarios – 24 educadores de todo el país – lo que ofreció evidencias para la institucionalización de un sistema educativo nacional. Las luchas ideológicas del Manifiesto se configuran en la defensa de una educación pública, gratuita e de concepción democrática. En la concepción de Romanelli (1999, p. 151), los puntos ideológicos defendidos por los 24 firmantes “tuvieran consecuencias prácticas en la elaboración del texto de las Constituciones de 1934 y de 1937”, pues la primera dedicó un capítulo a la educación.

En 1934, fue creada la Universidad de São Paulo – USP, siguiendo el modelo universitario germano-humboldtiano que se destacó en la investigación, apuntando al progreso de la ciencia. En 1935, fue creada la Universidad del Distrito Federal (UDF), antigua Universidad del Rio de Janeiro. En 1937, como apunta Brzezinski (1987, p. 79) “con la reestructuración de la Universidad del Rio de Janeiro como Universidad del Brasil, fue incluida en su proyecto la Facultad

Nacional de la Educación al lado de la Facultad Nacional de Filosofía, Ciencias y Letras”, que formaría los profesionales de la educación del Estado. Aunque en 1937, fue creada la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE), muy influenciada por la Carta o Movimiento de Córdoba (SOUSA, 2000).

Anísio Teixeira, como defensor de la Escuela Nueva, pasa a posicionarse de manera a exigir una universidad para la producción del conocimiento y no la profesionalización.

Anísio Teixeira llama la atención para un problema fundamental: una de las características de la universidad es ser un *locus* de investigación y de producción del conocimiento, cuya la diseminación, en nuestra comprensión debe ser hecha a través del ensino y de la extensión. (FÁVERO, 1999, p. 250)

El posicionamiento de Anísio Teixeira en el sentido de resistir a las presiones del pensamiento autoritario que el Estado de la época propagava, promovió a su retirada del puesto de Secretario de la Educación, según Fávero (2006). Los ideales de la Escuela Nueva llegaron en la universidad mediante el Manifiesto de los Pioneros de la Educación que defendía la pesquisa mientras “sistema nervioso de la Universidad” (MACHADO, 2013) y que, así, formaría la elite de los intelectuales brasileños. Al respecto, el Curso de Pedagogia empenza sus bases, con la creación, en 1939, por el “Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que desarrolló en la organización definitiva de la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad del Brasil. Siendo esta institución considerada referencia para las otras escuelas de nivel superior.” (SAVIANI, 2009, p. 144). La década de 1940 fue un período transitório, pues hasta 1945 continuaba vigente el Estado Nuevo, con la dictadura varguista.

La segunda fase que Cunha (1989) presenta para discutir la expansión del Ensino Superior en Brasil fue llamada por él de Universidad Crítica, que perduró durante la Era Populista (1945-1964) que prácticamente tubo un modelo de crecimiento, siguiendo las influencias alemán y francesa. El autor llama la atención para la situación crítica de la universidad en ese período, porque para él no

eran más que grupos de colegios independientes a los que llamaban universidad.

La organización de la educación superior en la república populista difícilmente era universitaria en sentido estricto: había más estudiantes en escuelas aisladas que en universidades. Incluso estas no podrían llamarse propiamente universidades, si se insiste en la integración de cursos, facultades e institutos que existían en otros países. Las universidades brasileñas no eran más que, como todavía lo son, en general, una aglomeración de facultades independientes. (CUNHA, 1989, p. 17)

La situación crítica de la universidad ocurría por dos motivos: el primero, al sentido estricto del termo, universidad; y el según relacionaba a las críticas internas de la própria universidad (CUNHA, 1989). A pesar de eso, el período populista surge con la emoción de una nueva república y nueva democracia, pues “con la deposición del presidente Vargas, en octubre de 1945, y el fin del Estado Nuevo, el país entra en una nueva etapa de su história. Comienza un movimiento para repensar lo que se identificaba con el régimen autoritario vigente hasta entonces.” (FÁVERO, 2006, p. 27).

La década de 1950 marcó el desarrollo del país a un ritmo acelerado, en lo que respecta a la industrialización y el crecimiento económico, lo que influyó en las universidades para formar mano de obra en detrimento de la investigación y la producción de conocimiento, ya que “multiplican las universidades, pero con predominio de la formación profesional, sin la misma preocupación por la investigación y la producción de conocimiento”. (FÁVERO, 2006, p. 28).

En 1959, surge el según Manifiesto de los Pioneros de la Educación, novamente sistematizado por Fernando de Azevedo, pero firmado por 169 signatários. Este documento influyó en la promulgación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación (LDB), Ley n. 4.024/1961, que reglamentó todos los niveles y modalidades de la educación, fomentando una cierta articulación del sistema educativo, aunque fuera profesional y utilitario. A principios de la década de 1960 se establecieron acciones populares. Los cambios en relación a

la universidad comenzaron a mostrar signos cuando se creó la Universidad de Brasilia (UnB), por medio de la Ley n° 3.998, de 15 de diciembre de 1961.

[...] UnB surgió no sólo como la universidad más moderna del país en ese momento, sino como un parteaguas en la historia de las instituciones universitarias, tanto por sus fines como por su organización institucional, como lo fueron la USP y la UDF en el 30's. (FÁVERO, 2006, p. 29).

En esa época también ocurre el movimiento desarrollista del gobierno Juscelino Kubistchek en que Paulo Freire desenvuelve acciones del carácter social, alfabetizando de manera politizada personas de la clase trabajadora, con el Movimiento de la Cultura de Masas, cuyo lema era “Con los pies en el suelo también se aprende a leer”. Su trabajo se ha convertido en un ejemplo de propuesta didáctico-pedagógica de carácter dialógico, libertador y humanizador. Según Fávero (1983, p. 239) “una de las condiciones de esta libertación es que el pueblo tenía consciencia de la dominación a que está submetido y de las tareas históricas que son requeridas para acabar con esta dominación; por eso mismo alfabetizar no puede ser distinto de conscientizar”. Así, Freire se convierte en la representación del movimiento popular, principalmente por la forma en que posibilitó a los oprimidos esclarecer el proceso de opresión y los sentidos de la lucha por la liberación a través de la alfabetización, pues era necesario aprender a leer el mundo y no sólo las palabras.

La alfabetización en el Sistema Paulo Freire es una consecuencia de la conciencia. Una vez introducido en el “círculo de la cultura” e iniciado en las actividades discutiendo qué es la cultura y luego dialogando sobre problemas vitales y sociales, el analfabeto se siente, además de profundamente motivado, desinhibido, incluyendo la nueva dimensión que adquiere para poder crear. Se vuelve seguro de sí mismo y ya se comporta de manera diferente. (FAVERO, 1983, p. 168)

La posición de Freire a favor de los oprimidos y sus ideales y propuestas de conciencia política lo convirtieron en una amenaza para el poder cuando, a partir de 1964, el gobierno estuvo encabezado por militares. Su reconocimiento en Brasil, durante la dictadura militar, fue casi nulo, ya que se exilió en 1964 y recién regresó en 1980.

La tercera fase de la educación superior brasileña, denominada por Cunha (1988) como Universidad Reformada, comienza con el Golpe Cívico Militar y dura hasta el período de la redemocratización⁴ (1964-1985), que fue influenciado por el modelo norteamericano y favoreció la expansión de este nivel de la educación con la Reforma de la Educación Superior. Fue en esa década, a partir de 1964, con el Golpe Cívico-Militar y con el uso de la intimidación y la represión, que se intentó silenciar a los universitarios, pues estos, al reclamar sus derechos a producir conocimiento y la libertad de expresión y crítica, eran considerados como “subversivos”. Incluso, “[...] en 1964 la UNE fue destituida y empezó a vivir en la clandestinidad. [...]. En lugar de la UNE, el Estado creó el Directorio Nacional de Estudiantes (DCE)” (SOUSA, 2000, p. 48).

Es interesante señalar que, en esa época, Brasil firmó convenios educativos con los Estados Unidos, el Ministerio de Educación y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (MEC/USAID, 1965), el Plan Atcon (1966) y el Meira Informe de la Comisión Mattos, de 1966. A partir de entonces, las intervenciones de los Estados Unidos de América se establecieron en Brasil, incluso en el campo militar y en la Reforma Universitaria. El convenio MEC/USAID significó una intensa influencia de ese país en Brasil.

concebida como estrategia de hegemonía, la intervención de la USAID en América Latina se procesa de manera integrada, en los años 60, en diversos ámbitos y sob tres líneas de actuación: asistencia técnica; asistencia financeira, traducida en recursos para financiamiento de proyectos y compra de equipamientos en los EUA, más allá de la asistencia militar, concretizada por la llegada de consultores militares norteamericanos al Brasil y de la formación de militares brasileños en los Estados Unidos, así como del abastecimiento de equipamientos militares. (FÁVERO, 2006, p. 30).

4 Consideramos esta fecha por el fato histórico y por la fecha de publicación del libro de Cunha (1988) pues el mismo retrataba la realidad vigente.

El Plano Atcon fue un documento desarrollado por Rudolph Atcon, estadounidense, invitado por los representantes del MEC para realizar un estudio en relación al Enseño Superior en Brasil que “preconizando la implantación de nueva estructura administrativa universitaria basada en un modelo cuyos principios básicos deben ser el rendimiento y la eficiencia.” (FÁVERO, 2006, p. 31). El Relatório de la Comisión Meira Mattos, de 1966, fue elaborado a partir de una comisión creada para analizar las cuestiones que juzgaban ocurrir debido la “subversión estudiantil” que impulsiónó incluso la creación del AI n. 05 (Ato Institucional n. 05).

de 13 de diciembre de 1968, y con el Decreto-lei nº 477, de 26 de febrero de 1969, que definen infracciones disciplinarias practicadas por profesores, alumnos y funcionarios o empleados de establecimientos estatales o particulares y las respectivas medidas punitivas a ser adoptadas en los diversos casos. (FÁVERO, 2006, p. 32)

Fue durante el período militar que el Brasil vivió el llamado milagre economico, puesto que la teoría del capital humano visa el trabajo de la escuela para la formación del estudiante, objetivando atender a la demanda del mercado (FRIGOTTO, 1993). Con un nuevo régimen de gobierno y la economía siguiendo los rumos de la industrialización y de la teoría del capital humano, sería necesario una educación que formase mano de obra calificada. En la teoría del capital humano “la educación de los diferentes grupos sociales de trabajadores debe darse con el fin de capacitarlos técnica, social e ideológicamente para el trabalho.” (FRIGOTTO, 1993, p. 26).

Corroborando con Brzezinski (1996), Saviani (2008) presenta que la Ley n. 5.540/1968, una de las leyes fragmentarias, tuvo como principal objetivo atender las necesidades del mercado laboral. En la concepción de Brzezinski (1996) las leyes fragmentarias eran leyes que modificaban fracciones de cada nivel educativo. Esta ley de 1968 abordó la Reforma de la Educación Superior de manera que posibilitó la expansión de la educación superior privada, resolviendo el problema de las vacantes para el 3° grado de las universidades públicas – nomenclatura utilizada en la época. La aseveración de Romanelli

(1999, p. 223) era que una de las medidas que debía tomar la Reforma Universitaria era “seguir la evolución del mercado laboral para eliminar los obstáculos a la absorción de egresados [...]” y en ese escenario la formación docente Los cursos están incluidos.

Después de la Reforma Universitaria, la expansión del ensino superior, tanto el estatal cuanto el privado, principalmente, representaba la intención del gobierno en expandir el ensino superior por el menor precio posible, cuando la principal preocupación era profesionalizar técnicamente la mano de obra para la industria, atendiendo las demandas del mercado. Revela, por lo tanto, una educación superior centrada en la formación técnica en respuesta al llamado Brasil desarrollista, dejando fuera de escena la influencia germano-humboldtiana (investigación) y napoleónico-francesa (enseñanza), efectuando la influencia norteamericana, con características de una universidad funcional, que estaba “[...] enfocada a la rápida formación de profesionales requeridos como mano de obra altamente calificada para el mercado laboral” (CHAUÍ, 1999, p. 220).

La década de 1970 fue marcada por temblor y represalias. En esa década, fue creada otra ley fragmentaria, la Ley n. 5.692/1971 que reformó el Ensino de 1º y 2º grados, con obligaciones compulsiva del ensino profesional en 2º grado. Esa ley resaltó el ensino profesional y la formación de los profesores del magistério de 1ª a 4ª grado en curso Pós-Normal y no en curso de Pedagogia. Machado (2013, p. 5) habla que “La Ley n. 5.692/1971, como ya observado, enfatizava el ensino profesional y reforzaba que la formación de profesores para el Magistério de 1ª a 4ª grado en curso Pós-Normal y no en curso de Pedagogia”.

Al final de la década de 1970 y inicio de la década de 1980, se inició una crise dentro del régimen militar, debido las muchas manifestaciones en prol de una nueva democracia. Los movimientos sociales y estudiantis provocaron cambios educacionales y políticos. En la educación, en específico, el cambio fue la promulgación de más una ley fragmentaria, la Ley n. 7.044/1982 que abordaba el ensino profesionalizante del 2º grado, enfatizando que “la educación es factor del desarrollo y la profesionalización del ensino médio, una necesidad para atender a los reclamos de ese desarrollo[...]” (ROMANELLI, 1999, p. 254).

El régimen militar comandó la sociedad brasileña durante veintidós años, lo que condujo a sucesivas presiones militares. Sin embargo, con la crisis del petróleo, la década de 1980 se convirtió en un período de reapertura política.

fue también a principios de esa década que se inició en el país la lucha por la democratización de la sociedad y, como parte de ella, la lucha por la democratización de la universidad, llevando a profesores, estudiantes y empleados a prestar especial atención a la elección de dirigentes, por voto directo. (FÁVERO, 1996, p. 37)

La autora también presenta la composición de los cuerpos colegiados de las universidades, que empieza a ser cuestionada. Con este antecedente, se insertan actividades de formación docente y extensión universitaria.

En el mismo período, la composición de los cuerpos colegiados también comenzó a ser cuestionada, de manera más consecuente. Es evidente que esencialmente los órganos colegiados superiores — Consejo Universitario, Consejo de Docencia e Investigación — están integrados en su mayoría por miembros natos, o que participan en ellos por razón de los cargos que ocupan o han ocupado, además de miembros titulares. (FÁVERO, 1996, p. 37)

En 1985, se reanudó la democracia, inaugurando una nueva etapa en la política brasileña que, en consecuencia, influyó en sectores de la sociedad, no sólo políticos, sino también económicos y educativos. En el campo político surge la necesidad de una nueva constitución; en lo económico, la reestructuración, ya que la inflación había crecido mucho; y en educación, se necesita una ley democrática. Ante esto, la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación – ANFOPE – critica la formación de los docentes, en especial del Pedagogo, que estaba fragmentada.

En el umbral de la década de 1980, un número significativo de profesores tomó conciencia de que el problema de la

universidad involucra no sólo aspectos técnicos, sino también de un carácter marcadamente académico y político, que requiere un análisis y tratamiento específico (FÁVERO, 2006, p. 34).

Así, tras la reanudación del régimen democrático, en 1985, en un plazo de 20 meses, se elaboró una Nueva Constitución, que entró en vigor en 1988. Esta Constitución está vigente hasta el día de hoy y consta de 245 artículos. Para Machado (2013, p. 38), “la Constitución Federal Democrática de Brasil tenía nueve títulos y 245 artículos. Esta es la séptima constitución brasileña desde la independencia de Brasil en 1822. Es la constitución más completa en términos de cuestiones democráticas”.

En el campo educativo prevaleció la necesidad de una nueva LDB y no simplemente leyes fraccionarias. Era necesario cambiar todo el contexto de la educación, quizás una educación verdaderamente brasileña, sin injerencia extranjera. La educación en el período militar estaba totalmente enfocada en el capital, con la injerencia de EEUU, y ahora, en la nueva democracia, supuestamente debería enfocarse en la calidad de la educación pública pensada desde la realidad concreta.

Con base en el proceso de redemocratización y la Nueva Constitución, se inició la elaboración de la nueva LDB. A lo largo de las discusiones sobre los proyectos de ley, Fávero (1996, p. 41) dijo que “un proyecto de universidad no es algo que sólo se anota en un papel; es, ante todo, una praxis a elaborar, asumiendo el compromiso de crear y construir una universidad capaz de generar propuestas concretas, encaminadas al desarrollo efectivo de la sociedad”. El pensamiento de la autora está muy vivo hoy en día cuando analizamos proyectos de carrera o universitarios. La autora también cuestiona el hecho de que no exista una inversión garantizada para el desarrollo de actividades en las universidades.

Además de un salario básico que permita a los docentes dedicarse efectivamente a las actividades académicas, es necesario contar con recursos presupuestarios suficientes para la instalación y mantenimiento físico de la estructura universitaria, es decir, para el desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión. (FÁVERO, 1999, p. 253)

Fueron largos diez años de tramitación, entre debates y negociaciones, hasta que se aprobó un solo proyecto de ley, la Ley n. 9.394, sancionada el 20 de diciembre de 1996. En la concepción de Brzezinski (2011), esta LDB (Ley de lineamientos y bases de la educación nacional), la 2ª brasileña, era de hecho la legislación más completa a favor de la educación. Pero, las divergencias de intereses entre lo público y lo privado iniciaron rápidamente los trámites para cambios en la LDB. Se establece el escenario de la sociedad en ese momento con críticas a la teoría del capital humano y emerge la teoría del neoliberalismo. La universidad se inserta en este contexto.

Finalmente, Gaudêncio Frigotto (1984), después de reconstituir la lógica interna y la génesis de la teoría del capital humano, muestra que la escuela no es productiva al servicio de los individuos indistintamente dentro de una sociedad sin antagonismos, como los adeptos de la teoría del capital supongamos humano. Tampoco es productiva al servicio exclusivo del capital, como pretendían los críticos (reproductivistas) de esa teoría. Y ni siquiera es simplemente improductivo como pretendía la crítica de la crítica de la teoría del capital humano. (SAVIANI et al, 2006, p. 49).

De esta forma, la relación entre escuela y trabajo, de una forma u otra, con una intensidad u otra, se vinculan. Y, en Nueva Democracia, esto no fue diferente. Este período tuvo como objetivo un restablecimiento económico y, por lo tanto, abrió las puertas del comercio brasileño a las multinacionales y la entrada de capital extranjero en todas sus formas, con reducción de impuestos. Con las políticas de Fernando Collor de Melo y Fernando Henrique Cardoso, hay un ascenso del neoliberalismo que marcó a los sectores de la sociedad brasileña, incluido el campo educativo, que se sometieron al capital neoliberal.

Un punto que sigue siendo evidente en la actualidad y que puede ser una de las limitaciones o equivocaciones que hay que superar en las universidades a la hora de egresar es que la docencia es la actividad principal.

La actividad principal es la enseñanza y no la producción de conocimientos; que esta, si bien es la principal actividad en la graduación, se desarrolla de manera fragmentada, lo que el autor llama la ‘sear de los desencuentros’. Y añade: no es de extrañar que la ‘libertad de cátedra a este nivel’ sea una falacia [...] (FÁVERO, 1999, p. 254).

En siglo XXI, la difusión de los Centros Universitarios ha privilegiado la universidad docente en detrimento de la universidad investigadora, y el gobierno se ha preocupado más por la expansión cuantitativa de la educación superior que por la expansión cualitativa. Preguntas, a nuestro juicio, equivocadas como tantas otras.

Así, los centros universitarios ocuparon, en el discurso reformista oficial, el lugar de la universidad *de la docencia*, definida por oposición a la universidad *de la investigación*, que sería la universidad plenamente constituida. [...] En vez de expansión cuantitativa, para cuidar después la calidad, lo que necesitamos es prever la multiplicación de la calidad, a costos cada vez más bajos y para cada vez más personas. (CUNHA, 2004, p. 807 – 814). (énfasis en el original).

Esta estructura nos lleva a cuestionar el papel de las universidades al servicio del capital neoliberal o del proceso de producción de conocimiento a través de la investigación, la docencia y la extensión. Aún con dificultades, es posible pensar en una universidad que haya superado sus problemas, a partir de una planificación y una gestión organizada. (BOTOMÉ, 1996).

Las universidades, a lo largo de los años ya lo largo de la historia, se han ido constituyendo y algunas preguntas pueden incluso resultar inapropiadas o equivocadas. Estos errores pueden aparecer tanto en la actividad docente, como en la de investigación y extensión.

Las prácticas, por inapropiadas y equivocadas que sean, a medida que se expanden, adquieren la fuerza del número que les otorga una ‘autoridad estadística’. [...]. La difusión, la repetición y la inercia son, pues, trampas peligrosas [...]. La amplia difusión de creencias y prácticas erróneas y la

repetición de las mismas y los correspondientes discursos, justificándolas, hizo muy difícil, para la mayoría de los que constituyen la Universidad, creer que están equivocadas. (BOTOMÉ, 1996, p. 29 – 32)

Las cuestiones de inseparabilidad deben ser analizadas, considerando los problemas de identidad y el papel de la universidad brasileña en su trayectoria histórica (SILVA, 2000). Por lo tanto, las universidades deben ser claras y teóricamente conscientes de sus actividades y misión al preparar sus documentos, para evitar cometer errores.

Es necesario que las universidades definan mejor, a la luz de su institucionalidad, cuál es el rol y desempeño más significativo y no sólo los más urgentes o emergentes a riesgo de mantener un rol asistencialista, paternalista o alienante. Y, más peligrosamente, con la pretensión de ‘generar conciencia’ en la comunidad y entre los estudiantes. (BOTOMÉ, 1996, p. 47).

Considerando la historicidad de las universidades en Brasil y los cambios que, a lo largo de los años, posiblemente estén cada vez más orientados a servir a la capital, incluso respaldados por documentos legales, inferimos que la concepción y el significado de la universidad brasileña se mueven hacia la transformación social a pesar de los límites.

La Universidad ha jugado un papel transformador, productor de conocimiento, formación de recursos humanos y crítica social, aunque con limitaciones. Como uno de los dispositivos formativos, debe reconocer que la educación no le pertenece únicamente a él, y que su función es abrir el horizonte intelectual del alumno. (SOUSA, 2000, p. 128)

Incluso con los problemas existentes, es necesaria una lucha, tal vez una revolución. Aquí hay cuestiones históricas, de mediaciones políticas, económicas, sociales y ideológicas. Necesitamos una universidad emergente, como lugar de cuestionamiento, investigación, reflexión, elaboración y producción de conocimiento.

Es a este tipo de universidad, orientada a la reflexión crítica, a la que llamamos emergente. La universidad **emergente** orienta y transmite, con autenticidad y sentido histórico, los valores y necesidades no solo de una clase, sino del pueblo en su conjunto. Es el deseo mismo de la gente ser cultural. En definitiva, la universidad se caracteriza por ser una institución crítica, comprometida con la realidad emergente y que desempeña de la mejor manera sus funciones: **docencia, investigación y extensión**. (énfasis del autor). (FÁVERO, 2000, p. 26)

El siglo XX, en Brasil, marca la creación de colegios y principalmente universidades que siguieron el modelo germano-humboltiano (investigación), franco-napoleónico (enseñanza), norteamericano (profesionalizador) y sutilmente latino, específicamente argentino (extensión). La influencia más fuerte fue la norteamericana que se estableció durante la tercera fase discutida por Cunha (1988) como la Universidad Reformada, fase que comenzó en 1964.

Volviendo a Cunha (1980, 1989, 1988) quien presenta las fases de la historicidad de la expansión de la Educación Superior en Brasil: 1. *Universidade Temporã*; 2. *Universidad crítica*; y 3. *Universidad Reformada*, nos cuestionamos si desde la reanudación de la democracia hasta la actualidad estaríamos viviendo una cuarta etapa, quizás denominada Universidad Cuestionada, en su concepción, significado y construcción.

Lo que percibimos es que la educación superior en Brasil aún no se ha constituido como una universidad en sentido estricto, a pesar de que la Constitución de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996 traen cuestiones inherentes al campo de la investigación, la enseñanza, la educación y extensión, generando interrogantes sobre la legalización y no oficialización de una universidad de hecho y con características brasileñas sin injerencia extranjera.

En el siglo XXI, evidenciamos la necesidad de un análisis en relación a las concepciones y significados de las universidades brasileñas, pugnando por la construcción de una concepción que valore la criticidad, la omnilateralidad y la emancipación, que pueden pasar por las actividades de investigación, docencia y extensión, si no existe dicotomización en el trabajo docente (FÁVERO, 1999).

Con estos antecedentes, inferimos que es importante comprender la concepción de investigación, docencia y extensión. Así, los estudios presentan la discusión sobre docencia e investigación, pero pocos sobre la extensión, según el Estado del Conocimiento que realizamos durante la investigación doctoral, que se presenta en detalle en nuestra tesis titulada “Formación docente y extensión universitaria: concepciones, significados y construcciones”. Esta es nuestra discusión, pues el hilo conductor de esta reanudación histórica está íntimamente ligado a nuestro objeto, ya que la historia de la educación y de las universidades en el mundo, en Brasil y en Goiás, lleva temporalmente las huellas culturales, económicas, políticas, entre otras, que es necesario considerar para comprender las razones que hacen que la extensión universitaria en las instituciones se presente como tal.



EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN BRASIL: historicidad y legalidade

Pensando en comprender la epistemología de la extensión universitaria, es necesario historizar la extensión universitaria brasileña y su legalización para emerger los conceptos, los significados de su configuración, así como los límites y posibilidades de su efectividad, teniendo como soporte la configuración a lo largo de la historia, que está influida por todo el proceso histórico, político, económico, social, cultural e ideológico. Para la discusión teórica utilizamos a Reis (1996); Faría (2001); Castro (2004); Sousa (2000); documentos legales como el Plan Nacional de Educación (PNE, 2001, 2011 y 2014); el Plan Nacional de Extensión Universitaria (PNEU, 2001 y 2011); el documento elaborado por FORPROEX (2012); Resolución CNE/CES n. 07 de 2018; entre otros. El cuidado del lente del investigador estará en función de analizar también los documentos jurídicos, a partir de la posición política y económica del momento histórico de la elaboración de estos documentos, percibiendo las categorías de análisis contradictorias al principio de la propia extensión universitaria.

La extensión universitaria en Brasil estuvo entrelazada con la universidad y marcada por una historicidad europea, norteamericana y latina, tal como se presenta en la historia de la universidad brasileña. Melo Neto (2001) muestra que la génesis de la extensión universitaria en Brasil tiene sus raíces en las universidades populares de Europa, existentes en el siglo XIX, pero también fue influenciada por las universidades norteamericanas, con la prestación de servicios.

Los movimientos europeos de universidades populares, o la extensión que transmiten, difieren sustancialmente de las versiones americanas. Estos, en general, resultaron de la iniciativa oficial, mientras que aquellos surgieron del esfuerzo colectivo de grupos autónomos en relación con el Estado (MELO NETO, 2001, p. 55).

Las actividades de extensión se remontan a 1269, con acciones filantrópicas y religiosas realizadas por el monasterio de Alcabaça, Portugal (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014), recordando que las universidades en la Edad Media eran de carácter religioso. Los autores también afirman que el carácter académico de las actividades estuvo presente en las universidades de Cambridge, en Inglaterra, en forma de conferencias y otras metodologías.

Se informa que, en 1871, la Universidad de Cambridge fue la primera en crear actividades que se caracterizaron como cursos de extensión desarrollados por sus profesores y llevados a diferentes regiones del país. Los cursos de literatura, ciencias físicas y economía política se impartieron fuera del campus a diferentes segmentos de la sociedad británica. Casi al mismo tiempo, surge en Oxford otra rama de la extensión, con actividades universitarias dirigidas a una población más pobre, una especie de movimiento social, donde las primeras acciones se desarrollan en Londres para luego expandirse a regiones de concentración obrera. (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014, p. 6).

Este carácter académico de la extensión universitaria, que pretendía oponerse al capitalismo industrial, se expandió por Europa, llegando a Filadelfia, EE. UU., en 1890. La Universidad de Chicago realizó actividades en el área agrícola, fomentando el desarrollo del país a través de la transferencia y aproximación tecnológica con el sector empresarial y neoliberal.

Las actividades populares de carácter revolucionario en toda Europa influyeron en América Latina, especialmente en Brasil. La lucha por la tierra fue una característica importante de los movimientos sociales y actividades de extensión en América Latina, como la

Revolución Mexicana en 1910 y la Revolución Cubana en 1959. Antes, en la Universidad Popular de Manaus, en 1909, se realizaban cursos y conferencias para la población. En 1911, se realizaron acciones extensionistas en instituciones de São Paulo y Río de Janeiro, con influencia europea y norteamericana, en la medida en que prestaban servicios y ofrecían cursos cortos para atender a las capas más populares (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014).

Desde 1918, el movimiento estudiantil argentino, denominado Movimiento de Córdoba, defendía la relación entre la universidad y la sociedad, a través de la difusión de la cultura, que “[...] mostraba la necesidad de la participación de las clases subalternas en la nación, a través de la extensión” (MELO NETO, 2001, p. 56). Este movimiento se convirtió en el punto de partida para las luchas por venir en varios países y fue la gran influencia para Brasil.

El manifiesto de Córdoba defendía la enseñanza laica, la universidad dando libertad de creación y fomentando el debate, la ciencia ajena a la Iglesia, democrática y libre. La Reforma Universitaria se encaminó hacia una articulación con el movimiento obrero y ganó una concepción socialista en la lucha contra el imperialismo y la desigualdad social. (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014, p. 8)

Este Movimiento pretendía una universidad con características democráticas y que tuviera autonomía política en el campo de la docencia, vinculando la universidad a la sociedad.

La extensión universitaria, en el documento de Córdoba, es vista como orientada al ‘fortalecimiento de la universidad, mediante la proyección de la cultura universitaria al pueblo y una mayor preocupación por los problemas nacionales’. La ampliación permitiría, por tanto, una proyección de la obra social universitaria al entorno y su inserción en una dimensión más amplia. (GURGEL, 1986, p. 36).

Como se muestra, la extensión europea tuvo características asistencialistas y la extensión norteamericana tuvo características de prestación de servicios vinculados al sector empresarial, pero la extensión

latina fue concebida por los movimientos sociales, principalmente por la influencia de la Carta de Córdoba.

La extensión universitaria se representó como capaz de apuntar al fortalecimiento de la universidad, mediante la proyección de la cultura universitaria al pueblo y una mayor preocupación por los problemas sociales nacionales. [...] Los fundamentos de este pensamiento estuvieron en una extensión universitaria procedimental, comprometida con los cambios sociales, con vínculos ideológicos y pensando desde la militancia política de docentes y estudiantes. (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014, p. 9).

En la década de 1920, bajo la influencia de la Escuela Nueva y la intensificación de la tecnología en la educación, emergerían las actividades de extensión como asistencia técnica, configurando el bienestar, probablemente, al servicio del capital. Este fue el caso de la Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa – MG, creada en 1926, siguiendo estándares norteamericanos en la prestación de servicios, y posteriormente en Lavras – MG; y también en la Escola Superior Agrícola. Estas Escuelas “[...] importaron la norteamericana del Land Grant College – Extensión Rural, bajo el convenio de los ‘pioneros de la Escuela Nueva’”. (SOUSA, 2000, p. 87).

La creación del Ministerio de Educación y el Estatuto de las Universidades, en la década de 1930, influyeron en la extensión universitaria brasileña.

Desde el Brasil Colonial hasta el año 1930, no se identificará ningún registro en el discurso oficial que reconozca la existencia de la Ampliación. [...] El término Extensión fue utilizado por primera vez en la legislación educativa brasileña en 1931, en el Decreto-Ley nº 19.851 (SOUSA, 2000, p. 57).

El Estatuto de la Universidad Brasileña legalizó por primera vez la extensión, con actividades como cursos y conferencias – de carácter asistencial y de prestación de servicios – como una forma de enseñanza que reprodujo las relaciones sociales actuales, incluso reforzando la enseñanza elitista y la incipiente investigación que redimió a la

universidad de su alienación y de su desvinculación con la sociedad (BOTOMÉ, 1996). Esto significó que se olvidaran los aportes de la Carta de Córdoba, la participación de los académicos en las decisiones universitarias y su relación con la sociedad, prevaleciendo la comprensión del accionar mercantilista extensionista (SANTOS y DIOS, 2014).

Tanto Fávero (1980) como Reis (1996) señalan que cuatro artículos de ese Estatuto hacían referencia a la extensión universitaria.

Art. 34 [...] la extensión se realizará a través de cursos de extensión destinados a difundir, en beneficio colectivo, las actividades técnico-científicas de los institutos universitarios.

Art. 42 [...] la extensión debe tramitarse por cursos y congresos de carácter educativo o utilitario, uno y otro organizados por los diversos institutos de la universidad.

Art. 99 La vida social universitaria tendrá como organizaciones fundamentales:

- a) asociaciones de clase, integradas por profesores y estudiantes de institutos universitarios;
- b) congresos universitarios cada dos años;
- c) extensión universitaria;
- d) museo social.

Art. 109 – La extensión universitaria tiene por objeto la difusión de conocimientos, filosóficos, obras artísticas, literarias y científicas, en beneficio del mejoramiento individual y colectivo.

§ 1º De acuerdo con los fines antes mencionados, la extensión universitaria se realizará a través de cursos intra y extrauniversitarios, conferencias publicitarias y hasta demostraciones prácticas que se indiquen. (REIS, 1996, p. 42)

La lectura que podemos hacer de los cuatro artículos del Estatuto de las Universidades es que las actividades caracterizarían cursos eventuales tendientes a la divulgación y, tal vez, a la formación técnica del trabajo y no a la transformación social, corroborando la visión práctica y utilitaria de la extensión. Recordando que este período fue la creación de universidades en Brasil y fueron influenciadas por universidades alemanas y francesas que no se destacaron en extensión.

La relación de la universidad con la sociedad se dio en forma de eventos y servicios. No es clara la intención de cambios en la realidad concreta, ni siquiera la importancia de estas actividades para la formación académica, marcando la concepción de la extensión universitaria tradicional o funcional, generalmente asistencialista (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014). El Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación de 1932, menciona la extensión universitaria.

[...] la educación superior debe organizarse de tal manera que pueda cumplir la triple función que tiene como elaboradora o creadora de ciencia (investigación); enseñar o transmitir conocimientos (hecho ciencia) y divulgar o popularizar por parte de instituciones de extensión de las ciencias y las artes. (REIS, 1996, p. 42).

La UNE, creada en 1937, realizó el Segundo Congreso Nacional de Estudiantes, en 1938, en el que se elaboró el Plan de Sugerencias para una Reforma Educativa Brasileña, que fue, en cierto modo, consustanciado en la Ley n. 5.540 de 1968, pero sin mantenimiento completo. A través del Plan, la UNE pretendía crear Universidades Populares al servicio de la masa y con un sentido político más que asistencial. El Plan, que estuvo influido por el Manifiesto de Córdoba, planteaba que la extensión debía ser académica y no asistencial, incluso planteaba que la función de la universidad era formar para la crítica y la transformación.

[...] desarrollo de conocimientos y métodos de estudio e investigación, difusión cultural y atención integral a los estudiantes. Este plan tiene el mérito de haber podido presentar la Extensión como una función académica. [...] abrieron espacios que hicieron posible una Universidad más crítica, con una visión de institución que mantuviera un compromiso con la Sociedad, en la dirección no sólo de su desarrollo sino también de su transformación (SOUSA, 2000, p. 30 – 32).

Las décadas de 1940 y 1950 trajeron poco progreso a la extensión universitaria. En 1948, según Reis (1996), fueron creadas

la Asociación de Crédito y Asistencia Rural (ACAR) y la Asociación Brasileña de Crédito y Asistencia Rural (ABCAR), que actualmente se convirtió en la Empresa de Asistencia Técnica y Extensión Rural (EMATER), cuya su función es brindar servicios de asistencia técnica a los productores rurales, sin vinculación con universidades, como organismo público. Esto puede denotar que la asistencia técnica estaría a cargo de los organismos públicos y que las Universidades tendrían otras responsabilidades y no sólo la prestación ocasional y inorgánica de servicios. Estos temas comenzaron a ser discutidos a lo largo de los años y, según Sousa (2000, p. 35), “la UNE estuvo involucrada en las más diversas manifestaciones, reivindicando derechos sociales, promoviendo la organización popular y luchando por la soberanía nacional frente a la dominación norteamericana”.

En la década de 1960, hubo importantes movimientos llevados a cabo por la UNE, influenciados por Paulo Freire, propagando la visión política de la extensión universitaria. Este período desencadenó una cierta conciencia de la población debido a los movimientos de alfabetización de jóvenes y adultos (JEZINE, 2002). Incluso la principal experiencia de servicio de extensión cultural en ese momento fue siguiendo el Método Paulo Freire (SOUSA, 2000).

Este fue el período en el que Paulo Freire desarrolló su acción extensionista con la concepción de transformación, humanización y emancipación. No se puede negar la contribución de este educador a los diversos campos educativos, más aún al considerar la extensión. Freire presenta una epistemología de la formación humanizada y humanizadora más allá de los espacios del aula y rompiendo con el pragmatismo y el tecnicismo del uso del libro de texto, partiendo de la práctica social y llegando a la práctica social. Además, consideraba el ser omnilateral, basado en la necesidad de la emancipación de los hombres frente a la relación opresiva que el capitalismo imponía a los trabajadores y, por tanto, la conciencia de esta relación era primordial y proporcionaría una ruptura con la opresión social. estructura. Freire abre el camino para pensar otros espacios de formación crítica, política y social, siendo fundamental para nosotros pensar en proyectos de emancipación política, porque “no basta con ser consciente, es necesario organizarse para poder transformar.” (GADOTTI, 2010, p. 306).

En 1961, tuvo lugar el Congreso de Bahía, en el que la UNE decidió que las universidades debían crear facultades con cursos más accesibles y con cursos para dirigentes sindicales, de modo que la Universidad estuviera al servicio de las clases menos favorecidas, incluso prestando servicios.

Que esto no se haga paternalistamente, como una limosna, contribuyendo a mitigar los males sociales e indirectamente solidificando la estructura inicua en que vivimos. Sobre todo, es necesario despertar la conciencia popular sobre sus derechos. Mientras tanto, mientras lo intentamos, no podemos permitir que millones de personas mueran junto a nosotros (GURGEL, 1986, *apud* REIS, 1996, p. 42).

La prestación de servicios que promuevan una transformación social y no meramente un eventual asistencialismo ya se percibe cuando la UNE, en este Congreso de Bahía, discute que la Universidad pueda realizar, como trabajo curricular durante el período vacacional, actividades de prestación de servicios con características de investigación que favoreció la toma de decisiones por parte de las instancias gubernamentales. Sería una prestación de servicio realizada eventualmente y sin organicidad, pero ya con huellas de transformación social e inseparable. La Declaración de Bahía retoma muchos temas del Manifiesto de Córdoba, pero principalmente “[...] presentó una Universidad con énfasis en las actividades de extensión [...]. Es una Universidad de Extensión [...]” (SOUSA, 2000, p. 39).

Lo que se puede ver es que la década de 1960 fue el período en que surgió un nuevo concepto de extensión universitaria en Brasil, ya que la UNE tenía como bandera la extensión universitaria para sensibilizar sobre los derechos populares, la necesidad de cambiar la realidad y la inserción de la extensión universitaria como un componente curricular formativo. Sin embargo, aún persistían problemas de difusión y prestación de servicios.

[...] una Universidad comprometida con el desarrollo de la conciencia del pueblo, promoviendo así su liberación del estado de miseria en que vivía. La política estudiantil entendió

que la Extensión Universitaria podía ser el instrumento de concienciación para esta liberación. Sin embargo, el Estado mantiene su posición de aliado de las élites, y veremos que la Extensión Universitaria será utilizada para adecuar la Sociedad al nuevo ideario desarrollista. (SOUSA, 2000, p. 41).

Durante este período, la creación de LDB n. 4.024/61 presenta la extensión universitaria como un curso, según el art. 69 “En los establecimientos de educación superior, podrán ofrecerse los siguientes cursos: c) cursos de especialización, perfeccionamiento y extensión, o cualesquiera otros, a criterio del respectivo instituto de enseñanza [...]”.

Como se discutió en la historización de la Universidad, la década de 1960 fue el inicio de la Dictadura Militar y es, en ese contexto, que el Proyecto Rondón y los Centros Universitarios Rurales de Formación y Acción Comunitaria (CRUTAC's) surgen como acciones gubernamentales, de carácter de carácter desarrollista, con una concepción de extensión universitaria e inserción curricular de disciplinas que estudian cuestiones y problemas brasileños, pero sin atender a las exigencias exigidas por la UNE, en la Declaración de Bahía, ya que ésta fue anulada por la dictadura.

El CRUTAC fue creado en 1966, en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, con el objetivo de erradicar la pobreza, con acciones en el campo de la odontología como proyectos iniciales. El Proyecto RONDON fue creado en 1967, con principios de integración norte-sur, prestación de servicios y formación profesional voluntaria. Los movimientos populares de principios de la década de 1960 fueron reemplazados por estos, que desmantelaron el movimiento estudiantil y “esto resultó en la pérdida del carácter politizador y crítico de las acciones extensionistas, así como de atender las demandas de salud, educación y la agricultura generada por el proceso de industrialización” (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014, p. 13).

Con el surgimiento de la Primera Ley de Directrices y Bases de la Educación y con la expansión de las universidades, fue promulgada la Ley nº 5.540/68, Ley de Reforma Universitaria. Lo que Freire avanzó en relación a la extensión para la liberación, la humanización y la emancipación, lo suprimió al tratar la extensión como una prestación de servicios.

[...] eligió la provisión de servicios de bienestar como una prioridad para las acciones de extensión. Guiadas por los principios de la Ley de Seguridad Nacional, tales acciones rompen con la concepción de la extensión como espacio de diálogo con la comunidad, restringiendo el accionar de las universidades e impidiéndoles ejercer su autonomía (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014, p. 12).

La prestación de servicios está explícita en el artículo 20 de la Ley nº 5.540/68: “Las universidades y los establecimientos aislados de enseñanza superior extenderán a la comunidad, en forma de cursos y servicios especiales, las actividades de investigación que les son inherentes” (REIS, 1996, p. 43). Si bien el artículo 40 de la citada ley defiende la participación de académicos en actividades de extensión como un proceso de formación, aún se refuerza que estas actividades deben estar relacionadas con el plan de desarrollo del Estado. Esto significa que el espacio para lo académico estaba abierto, pero aún con rasgos de desarrollo de la época: la dictadura militar. Lo que se puede ver es que hay un movimiento de posibles cambios en cuanto a la concepción y significado de la extensión universitaria, pero prevalece con mucha fuerza la concepción asistencial y de prestación de servicios, influida por las concepciones norteamericanas que predominaron en toda la universidad.

En la Ley número 5.540/68, la prórroga no fue contemplada por las Universidades Populares, como la UNE anotó en el Plan de Sugerencias, quedando con características benéficas y sin trascendencia política, a pesar de que la prórroga figuraba como obligatoria en el plan de estudios y fomentaba la relación entre la sociedad y la sociedad. universidad.

La extensión aparecerá con funciones diferentes a las imaginadas en el documento UNE. La ley se refiere a la Extensión Universitaria como un instrumento de presencia obligatoria en las universidades y que debe tener la función de promoción cultural, artística, cívica y deportiva del estudiantado, así como también debe brindar oportunidades para la participación de los estudiantes en la vida de la comunidad, de tal manera que contribuya al desarrollo. La ley no hace

referencia a la propuesta de Universidades Populares que estaba en el Plan, y la Ampliación aparece más como una prestación de servicios, vaciada de todo significado político (SOUSA, 2000, p. 30).

Con la Reforma Universitaria se crearon varias instituciones aisladas y campus avanzados ya partir de 1969 se crearon algunas experiencias de extensión en estos *loci*. El Programa CRUTAC marcó la historicidad del paso de la concepción eventista-inorgánica a la procedimental-orgánica, ya que fue la primera acción que duró todo el año, aunque tuvo un sentido de difusión y prestación de servicios. Esto demuestra un posible cambio en la concepción y significado de la extensión universitaria.

En 1975 surge la Coordinación de Actividades de Extensión (CODAE), vinculada al Departamento de Asuntos Universitarios del MEC, con el objetivo de institucionalizar efectivamente la extensión universitaria a través del Plan de Trabajo de Extensión Universitaria, a partir de la concepción de Paulo Freire de que la universidad y la sociedad deben mutuamente beneficiarse de las acciones de extensión y de la inseparabilidad de la docencia, la investigación y la extensión. En 1979, la UNE se reactiva durante el Congreso de Salvador, ya que “se ha destacado, a lo largo de su existencia, por su constante presencia en el escenario político y cultural del país” (SOUSA, 2000, p. 51).

El Plan de Trabajo de Extensión Universitaria (MEC – DAU), a pesar de presentar todavía con fuerza el concepto de prestación de servicios, trajo el sentido de retroalimentación entre universidad y sociedad y la indisociabilidad entre docencia e investigación sin el sentido meramente asistencialista.

[...] la extensión universitaria es la forma en que la institución de educación superior extiende su área de servicio a las organizaciones, otras instituciones y poblaciones en general, recibiendo de ellas un influjo en el sentido de retroalimentación de los demás componentes, o sea, enseñando y la investigación (REIS, 1996, p. 43).

En la concepción de Sousa (2000, p. 74) este Plan no trajo avances en la concepción y sentido de la extensión universitaria, pues

sólo “[...] se limita a relevar las actividades existentes y proponer formas de coordinación [...]”. Para ello, CODAE era importante, ya que le correspondía coordinar, supervisar y evaluar las actividades de extensión. CODAE “enfocó sus esfuerzos en tratar de articular orgánicamente la extensión con los programas y proyectos gubernamentales de mayor impacto. Se esperaba que la participación de la universidad influyera en la dirección de su revisión crítica”. (GURGEL, 1986, p. 143). Pero, el autor muestra que CODAE se extinguió en 1979.

Con el fin del militarismo, en 1985, las organizaciones y direcciones políticas y económicas de Brasil comenzaron a realinearse, así como las universidades y sus departamentos. Es en este contexto histórico, con el proceso de reapertura política, que el Plan de Trabajo de Extensión Universitaria queda relegado a un segundo plano (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014).

En el contexto de la reapertura democrática, en 1987, se crea el Foro de Prorectores de Extensión – FORPROEX, discutiendo la función social de la universidad, así como su institucionalización, las necesidades de financiamiento y el fortalecimiento de las políticas de extensión, así como defendiendo que la extensión universitaria necesita ganar su espacio académico y no meramente asistencial y de prestación de servicios. Los días 4 y 5 de noviembre de 1987, se realizó en la UnB el I Encuentro Nacional de Decanos de Extensión y, en ese encuentro, se discutió la necesidad de superar el problema de las acciones extensionistas como prestación de servicios y asistencia, así como la relación dialógica entre universidad y sociedad para el intercambio de conocimientos y no simplemente, la “resolución de problemas sociales”, cuya función es del Estado y no de la universidad (BOTOMÉ, 1996).

En este encuentro se estableció el sesgo académico por la transformación como concepto para las acciones de extensión.

La Extensión Universitaria es el proceso educativo, cultural y científico que articula de manera inseparable la Docencia y la Investigación y posibilita la relación transformadora entre Universidad y Sociedad. La extensión es una vía de doble sentido, con tránsito asegurado hacia la comunidad

académica, que encontrará en la sociedad la oportunidad de desarrollar la praxis del saber académico (MIGUENS Jr. y CELESTE, 2014, p. 15).

Esta concepción lleva consigo el sentido de transformación social y de la actividad académica a través de la praxis, que son congruentes con la concepción y sentido que defendemos para las acciones extensionistas, aunque entendemos que estas acciones por sí solas no transforman la sociedad, sino que crean en los sujetos las condiciones para transformar sus prácticas, sus saberes y, en consecuencia, sus relaciones hombre-naturaleza. Estas relaciones deben apuntar a lo colectivo y no solo a lo individual, de manera crítica y emancipadora, que puede, de manera mediata, cambiar las relaciones de producción.

Y es como una praxis revolucionaria que entendemos el papel de la Extensión hoy. Esta es tu responsabilidad. Sólo así puede aceptarse a la Universidad como instrumento transformador de la realidad, cuando actúa sobre circunstancias cambiantes, pero también es transformada por esas mismas circunstancias (SOUSA, 2000, p. 130).

Lo que se percibe es que el Foro Nacional de Prorectores de Extensión de las Universidades Brasileñas asume el concepto de transformar la extensión universitaria.

[...] proceso educativo cultural y científico que articula docencia e investigación de manera inseparable y posibilita la relación transformadora entre la universidad y la sociedad. La ampliación es una calle de doble sentido, con tránsito asegurado hacia la comunidad académica que encontrará en la sociedad la oportunidad de elaborar la praxis del saber académico. Al regresar a la universidad, docentes y estudiantes traerán aprendizajes que, sujetos a la reflexión teórica, se sumarán a ese conocimiento. Este flujo que establece el intercambio sistematizado de saberes académicos y populares redundará en: 1) la producción de saberes resultantes del enfrentamiento con la realidad brasileña y regional, 2) la democratización del saber académico y la participación

efectiva de la comunidad. Además de instrumentalizar este proceso dialéctico de teoría-práctica y extensión, es un trabajo interdisciplinario que brinda una visión integrada de lo social. (REIS, 1996, p. 43).

En efecto, la visión de los componentes del Forproex Nacional apunta a la superación de las actividades extensionistas de manera asistencial y de prestación de servicios, colocando a la sociedad como parte integral y socia del proceso pedagógico de formación académica en una relación transformadora de doble vía y no mero receptor de manera asistencial. Muchas veces, las universidades habían regulado la transformación social por la inseparabilidad entre investigación, docencia y extensión, pero en la práctica quedaron al servicio del capital y con problemas de financiamiento de acciones (FÁVERO, 1999).

En 1988, se promulgó la Nueva Constitución brasileña, con sesgo democrático, consagrando la extensión universitaria como inseparable de la docencia y la investigación, como puede verse en su artículo 27 “Las universidades gozan de autonomía de gestión didáctico-científica, administrativa y financiera y patrimonio y voluntad obedecen al principio de inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión” (REIS, 1996, p. 43). Entre 1988 y 1994, se realizaron numerosas Reuniones Nacionales de Forproex, en las que se discutió el financiamiento de la extensión; inseparabilidad de docencia, investigación y extensión; prestación de servicios para una dimensión emancipadora; entre otros temas (NOGUEIRA, 2001).

En 1993 se crea el Programa de Promoción de la Extensión Universitaria (PROEXTE) como un programa que incentivaría económicamente las acciones de extensión universitaria, pero fue interrumpido dos años después. En 1994, fue lanzada la Carta Circular MEC/ SESU, que presenta las características de la extensión a través de una concepción eventista-inorgánica y procedimental-orgánica, así como las posibles ocurrencias de estas concepciones de la extensión universitaria. Una discusión de esta Oficina seguirá en el próximo capítulo.

En 1995, en el IX Encuentro Nacional de Prorectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas, que tuvo como tema “La Articulación de la Extensión Universitaria con los Proyectos Estratégicos de Desarrollo Regional y Nacional”, se realizó una retrospectiva de

las actividades realizadas desde 1987 y diagnosticó que aún subsistía la concepción de la extensión universitaria como asistencial y de prestación de servicios.

El gobierno de Fernando Henrique Cardoso valoró a las Instituciones de Educación Superior como un dispositivo de hegemonía neoliberal y defendió el concepto de bienestar y prestación de servicios. En ese mismo año, en 1996, se crea el Proyecto Universidad Solidaria (UNISOL), de carácter educativo-asistencial como prestación de servicios, con el objetivo de cumplir la misión social de las universidades, reafirmando el desprecio por la extensión académica (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014).

En 1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley n. 9.394, que presenta la extensión universitaria como fin de la universidad, tratando la inseparabilidad de la docencia y la investigación, incluyendo la posibilidad de becas de estudios, según los Arts. 43, 44, 52, 53 y 77. Sin embargo, la referida ley no abordó la concepción de la extensión universitaria.

Art. 43 presenta los fines de la educación superior, en ocho ítems, siendo el VI de prestación de servicios y el VII de extensión universitaria relacionada con la investigación. No se discute la concepción, pero como son ítems diferentes, en los que uno aborda la prestación de servicios y el otro la extensión, se asume que la prestación de servicios de extensión universitaria son concepciones distintas.

Art. 43. La educación superior tiene como objetivo:

I – fomentar la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo;

II – formar graduados en diferentes áreas del conocimiento, aptos para ingresar en sectores profesionales y participar en el desarrollo de la sociedad brasileña, y colaborar en su formación continua;

III – fomentar la investigación científica y el trabajo de investigación, visando el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la creación y difusión de la cultura, y, de esa forma, desarrollar la comprensión del hombre y del medio en que vive;

IV – promover la difusión del conocimiento cultural, científico y técnico que constituye patrimonio de la humanidad y

comunicar el conocimiento a través de la enseñanza, publicaciones u otras formas de comunicación;

V – suscitar el deseo permanente de superación cultural y profesional y viabilizar la realización correspondiente, integrando los saberes que van adquiriendo en una estructura intelectual que sistematice los saberes de cada generación;

VI – fomentar el conocimiento de los problemas del mundo actual, en particular los nacionales y regionales, prestar servicios especializados a la comunidad y establecer con ella una relación de reciprocidad;

VII – promover la extensión, abierta a la participación de la población, con el objetivo de difundir los logros y beneficios resultantes de la creación cultural y de la investigación científica y tecnológica generada en la institución.

VIII – actuar en favor de la universalización y perfeccionamiento de la educación básica, a través de la formación y calificación de profesionales, la realización de investigaciones pedagógicas y el desarrollo de actividades de extensión que acerquen los dos niveles escolares (Incluido por la Ley N° 13.174 de 2015) (BRASIL, 1996).

En cuatro incisos, el art. 44 regula los programas y cursos, siendo el IV el relativo a la extensión universitaria, pero sin entrar en su concepción.

Arte. 44. La educación superior comprenderá los siguientes cursos y programas: (Reglamento)

I – cursos secuenciales por área de conocimiento, de diferentes niveles de cobertura, abiertos a candidatos que cumplan con los requisitos establecidos por las instituciones educativas;

I – cursos secuenciales por área de conocimiento, de diferentes niveles de cobertura, abiertos a candidatos que cumplan con los requisitos establecidos por las instituciones educativas, siempre que hayan completado la enseñanza secundaria o equivalente; (Redacción prevista por la Ley N° 11.632 de 2007).

II – graduación, abierta a candidatos que hayan completado la enseñanza media o equivalente y hayan sido clasificados en un proceso de selección;

III – programas de posgrado, que comprenden los programas de maestría y doctorado, especialización, perfeccionamiento y otros cursos, abiertos a candidatos que se hayan graduado en cursos de graduación y que cumplan con los requisitos de las instituciones educativas;

IV – de prórroga, abierta a candidatos que reúnan los requisitos establecidos en cada caso por las instituciones educativas.

Párrafo unico. Los resultados del proceso de selección a que se refiere el inciso II del caput de este artículo serán hechos públicos por las instituciones de educación superior, con la divulgación de la lista nominal de clasificados, el respectivo orden de clasificación, así como el cronograma de convocatorias de inscripción, de acuerdo con los criterios para la cobertura de las vacantes contenidos en la convocatoria pública respectiva (Incluido por la Ley N° 11.331 de 2006) (BRASIL, 1996).

El artículo 52 discute la caracterización de las universidades en tres apartados, explicando que es responsable de la formación de profesionales relacionados con la investigación y la extensión.

Art. 52. Las universidades son instituciones multidisciplinarias para la formación de cuadros profesionales de nivel superior, la investigación, la extensión y el dominio y cultivo del conocimiento humano, que se caracterizan por:

I – la producción intelectual institucionalizada a través del estudio sistemático de los temas y problemas más relevantes, tanto desde el punto de vista científico y cultural, como regional y nacional;

II – al menos un tercio del personal docente posee título de maestría o doctorado;

III – un tercio del personal docente a tiempo completo. (BRASIL, 1996).

Ya el Artículo 53 presenta, en diez ítems, las atribuciones de las universidades en el sentido de la autonomía. En el párrafo único se trata de la distribución de los recursos presupuestarios que pueden ser destinados a las actividades de extensión.

Art. 53. En el ejercicio de su autonomía, las universidades tienen aseguradas, sin perjuicio de otras, las siguientes atribuciones:

I – crear, organizar y extinguir, en su sede, los cursos y programas de enseñanza superior previstos en esta Ley, en cumplimiento de las normas generales de la Unión y, en su caso, del respectivo sistema educativo; (Regulación)

II – establecer los planes de estudio de sus cursos y programas, observando las directrices generales pertinentes;

III – establecer planes, programas y proyectos de investigación científica, producción artística y actividades de extensión;

IV – fijar el número de vacantes de acuerdo con la capacidad institucional y las exigencias de su entorno;

V – elaborar y modificar sus estatutos y reglamentos de acuerdo con las normas generales en la materia;

VI – conferir grados, diplomas y otros títulos;

VII – firmar contratos, convenios y convenios;

VIII – aprobar y ejecutar planes, programas y proyectos de inversión relacionados con obras, servicios y adquisiciones en general, así como administrar los ingresos de acuerdo con las disposiciones institucionales;

IX – administrar rentas y disponer de ellas en la forma prevista en el acto de constitución, en las leyes y en los estatutos respectivos;

X – recibir subvenciones, donaciones, herencias, legados y cooperación financiera resultantes de convenios con entidades públicas y privadas.

Párrafo unico. Para garantizar la autonomía didáctico-científica de las universidades, corresponderá a sus cuerpos colegiados de docencia e investigación decidir, dentro de los recursos presupuestarios disponibles, sobre:

I – creación, ampliación, modificación y extinción de cursos;

II – ampliación y reducción de vacantes;

III – elaboración del cronograma de los cursos;

IV – programación de actividades de investigación y extensión;

V – contratación y despido de docentes;

VI – planes de carrera docente. (BRASIL, 1996).

En cuatro incisos, el artículo 77 presenta la cuestión de los recursos públicos de las universidades y en el segundo párrafo trata de la posibilidad de becas para actividades de extensión.

Art. 77. Los recursos públicos se destinarán a escuelas públicas, pudiendo ser destinados a escuelas comunitarias, confesionales, o filantrópicas que:

I – demuestran fines no lucrativos y no distribuir resultados, dividendos, bonos, participaciones o parte de su patrimonio bajo ninguna forma o pretexto;

II – aplicar su excedente financiero a la educación;

III – garantizar la asignación de sus bienes a otra escuela comunitaria, filantrópica o confesional, o al Poder Público, en caso de cese de sus actividades;

IV – rendir cuentas al Gobierno de los recursos recibidos.

§ 1º Los recursos a que se refiere este artículo podrán ser destinados a becas de estudios básica, en la forma prevista por la ley, para quienes demuestren insuficiencia de recursos, cuando falten vacantes y cursos regulares en la red pública del domicilio del estudiante, el El gobierno está obligado a invertir principalmente en la expansión de su red local.

§ 2º Las actividades universitarias de investigación y extensión podrán recibir apoyo financiero del Gobierno, incluso a través de becas de estudios. (BRASIL, 1996).

Lo que se ve es que la extensión está prevista en la LDB como una actividad de formación en la universidad, relacionada con la investigación y la docencia, con financiación e incluso becas. Por lo tanto, es necesario discutir el principio de inseparabilidad entre investigación, enseñanza y extensión en el contexto de las universidades brasileñas, considerando la cuestión de la financiación, en lo que respecta a la distribución de fondos y becas. En muchos casos, la financiación prioriza la enseñanza y la investigación, dejando en un segundo plano la extensión. Si existe el principio de igualdad o equidad entre los tres elementos formativos, se entiende que el tema de la financiación es también de igualdad y equidad. También se asume que el proceso formativo ocurrirá a través de las tres instancias, validadas curricularmente dentro de este contexto, lo que puede no ocurrir, por la autonomía que se le confiere a las instituciones.

Frente a esto, percibimos contradicciones que permean las concepciones; contradicciones que también se pueden notar en los artículos que sustentan la extensión universitaria en la LDB, ya que, en los artículos, la extensión universitaria se presenta como un elemento formativo, tanto como la investigación y la docencia; que produce conocimiento; los cuales deben contar con financiamiento incluyendo becas de estudios. Sin embargo, no queda clara cuál es la concepción de extensión universitaria. Algunos ítems denotan la concepción de prestación de servicios, en otros académicos. Aquí hay algunos temas que se discutirán y aclararán en los próximos documentos.

En 1998, tuvo lugar el XIV Encuentro Nacional de Prorectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas, que elaboró la propuesta del Plan Nacional de Extensión. Este Plan, que debería ser una política, fue un elaborado documento que presentó un avance en la concepción y modelo de operacionalización de la extensión universitaria, pues defendía una concepción académica de la extensión frente a la prestación de servicios y actividades asistenciales.

En 1999, se crearon el Sistema de Información y Datos de Extensión (SiEX) y la Red Nacional de Extensión (RENEX – www.renex.org.br) para sistematizar la extensión brasileña (NOGUEIRA, 2001). Ese año también se creó el Foro Nacional de Extensión y Acción Comunitaria de Universidades y Instituciones de Educación Superior Comunitarias, que permitió la articulación entre Instituciones de Educación Superior con el fin de vincular la extensión a la identidad comunitaria de estas instituciones, denotando un avance en relación a la concepción de la extensión académica y popular.

En 2001, se lanza el Plan Nacional de Educación (2001 – 2010) con la Ley n. 10.172, con 285 metas, siendo las metas 21, 22 y 23 de extensión universitaria. Según el PNE (2001), las instituciones deben ofrecer cursos de extensión, ya no de prestación de servicios, sino con características académicas, con foco en la formación continua.

21. Asegurar, en las instituciones de educación superior, la oferta de cursos de extensión, para atender las necesidades de educación continua de los adultos, con o sin educación superior, con miras a integrar el esfuerzo nacional necesario para el rescate de la deuda social y educativa (PNE, 2001-2010).

La meta 22 de ese PNE (2001) trata de la creación de consejos en los que la comunidad civil debe participar e incluso posicionarse en relación con los temas universitarios, en el caso especial, la inseparabilidad, en que garantiza una vía de doble sentido en la relación entre la sociedad y la universidad.

22. Asegurar la creación de consejos con participación de la comunidad y entidades de la sociedad civil organizada, para el seguimiento y control social de las actividades universitarias, con el objeto de asegurar el retorno a la sociedad de los resultados de la investigación, la docencia y la extensión (PNE 2001-2010).

La Meta 23 del PNE (2001), en nuestra opinión, es la más expresiva, pues propone que al menos el 10% de los créditos exigidos en las carreras de pregrado deben completarse obligatoriamente en acciones extensionistas, para que el estudiante pueda actuar en las acciones y no simplemente recibir la acción. Esto denota que la acción extensionista no fue considerada como un mero evento y un mero curso, sino como un proyecto y/o programa, posibilitando la participación efectiva del académico.

23. Implementar el Programa de Desarrollo de Extensión Universitaria en todas las Instituciones Federales de Educación Superior en el cuatrienio 2001-2004 y asegurar que, por lo menos, el 10% del total de créditos requeridos para egresar de la educación superior en el país se reserve para actividades de los estudiantes en las acciones de extensión (PNE 2001-2010).

El análisis que hacemos es que esta meta no se logró en el cuatrienio estipulado, en las instituciones de Educación Superior. Un problema es que esta red de educación en Brasil está compuesta por facultades, centros, institutos y universidades y la extensión es obligatoria solo para las universidades. Así, la meta debe redactarse suprimiendo el término Educación Superior y expresando el término Universidades. Tal como está escrito, se entiende que todas las

instituciones federales que ofrezcan educación superior tendrían que implementar acciones de extensión.

Otra cuestión que se discute tiene que ver con la amplitud del término acciones de extensión, ya que eventos, cursos, prestación de servicios, proyectos y programas pueden entenderse como acciones de extensión. Sin embargo, se presentan distintas concepciones y diferentes formas de participación de los estudiantes⁵. Estos temas serán discutidos en el próximo capítulo. Así, la meta ya demuestra avances en relación a la extensión universitaria en el escenario universitario, pero aún presenta puntos que necesitan ser mejor discutidos, entre ellos que la legislación no es suficiente. (FAVERO, 1999).

Es necesario un cambio de concepción institucional, que involucre a todo el cuerpo académico. La obligación de curricularización puede imponerse por documentos, pero no puede entenderse como esencial en el proceso de formación. Si no se entienden como parte del proceso de formación en las universidades, es posible que las actividades de extensión no se realicen con la intensidad necesaria y, quizás, ni siquiera se cumplan.

Es importante que la concepción, sentido y construcción de la extensión universitaria sea discutida entre los pares de las instituciones, a través de la legalización, para pensar cómo expresarla en el currículo y llevarla a cabo de forma cualitativa que beneficie la formación de el estudiante, el académico y la sociedad involucrada, porque “el potencial educativo y formativo de la extensión debe insertarse de manera cualificada en el proyecto pedagógico universitario” (SANTOS y Deus, 2014, p. 12).

El PNE fue reforzado por el PNEU, lanzado al mismo tiempo, en 2001, y que fue elaborado por el grupo de Prorectores que defendían cambios de concepción, proponiendo el abandono de la asistencia y la prestación de servicios, apuntando a una concepción académica que ubique al estudiante como participante fundamental a través de la acción en la comunidad. Esta concepción estaría ligada a los conocimientos adquiridos durante los momentos de enseñanza y con la investigación realizada, siendo una acción de dimensión procedimental,

5 En nuestro trabajo utilizaremos los términos “acciones” y “proyectos” precisamente para demarcar la divergencia conceptual.

que se daría con cierta temporalidad y sistematización, presentando características de crítica a la realidad concreta y no reproducción de contenidos, según la concepción que presenta el documento, que es la concepción académica.

Este tipo de extensión –que va más allá de su tradicional comprensión de difusión del conocimiento (cursos, conferencias, seminarios), prestación de servicios (asistencia, asesoramiento y consultoría) y difusión cultural (organización de eventos o productos artísticos y culturales)- ya indicada para una concepción de universidad en la que la relación con la población pasa a ser vista como la oxigenación necesaria para la vida académica [...] La extensión, entendida como una práctica académica que conecta a la universidad en su actividad docente e investigadora con las demandas de la mayoría de la población, posibilita esta formación del ciudadano profesional y se acredita cada vez más ante la sociedad como un espacio privilegiado de producción de conocimientos significativos para la superación de las desigualdades sociales existentes. (PNEU, 2001, p. 4-8).

En cuanto a la institucionalización de esta nueva concepción, vinculada al proceso de unión de la teoría y la práctica, del pensar y hacer universitario, por su importancia académica, es necesario luchar y adoptar medidas y procedimientos para garantizar su institucionalización, es decir, no basta con estandarizar, es necesario realizarlo como una práctica académica.

La extensión es una vía de doble sentido, con tránsito asegurado hacia la comunidad académica, que encontrará en la sociedad la oportunidad de desarrollar la praxis del saber académico. Al regresar a la Universidad, profesores y alumnos traerán aprendizajes que, sujetos a la reflexión teórica, se sumarán a esos saberes. Este flujo, que establece el intercambio de saberes sistematizados, académicos y populares, redundará en la producción de saberes resultantes del enfrentamiento con la realidad brasileña y regional, la democratización del saber académico y la participación

efectiva de la comunidad en las actividades de la Universidad. Además de instrumentalizar este proceso dialéctico teoría/práctica, la Extensión es un trabajo interdisciplinario que favorece una visión integradora de lo social.[...] Es claro que la extensión sólo se materializará, como práctica académica, cuando su propuesta de acción y su inserción institucional en los departamentos, definiendo sus líneas de docencia e investigación de acuerdo a las exigencias de la realidad. (PNEU, 2001, p. 5-6).

El PNEU (2001), además de defender la extensión como un proceso de concepción académica, plantea que uno de sus principios básicos son las actividades a través de la prestación de servicios, pero como una obra social, visando la transformación social que es de interés académico, articulado por la docencia y la investigación. De esta manera, la extensión se reafirma como un proceso académico que promueve la formación tanto de estudiantes como de docentes, a través de actividades en sociedad.

La prestación de servicios debe ser producto del interés académico, científico, filosófico, tecnológico y artístico en la docencia, la investigación y la extensión, y debe ser vista como una obra social, es decir, una acción deliberada que se constituye a partir de la realidad y sobre la realidad objetiva, produciendo conocimientos orientados a la transformación social; [...] Reafirmar la extensión universitaria como un proceso académico definido y realizado de acuerdo con las exigencias de la realidad, esencial en la formación de los estudiantes, en la formación de los docentes y en el intercambio con la sociedad (PNEU, 2001, p. 7-8).

Del 9 al 11 de noviembre de 2002, en la Universidad Federal de Paraíba, tuvo lugar el 1º Congreso Brasileño de Extensión Universitaria (CBEU), que se convirtió en un evento casi bienal, para socializar temas inherentes a la extensión universitaria en Brasil, según el Cuadro n. 1.

Cuadro n. 1 – Eventos CBEU

Año	Ubicación	Tema
2002	João Pessoa – Paraíba	“Universidad: conocimiento y inclusión social”
2004	Belo Horizonte – Minas Gerais	“[re]conocer las diferencias construyendo resultados”
2006	Florianópolis – Santa Catarina	“Sostenibilidad: Creando Tecnologías, Innovando Resultados”
2008	Dourados – Mato Grosso do Sul	“Tecnologías Sociales y Inclusión: Caminos a la Extensión Universitaria”
2011	Porto Alegre – Rio Grande do Sul	“Las fronteras de la extensión”
2014	Belém – Pará	“Diálogos de Extensión: Conocimientos Tradicionales y Innovación Científica”
2016	Ouro Preto – Minas Gerais	“Innovación y Emancipación: valores humanos, tecnológicos y ambientales”.
2018	Natal – Rio Grande do Norte	“Extensión y Sociedad: Contextos y Potencialidades”

Fuente: Kochhann (2017) adaptado por Kochhann (2019)

De las discusiones del CBEU de 2002 y de la necesidad de incentivos económicos por parte del Gobierno Federal, se retoma el PROEXTE como incentivo económico para la extensión universitaria, transformado, en 2003, en PROEXT, vigente hasta hoy.

En 2004, el MEC creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), con el objetivo de evaluar a las instituciones, sus cursos y sus estudiantes. Los lineamientos del SINAES fueron valorar la inseparabilidad del espíritu crítico y la ciudadanía.

La extensión debe estar guiada por los valores educativos, enfatizando su integración con la docencia y la investigación, reforzando la transferencia de conocimientos producidos en las IES y su injerencia en el desarrollo regional y nacional. Las políticas de extensión que adopten las universidades deben promover el desarrollo y la ciudadanía, y mantener un vínculo entre el público, los sectores productivos y el mercado laboral, ayudando a los estudiantes a desarrollar, en el proceso de aprendizaje, el espíritu crítico de la educación ciudadana. (MIGUENS Jr y CELESTE, 2014, p. 19).

Ha pasado una década desde el PNE (2001-2010) y los temas de políticas educativas orientadas a la extensión universitaria en la concepción académica están poco expresados, a pesar de las metas 21, 22 y 23, que se reformulan para una nueva década. De las estrategias que presentó el PNE (2014, p. 74), hoy vigente, respecto de la Meta 12, una de ellas aborda la extensión universitaria, en lo que se refiere a la experiencia formativa curricular obligatoria en programas y proyectos de extensión para todos los cursos y de todas las universidades, así inscribió: “12.7 asegurar, al menos, el diez por ciento del total de créditos curriculares requeridos para egresar – o en programas y proyectos de extensión universitaria, orientando su acción, de manera prioritaria, para áreas de gran relevancia social” (PNE, 2014).

Esto significa que todas las universidades, ya sean públicas o privadas, deben ofrecer un mínimo de 320 de las 3.200 horas mínimas requeridas para las carreras, en programas o proyectos de extensión universitaria. Por tanto, los cursos y eventos son actividades complementarias y no créditos de extensión universitaria. Han pasado casi 4 años desde el nuevo PNE y, probablemente, muchas instituciones aún no han cumplido con esta estrategia, quizás discutiendo su plan de estudios. Creemos que las metas y estrategias del PNE fueron planificadas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación brasileña en niveles y modalidades. Fávero (1999) advierte que crear normas no es suficiente, se necesitan procedimientos y medidas para garantizar su eficacia.

En 2011, se lanza el nuevo Plan Nacional de Extensión Universitaria por parte del FORPROEX, reafirmando los temas del PNEU (2001) y la propuesta de integración curricular por parte de las actividades de extensión universitaria que deben componer obligatoriamente los planes de estudio de las carreras de grado en las universidades públicas, presentándose en consonancia con el PNE (2014). El PNEU (2011-2020) en su Meta 1 establece la curricularización de la extensión universitaria con, al menos, 10% de la carga horaria total del curso, y especifica en cinco estrategias cómo lograr la curricularización.

Meta 1: Incorporar hasta 2015, por lo menos 10% del total de horas curriculares de formación académica en programas y proyectos de extensión fuera de los espacios del aula.

1.1) Estimular el reconocimiento de la extensión en su dimensión pedagógica y como elemento de construcción del conocimiento en el ámbito de los foros competentes;

- 1.2) Fomentar la creación de componentes curriculares en acciones de extensión integrados a los currículos de formación a nivel de pregrado;
- 1.3) Reconocer horas de cumplimiento curricular actuando en proyectos y programas de extensión;
- 1.4) Promover el ejercicio de la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión a fin de asegurar la dimensión académica de la extensión en la formación de los estudiantes;
- 1.5) Crear mecanismos de reconocimiento de espacios de extensión en la realización de investigaciones (LLANTA, 2011).

La Meta 7, por su parte, trata sobre el financiamiento de la extensión y aborda el tema de las becas tanto para profesores como para académicos, funcionarios y egresados, como se puede apreciar en la Estrategia 7.2 “Desarrollar bases legales que permitan el otorgamiento de becas a profesores, estudiantes, posgraduados y servidores recién formados con el fin de estimular el desarrollo de acciones extensionistas articuladas a la docencia y la investigación” (LLANTA, 2011).

La meta 10 del PNEU (2011) llama la atención porque establece que, para el año 2015, los proyectos curriculares de todos los cursos deben incluir la extensión como proceso de formación y teniendo en cuenta ciertos aspectos.

Meta 10: Asegurar hasta 2015, la incorporación en los proyectos pedagógicos de todos los cursos de pregrado (como está previsto en la gran mayoría de los lineamientos curriculares de las áreas) el desarrollo, por extensión, de los siguientes aspectos formativos: conocimiento de la realidad nacional, pensamiento crítico, ciudadanía activa, trabajo en equipo, sentido de solidaridad y justicia social (LLANTA, 2011).

En cuanto a la curricularización de la extensión universitaria, Reis (1995) argumenta que es necesario pensar en la elaboración de los currículos de las carreras universitarias, considerando que es un reflejo de su tiempo y de sus contradicciones. Así, un currículo que exprese la intención de formar estudiantes a partir de la producción de conocimiento a través de la indisociabilidad de la investigación, la

docencia y la extensión, y mediante una contribución a la transformación social y crítica, requiere de algunos cambios en la concepción curricular e institucional.

1. Que el plan de estudios se base en un acuerdo político-pedagógico entre la universidad y las organizaciones de la sociedad civil y política. [...].
2. La necesidad de romper con el predominio de la disciplina, como referente curricular [...].
3. Que se invierta la dicotomía teoría-práctica, actualmente predominante en la mayoría de los cursos [...].
4. El plan de estudios refleja la organización, el funcionamiento, la planificación y la acción articulada entre los distintos órganos de decisión de la universidad [...].
5. Utilizar las prerrogativas del artículo 207 de la Constitución brasileña, que garantiza la autonomía de la universidad, en su orden didáctico-pedagógico y de gestión [...].
6. Establecer una red de lucha política entre diferentes pueblos y universidades, se convierte en una condición importante para viabilizar el currículo, como instrumento que posibilite la docencia/investigación/extensión [...].
7. Promover una profunda reforma en la legislación y los planes de estudio de las carreras universitarias (REIS, 1995, p. 49 – 52).

Lo que llama la atención del autor es el sentido que el PNE (2001, 2014), el PNEU (2001, 2011) y otros documentos oficializan la obligatoriedad de la extensión como componente curricular, sin un cambio epistemológico en la concepción curricular en que lo pedagógico supera a lo político. Por lo tanto, se debe poner fin a la supremacía disciplinaria; al predominio de la unidad teoría-práctica; a la articulación entre órganos de decisión; a la autonomía didáctico-pedagógico-financiera de las instituciones; a la indisociabilidad de la investigación, a la docencia y la extensión y, de hecho, una construcción curricular a partir de nuevas concepciones y nuevos significados.

A finales de la década de 1990, sería una reforma, hoy lo llamamos revolución. Una reforma sólo arreglaría la estructura actual y hegemónica. Una revolución sacaría a la luz una nueva estructura

curricular de carácter contrahegemónico en una universidad emergente. (SILVA, 2013).

La historicidad y la legalización de la extensión universitaria conlleva huellas de prestación de servicios y asistencia, y es importante una nueva forma de entender las actividades de extensión, académica, procedimental y continua en una universidad emergente.

La práctica histórica de la extensión tiene su origen en la concepción de una universidad que detenta saberes, únicos, verdaderos, ilustrados, que, por un lado, deben ser trasladados a la población y, por otro, deben estar puestos para asistir a la población con la prestación de algún servicio. Estos modelos conceptuales e institucionales recibieron críticas y formulaciones de alternativas para el surgimiento de una extensión universitaria más comprometida, dialogante y cercana a la población excluida. Las nuevas proposiciones presuponen una acción procedimental y continua, no puntual, en la que el saber científico interactúa con los demás saberes de la población, en diálogo permanente, visando la producción de saberes y la apropiación para la resolución de problemas concretos de las personas y sus organizaciones (SILVA, 2013, p. 120).

Ante esto, la historia ha demostrado a través de las políticas educativas que los cambios están demostrando ser viables para las acciones extensionistas de forma académica, procedimental y continua, que pueden promover el aprendizaje.

Entender la extensión universitaria como un proceso de aprendizaje reafirma su carácter académico y habilita un camino para que los proyectos de docencia e investigación revelen la posibilidad de un trabajo inseparable. En este sentido, la docencia, la investigación y la extensión son actividades esenciales para asegurar un aprendizaje significativo de cara a la realidad contemporánea. (SÍVERES, 2013, p. 31-32).

Sousa (2000) sostiene que la universidad necesita comprender la extensión como mediadora del conocimiento y de transformación

de las relaciones sociales, desde el punto de vista académico, de forma procedimental y orgánica, a pesar de que la historia de la universidad brasileña, por la influencia europea y norteamericana, presenta una extensión acrítica y aculturada, de forma alienada que aún hoy persiste. Sin embargo, desde la Carta Circular MEC/SESU de 1994, el PNE (2001, 2014) y el PNEU (2001, 2011), se viene oficializando una nueva concepción de la extensión universitaria. Esto denota que si, las concepciones están cambiando, los significados y construcciones de una nueva praxis extensionista pueden existir o surgir. Prueba de ello es la Resolución CNE/CES n° 07, aprobada el 18 de diciembre de 2018, que establece las Directrices para la Extensión Universitaria en Brasil, presentando los conceptos, evaluación, entre otros temas.

La Resolución CNE/CES n. 07 de 2018, a lo largo de 4 capítulos con 20 artículos, con base en la Meta 12.7 del PNE (2014), presenta algunos puntos que requieren un análisis profundo en el sentido y significado que propone, ya que el proyecto de Resolución presentaba puntos que fueron retirados en el momento de la aprobación de la Resolución. Puntos que, a nuestro juicio, resultaron elementales para posibilitar el pensar y el hacer extensionista en la concepción académica de la praxis crítico-emancipadora.

Aunque estos puntos merecen un texto aparte, presentamos aquí algunos elementos, como los avances o descuidos de la Resolución respecto a lo que proponía el PNE o PNEU o el Proyecto de Resolución. La primera interrogante que presentamos es en el sentido de que obliga acciones extensionistas no solo a los currículos de la Universidad, sino a las Instituciones de Educación Superior, lo que puede impactar las discusiones sobre el currículo en las instituciones y la concepción que cada institución puede asumir en sus documentos jurídicos, fomentando el concepto académico o la prestación de servicios o asistencia, es decir, fomentando la emancipación o el mero servicio al mercado.

Art. 3º La Extensión en la Educación Superior Brasileña es la actividad que integra la matriz curricular y la organización de la investigación, constituyendo un proceso interdisciplinario, político, educativo, cultural, científico, tecnológico, que promueve la interacción transformadora entre las instituciones de educación superior y otros sectores de la

sociedad, a través de la producción y aplicación del conocimiento, en permanente articulación con la docencia y la investigación.

La Resolución presenta un texto que considera lo que FORPROEX (2012) defiende en el sentido de los lineamientos de las acciones extensionistas que presentan el tema de la formación ciudadana de los estudiantes a partir de la interdisciplinariedad y la interprofesionalidad, de los cambios a partir de la producción de conocimiento y la interacción con los complejos problemas contemporáneos, indisociabilidad en un proceso y con fines de curricularización.

Art. 5.º Estructuran la concepción y práctica de las Directrices de Extensión en la Educación Superior:

I – la interacción dialógica de la comunidad académica con la sociedad a través del intercambio de conocimientos, participación y contacto con los complejos problemas contemporáneos presentes en el contexto social;

II – la formación ciudadana de los estudiantes, marcada y constituida por la experiencia de su saber, que, de forma interprofesional e interdisciplinaria, sea valorada e integrada en la matriz curricular;

III – la producción de cambios en la propia institución superior y en otros sectores de la sociedad, a partir de la construcción y aplicación del conocimiento, así como a través de otras actividades académicas y sociales;

IV – la articulación entre enseñanza/extensión/investigación, anclada en un único proceso pedagógico, interdisciplinario, político, educativo, cultural, científico y tecnológico.

Los principios de la extensión en la Educación Superior de la citada Resolución establecen que las acciones extensionistas deben posibilitar la formación de los estudiantes de manera crítica, dialógica, política, ética y transformadora. También considera en el sentido de expresar que las acciones de extensión, cualquiera que sea su modalidad, deben favorecer la formación del estudiante durante todo el proceso al servicio de las comunidades externas, para ser una extensión de hecho. Si esto se considera adecuadamente, la extensión

universitaria tendrá su papel consolidado en el movimiento del trípole universitario, de lo contrario, será solo otra forma de maniobra política y económica a través de canales educativos.

La Resolución requiere que las instituciones presenten explícitamente en los PDI, PPI y PC de los programas de pregrado y posgrado los aspectos inherentes a la extensión, entre muchos puntos el proceso de acreditación curricular, el seguimiento y evaluación de las actividades frente a las acciones de los estudiantes y, la estrategia de financiación. Es obligatorio para los cursos de pregrado, y también se permite la acreditación curricular en los cursos de posgrado.

En cuanto a la evaluación de las acciones de extensión, la referida Resolución especifica la necesidad de una evaluación continua y crítica de las actividades a través de los conceptos y lineamientos expresados en los documentos institucionales y su proceso de acreditación e importancia en la formación del estudiante. Las preguntas relativas a la evaluación deben estar presentes en los documentos de la institución. Enfatizamos que las evaluaciones deben ser pensadas en varias áreas, tales como: evaluación del involucramiento y aprendizaje de los estudiantes, evaluación de la visión de la comunidad sobre el proyecto, evaluación del involucramiento de la comunidad con el proyecto, evaluación del proyecto en general, y otros en el sentido de percibir las transformaciones surgidas del proyecto y las mejoras para las próximas ediciones del mismo.

El desfase entre el Proyecto de Resolución y la Resolución aprobada es en el sentido de que dispuso que los programas y proyectos en los que los estudiantes participen como protagonistas, compongan el 10% del total de créditos de la carrera, ofreciéndose en el mismo período en el que el estudiante esté matriculado. Así, la Resolución CNE/CES n. 07/2018 no requiere participación solo en programas y proyectos, nada menciona el período de cumplimiento en el período de registro y no utiliza la palabra protagonismo.

Esto puede entorpecer o detener el avance que, a nuestro juicio, debe tener la extensión universitaria en cuanto a la concepción académica, si no se discuten y comprenden los entresijos de la escritura. Es necesario pensar en qué medida evento y curso son actividades de extensión o complementarias. En qué medida la prestación de servicios se entenderá dentro del proceso de formación extensionista

de concepción académica o mero servicio a la comunidad. El protagonismo académico denota participación activa en todo el proceso de la actividad y no sólo como oyente o espectador.

Defendemos que el espectador de cualquier acción tiene su formación alcanzada como complementación. Defendemos que el protagonista de programas y proyectos tiene su formación lograda como una extensión. Es una línea muy fina entre una concepción y otra. La comprensión de esta concepción marcará la diferencia a la hora de redactar los documentos de las instituciones y la discusión entre sus pares, así como en la elaboración y ejecución de acciones extensionistas.

Este tema probablemente puede generar cierta inestabilidad en los planes de estudios actuales, que en su mayoría están llenos de cargas teóricas en el turno en el que se encuentra matriculado el alumno, lo que obliga a repensar las actividades formativas y sus respectivas cargas horarias, lo que incentiva a pensar que al ser una asignatura obligatoria actividad, será en contra turno al igual que las prácticas o acciones de extensión se ofrecerán los días en que la clase será libre, sin clases, ya que las horas lectivas disminuirán. Esto nos lleva a pensar que la dirección de los cursos necesita articular sus grupos y sus horarios, para quizás dejar un día libre para que se puedan ofrecer acciones de extensión. Es necesario tener cuidado de no disciplinar la extensión, ya que corre el riesgo de convertirse en una actividad docente e incluso inmovilizada.

Algunas instituciones brasileñas, esforzándose por cumplir con el PNE (2014), curricularizaron la extensión universitaria, pero la gran mayoría creó un movimiento de acreditación en un modelo casi similar a la práctica pedagógica o parte práctica de las disciplinas, eligiendo un eje semestral para ofrecer actividades de extensión. Esto significa que las actividades de extensión pueden fragmentarse, disciplinarse, enyesarse y tal vez duplicarse en la contabilidad.

La Resolución expresa que las actividades de extensión deben ser elegidas por el estudiante y que promueve la formación para la ciudadanía, entre otros puntos. Si se ofrece vinculado a un semestre de la carrera, no habrá flexibilidad. Si se ofrece vinculado a la carga de trabajo de las disciplinas, disciplinará. Lo que sugerimos, con base en la experiencia que tenemos, es que se replanteen los currículos, las disciplinas, los planes de estudios y los programas de enseñanza, a fin

de destinar la carga de trabajo de las actividades de extensión en una parte específica, así como las actividades complementarias, sin estar vinculadas a un semestre, pero vinculado al período de finalización del curso.

Estas cuestiones deben ser consideradas, ya que se salvaguarda el derecho del académico a elegir las acciones de extensión a desarrollar por él, lo que también plantea la cuestión del curso y la institución que ofrece varias acciones y no una única y obligatoria. Por lo tanto, la participación en la extensión como proceso formativo y no meramente complementario, necesita ser pensada de acuerdo al perfil de egreso que se espera en el Proyecto Pedagógico del Curso o de acuerdo a la identidad que el estudiante pretende componer su perfil profesional.

También cuestiono que la referida Resolución no se pronunció directa y objetivamente sobre la producción académico-científica, sino indirectamente. Entiendo que no es necesario explicar la obligación de la producción académico-científica como actividad formativa, pero en muchos casos no se entiende que la extensión es ciencia y produce conocimiento. Por tanto, defendemos que podría redactarse de forma explícita para que no haya errores conceptuales. Las actividades de extensión fomentan la producción y difusión del conocimiento.

En las actividades de extensión, las prácticas pedagógicas deben estar cargadas de intencionalidad y contenido que, en el movimiento contradictorio de su planeación, ejecución y evaluación, fomenten elementos para la construcción del conocimiento científico que es necesario socializar y publicar, ya sea en eventos, capítulos de libros o publicaciones periódicas. Pero para que esto suceda, los pares deben entender la extensión como una ciencia y no solo como la parte práctica y de bienestar de la institución.

La Resolución CNE/CES n. 07/2018 obliga a las Instituciones de Educación Superior a reorganizar sus planes de estudio y implementar la extensión universitaria en el proceso de formación de al menos 10% del total de créditos de la carrera, en un plazo máximo de 3 años, pues el PNE (2014) ya anunció esta obligación para los planes de estudio iniciados en 2015. Esto pone a las instituciones en una situación de inmersión teórico-conceptual para la toma de decisiones respecto a posicionarse frente al nuevo rol de extensión en su institución. De lo contrario, simplemente se creará un mecanismo burocrático para

cumplir con la legislación en cuanto a la inserción de las horas de acreditación de la extensión universitaria, sin una discusión cualitativa entre pares.

Teniendo en cuenta que las acciones extensionistas se organizan, desarrollan y difunden de manera diferente y con base en la intencionalidad, es necesario comprender sus concepciones y significados, para luego percibir sus construcciones y perspectivas a pesar de sus límites. Considerando el movimiento de las acciones extensionistas, la cuestión del financiamiento y la evaluación de las mismas configuran su concepción, su significado y su construcción. Argumentamos que la extensión universitaria necesita ser reconocida en términos de financiamiento, principalmente en el sentido de poner a disposición materiales permanentes y consumibles para la realización de las acciones, así como las horas de docencia, el tema de no tener becas, ya que todos los estudiantes son obligados a participar en las actividades, no justificando becas para algunos, así como el seguro obligatorio para los estudiantes a partir del primer semestre de la carrera, entre otras cuestiones que demandan financiamiento.

Con esta textura extensionista de la Resolución, a pesar de las permanentes contradicciones del documento, la formación académica puede convertirse en una de omnilateralidad y emancipación.

La extensión es, por lo tanto, un proceso educativo, cultural y científico, que está indisolublemente ligado a la docencia y la investigación, apuntando a una constante transformación de la sociedad. Para que este proceso de aprendizaje educativo tenga resultados efectivos en la formación profesional del estudiante, es necesario y fundamental que la universidad promueva la inseparabilidad real entre docencia, investigación y extensión, la cual debe aplicarse de manera continua, articulada y permanente. (ALMEIDA y SÁ, 2013, p. 202)

En cuanto a los desafíos y luchas de una nueva concepción de la extensión universitaria, FORPROEX presenta 13 desafíos y de estos, el tercero llamó nuestra atención por la expectativa de un paradigma contrahegemónico, la dimensión académica y el impacto en la formación de los estudiantes a través de la extensión Universitaria.

La coyuntura actual, generalmente favorable a la expansión y consolidación de la Extensión Universitaria, también es desafiante, en la medida en que suscita expectativas de creación de paradigmas contrahegemónicos que se destaquen por su espíritu colaborativo. Entre los numerosos desafíos, se destacan los siguientes: [...] 3. garantizar la dimensión académica de la Extensión Universitaria, es decir, su impacto en la formación de los estudiantes, superando cierta tradición de desarrollar acciones aisladas –particularmente en el área de *prestación de servicios*- que han carecido de esta dimensión (FORPROEX, 2012, p. 22).

También es importante señalar que el desafío es asegurar este impacto en la formación de los estudiantes. Argumentamos que el impacto puede darse si el estudiante es el protagonista de todo el proceso extensionista y no un mero espectador o cumplidor de tareas, como mano de obra barata. El nuevo concepto de extensión que sitúa al estudiante como protagonista en los diversos espacios de formación puede convertirse en el “[...] oxígeno de una praxis revolucionaria” (SOUSA, 2000, p. 129), afirmando que esta praxis es el papel de la extensión en el tiempo presente como instrumento transformador de lo real.

La praxis revolucionaria es fundamento y finalidad del saber; un conocimiento que el hombre produce al producir las condiciones necesarias para su existencia, a través del trabajo. El punto de partida, por tanto, para la elaboración del conocimiento, son los hombres, en su actividad, en su trabajo, dentro de las relaciones sociales que generan (SOUSA, 2000, p. 130).

Para ello, la evaluación y el seguimiento de las acciones se vuelven fundamentales para fomentar el aprendizaje. De esta manera, la universidad brasileña debe ser entendida como una promotora de aprendizaje en la que la investigación, la enseñanza y la extensión son inseparables y cada una con su singularidad y complejidad, inherentes al proceso contradictorio e histórico, contribuyen al proceso de aprendizaje y formación académico, visionando una praxis revolucionaria, especialmente si las instituciones de educación superior son públicas.



LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: conceptos y significados epistemológicos

Dialogar sobre la formación académica conjugada con la extensión universitaria se convierte en un desafío para nosotros, dado nuestro compromiso con la Educación Superior, en la medida en que comprendemos la importancia de una praxis crítico-emancipadora para esta formación y percibimos, al participar de eventos y lecturas sobre el tema, que esta situación no ha ocurrido. La defensa que hacemos respecto a la formación académica es que debe estar anclada en los principios de crítica, omnilateralidad y emancipación, y que la Universidad, especialmente la pública, debe tener como misión la formación académica con estos principios y basada en la inseparabilidad de la investigación, enseñanza y extensión. Para comprender la formación académica desde la extensión universitaria es necesario analizar sus concepciones, significados y construcciones. Para ello iniciamos nuestra discusión a partir de tres aspectos: 1 – desde la perspectiva del FORPROEX, 2 – desde la perspectiva de autores que estudian el tema, como Reis (1996), Síveres (2013), Jezine (2000) y otros, y 3 – desde la perspectiva de la evaluación de las acciones extensionistas, con base en Reis (1993, 1995, 1996) y otros.

Una acción extensionista debe partir de principios elementales y que permitan algunas preguntas, tales como: ¿Cuál es el concepto de extensión en el que se elaborará el proyecto/programa? ¿Qué elementos de la acción de extensión se tendrán en cuenta? ¿Cuál es el concepto que pretende cubrir la acción extensionista? ¿Cuál es la

intención o el significado de la acción extensionista? ¿Cuál es el aporte teórico de la acción extensionista?

La extensión universitaria quedó relegada a un segundo plano debido a su configuración histórica en las universidades de Brasil. Solo en la década de 1960, la extensión universitaria comenzó a tomar forma a través de las acciones de Paulo Freire. No obstante, que con la implantación del Régimen Civil Militar y el exilio de Freire, la extensión decae. A partir de 1985, luego del proceso de redemocratización de la política brasileña, la extensión universitaria volvió a ser discutida abiertamente, como nunca dejó de serlo. Con este antecedente histórico, es nuestra intención presentar las concepciones, significados y construcciones en relación a la extensión universitaria del grupo gestor de estas actividades en Brasil, así como los teóricos que la discuten.

FORPROEX – está representado por los Prorectores de Extensión Universitaria de todas las Universidades públicas de Brasil, y sus discusiones sobre el tema orientan su gestión. Sin embargo, es necesario analizar la apariencia de sus posiciones para llegar a la esencia de sus direcciones como gestores, ya que pueden estar enfocados al servicio del mercado o a la praxis emancipatoria de los sujetos históricos.

Según FORPROEX (2007, p. 17) “La Extensión Universitaria es el proceso educativo, cultural y científico que articula de manera inseparable la Docencia y la Investigación y posibilita la relación transformadora entre la Universidad y la Sociedad”, mientras que en el FORPROEX (2012, p. 15) “La Extensión Universitaria, bajo el principio constitucional de la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión, es un proceso interdisciplinario, educativo, cultural, científico y político que promueve la interacción transformadora entre la Universidad y los demás sectores de la sociedad”.

Como proceso, es necesario comprender cómo se realizan las actividades continuas a lo largo de los años de formación inicial y quizás continua. No es sólo un proceso educativo que puede ser efectivo a través de la enseñanza. Pero también es cultural en el sentido de que exige una implicación tanto social como científica y política. Esto denota que la extensión universitaria se hace posible mediante la realización de investigaciones, asegurando el dominio teórico para las actividades durante todo el proceso y la participación social. La

extensión por su eficacia se presenta como dialógica e interdisciplinaria⁶, es decir, establece un diálogo con la docencia y la investigación, abarcando varias áreas del conocimiento.

Con las actividades de extensión entendidas y realizadas como se explicó anteriormente, un sujeto emancipado puede contribuir a la transformación de la sociedad y de la universidad. La relación transformadora de la sociedad se hace posible cuando las actividades de extensión apuntan a los problemas sociales o a la práctica social, investigan profundamente para llegar a los elementos que permitan cambiar la realidad concreta y eligen las metodologías más adecuadas para desenvolverse con la sociedad. Por lo tanto, no es una actividad repentina y no tan poco rápida. Es una implicación como proceso. La relación transformadora de la universidad se hace posible mientras la universidad cumple su rol social e interactúa con los problemas de su tiempo y espacio. Mucho más allá de eso, el impacto en la formación de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la concepción materialista histórico-dialéctica, no es posible transformar la sociedad con un proyecto extensionista. El proyecto extensionista no transforma la sociedad. Pero, con un proyecto de extensión, es posible dotar a los sujetos de condiciones para transformar su práctica, su saber o su relación hombre-naturaleza, desde la perspectiva de lo colectivo y de una nueva organización de las relaciones sociales de producción, que puede favorecer su concreta trabajar a la luz de la visión crítico-emancipadora. En esta perspectiva, un proyecto de extensión puede contribuir a una transformación a nivel micro, de manera revolucionaria, especialmente para la clase

6 El término interdisciplinaria se caracteriza por el enfoque científico y pedagógico que se establece a partir de un diálogo entre especialistas de diferentes áreas sobre un tema determinado, redefiniendo los límites de los objetos de investigación específicos, sus conceptos y metodologías asociadas, ampliando el conocimiento de lo real en su dinámica (ASSMANN, 1998). Esto apunta que la interdisciplinaria puede ser entendida como ese proceso abierto, personal y colectivo de construcción del conocimiento a través del diálogo y la aproximación entre ciencia y saber, que permite la aprehensión de la totalidad social, sin, sin embargo, idealizar el todo o “mezclar” teorías y metodologías que no son compatibles desde el punto de vista ontológico (de la constitución del ser social). No es lo mismo instaurar la interdisciplinaria que defender un pluralismo acrítico, en el que lo complejo se diluye en la simple convivencia de lo diverso. Comprender lo complejo requiere método, y el método requiere coherencia epistemológica e intencionalidad explícita.

trabajadora en la contradicción de las relaciones con el capital, ya que muchos proyectos se ofrecen en lugares donde los sujetos son menos favorecidos.

En este sesgo, la elaboración de un proyecto de extensión puede ofrecer elementos de emancipación a los sujetos colectivos desde: la conciencia y práctica de sus derechos como ser crítico y emancipado, desde la unidad de teoría y práctica, desde el saber/saber teórico, desde la comprensión metodológica /saber hacer, relación forma y contenido, intencionalidad – acción – nuevas intenciones y – comprensión ideopolítica y práctica social inicial y final.

La discusión propuesta por FORPROEX (2007, 2012) es que la extensión universitaria presenta como lineamientos: interacción dialógica, interdisciplinariedad e interprofesionalidad, indisociabilidad docencia-investigación-extensión, impacto en la formación de los estudiantes y, finalmente, impacto y transformación social. Puede cuestionarse si las pautas se presentan en movimiento o por la linealidad de la importancia.

De hecho, lo que defendemos es que como una acción extensionista es un proceso, estos lineamientos se presentan concomitantemente y con la misma intensidad. Esto significa que la transformación social ocurre cuando hay transformación de los estudiantes, debido a la interacción, la interdisciplinariedad, la interprofesionalidad y la inseparabilidad. Si una de estas directrices no se implementa, no habrá posibilidad de un proyecto colectivo de cambio social. Por lo tanto, para la elaboración de una acción extensionista, es necesario comprender estos lineamientos y estos elementos deben ser tomados en cuenta para la planificación de la acción.

FORPROEX (2012, p. 17) presenta que la interacción dialógica tiene como objetivo “producir, en interacción con la sociedad, nuevos conocimientos. Conocimientos que contribuyan a la superación de la desigualdad y la exclusión social ya la construcción de una sociedad más justa, ética y democrática”. Reis (2017) afirma que la extensión presenta tres momentos distintos en cuanto al proceso de relación con la comunidad y producción de conocimiento, tales como: 1- vanguardia en la que solo la universidad posee el conocimiento, 2- base en la que la comunidad sabe todo y 3- praxis en la que ambos conocen y

aprenden en el movimiento de la relación. Del escrito de FORPROEX (2012) entendemos que la relación debe basarse en la concepción práctica. Por otro lado, la interdisciplinariedad e interprofesionalidad se caracteriza por la interacción de áreas de conocimiento y profesionales, lo que puede favorecer la consistencia teórica y metodológica, favoreciendo la vivencia de la profesión en términos de formación real y concreta.

[...] interacción de modelos, conceptos y metodologías de diversas disciplinas y áreas del conocimiento, así como a través de la construcción de alianzas intersectoriales, interorganizacionales e interprofesionales. De esta forma, se espera dotar a las acciones de Extensión Universitaria de la consistencia teórica y operativa de la que depende su eficacia. (FORPROEX, 2012, p. 17)

Si bien la indisociabilidad docencia-investigación-extensión, FORPROEX (2012, p. 18) “reafirma la Extensión Universitaria como proceso académico. Desde esta perspectiva, se parte del supuesto de que las acciones de extensión adquieren mayor efectividad si se vinculan al proceso de formación de personas (Enseñanza) y generación de conocimiento (Investigación)”. Este elemento se explica con más detalle cuando presenta las formas de esta inseparabilidad.

En cuanto a la relación Extensión y Docencia, la directriz de la inseparabilidad sitúa al estudiante como protagonista de su formación técnica – proceso de obtención de las competencias necesarias para el desempeño profesional – y de su formación ciudadana – proceso que le permite reconocerse como agentes de garantía de derechos y deberes y de transformación social. En la relación entre Extensión e Investigación se abren múltiples posibilidades de articulación entre la Universidad y la sociedad. Con el objetivo de producir conocimiento, la Extensión Universitaria se basa principalmente en metodologías participativas, en el formato de investigación-acción (o investigación-acción), que priorizan métodos de análisis innovadores, la participación de los actores sociales y el diálogo (FORPROEX, 2012, p. 18).

A través de estos elementos, existe una gran posibilidad de que se produzcan nuevos procesos de aprendizaje y práctica social en la formación académica, que también es un elemento esencial de las acciones de extensión.

Las actividades de Extensión Universitaria son aportes decisivos a la formación de los estudiantes, ya sea por la ampliación del universo de referencia que brindan, o por el contacto directo con los grandes temas contemporáneos que posibilitan. Estos resultados permiten el enriquecimiento de la experiencia estudiantil en términos teóricos y metodológicos, al mismo tiempo que abren espacios para la reafirmación y materialización de los compromisos éticos y solidarios de la Universidad Pública Brasileña (FORPROEX, 2012, p. 19).

Y finalmente, como consecuencia de toda la acción basada en los elementos antes explicados, se espera una acción transformadora de la realidad concreta.

como el mecanismo a través del cual se establece la interrelación de la Universidad con otros sectores de la sociedad, con miras a una acción transformadora, enfocada a los intereses y necesidades de la mayoría de la población y conducente al desarrollo social y regional, así como al mejoramiento de las políticas públicas (FORPROEX, 2012, p. 20).

En este escenario, es claro que la extensión universitaria no es una mera actividad práctica sin intencionalidad. Esta intencionalidad está influida por la realidad concreta actual, abarcando las cuestiones políticas, económicas y ideológicas del momento y el lugar. Por tanto, los documentos FORPROEX señalan dos caminos: el mercado y la emancipación. La trayectoria dependerá de las administraciones de las Universidades y del cuerpo académico.

Entre los 15 objetivos que FORPROEX (2012, p. 5) presenta para la extensión universitaria en Brasil, elegimos el primero como principal porque se trata de la formación académica, al presentar que

busca “1. Reafirmar la Extensión Universitaria como un proceso académico definido y realizado de acuerdo a las exigencias de la realidad, además de ser indispensable en la formación de los estudiantes, la formación de los docentes y el intercambio con la sociedad”, y como elementales las relativas al financiamiento de las acciones y el proceso de evaluación institucional continua de las mismas.

Existen 6 (seis) principios básicos que orientan el fortalecimiento de la extensión universitaria para FORPROEX (2012), elegimos un en particular, por afirmar que las acciones con características de prestación de servicios no deben ser vistas meramente como algo que no genera impacto y transformación, por lo tanto, debe planificarse y ejecutarse considerando los intereses académicos, científicos, filosóficos, tecnológicos y de enseñanza, investigación y extensión para que produzcan conocimientos y transformaciones para la sociedad, como obra social. De esta forma, la acción atendería la demanda de la comunidad (prestación de servicio) pero también apuntando a la formación académica (concepción académica). En este limbo, para el fortalecimiento de la extensión universitaria, es necesario comprender su concepción y sentido para su construcción.

Entre los 13 (trece) desafíos para la extensión universitaria en la coyuntura actual que presenta FORPROEX (2012), llamamos la atención sobre 4 (cuatro), a saber: 1- garantizar la dimensión académica de la extensión universitaria, o sea, el impacto en la formación académica, en el que él es el protagonista del proceso y no sólo un oyente o alguien que hace algo práctico sin un análisis teórico de todo el proceso, 2- ejerce efectivamente el papel transformador de extensión en términos de la sociedad y para ello, las acciones no pueden ser meras asistenciales o prestación de servicios, debe partir de necesidades sociales y ser pensada en el sentido de aprendizaje para los académicos en el movimiento contradictorio de atender demandas sociales, 3- promover sólidamente el financiamiento de acciones extensionistas que permitan su efectividad, pues no tiene sentido buen programa o proyecto, una concepción académica de formación y transformación social si no existen condiciones financieras para la viabilidad de las acciones y 4- priorizar la producción de conocimiento emancipador, ya que toda actividad debe estar plagada de teoría y crítica, y puede

ser transformada en producciones no solo académicas sino también científicas, con posibilidad de publicación en anales de eventos, libros y periódicos Qualis.

Después de la primera reunión de FORPROEX, que tuvo lugar en 1987, en la Universidad de Brasilia, los foros comenzaron a componer una necesidad para el grupo de extensión del país, ya que comenzaron a apoyar la posibilidad de que la extensión universitaria se estableciera en el escenario educativo.

Aunque todavía poco reconocida por la sociedad brasileña como un proceso fundamental para la articulación entre enseñanza e investigación, y para la distribución del ingreso y del conocimiento, la extensión universitaria viene demostrando su valor en el reciente proceso de desarrollo del país. (SANTOS Y DIOS, 2014, p. 11)

Los desafíos son grandes en el sentido de la universalización de la extensión y lograr que la extensión universitaria se dé de manera concreta y que no sean acciones puntuales, inorgánicas, asistenciales, de prestación de servicios y que puedan tener impacto en la formación académica, vistos muchos límites que pueden aparecer, sin embargo, hay posibilidades. Una posibilidad es comprender el diseño y el significado de la extensión. La otra posibilidad es la construcción de acciones extensionistas inseparables de la docencia y la investigación de forma articulada y permanente. Otra posibilidad es el hecho de que la extensión universitaria constituya una de las metas del PNE (2014) y sea ley a través de la Resolución CNE/CES n. 07 de 2018.

El diálogo sobre la extensión universitaria en Brasil implica un diálogo teórico en relación a su concepción por parte de los pares educativos, sean institución, gestores, profesores, estudiantes y comunidad en general. La implementación de actividades de extensión lleva consigo una concepción. Mapeamos las concepciones presentadas por los teóricos que discuten la extensión universitaria y las recopilamos en el Cuadro n. 2

Cuadro n. 2- Concepción de extensión universitaria

AUTOR	CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA		
Jezine (2006)	1 - Asistente	2- Mercantilista	3- Académica
Silva (2000)	1-Tradicional	2- Procesal	3- Crítica
Sousa (2000)	1- alienación	2-Emancipación	
González e Larrea (2006)	1-Tradicional	2-Economista	3- Desarrollo integrados
Reis (1996)	1-Eventista-inorganico	2- Procesal orgónico	
Síveres (2013)	1-Aprendizaje académica		
Freire (1983)	1- Humanización		
Gurgel (1986)	1- Prácticas de laboratorio o en vivo		
Botomé (1996)	1-Indisociabilidad		
Castro (2004)	1-Transformación social		
Silva (2013)	1-Proceso emancipatorio		
Melo Neto (2001)	1-Trabajo social		
Thiollent (2002)	1-Transformación de lo real		
Jantke e Caro (2013)	1-Emancipador		
Forproex (2012)	1-Académico		

Fuente: Kochhann (2017)

Las concepciones de extensión universitaria encontradas son variadas pero comparten la defensa de ser un espacio de formación que posibilita la transformación, tanto social como académica, desde una eficacia con características académicas y no meramente asistencial y de servicio al mercado con la prestación de servicios. Así, presentaremos las concepciones teóricas del cuadro anterior.

Con estos antecedentes, Jezine (2006) presenta tres modelos de concepciones y prácticas extensionistas: el asistencialista, el mercantilista y el académico. La concepción de la extensión universitaria como práctica asistencial debe ser criticada, pues reemplaza la función del Estado y no cumple con su función académica. El modelo asistencial es similar al modelo americano, que apuesta por una extensión de carácter cooperativo y de prestación de servicios y asistencial. El modelo

asistencial se configura mediante servicios de asesoría o prestación de servicios en las áreas de educación, agricultura y salud, a comunidades desfavorecidas.

La primera concepción se constituye desde el origen de la extensión desde la perspectiva de la satisfacción de las demandas sociales a través de la prestación de servicios, pasando de una dimensión transformadora-redentora de la sociedad a una conservadora del bienestar, ya que las acciones extensionistas están en su mayoría dirigidas a mantener las desigualdades sociales. En esta concepción, las acciones extensionistas se caracterizan por programas y actividades esporádicas en las comunidades, encaminadas a la “resolución” inmediata y paliativa de los problemas sociales, sin discusión previa de los factores que provocan las desigualdades sociales, ni incentivo a formas de intervención organizada, por lo tanto ser llamados trabajadores sociales. (JEZINE, 2004, p. 5)

El modelo mercantilista engloba acciones encaminadas a favorecer el servicio de mercado, considerando la actual estructura económica y política del país. Esta concepción está aliada al modelo neoliberal y constituye ciertas implicaciones curriculares que pueden influir en el trabajo pedagógico, favoreciendo la reproducción de las relaciones sociales y no la emancipación. La universidad debe prever en sus planes de estudios qué concepción de extensión defiende y practica en el proceso de formación, ya que la sociedad conduce a acciones mercantilistas, en las que “La sociedad o venta de servicios sería el medio de articulación de la universidad con los demás sectores de la sociedad civil”, sociedad, convirtiéndola en productora de bienes y servicios, concepción aquí llamada mercantilista”. (JEZINE, 2004, p. 5).

A pesar de no ser explícito, la influencia del capital se establece en las escuelas y la educación, en la forma del currículo. A pesar de la influencia neoliberal y la concepción mercantilista de las acciones extensionistas, los teóricos marxistas apuestan a que la extensión universitaria puede dejar de ser prestación de servicios y asistencia y priorizar el proceso pedagógico en el modelo académico.

La extensión sólo dejará de ser una prestación de servicios, desde una perspectiva asistencialista, cuando sea vista como un proceso pedagógico encaminado a la formación ciudadana para la conquista de una sociedad efectivamente de derechos. La extensión es a menudo parte de disputas ideológicas y corre el riesgo de permanecer superficial. (JANTKE Y CARO, 2013, p. 106)

El modelo académico tiene como objetivo comprender la dimensión científica y la relación entre la Universidad y la sociedad, valorando la inseparabilidad de la docencia, la investigación y la extensión, la relación dialógica y la transformación social, en consecuencia, puede formar para la omnilateralidad y la emancipación. La perspectiva de la extensión como concepción académica pretende romper con la técnica y con el currículo fragmentado, promover la conciencia crítica y su perspectiva de transformación social y, así, favorecer la formación omnilateral.

El trabajo de extensión universitaria en una perspectiva académica pretende, por tanto, superar los límites de la ciencia técnica, del currículo fragmentado y de la visión del hombre como objeto a manipular, transitando hacia una visión multidimensional, en la que lo político-social –las dimensiones humanas están presentes en la formación del sujeto, concebido como ser histórico. [...] Así, la extensión como función de la universidad, con el objetivo de establecerse desde la concepción académica, inserta en el contexto de las contradicciones inherentes al proceso mismo de producción del conocimiento en una sociedad capitalista, busca una nueva dimensión de la universidad, sociedad y sujeto, encarnado en la perspectiva ideológica del “compromiso social” como institución pública, posibilitando la organización política del grupo, en la que, además de promover una conciencia crítica, pretende intervenir en la realidad de forma transformadora y liberadora perspectiva, de la autonomía del sujeto. (JEZINE, 2004, p. 4)

Los autores González y Larrea (2006) sostienen que existen tres modelos o concepciones de extensión universitaria: tradicional, economicista y de desarrollo integral. El modelo tradicional de extensión se caracteriza por la universidad que transmite y produce conocimiento, el modelo economicista de extensión se caracteriza por la universidad ligada a la producción social y las técnicas de mercado, y el modelo de desarrollo integral en el que la Universidad debe ser crítica, creativa, democrática y orientado a la transformación.

Silva (2000) caracteriza la extensión universitaria como: una concepción tradicional o funcionalista que generalmente es asistencial; una concepción procedimental que apunta a combatir el asistencialismo y trata de superar su independencia, articulándolo con la docencia y la investigación y; a una concepción crítica, como esencia de la investigación y la docencia. La concepción crítica de la extensión universitaria aparece como esencia de la investigación y la docencia.

Propone una visión radical en relación a la inseparabilidad. La extensión se hace dentro y con la investigación y la docencia, por lo que sus acciones aparecen dentro de los planes de estudio y en los proyectos de investigación y posgrado, proponiendo incluso que las rectorías de extensión se fusionen con la investigación y la docencia. La extensión es necesaria para que la docencia y la investigación cumplan sus roles insertos en la realidad de la comunidad local [...] (MIGUENS JR y CELESTE, 2014, p. 5)

Para Silva (2000) la concepción tradicional o funcionalista de la extensión sobresa en la satisfacción de las necesidades de la población, en acciones apolíticas y, principalmente, asistenciales. Mientras que la concepción procedimental articula a la universidad con la sociedad en la satisfacción de las necesidades, pero como compromiso social y no asistencial. Una vez que la concepción crítica, según Silva (2000, p. 8) “[...] está intrínsecamente ligada a la docencia ya la investigación, es su esencia, su característica básica, sólo deviniendo efectiva a través de estas funciones. Por lo tanto, comienza a entenderse como una materia curricular”.

La concepción crítica puede favorecer aún más el proceso de formación académica hacia la transformación social, generando la

posibilidad de emancipación para ambos. Esta concepción tiene en cuenta que la extensión se entrelaza con la docencia y la investigación y gana un escenario de formación inicial y permanente. La formación de los estudiantes va más allá de las acciones tradicionales y apunta a una formación más consciente de su papel en el mundo y del pensamiento crítico, político, histórico y humano. Para ello, debe establecerse como praxis la extensión universitaria. Esto posibilita el desarrollo de acciones que posibiliten la formación para el sujeto y la transformación social. Corroborando la idea de que la extensión universitaria es vista como una función académica y que puede favorecer una formación crítica, Síveres (2013, p. 26) señala que “la extensión universitaria, junto con la docencia y la investigación, tiene precisamente la tarea de brindar una variedad de experiencias de aprendizaje.”

La extensión se define como un vasto conjunto de acciones y se realiza principalmente a través de proyectos y programas, pudiendo expresarse a través de su conjunto de publicaciones y con una gran demanda de posibilidades de formación académica y transformación social. Al ser un proceso educativo, científico y articulado, debe estar bien planificado, basado en la teoría y la práctica metodológica, es decir, la praxis. La extensión no es práctica por la práctica, porque en el sentido emancipatorio la extensión universitaria es práctica teorizada, siendo una acción en la que teoría y práctica son inseparables.

La extensión universitaria es una praxis cuando la intencionalidad es una acción de transformación, con bases sólidas, tanto teóricas como metodológicas, encaminadas a la emancipación del ser humano. He aquí, es necesario comprender el significado de las acciones extensionistas. Cuando el significado es una formación emancipatoria, se busca que el público que participa en la acción salga de su etapa inicial y alcance elementos que permitan cambiar la realidad concreta. Una acción asistencial o intervencionista no tiene la misma concepción que una acción transformadora. Cuando la intención es la emancipación del sujeto colectivo de la academia, se busca que los académicos directamente involucrados con la acción salgan de la etapa inicial y experimenten cambios significativos que pueden ser considerados como transformaciones resultantes de la acción extensionista. Una acción asistencial o intervencionista puede cambiar temporalmente

la situación del público objetivo. Una acción de emancipación es un proceso permanente. Nuestra defensa es que la acción extensionista tiene la intención de la emancipación humana.

Cada acción extensionista debe basarse en una línea teórica consistente para que no deslice hacia la asistencia o la intervención. El dominio teórico es un proceso formativo dialéctico antes, durante y después de la realización de la acción o concurrente con su ejecución. Esto significa que la investigación científica puede aparecer en la acción extensionista antes de su planificación, durante su planificación, durante su ejecución y después de su finalización. A partir de esa defensa, el aporte teórico compone la producción científica de la acción extensionista, además de los relatos de experiencias surgidas de la propia acción. Configurando así que la acción extensionista comienza y termina con la teoría y la práctica, lo que posibilita incluso publicaciones científicas en eventos científicos, revistas especializadas, libros, etc.

A priori, inferimos que uno de los límites de la extensión universitaria es la comprensión de su concepto o concepción, sus elementos, su intencionalidad y quizás su aporte teórico. Es decir, es necesario comprender el concepto y significado de una acción de extensión para su planificación y ejecución. Sousa (2000, p. 107) sostiene que “Trabajar con conceptos como Extensión es una construcción histórica inacabada y, por tanto, en constante transformación”.

Los actores de la extensión universitaria, así como las instituciones oferentes, necesitan conocer su concepto, su hacer y su significado. Sousa (2000, p. 127) afirma que “[...] desde el momento en que una concepción de la Extensión Universitaria pasa a ser asumida por los sujetos de su práctica, se definen los caminos a seguir”. No se puede hacer extensión universitaria por el simple hecho de hacerlo. Se necesita intencionalidad. Para ello, es necesario que las instituciones asuman la concepción y significado de la extensión universitaria como académica, crítica y emancipadora, alejándose de la prestación de servicios, pero, para el autor, la extensión universitaria sigue siendo vista como una actividad académico-empresarial, sin ningún movimiento para este cambio, pero que necesita ser desenmascarado en su proyecto neoliberal.

Esperamos que el tratamiento de toda acción extensionista sea una praxis académica, presentando como perspectiva la emancipación crítica de los sujetos. Otra cuestión es la comprensión de la extensión universitaria en su totalidad y no como una parte aislada de la Universidad, sino como un mero elemento curricular. La extensión universitaria puede convertirse en una práctica académica. En la visión de Costa, Baiotto y Garces (2013, p. 63) “La extensión universitaria es un locus privilegiado para la práctica académica. Al actuar en proyectos de extensión, los estudiantes viven experiencias de aprendizaje significativas, importantes no solo para su formación profesional, sino también personal”.

Reis (1996) caracteriza la extensión universitaria por su conceptualización en dos líneas: eventista-inorgánica y procedimental-orgánica, defendiendo la construcción de la investigación, la docencia y la extensión de manera inseparable en convivencia con lo diferente, en la diferencia y con amor. Los estudios de Reis (1996, p. 41) muestran que las acciones eventistas-inorgánicas se denominan así porque tienen “como característica la prestación de servicios o la realización de eventos, aislados o desconectados del contexto de enseñanza-aprendizaje y proceso de producción” del saber universitario. Las acciones de la línea conceptual eventista-inorgánica se dan eventualmente, es decir, no tienen continuidad, lo que puede aproximarse a los conceptos de acciones asistenciales o de intervención. La concepción eventista-inorgánica se presenta en forma de actividades ocasionales, puntuales y de prestación de servicios.

Difusión del conocimiento, como cursos, seminarios, charlas, conferencias, mesas redondas, etc.

Difusión de la cultura, como la presentación de obras de teatro, orquestas, coros, grupos folclóricos, películas, entre otros.

Prestación de servicios en forma de asistencia técnica, jurídica, sanitaria, educativa, etc. (REIS, 1993, p. 27)

Para Sousa (2000, p. 125) “Creemos que la prestación de servicios es una estrategia que debe ser discutida para perder su carácter asistencialista e inmediatez”. Si deja de ser el fin de la actividad, siendo

el medio de la actividad la prestación del servicio, puede convertirse en una actividad de extensión que posibilite la transformación de la academia y de la sociedad.

La prestación de servicios por parte de la Universidad no debe ser asumida únicamente por el propio servicio, sino que debe representar un momento de producción de conocimiento e incluso de distribución del conocimiento producido. [...] de esta forma, se podría estar contribuyendo, con la crítica y el análisis, a la construcción, junto con la sociedad, de un sistema más justo. La Universidad debe estar presente en la formación del ciudadano, dentro y fuera de sus muros (SOUSA, 2000, p. 127)

Las acciones de la concepción procedimental-orgánica se muestran contrarias a la eventista-inorgánica, en tanto que son acciones permanentes o continuas, que se relacionan inseparablemente con la docencia y la investigación, relacionando la universidad con la sociedad para la transformación.

se caracteriza por el desarrollo de acciones de carácter permanente, entrelazadas o inherentes al proceso formativo (enseñanza) y de producción de conocimiento (investigación) de la universidad, en alianza político-pedagógica con la sociedad civil o política, en una dimensión mutuamente oxigenadora y recíprocamente transformadora (REIS, 1996, p. 41).

La universidad tiene la función de producir conocimiento y formar académicos simultáneamente, con miras a la transformación, a partir de acciones extensionistas, por lo que las acciones deben ser orgánicamente pensadas y realizadas de forma procedimental y continua. Para Reis (1996, p. 41) la sociedad “Es el ‘locus’ copartícipe en la formación de profesionales y en la generación de conocimiento en la sociedad”. De esta forma, las acciones extensionistas deben tener una intención clara y una planificación coherente con el objetivo o misión de la institución formadora.

En este contexto, el autor, al defender que la concepción procedimental-orgánica de la extensión ya se presentaba en la década de 1990, como la posibilidad de una universidad comprometida con la transformación social y con el proceso formativo a través de la docencia, la investigación y la extensión, presenta algunas consecuencias o problematizaciones que deben ser consideradas para tal ruptura, desde la extensión hasta el momento al servicio de la capital y ahora, surgida hacia la asistencia académica y social.

- a) Redefinición Político-Filosófica de la Universidad [...].
- b) Democratización y Redistribución del Poder Universitario [...].
- c) Convenio y Consorcio de Intereses [...].
- d) Coraje de 'ensuciarse las manos' [...].
- e) Redirigir los contenidos docentes/investigadores [...].
- f) Modificar el concepto de aula y sala de clase [...].
- g) Articular los distintos órganos de decisión de la universidad [...].
- h) La dotación presupuestario-financiera [...].
- i) La asignación y reasignación de la carga de trabajo de docencia, investigación y extensión/administración [...].
- j) La construcción de la docencia, la investigación, la extensión en la convivencia con los diferentes, en la diferencia y con amor [...] (REIS, 1993, p. 29 – 33).

El autor aclara que la ruptura es grande y que necesita enfrentar algunas contradicciones y realineamientos políticos, dada la trayectoria histórica de las universidades brasileñas y las actividades de extensión existentes, al servicio de la capital. Como ya se discutió, para Reis (1996) las eventuales acciones extensionistas inorgánicas fueron presentadas como concepto y práctica en Brasil a partir de 1911 y recién a partir de la década de 1960 comenzaron a aparecer rastros del concepto procedimental-orgánico y recién con la Constitución brasileña de Brasil 1988 se establece legalmente el concepto de inseparabilidad. Un hito importante para la concepción extensionista fue la Circular MEC/SESU 263/1994, que será presentada más adelante, incorpora la perspectiva orgánico-procedimental, para una praxis extensionista marxista.

La característica conceptual de la línea procedimental-orgánica de Reis (1996) se acerca al modelo académico de Jezine (2006) y a la concepción crítica de Miguens Jr y Celeste (2014) y Silva (2000) y se relaciona con lo que FORPROEX (2012) presenta como lineamientos: interacción dialógica, interdisciplinariedad e interprofesionalidad, inseparabilidad docencia-investigación-extensión, impacto en la formación de los estudiantes y, finalmente, impacto y transformación social.

Con estos antecedentes, nos referimos a Gurgel (1986, p. 22) quien defiende la extensión universitaria como un laboratorio o pasantía viviente, privilegiando la formación académica basada en la realidad concreta y el aprendizaje, porque “la extensión universitaria es una proyección de la universidad a su entorno y que, como tal, proporciona un campo de prácticas vivo y renovado, un verdadero laboratorio donde el futuro profesional descubre la importancia del entorno y se sitúa mejor en relación con la realidad en la que debe actuar.”, transformándose en filosofía de actuación universitaria y acercarse al concepto de interprofesionalidad. En este contexto, Síveres *et al.* (2012, p. 89), sostiene que “la actividad extensionista contribuyó a la profundización de conceptos, es decir, de lo que uno debe saber para el ejercicio de su profesión”.

En defensa de la profesionalización académica de manera que favorezca la transformación de la sociedad, las actividades de extensión promueven una experiencia real que favorece la madurez académica que favorece la formación profesional, preparándolos para el mundo real.

Cada experiencia de los estudiantes en proyectos de extensión tiene efectos profundos en sus vidas profesionales, preparándolos para el mundo real que enfrentan como académicos y, después de graduarse, brindándoles la oportunidad de percibir la complejidad de los problemas sociales, políticos y culturales a su campo de actividad profesional (ALMEIDA y SÁ, 2013, p. 204).

Los académicos que participan en proyectos de extensión pueden tener una formación más calificada para incluso insertarse en el

mercado de trabajo, como “la extensión universitaria ofrece, a través de la experiencia práctica, la formación y calificación para una mejor preparación y inserción en el mercado de trabajo” (ALMEIDA y SÁ, 2013, p. 208).

El tema del mercado de trabajo no se presenta aquí como una defensa de la formación académica al servicio del mercado neoliberal, sino en el sentido de que, aun formándose para servir al mercado, el objetivo principal es pensar las transformaciones sociales y el proceso de emancipación de involucrados, en el desempeño de sus actividades profesionales al servicio del mercado. En la visión de Manacorda (2016), cuando Marx y Gramsci exponen, que el hombre debe ser formado para el trabajo, no en el sentido de mercado laboral, sino en el sentido de trabajo ontológico y teleológico. Esta formación también se expresa en la universidad, con labor pedagógica y formación académica, tanto en extensión como en docencia e investigación.

Para Botomé (1996, p. 20) la extensión no es una actividad separada, sino una “dimensión o etapa indispensable de la docencia y la investigación”. Sin embargo, este tema puede ser visto como controvertido. Para el autor, la docencia promueve la transformación social al formar al profesional que actuará en esta sociedad con calidad y que la investigación con los avances científicos y tecnológicos, así como la investigación-acción o la investigación-participante puedan sustituir a las acciones extensionistas, ya que muchas veces se vuelve pura acción y como si tuviera un poder mágico que transformaría la sociedad. En efecto, las acciones extensionistas por sí solas no transforman la realidad concreta, pero pueden posibilitar la toma de conciencia sobre la realidad concreta y la lucha por la transformación social y ganar fuerza en esta batalla si están alineadas y inseparables de la docencia y la investigación.

Botomé (1996, p. 31) recuerda a Demo (1994) quien afirma “Sin embargo, la universidad brasileña, en su mayor parte, en un proceso histórico equivocado, se ha convertido en una institución de mera transferencia de conocimientos, y a su postura reproductiva se suma el corporativismo y la burocratización paralizante”. Este proceso histórico erróneo puede estar asociado a la génesis de la universidad brasileña, que se basó en la docencia alienada y la investigación no comprometida, desvirtuando la inseparabilidad, como si la extensión

por sí sola pudiera lograr una supuesta compensación de lo que la docencia y la investigación no pueden. Para Fávero (1977) el hecho es que la universidad debe desempeñar con calidad las tres esferas: docencia, investigación y extensión y no ubicar a la extensión como un componente secundario y reconocer que su efectividad se da en la realidad concreta.

[...] la investigación y la extensión, espacios de articulación con el movimiento de lo real, necesitan ser repensados, a partir de la consideración de que la integración entre las tres dimensiones no se da formalmente dentro de la universidad, sino sólo en la riqueza, en el movimiento, en el caos, en el desorden que es la realidad (KUENZER, 1992, p. 187).

Además de comprender que las actividades académicas de investigación, docencia y extensión se dan en el movimiento real y no aisladas de él. Se ha desvinculado la docencia de la investigación, como si la docencia no fuera el proceso de investigar, delimitando meras reproducciones. Desde una enseñanza reproductiva, la realidad no será transformada, sólo reproducida. Sin embargo, el nacimiento de la extensión marca el inicio de un proceso de transformación social.

La docencia en la Universidad ha perdido su 'status' académico, porque sin investigación no hay referentes científicos, y el profesor sólo será un mero copista, transmisor sin crítica y sin producción [...] La mejora de la calidad de la docencia encuentra su base en la investigación, como actividad de descubrimiento e innovación. De ahí la necesidad de pensar la investigación en estrecha relación con la docencia centrada en la realidad social (JEZINE, 2002, p. 82/101).

Esta cuestión se enfrenta incluso a la concepción o misión de la institución, que debe asumir el proceso de inseparabilidad como su identidad institucional, que puede promover la crítica y la praxis emancipadora. Así, volvemos a Botomé (1996) quien enfatiza la docencia alienada y la investigación no comprometida, lo que promueve una extensión equivocada.

La expresión ‘docencia, investigación y extensión’ se ha ganado incluso el sobrenombre de ‘trípode’, constituido por estas ‘tres bases de lo que define a la Universidad’. Cerqueira Leite (1980), sin embargo, denunció que estas tres expresiones se refieren sólo a actividades (y no a objetivos), a través de las cuales la Universidad busca cumplir sus funciones o atribuciones en la sociedad (BOTOMÉ, 1996, p. 37).

La concepción de que el trípode se configura en las actividades académicas y no en las funciones académicas puede incluso justificar muchas inconsistencias institucionales. Pues, si los actores académicos no tienen clara la función o misión de la institución y cómo se puede lograr a través de actividades de investigación, docencia y extensión, es posible que se cometan errores.

Las propias nociones de investigación, docencia y extensión (meras actividades y no objetivos) o ‘funciones’ de la institución” existentes hoy en día pueden llevar a los agentes universitarios a un activismo desconectado de los objetivos institucionales. Y esto es incluso difícil de percibir, ya que, sin una percepción clara de cómo ocurren y se construyen las relaciones entre conocimiento y conducta, cualquier acción puede confundirse con conducta relevante (BOTOMÉ, 1996, p. 20).

En la concepción de Botomé (1996, p. 38) los errores ocurren por la falta de una concepción clara de que “La investigación, la docencia y la extensión son actividades (instrumentos, condiciones o medios) a través de las cuales (o en las cuales) se cumplen los objetivos (funciones, atribuciones) de la Universidad.”, lo que no puede entenderse con el rol de la Universidad. Así, se vuelve imprescindible conocer la función de la Universidad para pensar únicamente en actividades de investigación, docencia y extensión.

La indisociabilidad enseñanza-investigación-extensión necesita ser comprendida más allá de un discurso superficial de sentido. Actualmente, se puede decir que solo una estructura está asegurada. La estructura de la extensión universitaria.

Basta una simple observación: hay investigadores que investigan y enseñan; hay quienes, dentro de la universidad, actúan sólo en la docencia. Sin embargo, quienes hacen extensión también investigan y enseñan. Debido a la propia organización del trabajo docente en las universidades públicas brasileñas, no hay profesores que realicen únicamente labores de extensión (DEUS y HENRIQUES, 2017, p. 85).

Este escenario nos lleva a reflexionar que las Universidades pueden no tener una identidad institucional clara o pretender enmascarar esta identidad, ya que las Universidades públicas deben presentar una identidad para la construcción sólida del conocimiento posibilitada por las actividades de investigación y docencia, que en consecuencia y al mismo tiempo promoverían la transformación social. Como lo presentan Jezine (2002) y Botomé (1996), la Universidad está desvirtuando su función principal y favoreciendo la reproducción de conceptos y la perpetuación de las relaciones sociales establecidas por los dictados del mercado. Lo cual indica que las acciones extensionistas, cuando existen, son al servicio del mercado, es decir, asistencial o mercantilista.

El hombre, como animal racional que se hace por el trabajo, inserto en una cultura, produciéndola y siendo producido, tal como lo presenta Marx (1979) tiene en la extensión universitaria una forma de trabajo social que conduce a la emancipación y producción de conocimiento que promueve la conciencia para la transformación social, superando el concepto de trabajo enajenado. Sobre el trabajo social orientado a la transformación a través de la extensión universitaria.

Siendo trabajo, su ejecución genera un producto que transforma la naturaleza, en la medida en que crea cultura. Es una obra imbuida de una dimensión educativa. El producto de este trabajo, sin embargo, pasa a pertenecer tanto a los equipos de extensión como también a la propia comunidad o a los grupos comunitarios para su aplicación en la organización de movimientos. Tanto la comunidad como la universidad o los movimientos sociales son los dueños del producto de este trabajo. La extensión, marcada por esta dimensión del trabajo, producirá cultura, estableciendo a

través del trabajo la posibilidad de conocer el mundo donde el individuo trabaja. Esta dimensión de extensión, en la que el producto pertenece a los movimientos sociales ya la universidad, permite superar la alienación que genera la no posesión del producto del trabajo por parte de sus productores, en el modo de producción capitalista. Todos los productores se apropian de este producto del trabajo, que es el conocimiento (MELO NETO, 2001, p. 252).

La extensión universitaria debe entenderse como un trabajo social, en el que la relación Universidad-Sociedad es de “bidireccionalidad” y no meramente asistencial o de prestación de servicios. Para el autor, la extensión en esta concepción se caracteriza por una acción que parte de una realidad y produce conocimientos que pueden transformarla, uniéndola a la investigación y la extensión. Es posible decir que el conocimiento, como producto del trabajo social, que transforma la sociedad y desarrolla al ser humano, puede provenir de acciones de extensión.

Las actividades de extensión universitaria son promotoras del acercamiento de la universidad con la comunidad; articuladores del saber académico y social; estímulos para la reflexión y la crítica, más allá del espacio tradicional del aula; y promotores de trasladar el espacio de formación a otros lugares, favoreciendo así el desarrollo humano y la transformación social (GARCIA, BOHN y ARAÚJO, 2013, p. 171).

Freire⁷ abre espacio para discusiones sobre la extensión en Brasil y con una concepción de emancipación ligada a la humanización. El concepto de emancipación en Freire, sustentado por Marx, se alía al significado de humanización. La emancipación en Freire pasa por la formación de lo humano y no sólo por la formación de lo cognitivo-conceptual. Así, la emancipación freireana es una emancipación humanizadora.

7 Nos esforzamos por no utilizar únicamente a Freire como base teórica, a pesar de su inigualable aporte, porque todos los trabajos realizados hasta ahora han tenido a Freire como base y buscamos ampliar la discusión sacando a la luz nuevos aportes al campo teórico.

En Paulo Freire, la emancipación ya no es sólo una propuesta filosófica, social o crítica, sino que se convierte fundamentalmente en una tarea educativa, dirigida específicamente a la praxis pedagógica. Dentro de la propuesta de Freire, la emancipación adquiere el significado de humanización. Humanización que se opone y lucha contra la deshumanización (AMBROSINI, 2012, p. 386).

La extensión universitaria encaminada a la formación omnilateral, humanizadora y emancipadora se fundamenta en la praxis. Según Jantke y Caro (2013, p. 99) “La extensión emancipatoria se caracteriza como punto central de la praxis como articulador de teoría y práctica, que permite develar los determinantes de la realidad social en su totalidad”.

La extensión emancipatoria se concibe en términos de construcción social, a partir de una metodología participativa, a través de una dimensión crítica y reflexiva con sentido de emancipación. Thiollent (2002, p. 7) presenta que “La emancipación es lo opuesto a la dependencia, la sumisión, la alienación, la opresión, la dominación, la falta de perspectiva. El término caracteriza situaciones en las que se encuentra un sujeto que puede actuar con autonomía, libertad, autorrealización, etc.”. Marx y Gramsci defienden la necesidad de renovar la capacidad crítica y formar para la omnilateralidad, rompiendo visiones unilaterales.

En el siglo XIX, Karl Marx fue un maestro de la crítica del derecho, la filosofía hegeliana o la economía política clásica. En el siglo XX, Antonio Gramsci hizo una contribución fundamental a la crítica del saber establecido por los grandes intelectuales de su tiempo. [...] Hoy, teniendo en cuenta el legado de siglos pasados, necesitamos renovar la capacidad crítica para desmitificar los ‘edificios’ intelectuales y las visiones unilaterales que existen en torno a la globalización, el mercado, las nuevas tecnologías y las formas de poder (THIOLLENT, 2002, p. 5).

La capacidad crítica que debe renovarse puede ser a través de acciones extensionistas.

La metodología extensionista tendrá todo por ganar si reforzamos sus dimensiones participativas, críticas y emancipatorias. Sin embargo, para esto nadie tiene una solución mágica. Esta se construye colectivamente a partir de experiencias existentes, con acceso a conocimientos teóricos y metodológicos (en particular en el área de educación y comunicación). Incluso las tecnologías de la información tienen un papel positivo que desempeñar en este contexto. Todavía hay una gran distancia entre la realidad (a veces la mediocridad) de nuestros proyectos de extensión y la definición de este ideal participativo, crítico y emancipador (THIOLENT, 2002, p. 10).

Para el autor, a pesar de la distancia real y concreta entre los proyectos de extensión y la emancipación, la educación con este sesgo debe ser vista como un desafío a las leyes educativas que apuntan a la reproducción social y tienen una perspectiva de transformación social, a través de nuevos conocimientos y contenidos. Para Gramsci (2000, p. 33) las instituciones educativas, ya sea de Educación Básica o de Educación Superior, deben “innovar los métodos, contenidos y organización del estudio a partir de las siguientes salvedades: un vínculo más estrecho entre escuela y trabajo, entre teoría y práctica; [...]”, en la que la praxis apunta a la emancipación de los sujetos involucrados y que la extensión universitaria puede ser entendida como trabajo como principio de aprendizaje.

La extensión universitaria, entre la diversidad de comprensiones, puede ser considerada una directriz institucional, un proceso mediador de construcción del conocimiento y una actividad que apunta a la finalidad del camino de aprendizaje, calificando el valor epistemológico, ético y político de la institución, que debe ser vivida cotidianamente por los sujetos académicos y comunitarios, por los procesos instituidos e instituyentes, y por los resultados individuales y colectivos (SÍVERES, 2013, p. 20).

La extensión universitaria como principio de aprendizaje y la praxis como unidad de teoría y práctica, apunta a la emancipación

y eso puede lograrse mediante acciones extensionistas, cuando estas se conciben no sólo como una actividad práctica. Sanches Vásquez (2011) es recordado por Curado Silva (2017) afirmando que no toda actividad práctica es praxis, pero toda praxis es práctica y apunta a la emancipación humana. Para ello, la formación docente que trabajará con la formación académica juega un papel fundamental. Curado Silva (2011, p. 22) sostiene que “La concepción de la formación docente desde una perspectiva crítico-emancipadora busca construir la inseparabilidad de la teoría y la práctica en la praxis”.

La escuela y la educación necesitan ser modificadas si pretenden transformar la sociedad. Una posibilidad puede ser un proyecto pedagógico institucional en articulación con la realidad social, que posibilite el aprendizaje a través de la extensión universitaria.

Con el propósito de comprender el principio de aprender, entre otras opciones, conviene decir que la extensión es una forma de ser, una forma de dialogar y una posibilidad de aprender, aspectos que se irán presentando en la secuencia, pero que deben ser entendido y practicado de forma articulada y en sintonía con el proyecto pedagógico institucional (SÍVERES, 2013, p. 20).

Por lo tanto, la organización curricular es importante y una preocupación que toda acción extensionista debe priorizar es la “programación preliminar de lecturas, participación en seminarios, grupos de discusión y talleres”, como lo presenta FORPROEX (2007, p. 51), visando garantizar el dominio teórico que debe alcanzar el académico a lo largo de la acción, así como la conciencia de su actuar como ciudadano, incluso sostenible.

Este podría ser, por tanto, el perfil de la extensión universitaria que, a través de la energía del aprendizaje y de la dinámica del desarrollo social, contribuiría a un proceso que permitiera rescatar la verdad de lo que fuimos en el pasado, construir lo que somos en el presente y proyectar para un futuro lo que queremos ser, como personas humanas, sujetos sociales y seres planetarios. De esta forma, la educación superior, a partir de una propuesta de extensión universitaria,

contribuirá significativamente a desencadenar un proceso de aprendizaje y un procedimiento de desarrollo sostenible (SÍVERES y SILVA, 2013, p. 195).

La extensión universitaria, entendida como principio de aprendizaje, se fundamenta en la pedagogía histórico-crítica y en el currículo histórico-crítico, en tanto busca el conocimiento creativo e innovador, la reflexión y la interdisciplinariedad y la formación de sujetos concretos.

El proceso extensionista, situado en las fronteras institucionales y sociales, abre horizontes para saberes más creativos e innovadores, fortaleciendo un camino más integral que informativo, más reflexivo que transferir conocimientos, más productivo que almacenar, más invención que enmarcar, más posibilidades que certezas, más sentido que dirección, más interdisciplinariedad que disciplinariedad, más complejidad que simplificación, más sujetos que espectadores, más experiencias que exigencias (SÍVERES, 2013, p. 30).

Nuestra discusión de concepciones, significados y construcciones en relación a la extensión universitaria es como el trabajo como principio formativo, educativo y de aprendizaje, a través de la praxis crítico-emancipadora, a través de acciones continuas y procedimentales. Esta formación está por venir y necesita ser discutida para acercarse a la formación académica.

En la sociedad capitalista, la extensión podría existir como una compensación a la falta de políticas sociales, pero cuando la unimos a la docencia y la investigación, se convierte en una gran fuerza para el proceso formativo de la educación superior. Sin embargo, aún hoy, está lejos de la formación académica de los estudiantes (JANTKE y CARO, 2013, p. 98).

Si bien, para los autores, esta realidad concreta está lejos de ser un componente del proceso de formación de los profesores brasileños, estamos de acuerdo en que debe ser planificada en los currículos y acciones de los profesores universitarios, ya que permite a los académicos tener una mirada dialógica, crítica, formación autónoma y sensible.

También diríamos que el académico que participa en acciones de extensión universitaria es más flexible para el diálogo y es en ese diálogo que se establecen las relaciones con la vida profesional. Ser profesional es, ante todo, ser consciente de los cambios, estar preparado para afrontar el día a día. En esta dirección, la extensión universitaria puede contribuir, pues ayuda en la formación de profesionales más críticos, más abiertos al diálogo, más autónomos y sensibles a las transformaciones del mundo que les rodea (GARCIA, BOHN y ARAÚJO, 2013, p. 181).

Cuando se trata de currículos y proyectos institucionales, es importante que las Universidades se preocupen por preparar sus documentos de acuerdo con la intención formativa. Defendemos una formación que rompa con la visión dicotómica de un ser omnilateral. Esto puede deberse a acciones extensionistas previstas en los documentos institucionales. Es necesario un análisis de los planes de estudios para comprender los supuestos expresados, ya que la mayoría de los cursos de la Universidad tienen como supuesto predominante el paradigma positivista cartesiano-newtoniano.

Cabe señalar, además, que la mayoría de las carreras universitarias, en su génesis, planes de estudio y prácticas, están diseñadas y organizadas a partir de supuestos basados en el paradigma newtoniano-cartesiano, con principios fundacionales del positivismo, mostrando una fuerte tendencia a dicotomizar teoría y práctica, entre conocimiento desde la experiencia y el conocimiento académico, entre la razón y la emoción, al mismo tiempo que se desarrollan en los diferentes cursos muchas prácticas de ruptura y experiencias alternativas [...]. La extensión universitaria, en su trayectoria, y entendida desde la perspectiva de un proceso de aprendizaje, puede contribuir decisivamente a romper con esta visión dicotómica, ya que la inmersión en escenarios concretos de (futura) actividad profesional ayudará a desarrollar una percepción más sistémica y articulada sobre la formación y el conocimiento como procesos continuos y evolutivos, que no terminan con la culminación de los cursos de pregrado (GONZATTI, DULLIUS y QUARTIERI, 2013, p. 225).

La extensión universitaria como componente curricular del proceso de formación académica necesita ser entendida como un elemento esencial que potencia seres humanos más críticos, autónomos y emancipados. En la visión de Costa, Baiotto y Garces (2013, p. 67) “La extensión establece una relación teoría/práctica, simula el mercado laboral y constituye el campo de aplicación práctica, posibilitando la vivencia de contenidos y cualificando aprendizajes curriculares”. Es con esta concepción y significado que defendemos como perspectiva extensionista podemos construir conocimiento durante la formación académica.

Esta textura nos hace organizar a los autores en seis categorías de análisis. La primera clasifica la extensión según su finalidad, la segunda según su actividad, la tercera según sus características, la cuarta según su significado, la quinta según sus perspectivas y la sexta considera la epistemología, según el Cuadro n. 3.

Cuadro n. 3 – Categorías de concepción

CATEGORÍA	TEÓRICO	CONCEPCIÓN
FINALIDAD	Jezine (2006)	*Ayudante *Mercantilista *Académico
	González e Larrea (2006)	*Tradicional *Economicista *Desarrollo integral
	Sousa (2000)	*Alienación *Emancipación
ATIVIDAD	Silva (2000)	*Tradicional *Procedural *Crítico
CARACTERÍSTICA	Reis (1996)	*Eventista-inorgánico *Procedural-orgánico
SENTIDO	Freire (1983)	*Humanización
	Forproex (2012)	*Académico
	Síveres (2013)	*Aprendizaje
	Gurgel (1986)	*Laboratório vivente
	Botomé (1996)	*Inseparabilidad
	Silva (2013)	*Proceso emancipatorio
PERSPECTIVA	Melo Neto (2001)	*Trabajo social
	Castro (2004)	*Transformación social
	Thiollent (2002)	*Transformación del real
	Jantke e Caro (2013)	*Emancipación
EPISTEMOLOGÍA	Kochhann e Curado Silva (2017)	*Técnica *Práctica *Práxis

Fuente: Kochhann (2017).

La categorización nos lleva a entender que las acciones extensionistas pueden tener como finalidad la práctica asistencial, de servicio al mercado o de formación académica, según Jezine (2006) o la práctica tradicional, económica y de desarrollo integral según González y Larrea (2006) o incluso de alienación o emancipación desde la perspectiva de Sousa (2000). La discusión de Jezine (2004) muestra que el modelo asistencial consiste en la asesoría o prestación de servicios en las áreas de educación, agricultura y salud, a comunidades desfavorecidas, para la resolución de algunos problemas sociales, pero de forma inmediata y paliativa. El modelo mercantilista engloba acciones encaminadas a favorecer el servicio de mercado, considerando la actual estructura económica y política del país, como productor de bienes y servicios. La extensión como concepción académica rompe con la barrera del pragmatismo, el activismo, la fragmentación, la manipulación, la unilateralidad y reconoce al ser como ser histórico, promoviendo la conciencia crítica y la transformación. Para González y Larrea (2006), el propósito de la concepción tradicional retoma la cuestión de la universidad como reproductora y transmisora de conocimientos, en la que la Universidad detenta los conocimientos que transmite la sociedad, mientras que la concepción economicista pretende satisfacer las demandas del mercado capitalista y el desarrollo integral presenta una universidad abierta, creativa, democrática y crítica. Para Sousa (2000) una freiriana, la extensión puede presentarse como actividades que promueven la emancipación y el desarrollo de las capacidades humanas, como una práctica que transforma lo real como una praxis revolucionaria o simplemente como un instrumento más de alienación que busca mantener el status quo de la institución, como un fetichismo institucional.

Como actividades, las acciones extensionistas pueden presentar la concepción tradicional, procedimental o crítica, a través de la discusión de Silva (2000). Para Silva (2000) la actividad tradicional se basa en atender las necesidades sociales, de forma apolítica, transfiriendo conocimientos y asistencia, mientras que la procedimental busca promover el compromiso social de esta institución, casi como un servicio de marketing con producción técnica y la concepción de la extensión universitaria como actividad crítica se entrelaza con la docencia y la

investigación, formando parte del currículo, promoviendo la formación académica, que apunta a la transformación.

Las acciones extensionistas pueden presentar algunas características que denuncien si pertenecen a la concepción eventista-inorgánica o procedimental-orgánica, como lo plantea Reis (1996). Las acciones de la línea conceptual eventista-inorgánica ocurren eventualmente, es decir, no tienen continuidad, lo que puede aproximarse a los conceptos de acciones asistenciales o de intervención, como son eventos, cursos, conferencias y otros. Las acciones procedimentales-orgánicas se muestran como lo contrario de las eventistas-inorgánicas, en tanto que son acciones permanentes o continuas, que están inseparablemente relacionadas con la docencia y la investigación, relacionando la universidad con la sociedad para la transformación.

Considerando la finalidad académica y el desarrollo integral, la actividad crítica y la característica procedimental-orgánica, el sentido es que las acciones extensionistas deben convertirse en humanización, académica, de aprendizaje, en un laboratorio vivo, inseparable de la investigación y la docencia y en un proceso emancipador, como propugnan Freire (1983), FORPROEX (2012), Síveres (2013), Gurgel (1986), Botomé (1996) y Silva (2013). Freire (1983) sostiene que toda actividad debe conducir al hombre a la humanización en su sentido de conciencia, amor y respeto por los demás, buscando la liberación de la opresión. FORPROEX (2012) muestra que el significado de las acciones de extensión debe ser el de un proceso académico, que en el transcurso de la acción puede favorecer la formación por su indisociabilidad con la investigación y la docencia, además de que el desafío de la extensión universitaria es garantizar su dimensión académica como un impacto en la formación del estudiante, abandonando la práctica de acciones aisladas como la prestación de servicios y la agenda estratégica de la extensión universitaria es reconocer su potencial educativo. Comulgando con el sentido académico, Síveres (2013) argumenta que el sentido de las acciones extensionistas debe ser de aprendizaje ya que, al no ser una práctica desvinculada de la teoría, como un mero activismo pragmático, brindará un abanico de experiencias de aprendizaje. En esta línea de discusión, Gurgel (1986) sostiene que la extensión universitaria tiene el significado de un

verdadero laboratorio vivo o campo de pasantía vivo en un espacio real de práctica social. Botomé (1996) también contribuye al afirmar que el sentido de extensión universitaria se da en tanto se relaciona con la investigación y la docencia, si no se da esta inseparabilidad, la acción será equívoca en su sentido y Silva (2013) asevera que el sentido de extensionista la acción es el proceso emancipatorio, que se constituyó a lo largo del camino que debe ser continuo, en el que el pensamiento y el actuar extensionista no se disocian.

Una acción extensionista que abarque los elementos antes mencionados puede presentar como perspectiva un trabajo social que promueva la transformación social y la transformación de lo real y, quizás, la emancipación, como defienden Melo Neto (2001), Castro (2004), Thiollent (2002) y Jantke y Caro (2013). La perspectiva que trae Melo Neto (2001) desde la extensión universitaria es que su accionar puede volverse bidireccional, debido al trabajo que se realiza en una realidad objetiva, teniendo como producto de este trabajo la cultura y el conocimiento. Castro (2004) muestra que la perspectiva de las acciones extensionistas es de transformación social, en tanto percibe la extensión como un espacio estratégico que promueve diversas prácticas que integran las diversas áreas del conocimiento. Thiollent (2002) afirma que la perspectiva de las acciones extensionistas puede convertirse en una transformación social, considerando las dimensiones participativas, críticas y emancipatorias en lo colectivo y en la práctica social real, en la construcción de una sociedad que perciba al hombre en su totalidad. Con la misma fuerza Jantke y Caro (2013) argumentan que las perspectivas de las acciones extensionistas, con la praxis como articuladora de la teoría y la práctica, permiten develar los determinantes de la realidad social en su totalidad, puede convertirse en emancipación, si no humana, al menos académica.

Las acciones extensionistas se expresan en la realidad concreta de acuerdo a la epistemología que las sustenta. Hay docentes que organizan sus acciones considerando la epistemología de la técnica, mientras que otros practican y pocos practican, según Kochhann y Curado Silva (2017). La epistemología de la técnica valora las técnicas de enseñanza utilizadas para el momento de la acción, enfocada en la tecnicidad, y la epistemología de la práctica valora la práctica de la

actividad, enfocada en la practicidad, ambas desvinculando la práctica de la teoría y quizás de la crítica. La epistemología de la praxis, considera las cuestiones históricas del movimiento de lo real, estructuradas a partir de la unidad de la teoría y la práctica, visando desde las contradicciones, construir conocimientos críticos y emancipados, en la relación entre pares.

Gramsci (1979) defiende una educación que posibilite una formación en la que los hombres tengan acceso al conocimiento, superando sus necesidades y favoreciendo su emancipación frente a las contradicciones históricas. En esta concepción, la educación proporcionará una conciencia crítica a través del proceso de emancipación de los sujetos sociales. Para Gramsci (1979, p. 7) “[...] todos los hombres son intelectuales”, porque tienen la capacidad que hay que desarrollar. Este es el papel de la escuela y la universidad. Esta es la importancia de la praxis en la formación académica, que posibilitará el desarrollo de la capacidad intelectual. Para Kuenzer (1992, p. 22) “El espacio para la producción efectiva de conocimiento es la praxis, donde se supera el conocimiento pedante y se produce un conocimiento revolucionario”. He aquí las construcciones de la extensión universitaria como posibilidad de praxis en la formación para la emancipación de los sujetos colectivos.



LA PRÁCTICA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: diálogos epistemológicos

La formación académica a través de la extensión universitaria necesita ser curricularizada y comprender la grandiosidad del aprendizaje que las actividades de extensión pueden promover en los académicos, como un momento de práctica pedagógica.

Se parte de la dimensión ética, en la que el estudiante se vuelve capaz de problematizar tanto las actividades de enseñanza e investigación como las prácticas de gestión de las instituciones educativas, en el sentido de acercar el discurso a la práctica. En la dimensión formativa, la extensión contribuye al desafiar al estudiante a una mirada crítica y ciudadana, para la construcción de una sociedad inclusiva, multicultural y ecológicamente equilibrada. La dimensión académica propone una estructura física y de personas, que brinda el soporte necesario para el trabajo extensionista, con políticas claramente definidas, y que ofrece un ambiente de aprendizaje propicio para la articulación entre docencia, investigación y extensión. En la dimensión didáctico-pedagógica se consideran las metodologías de la práctica extensionista y su ciclo de mejora constante de métodos. La dimensión estratégica posiciona a la extensión como interlocutor entre la institución y los demás actores del poder público, la sociedad civil y el mercado, calificando efectivamente al marketing institucional más allá del

marketing. Finalmente, la dimensión cooperativa potencia y articula iniciativas sociales y la dimensión acogedora aporta la visión humanizada del alumno sobre las relaciones que establece con otros sujetos (COSTA-RENDERS y SILVA, 2013, p. 92).

Comulgando con el pensamiento de que la formación académica necesita transitar hacia la humanización y enfocada al compromiso con la sociedad, Almeida y Sá (2013, p. 202) argumentan que la extensión universitaria es un elemento importante en la formación de este profesional, “[...] contribuyendo decisivamente a la constitución de una universidad comprometida con su misión social, para formar no sólo profesionales calificados, sino ciudadanos comprometidos con la sociedad en la que están insertos”.

Síveres (2013) organizó una investigación que abordó la extensión universitaria como proceso de aprendizaje. Varios investigadores participaron de la investigación y constataron la importancia de las actividades extensionistas en la formación profesional y docente, acercándola aquí al pedagogo.

La extensión universitaria, por tanto, pasa también por un proceso de reflexión y revisión de su papel, y es indiscutible su carácter estratégico para la formación de los estudiantes en una perspectiva más integradora, concreta y concatenada con la realidad. Desde cumplir con el rol social de la universidad, pasando por la prestación de servicios o como su actividad central, la extensión asume una connotación más académica y está fuertemente ligada a las necesidades de la sociedad (SÍVERES, 2008, p. 8).

En la investigación organizada por Síveres (2013), Almeida y Sá (2013) concluyeron como categorías de análisis de la extensión universitaria como proceso de aprendizaje, tales como: 1 – Formación profesional del estudiante a través de la construcción del conocimiento, 2 – Articulación con el mercado de trabajo, 3 – Construcción de la práctica profesional, 4 – Posibilitar la convivencia y 5 – Fomentar otros tipos de aprendizaje.

Gonzatti, Dullius y Quartieri (2013) participaron de la investigación de Síveres (2013) y concluyeron que las actividades extensionistas favorecen la formación profesional en cuanto a: 1- la adquisición de conocimientos, pues según los autores (p. 230) “[...] inferimos que las actividades extensionistas son espacios de construcción de conocimiento, constituyendo un proceso de formación académica”, 2- experiencia profesional, (p. 233) “la participación en proyectos extensionistas brinda experiencia para la futura actividad profesional, como estudiante, además de obtener para conocer la realidad fuera del ámbito académico, acabas interactuando con la comunidad.”, 3- desarrollo personal (p. 237) “las actividades de extensión contribuyen a algunos aspectos específicos de la formación profesional, como, por ejemplo, mejorar la capacidad comunicativa y la expresión oral en público.” y 4- conexión entre teoría y práctica que dependerá de cómo el docente exprese su práctica.

La visión dicotómica de los estudiantes, entre teoría y práctica, muchas veces puede ser el resultado de la forma en que se propone y desarrolla la práctica en la vida académica, una práctica que carece de sentido, ya que no proporciona reflexión y profundización de conceptos o solo se refiere a un simple ejercicio mecánico. Además, la práctica como mero ejercicio de aplicación y comprensión de conceptos es solo algo que se piensa, sin un estudio más significativo del contenido (GONZATTI, DULLIUS y QUARTIERI, 2013, p. 239).

Con base en la discusión de Gonzatti, Dullius y Quartieri (2013), la posibilidad de conocimiento a través del trabajo pedagógico de la extensión universitaria va más allá de las concepciones tradicionales y técnicas, acercándose a la concepción de escuela unitaria y educación omnilateral a través de la praxis de Gramsci discutida por Manacorda (2016), que puede posibilitar la emancipación humana.

Ante estas interrogantes que prueban la importancia de la extensión universitaria en el proceso de formación para la profesión, es necesario discutir qué lleva al académico a participar de una actividad extensionista durante su proceso de formación, es decir, cuál sería

su motivación para asumir participar de las actividades de extensión. Carvalho y Síveres (2013) muestran que existen las llamadas metas de logro, que llevan al académico a participar, o no en una acción de extensión como principio de aprendizaje. Las metas de logro son: aprendizaje, rendimiento y alienación académica.

La meta de logro del aprendizaje, según Carvalho y Síveres (2013, p. 43) está “[...] relacionada con el esfuerzo, la persistencia académica, las percepciones de eficacia académica, el aprendizaje autorregulado, el deseo de buscar ayuda para el trabajo escuela y la motivación intrínseca”. La meta de logro de desempeño se caracteriza por la insistencia en demostrar la propia capacidad.

[...] se entiende al alumno como aquel que cree que su capacidad se evidencia en “hacerlo mejor que los demás” y, por tanto, valora el reconocimiento público de ser más capaz que los demás, proporcionado por la comparación social. El patrón motivacional del estudiante orientado por la meta “desempeño” se caracteriza por continuos intentos de demostrar su habilidad y competencia y también de evitar juicios negativos sobre sí mismo (CARVALHO y SÍVERES, 2013, p. 43).

Mientras la meta de lograr la alienación académica se caracteriza por ser, según Carvalho y Síveres (2013, p. 50) “aquel que se preocupa por realizar sus tareas con el mínimo esfuerzo, no se preocupa por aumentar sus conocimientos ni por demostrar capaz, ya que su autoestima está garantizada en otros ámbitos o actividades fuera del ámbito escolar”.

Con este escenario, es posible decir que la asunción de lo académico se convierte en un punto elemental en las actividades de extensión, ya que el académico cuyo motivo es la meta del logro a través del aprendizaje, influenciado por los docentes, se involucra con vehemencia en el proceso de aprendizaje a través de las vías de extensión. Incluso para académicos con una meta de desempeño, las ganancias de las actividades de extensión pueden ser positivas. Los académicos de la meta de alienación académica pueden presentarse

como académicos que no se involucran con las actividades y ni siquiera buscan comprender su importancia, pudiendo tener al final del curso una mera certificación por el plan de estudios completado.

Además del plan de estudios, los estudiantes declaran que la experiencia a través de la práctica profesional, obtenida en el desarrollo de proyectos de extensión, es única e intransferible, ya que es en el enfrentamiento de los desafíos cotidianos que aprenden a implementar y objetivar los conocimientos adquiridos, los cuales, seguramente, los dejará mejor preparados para las dificultades que se les presenten (ALMEIDA y SÁ, 2013, p. 211).

La organización del currículo es responsabilidad de los pares de la institución, ya sean directivos, docentes, técnicos administrativos, profesores y académicos. La institución, al asumir la elaboración del currículo que forma a sus académicos, necesita presentar la concepción y significado de las acciones extensionistas. Un currículo que fomente una práctica extensionista como principio de aprendizaje o laboratorio vivo puede traer una formación crítica, omnilateral y emancipatoria, ya que “El contacto de los estudiantes con la realidad favorece la perspectiva de la docencia como actividad profesional, no bien vista ni comprendida antes de la participación en proyectos de extensión” (COSTA, BAIOTTO y GARCÉS, 2013, p. 63).

Manacorda (2016) refuerza el pensamiento de Gramsci respecto a la escuela unitaria y activa como escuela creativa, que desarrollaría su metodología didáctica en diversos espacios, con la participación activa de los alumnos y la relación recíproca con el docente. El estudiante, de Gramsci citado por Manacorda (2016, p. 278) “no es un disco fonográfico, no es un contenedor pasivamente mecánico”. El estudiante pasivo recibe instrucción, mientras que el estudiante activo recibe educación. El alumno tiene una historia real concreta. Vive inmerso en una práctica social históricamente construida en el movimiento real. Para ello, la docencia dejaría de ser receptiva y se apoyaría en la autodisciplina y la autonomía, teniendo en la realidad concreta el laboratorio vivo para su ejercicio profesional, a partir de un currículo que establece esta formación.

El currículo organizado por disciplinas puede poner en un segundo plano la extensión y no garantizar el aprendizaje real, ya que depende de la práctica de los profesores universitarios, quienes pueden no trabajar en el aspecto interdisciplinario, sino en la linealidad, en la fragmentación del saber y en la disciplinariedad de manera pragmática.

[...] la organización curricular predominante es la organización por disciplinas, se justifica esta subdivisión, asumiendo que permite la articulación de diferentes niveles de conocimiento, de lo abstracto a lo concreto, de lo simple a lo complejo, aspecto que es no siempre contemplado en el logro de las diferentes disciplinas a lo largo de un curso de educación superior (GONZATTI, DULLIUS Y QUARTIERI, 2013, p. 226).

No solo la extensión, sino otras actividades se pueden poner en segundo plano. Kuenzer (1992, p. 22) afirma que “Los espacios de articulación con el movimiento de lo real, como las pasantías, la investigación y la extensión, terminan siendo actividades marginales”. Esto también está ligado a la asunción de la institución con el financiamiento y evaluación de las acciones extensionistas.

Con esta textura volvemos a Santos y Deus (2014, p. 15) al defender que “La práctica extensionista, que antes se limitaba a una actividad militante de docentes, técnicos y estudiantes, realizada los fines de semana y sin recursos financieros ni operativos, hoy traza senderos que van más allá de sus fronteras”. El concepto que defendemos es el de un proyecto de extensión académica con vocación formativa, sin la utopía de la fácil implementación. Consideramos las diversas mediaciones que pueden dificultar su implementación. Así, las acciones extensionistas deben ser planificadas orgánicamente y con objetivos de formación mediata de omnilateralidad y emancipación. Para ello, el proceso de evaluación es muy importante.

Entre las diversas mediaciones, traemos a la discusión proposiciones valorativas en su totalidad, defendidas por FORPROEX y por Reis (1995, 1996) desde el siglo pasado y que aún están vigentes. FORPROEX (2012) anuncia que el proceso de evaluación es importante y

debe considerar algunas dimensiones, tales como: política de gestión, infraestructura, relación universidad-sociedad, plan académico y producción académica. El objetivo de las dimensiones presentadas por FORPROEX (2001, p. 37) es “Ayudar a las Universidades a construir sus procesos y metodologías de evaluación para la extensión Universitaria”.

En cuanto a la comprensión de la política de gestión de la institución, la evaluación debe consistir en analizar los propósitos, objetivos, promoción, conceptos, metodologías, entre otros temas que presentan los proyectos, relacionando estos puntos con la misión de la institución y cómo realiza la extensión universitaria.

La *política de gestión* contenida en los propósitos, objetivos, promoción y atribuciones de la extensión, así como sus instrumentos de acción, denuncian si la misión de la universidad incorpora la función extensionista (FORPROEX, 2001, p. 50).

Aliada a la política de gestión, está la dimensión de infraestructura que debe ser entendida como las condiciones básicas para realizar una acción extensionista, en el sentido de estructura física y financiera, ya que no basta un buen proyecto idealizado, pues es necesario que tiene condiciones para efectuarse.

La dimensión infraestructura informa sobre las condiciones físicas y gerenciales reales para llevar a cabo la extensión y sobre las posibilidades de consolidar las metas deseadas. La relación entre universidad y sociedad revela cómo las actividades de extensión están presentes en la sociedad, cuáles son sus supuestos y propósitos y cómo la universidad interactúa con la sociedad en el sentido de transformaciones recíprocas (FORPROEX, 2001, p. 50).

Considerando la política de gestión y la infraestructura, es importante evaluar el plan académico, porque si la extensión universitaria es un componente formativo, tanto como docente e investigador, necesita desarrollar actividades que promuevan aprendizajes y experiencias que puedan ser validadas en el ámbito académico.

El *plan académico* analiza las posibilidades de incorporar la extensión a la vida académica, valorando las experiencias desarrolladas por el conjunto de participantes en la acción extensionista (docentes, empleados y estudiantes) (FORPROEX, 2001, p. 50).

Otro punto que debe ser evaluado en la acción extensionista es la producción académica o los productos derivados de las actividades extensionistas.

La *producción académica* se ocupa de captar los productos resultantes de la acción extensionista, que elabora y difunde conocimientos y que, en el contexto universitario, tiene su valor reconocido (FORPROEX, 2001, p. 50).

Considerando las dimensiones de evaluación que presenta FORPROEX (2001), reconociendo los aspectos cualitativos, se presentan algunas categorías para realizar la evaluación de las acciones extensionistas.

En cuanto a la política de gestión, las categorías son: 1- política de extensión en la institución, 2- concepto de extensión, 3- órganos colegiados de extensión, 4- resoluciones y normas, 5- integración entre acciones de extensión y graduación, de investigación y posgrado, 6 – informatización de datos y procesos operativos de extensión, y 7- sistema de seguimiento y evaluación.

En la dimensión infraestructura, el aspecto cualitativo presenta una sola categoría: 1- estructura administrativa, que incluye instalación, espacio físico, recursos humanos, transporte, equipamiento, entre otros.

En cuanto a la universidad y la sociedad en el aspecto cualitativo, presentan las siguientes categorías: 1- alianzas institucionales relacionadas con la extensión, 2- clientela directamente atendida por las acciones de extensión, 3- participación comunitaria en la gestión de la acción de extensión, 4- apropiación por parte de la comunidad de conocimientos, tecnologías y metodologías desarrolladas en la acción extensionista y, 5- acción extensionista en el redimensionamiento de la universidad.

En cuanto a la dimensión del plan académico, con base en aspectos cualitativos, las categorías son: 1- interfaz de docencia, investigación y extensión, 2- formas de aprobación, seguimiento y evaluación de las acciones de extensión, 3- criterios para la distribución de recursos a los programas de acuerdo con las políticas de extensión, 4- formas de realización de la extensión que indiquen el perfil de las unidades académicas y de la institución y, 5- la extensión como formación académica.

En la dimensión de producción académica no se plantea el aspecto cualitativo, solo el aspecto cuantitativo y con una categoría: 1- cuantificación de la producción intelectual resultante de proyectos de extensión en los que se cuenta con el número de artículos publicados en periódicos, libros editados, comunicaciones en eventos, publicaciones y reportajes basados en acciones de extensión, además de otras publicaciones como producción de videos, espectáculos, exposiciones, arreglos, etc.

Mientras que Reis (1996) presentó la Circular MEC/SESU 263/1994, que oficializó la concepción orgánico-procesal, a partir de algunos criterios: pertinencia académica, pertinencia social, viabilidad social, compromiso institucional y posibles consecuencias en las instituciones, presentando subsidios concretos para la transformación del real. Pero esto no es suficiente. Es necesaria la comprensión de esta concepción y actuación por parte de la comunidad académica. Estos criterios se pueden ver en los documentos FORPROEX (2012). Nuestra investigación se basa en algunos de estos criterios, principalmente el criterio de relevancia académica. Pero, este criterio no puede considerarse aislado de los demás, ya que el compromiso institucional y las posibles consecuencias en las instituciones pueden influir en la pertinencia académica. Por lo tanto, los criterios se vuelven inseparables, de forma dialéctica y contradictoria.

La relevancia académica se presenta por la inseparabilidad entre investigación, docencia y extensión, así como el proceso interdisciplinario y el involucramiento de los académicos como protagonistas e intensos en las acciones. Es necesario que las actividades del proyecto o programa sean de importancia para la formación del académico. Estas preguntas también conforman las categorías que elegimos a priori para nuestros análisis.

- Propuesta globalizadora y orgánica en la articulación docencia/investigación/extensión donde se interrelacionan los contenidos de las asignaturas, los conceptos de investigación y las demandas de la sociedad. – Interdisciplinariedad: entendida como una interrelación de competencia y complementariedad entre las áreas de conocimiento. – Grado y forma de participación de los diversos sujetos de la comunidad académica (REIS, 1996, p. 44).

Considerando esta propuesta globalizadora y orgánica en las acciones extensionistas y de manera permanente, son grandes las posibilidades de que se dé una praxis crítico-emancipadora y que con tal intencionalidad brinde condiciones para la transformación social, además de las condiciones reales de la formación académica, ya que las actividades de los programas de extensión se realizan en varios espacios y no sólo en la institución.

La relevancia no puede ser solo para el académico, sino también para la sociedad. Por eso es importante involucrar a la sociedad en acciones, vinculadas a un problema real y necesario, con posibilidad de cambios incluyendo la implementación de tecnologías desarrolladas por académicos para paliar o remediar el problema social. Así, se estableció la pertinencia social como principio para una acción extensionista y por tanto la importancia de la investigación para reconocer el problema o de la sociedad para indicarle a la Universidad cuál es su problema.

- Grado y forma de participación de la sociedad: posibilidad de repercusión social del tema. – Tema abordado: posibilidad de contribuir a la inserción política, económica, social y cultural de la población excluida. – Posibilidad de creación, desarrollo y difusión de tecnologías apropiadas (REIS, 1996, p. 44).

La relevancia académica y la relevancia social demuestran que las acciones extensionistas son de suma importancia, ya que contribuyen directamente a los cambios en la sociedad, empoderando a sus sujetos. Sin embargo, para la posibilidad de pertinencia académica y social, las acciones deben ser viables, importantes, financiables y

factibles. Los objetivos de las actividades y las metodologías elegidas deben demostrar que es probable que la acción sea eficaz. La viabilidad social se estableció como, según Reis (1996, p. 44) “- La compatibilidad entre los objetivos del programa y los mecanismos de operacionalización propuestos. – Definición de las etapas de implementación, ejecución y evaluación”.

Así, la pertinencia académica y social y la viabilidad social permean el compromiso que la institución demandará para la acción, en cuanto al financiamiento, la permanencia de la acción, la disponibilidad de personal para realizar la acción, entre otros temas. El compromiso institucional se estableció como, según Reis (1996, p. 44) “-Relación con el plan de trabajo de la IES. – Aprobación en los órganos de decisión académica de las IES. – Fondos invertidos por la IES, como contrapartida. – Garantía de continuidad.”. Para la autora, las acciones extensionistas se planifican y ejecutan a través de documentos legales, de ahí la importancia de analizar los documentos de la institución y relacionarlos con la acción propuesta. La institucionalización de la extensión universitaria se da por escrito en documentos y proyectos o programas. Para comprender si hay coherencia entre lo que se profesa y lo que se practica, es necesario analizar cómo se lleva a cabo en la realidad concreta y con qué concepción se presenta.

A pesar de señalar que la concepción orgánico-procesal de las acciones extensionistas tiene relevancia académica y social, así como viabilidad social y compromiso institucional, el último criterio de la Circular MEC/SESU 263/1994, discutió que la concepción orgánico-procesal podría sufrir algunos problemas para su efectividad por posibles consecuencias en las instituciones (REIS, 1996).

Si bien la Circular MEC/SESU 263/1994 presentó cuatro criterios favorables a las acciones extensionistas orgánicas procedimentales, también presentó como último criterio que puede haber consecuencias en las Instituciones de Educación Superior (IES) y ésta puede ser de mayor o menor grado de dificultad, dependiendo de varios elementos constitutivos de la institución. Por lo tanto, estas posibles consecuencias deben ser analizadas. Una de las consecuencias en las IES planteadas respecto a la concepción orgánico-procedimental fue respecto a la *definición político-filosófica* de la Universidad, pues es necesario

considerar si la institución educativa pretende mantener el statu quo o superar la realidad concreta, a través de la docencia, investigación y extensión. Este tema necesita ser analizado hoy en las instituciones para entender cómo se establecen las acciones extensionistas.

Otra consecuencia planteada fue en cuanto a la democratización y redistribución del poder universitario, pues es necesario posibilitar el acceso de la sociedad civil a la universidad, así como ampliar la participación de técnicos y, principalmente, académicos, porque el poder se establece básicamente en manos de profesores y para que haya aprendizaje es necesaria la distribución equitativa del poder, favoreciendo que la extensión represente y posibilite la inseparabilidad con la docencia y la investigación, atendiendo a las “demandas y necesidades de la sociedad en su conjunto” (REIS, 1996, p. 44).

Otra consecuencia de las IES es el sentido que la institución atribuye a las acciones extensionistas, pues si tienen como objetivo revertir la miseria y la pobreza del país, es necesario construir un proyecto viable, continuo y crítico en alianza con la sociedad civil, con miras a “[...] una acción orgánicamente articulada en los intereses y construcción de la perspectiva de una nueva sociedad.” (REIS, 1996, p. 44).

Otra consecuencia de las IES es comprender si asumen la *relación teoría-práctica* como presupuesto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el análisis debe ser en el sentido de que las IES necesitan romper con el teorismo, la retórica y la crítica cómoda, como lo presenta Reis (1996, p. 44) y “[...] adentrarse en la realidad concreta con sus contradicciones en una perspectiva de contribución transformadora”. Este criterio debe entenderse como una unidad teoría-práctica encaminada a la transformación consciente de la realidad concreta, porque “Sí, teorizando, pero simultáneamente con una práctica de aporte transformador. Actuar sí, con la teorización concomitante. Finalmente, desarrollar una acción, en un movimiento de reflexión permanente y al mismo tiempo oxigenar la acción misma.” (REIS, 1996, p. 44).

Otra consecuencia de las IES es el redimensionamiento de los contenidos curriculares que relacionan universidad y sociedad, acercándose a lo concreto como eje dorsal. Para ello, es importante

que la sociedad civil participe en la planificación participativa de la universidad, “Estas articularían los contenidos de las disciplinas y departamentos y cursos, a partir de los intereses comunes pactados entre la universidad y la población” (REIS, 1996, p. 45).

Otra consecuencia de las IES es la cuestión de modificar el concepto de aula y aula, ya que la extensión universitaria rompe con las barreras y espacios físicos del aula y el modelo tradicional de enseñanza, llegando a los diversos lugares y situaciones que implican reciprocidad entre universidad y sociedad.

Otra consecuencia de las IES es, según Reis (1996, p. 46) respecto a “Modificar el concepto de currículo y su consecuente operacionalización”, ya que el currículo elaborado de manera democrática y participativa toma en cuenta las demandas sociales, planteadas por la institución misma sociedad. Para ello, el otro resultado de las IES es la articulación de las diversas instancias de gestión y decisión de la Universidad, a fin de comprender la importancia de la gestión democrática y participativa, rompiendo con el estancamiento y el aislamiento de las decisiones.

Con este escenario, otra consecuencia de las IES es en lo que se refiere al financiamiento de las acciones extensionistas, ya que la asignación presupuestaria de las IES necesita equilibrarse en relación a la docencia, la investigación y la extensión. Para ello, una decisión político-presupuestaria, que financie las acciones extensionistas de forma que garantice su realización con la equivalencia de docencia y investigación, incluyendo la *asignación de carga horaria*.

Lo que se pretende es que la carga horaria incluya, en su concepción académico-administrativa, la articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión. Es decir, el acto inherente de relacionarse con la sociedad se fundamenta en el proceso formativo, en la producción de conocimiento y en la acción administrativa (REIS, 1996, p. 46).

Sousa (2000, p. 101) sostiene que “La concepción y institucionalización de la Extensión son temas que traen consigo el problema del financiamiento. Estas son las preguntas fundamentales sobre las actividades de extensión”. El autor también argumenta que cuando

el tema es el financiamiento de la extensión, los órganos competentes abordan el problema de la distribución de recursos como siendo pocos para llegar a la docencia, la investigación y la extensión.

Otra consecuencia de las IES es que *valoren y apunten al tema de la diversidad*.

La construcción de la docencia, la investigación, la extensión en la convivencia con lo diferente, en la diferencia y con amor. [...] Lo diferente es lo que instiga, complementa, invita a caminar, a avanzar, a buscar la superación de cada situación. Esta superación (humano-dialéctica) es la esperanza de superación de las dificultades económicas, políticas, culturales y sociales que todo brasileño vive, todo ciudadano enfrenta y constituye un desafío para toda la humanidad (REIS, 1996, p. 46).

Las cuestiones que aborda Reis (1996) en relación a la Carta Circular MEC/SEU deben ser consideradas al analizar cuestiones de realización de acciones extensionistas en la actualidad, ya que los criterios, a pesar de haber sido desarrollados en el siglo pasado, son muy actuales y tal vez todavía predominan en universidades.

Para Reis (1996) al momento de evaluar un programa o proyecto de extensión es necesario: a) considerar la situación del contexto internacional, nacional, regional y principalmente local, en el sentido económico, político y cultural, para elaborar una acción extensionista partir de la realidad concreta y señalar las necesidades y posibilidades de cambio, b) evaluar la investigación, la docencia y la extensión de forma orgánica y simultánea y no de forma lineal y fragmentada, percibiendo en el movimiento cómo se produce la inseparabilidad y qué aspectos necesitan modificarse en el proceso, c) entender a qué intereses político-ideológicos sirve la acción, ya sean explícitos o implícitos, ya sea de formación académica o de servicio al mercado neoliberal y sugerir o alentar los cambios necesarios, d) analizar cómo funciona el proceso democrático de se produce el poder universitario, ya que la toma de decisiones muchas veces se concentra en manos de unos pocos gestores que pueden estar alejados de la realidad concreta y/o no dominar suficientemente los temas de extensión universitaria,

e) contenidos e intereses político-ideológicos emergentes que la acción está transmitiendo , analizando si son coherentes con la propuesta de la acción y si atienden a la interdisciplinariedad y la interprofesionalidad, así como reflexionar sobre la metodología y producción académico-científica de la acción, f) comprender cómo funciona la articulación entre la toma de decisiones instancias de la universidad, ya que las decisiones no pueden ser tomadas por grupos que no dominan los conceptos y están lejos de la realidad concreta, g) analizar el concepto de aula y aula de actividades de acción, buscando un concepto que rompa con el tradicionalismo y linealidad del trabajo pedagógico en el proceso formativo del académico, entendiendo que la extensión debe ir más allá de estos espacios y formatos, h) comprender cómo se da la relación/unidad entre teoría y práctica en las actividades de la acción o si hay una disociación, en que la teoría no llega a la práctica y viceversa, siendo sólo una teoría y/o una practicidad y i) evaluar cómo se da la rendición de cuentas de la acción a la comunidad con la difusión de datos y resultados, que puede ser con una reunión de evaluación y con publicaciones, de diversas maneras. Reis (1996) afirma que, considerando estas proposiciones valorativas, es posible identificar el concepto de extensión que conlleva la acción y si cumple con los lineamientos de extensión previstos en FORPROEX (2014).

La discusión sobre la evaluación de las acciones extensionistas cobra importancia en el contexto de algunos diálogos teóricos sobre la concepción extensionista, precisamente para comprender, en el proceso de unir teoría y práctica, cómo se configura la actividad y qué concepción emerge de esa comprensión, pensando que la acción puede tener continuidad necesita ser orgánicamente replanificada para corregir sistemáticamente los errores de la acción.

Las dimensiones y categorías de FORPROEX (2001) y las dimensiones de Reis (1996) discutidas aquí pueden ser consideradas para el análisis de los proyectos de extensión de las instituciones. El proceso de evaluación incentiva la comprensión y construcción de conceptos en relación a la extensión universitaria, que necesita ser analizada, en la contradicción, en la totalidad y en mediaciones, posibilitando un (re)pensamiento sobre el papel de la extensión universitaria en el escenario académico y social.

Parte del supuesto de que la extensión universitaria parece constituir una actividad académica que expresa su importancia en la capacidad de fijar un nuevo rumbo para la universidad brasileña, lo que trae a la luz diferentes contribuciones significativas sobre cómo pueden ocurrir cambios estructurales en la sociedad. Por este mismo motivo, se destaca la política de formación profesional, especialmente en lo que se refiere a la responsabilidad de formar profesionales comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad (DEUS Y HENRIQUES, 2017, p. 81).

He aquí algunos diálogos teóricos que tratamos de despertar y presentar como posibilidades en la formación académica, ya que la extensión universitaria tiene su legalización junto a la investigación y la docencia, como actividades formativas, que se presentan en el limbo de diversos espacios formativos en/desde/hacia la práctica social, en una determinada realidad concreta con problemas reales, de personas reales, a través de un movimiento dialéctico y contradictorio, inserto en un escenario histórico que conlleva toda cuestión política y económica. Con esta textura, la formación académica se daría de la forma más real y concreta, en la que la teoría y la práctica pueden de hecho convertirse en una unidad, apuntando a una formación omnilateral y emancipadora para propiciar transformaciones sociales de forma mediata.



CONSIDERACIONES

La propuesta de analizar la formación académica a través de la extensión universitaria, buscando comprender cuál es la epistemología de este movimiento es compleja y demanda del investigador cuidado para no cometer errores, validando una pseudoconcreción (KOSIK, 1979), así como no temen el cansancio de subir los senderos empinados (ALTHUSSER, 1979). En este limbo, animamos algunas reflexiones sobre el objeto a través de la teoría presentada. La teoría que se expuso en estas líneas fue presentada por textos, ya sean libros, artículos, documentos y que necesitamos analizarlos como si fueran un tema, considerando la historicidad, porque el texto es una objetivación humana (MARX, 1979). Así, al analizar un texto, es necesario considerar la totalidad, llena de contradicciones, de forma dialéctica y con múltiples determinaciones.

Para comprender históricamente al ser humano, debemos tener claro que su proceso de desarrollo se da dialécticamente, es decir, contradictoriamente y siempre en relación con la totalidad. Es una categoría que ayuda a comprender el movimiento dialéctico que constituye el sujeto (LUKÁCS, 1979). Nuestra investigación, de textura textual dirigida a la clase trabajadora, es una forma de lucha y resistencia de clases por la calidad de la formación académica, pues las actividades de extensión en la concepción académica, procedimental y orgánica pueden favorecer la formación crítica, política y emancipadora.

Pretendemos sostener el debate y negar el lugar de la extensión universitaria en eventos nacionales y internacionales, publicar

en revistas especializadas, ya que defendemos que la extensión es ciencia y inseparable del proceso de enseñanza y investigación, el cual necesita sustentarse en una epistemología que favorezca este movimiento, como actividades de extensión, puede producir conocimiento científico y necesita ser reconocido, así como avanzar en el sentido epistemológico, rompiendo con el paradigma de la práctica y la técnica, y ser entendido en el movimiento de la praxis.

El proceso de salir de la sincretis y llegar a la síntesis, considerando la unicidad y la complejidad del objeto, incurre en riesgos que el investigador debe cuidar, ya que las mediaciones y las contradicciones pueden propiciar trampas teóricas y empíricas. Con el cuidado del lente de un investigador, buscamos la síntesis de nuestro objeto. En cuanto a la discusión teórica, nos esforzamos por presentar una síntesis en relación a la universidad y la extensión universitaria.

Es posible afirmar que la universidad brasileña estuvo y sigue estando influenciada por los modelos germano-humboltiano (investigación), franco-napoleónico (enseñanza), fuertemente norteamericano (profesionalizador) y sutilmente latino (extensión), en un movimiento de finales o creación temprana debido a los impactos de la colonización, el imperialismo y el inicio de la democracia, pasando por la crítica efervescente de la Era Populista hasta llegar a la fase de reforma del período civil y militar, como lo presenta Cunha (1980, 1989, 1988). La creación de las primeras universidades en Brasil demuestra la influencia extranjera y los propósitos capitalistas. Del proceso de redemocratización, considerando la historicidad de las universidades brasileñas, es posible afirmar que hay un movimiento de análisis y reflexión en el sentido de construir una universidad en la que la investigación, la docencia y la extensión posibiliten la formación de un académico que se destaque en transformación social, a través de la resistencia, la lucha y el saber, según Fávero (2000), Sousa (2000).

En cuanto a la extensión universitaria, por su historicidad, es posible afirmar que, como toda universidad, la extensión también sufrió influencias foráneas y que quedó en un segundo plano o en base a una concepción en la que las acciones serían de bienestar y, principalmente, la prestación de servicios que podrían reemplazar el papel del Estado o capacitar a la fuerza laboral para atender el

mercado, respaldada por una legislación que fomentaba esta práctica. Desde el proceso de redemocratización, en la nueva Constitución de 1988, la nueva LDB de 1996 y los nuevos documentos como el PNE de 2001 y 2014 y el PNEU de 2001 y 2011, entre otros, presentan evidencias para una nueva concepción de la extensión universitaria, basado principalmente en la Resolución CNE/CES n. 07 de 2018, que formaliza el plan de estudios de al menos el 10% de la carga horaria total de las carreras de extensión universitaria.

Desde la extensión universitaria pensando en la superación asistencialista o de prestación de servicios, es necesario considerar las actividades extensionistas en la concepción procedimental y orgánica de Reis (1996), procedimental y crítica de Silva (2000), académica de Jezine (2004), de aprendizaje de Síveres (2013), laboratorio o escenario vivo de Gurgel (1986), así como una dimensión de investigación y docencia de Botomé (1996), emancipatoria de Jantke y Caro (2013), transformación social de Castro (2004), proceso emancipatorio de Silva (2013), actividades emancipatorias de Thiollent (2002), praxis de Curado Silva (2017), considerando los lineamientos, dimensiones y criterios que defienden FORPROEX (2012) y Reis (1996).

Con estos antecedentes, nos atrevemos a decir que la extensión universitaria fue vista durante muchos años como una mera práctica en la que la Universidad prestaba un servicio a la sociedad, como reflejo histórico, político y económico. Pero, poco a poco, a través de las discusiones de quienes reconocieron el valor formativo de la extensión, ésta fue tomando forma y se presenta como una posibilidad de formación académica, crítica, política y emancipatoria. A pesar de que el proceso de curricularización y acreditación de la extensión en la formación académica es reciente en Brasil y puede ser presentado como un mecanismo gubernamental más, afirmamos que puede haber un gran avance en el sentido de valorizar la extensión en el proceso educativo. Para ello, es importante debatir conceptos y significados, pensar el movimiento de construcción, tanto de currículos como de programas y proyectos.

El libro “Epistemología de la extensión universitaria: constructos iniciales” pretende ser el primer libro de la autora sobre el tema, de una colección que se esfuerza por discutir la epistemología de la

extensión universitaria y cómo se presenta como constructos iniciales, tuvo como problemática “¿Qué es ¿la concepción de la extensión universitaria?, ¿la extensión universitaria en el proceso formativo?”. ya lo largo de las líneas trazadas se pudo percibir que es posible que la extensión se presente a través de diversas concepciones y significados, principalmente a través de remanentes de una construcción histórica.

Como investigadora, docente universitaria y ser humano que soy, planteo como constructos iniciales de diálogo que la concepción de la extensión universitaria debe ser académica, procedimental y orgánica, con sentido de incidencia en la formación académica por el protagonismo que asume en todo el proceso, provocando transformación social, permeado de evaluación y seguimiento. Para ello, defendemos un currículo contrahegemónico y emancipador, a través de una tendencia pedagógica contrahegemónica, a través de la epistemología de la praxis crítico-emancipadora. Pero esa discusión es algo para líneas posteriores.



REFERENCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ALMEIDA, Luciane Pinho e SÁ, Salette Marinho de. Formação Profissional No Século 21: Reflexões Sobre Aprendizagens A Partir Da Extensão Universitária. In: In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União – DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

BRZEZINSKI, Iria. **Anfope em movimento 2008 – 2010**. Brasília: Líber Livro, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Cortez, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para início da escolarização**. Goiânia:UCG/SE, 1987.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: O Equívoco da Extensão Universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, Fabiola Gomide Baquero e SÍVERES, Luiz. A Dinâmica Motivacional No Processo De Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção do conhecimentos emancipadores**. In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. In: www.anped.org.br/reuniões/27gt11

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: CHAUÍ, Marilena. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Aline Aparecida Cezar, BAIOTTO, Cléia Rosani e GARGES, Solange Beatriz. Aprendizagem: O Olhar Da Extensão. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o Ensino Superior na República Populista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial. Out. 2004. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia Da Práxis Na Formação De Professores: Perspectiva Crítico Emancipadora. In: **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] AOP set./dez. 2017b

DEUS, Sandra e HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A Universidade Brasileira e sua Inserção Social. In: CASTRO, Jorge Orlando e TOMMASINO, Humberto (Org.) **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

FAVERO, Osmar. **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade brasileira: história e perspectivas. In: **Revista da Faculdade de Educação**. PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p 34-41, 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade, espaço da pesquisa e da criação do saber. In: **Educação e Filosofia**. 13 (25), 249-259, jan/jun. 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. In: **Perspectivas**. 2000. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10096/9317>

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR. 2006.

FARIA, Dóris Santos de (Org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira ; prefácio de Jacques Chonchol. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da extensão Universitária**. 2001. In: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2007. In: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/definicoes-de-extensao-forproex-2007/view>

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot, BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler e ARAÚJO, Maria Inês Siqueira. Universidade E Extensão Universitária: Uma Relação Dialógica Entre Formação Profissional E Compromisso Social. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GONZÁLEZ, Gil Ramón González e LARREA, Mercedes González Fernández. Gestión de la Extensión universitária: uma aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. **Revista Cubana de Educación Superior XXII** (2), 2006. In: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/173813>

GONZATTI, Sonia Elisa Marchi, DULLIUS, Maria Madalena Dullius e QUARTIERI, Marli Teresinha Quartieri. O Potencial Da Extensão Para A Formação Profissional. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação**. São Paulo Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? (Síntese da Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado de Sociologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará). **Educação em Debate**. Porto 6/7 (2/1): jul/dez. 1983 jan/jun 1984 In: www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf

JANTKE, Regina Sanches Del Rio e CARO, Sueli Maria Pessagno. A Extensão e o Exercício Da Cidadania. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

JEZINE, Edineide Mesquisa. **Universidade e saber popular: o sonho possível**. João Pessoa: Autores Associados/ Edições CCHLA: UFPB, 2002.

JEZINE, Edineide Mesquita. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. In: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

KOCHHANN, Andréa e CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas e LUTERMAN, Luana Alves (Org.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUKÁCS, George. **Ontologia do Ser Social – Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Andréa Kochhann. **Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1979.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. In: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf

MIGUENS JR. Sérgio Augusto Quevedo e CELESTE, Roger Keller. **A extensão universitária**. 2014. In: https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org).

Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

OFÍCIO CIRCULAR MEC/SESU 263/1994. Dispõe sobre os critérios da extensão universitária. In: REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania.** Brasília, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

PNE. **Plano Nacional de Educação.** 2001. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

PNE. **Plano Nacional de Educação.** 2014. In: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** 2001. In: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** 2011. In: <https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU.pdf>

REIS, Renato Hilário dos. **Extensão Universitária: conceituação e práxis.** In: I Fórum de Extensão da UDESC. Florianópolis – SC: UDESC, 1993.

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. In: **Cadernos de Extensão Universitária.** Ano 1. N. 4. Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas.** v. 2, n. 2, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

ROMANELLI, Otaíza. **A história da educação no Brasil.** 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANCHES VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

SANTOS, José Antônio e DEUS, Sandra. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. In: **Interfaces Revista De Extensão**. Belo Horizonte: v.2, n.2, p. 6-16, jan./jun. 2014

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. In:http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14. N.40 Jan/Abril. 2009a. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009b. Acesso link: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior**. educAtiva, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan;jun. 2010<http://seer.ucg.br/index.php/educativa>

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinsa, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval *et all*. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SIVERES, Luiz. A extensão como um princípio de aprendizagem. **Revista Diálogos: Universidade do século 21: a contribuição da extensão na busca da aprendizagem**, Brasília, v. 10, p. 8-17, 2008. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/1946/1266>

SÍVERES, Luiz e SILVA, Aurélio Rodrigues da. **Extensão Universitária E Formação Profissional: Processo De Aprendizagem E Procedimento De Desenvolvimento Sustentável**. 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz *et al.* Percurso aprendente do estudante na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC/Goiás, 2012.

SILVA, Enio Waldir da. Fortalecendo a cultura cidadã dos estudantes – um dos papéis da extensão na universidade. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SILVA, Maria das Graças. **Universidade e Sociedade: cenários da extensão universitária?** 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. In: <http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm>

SOUSA, Ana Luíza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. João Pessoa: PB, 2002. In: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf



ANDRÉA KOCHHANN

Postdoctorado en Educación (PUC/GO), Doctor en Educación (UnB), Magíster en Educación (PUC/GO), Especialista en Docencia Universitaria (UEG), Pedagogo (UEG), Profesor de la Universidad Estatal de Goiás (UEG), Profesor del Programa de Posgrado Stricto Sensu en Gestión, Educación y Tecnología de la Universidad del Estado de Goiás (UEG), Coordinador del GEFOPÍ (Grupo de Estudio sobre Formación e Interdisciplinariedad Docente).

Nacido el 20 de octubre de 1973, en Santa Rosa-RS, se trasladó a los 15 años para el estado de Goiás y actualmente reside en Goiânia. Madre de Andrea Carla y abuela de Marco Antônio, João Guilherme y Ana Laura.

E-mail:

andreakochhann@yahoo.com.br

Toda la pesquisa nos lleva a creer que la extensión universitária en el proceso formativo debe ser de concepción académica, por el proceso de actividades que priorizan la omnilateralidade, ciências, aprendizajen, dialéctica, laboratorio, vivencia, transformación, unidad, política, humanización, producción científica, curricularización, de la forma procesal por la constancia temporal, organicidade, interdisciplinadidad, bilateralidad, indisociabilidad financiación, evaluación e acompañamiento. De esa manera, la extensión universitária puede ser efetivada por la concepción académica, con una construcción procesual y orgánica, en que los involucrados tengan la responsabilidad del proceso, principalmente de los fondos, considerando el currículo contrahegemónico que ha sentado las bases en sus actividades.

