

**Andréa Kochhann**  
**Camila Monteiro**  
(Organizadoras)

# *Extensión Universitaria en América Latina*

**construyendo una praxis  
crítica y emancipadora**





## **CONSELHO EDITORIAL**

### **Presidente**

Antonio Almeida (in memoriam)

### **Coordenação da Editora Kelps**

Waldecir Barros

Leandro Almeida

### **Conselho Editorial**

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

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

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

Prof. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Prof. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

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

Prof. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Prof. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás)

Prof. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão

(Universidade Fernando Pessoa. PT)

Prof. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Andréa Kochhann  
Camila Monteiro  
(Organizadoras)

# EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

construyendo una praxis  
crítica y emancipadora

Goiânia - GO  
Kelps, 2024

Copyright © 2024 by Andréa Kochhann e Camila Monteiro (Org.)

#### EDITORIA 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 da Presentación / Tradução do Prefácio

Andréa Kochhann e Camila Monteiro

#### Revisão da Presentación e Prefácio

Cecília Iucci

#### Diagramação

Victor Marques

Referências foram mantidas conforme envio dos autores.

Textos em português respeitando ABNT.

Textos em espanhol respeitando APA.

#### Correções ortográficas e linguísticas dos autores.

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

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

E96

Extensión Universitaria en América Latina: construyendo una praxis crítica y emancipadora./ Andréa Kochhann, Camila Monteiro (Org.). – Goiânia: Kelps, 2024.

238p.

ISBN: 978-65-5253-071-4 (Impresso)

ISBN: 978-65-5253-070-7 (Ebook)

1. Educación. 2. Extensión Universitaria. 3. Docencia. I. Título.

CDU: 378=134.3

Índice para catálogo sistemático:

CDU: 378=134.3

#### 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 dos autores. 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*

2024



*Si la educación por sí sola no transforma la sociedad,  
sin ella tampoco la sociedad cambia.*

PAULO FREIRE (2000)



# SUMÁRIO

<b>Prefácio .....</b>	<b>11</b>
<b>Prefacio .....</b>	<b>14</b>
Dra. Sandra de Deus <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</i>	
<b>Apresentação .....</b>	<b>18</b>
<b>Presentacion .....</b>	<b>23</b>
Dra. Andréa Kochhann   Ma. Camila Monteiro	
<b>Extensão universitária na América Latina: compreendendo a história, conceito e sentido .....</b>	<b>29</b>
Camila Monteiro   Andréa Kochhann <i>Universidade Estadual de Goiás, Brasil</i>	
<b>Extensão universitária no Brasil: entre historicidade, concepções e inserção curricular.....</b>	<b>50</b>
Andréa Kochhann <i>Universidade Estadual de Goiás, Brasil</i>	
<b>¿Docencia o extensión universitaria? Experiencias estudiantiles en la Universidad Nacional, Costa Rica .....</b>	<b>65</b>
Alejandra Ávila Artavia   Ángel Ortega Ortega   Marta Vargas Venegas Michael Steven Arroyo Zeledón <i>Universidad Nacional, Costa Rica</i>	
<b>Experiencias en la práctica de la extensión en la Universidad de Panamá: rumbo a una extensión crítica.....</b>	<b>83</b>
Paola Navarro   Doralis Herrera   Abraham Santamaría <i>Universidad de Panamá</i>	

**La jerarquización de la extensión universitaria a partir de la escritura académica: aportes y retos de las revistas periódicas ..... 93**

Cecilia Iucci

*Universidad Nacional del Litoral, Argentina*

**Proyección social desde la perspectiva del Instituto Especializado de Profesionales de la Salud: caso salvadoreño..... 108**

Illiana Stephanie Arias-Salegio | Digna Morena Ventura Chacón

Celina Dolores Ventura Elías

*Instituto Especializado de Profesionales de la Salud, El Salvador*

**Estrategias metodológicas para el desarrollo de la extensión y la acción social Universitaria en Costa Rica ..... 124**

Henry Alberto Binns Hernández | Ligia Guerrero Vargas

*Instituto Tecnológico de Costa Rica*

**La Reforma de Córdoba e influencia en el movimiento universitario venezolano ..... 136**

Eulices Rodríguez Lugo

*Universidad Nacional Abierta de Venezuela*

**El desafío de articular funciones sustantivas en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras: El caso de la Carrera de Mercadotecnia ..... 150**

Simone Loureiro Brum Imperatore

*Facultades EST, Brasil*

Merlin Ivania Padilla Contreras | Anayancy Delcid Ramírez

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras*

**Internacionalización de la extensión universitaria: mirada colombiana desde los congresos latino-americanos - CLEU ..... 162**

Sylvia María Valenzuela Valenzuela

*Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria - ULEU, Colômbia*

**El rol de la formación y capacitación en la extensión universitaria de la Universidad de Habana: un caso de estudio en calidad e impacto..... 177**

Odette González Aportela | Mercedes González Fernández-Larrea

Amado Batista Mainegra

*Universidad de Habana, Cuba – Instituto Especializado de Profesionales de la Salud, El Salvador*

**Impacto de la vinculación universitaria en la mejora de la salud oral comunitaria: experiencia de la carrera de odontología de la Universidad Bolivariana del Ecuador ..... 195**

Laly Viviana Cedeño Sánchez | Laura Victoria Gaviláñez Cedeño  
Lourdes Jaramillo Castellón  
*Universidad Bolivariana del Ecuador*

**La formación y praxis odontológica en y con las comunidades: un proyecto extensionista de larga data en la Universidad de Chile ... 204**

Marta Kelly Gajardo Ramírez | Patricia Palma Fluxá | Andrés Celis Sersen  
*Universidad de Chile*

**Modelo de articulación de funciones sustantivas en la educación superior: caso Universidad San Gregorio de Portoviejo ..... 218**

Tania Zambrano Loor  
*Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador*

**Docencia y Extensión: capturas itinerantes para la investigación la Universidad Nacional Abierta da Venezuela ..... 228**

Carmen María Barroeta | Teresita Pérez de Maza  
*Universidad Nacional Abierta de Venezuela*



## PREFÁCIO

Pela minha experiência como Pró-Reitora de extensão, por 12 anos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, somado aos meus vários anos como presidente do FORPROEX e, também os muitos congressos que participo, defendo a concepção de extensão universitária como uma ação formativa da universidade e essa ação formativa da Universidade necessariamente tem que ser crítica. De tal forma que a universidade não pode ficar no papel de centro. A universidade deve se posicionar. Ela não precisa se posicionar nem à direita nem à esquerda, mas ela precisa se posicionar, diante de temas importantes para formar cidadãos que tenha compromisso com a sua sociedade. Dessa forma, a minha concepção de extensão universitária é de uma ação formativa crítica de cada universidade no conjunto geral da sociedade.

É preciso dizer que o Brasil e os demais países da América Latina têm uma história de colonização por portugueses e espanhóis, os quais influenciaram toda educação latina, inclusive do ensino superior, impactando o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse impacto é muito grande, não só para constituição das nossas universidades, mas principalmente, nessa relação indissociável entre o ensino, pesquisa e extensão.

Nós temos uma visão, por parte do conjunto da sociedade, paternalista. Essa é uma herança colonial. Muitas vezes, ao chegarmos em uma comunidade, ela questiona sobre o que a universidade tem a oferecer. Esta é uma visão paternalista sobre o que a universidade tem e pode oferecer. Não percebem que todos têm muito a nos oferecer, enquanto uma mão dupla. Outro impacto é quanto a uma visão de assistência que também está vinculada ao paternalismo. Estas são heranças coloniais.

Ademais entendo que outra herança colonial que se constitui como dificuldade é a língua, que impacta inclusive a integração latino-americana. Temos uma grande ilha que fala português como Brasil, cercada por países que falam o espanhol. Isso demarca uma dificuldade de relacionamento, inclusive nos próprios projetos. Aproveito

para dizer que a extensão universitária nos países da América Latina precisa considerar sua economia, política e cultura. A extensão latino-americana tem seus vários vieses como nós temos os vieses dentro do nosso próprio país.

Cada país que compõem a América Latina tem não somente a língua que os diverge, mas tantas outras singularidades. Por exemplo, o Brasil é o país que mais apresenta instituições de ensino superior públicas e gratuitas, diferentemente dos demais países que apresentam poucas instituições públicas e gratuitas. Isso significa que cada país tem a sua constituição e que, portanto, a extensão Universitária precisa ser pensada a partir da constituição do seu país. Atender as necessidades da sua sociedade é uma das tantas tarefas atribuídas às universidades. Isso significa que cada país tem o seu viés de extensão universitária. A partir dessa construção, em que a realidade de cada país está presente, é que podemos fazer uma discussão geral para construção de um conceito da extensão universitária latino-americana.

Saliento que o Brasil é o único país da América Latina a ter regulamentado a obrigatoriedade da extensão universitária na graduação. Temos uma Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) muito consolidada. A última versão da PNEU foi em 2012, mas é a atualíssima e serve para a população brasileira como nunca, pois é esta política que oportuniza diretrizes da extensão universitária da concepção dialógica, interprofissional, interdisciplinar, com impacto na formação dos estudantes e na transformação da sociedade.

Para o Brasil a regulamentação da inserção curricular foi uma consequência da elaboração da PNEU, a partir de uma luta das Pró-Reitorias de Extensão Universitária das instituições públicas. Quando chega ao Conselho Nacional de Educação é aprovada como Resolução, como uma verdadeira caixa de ferramentas e cada instituição foi abrindo essa caixa e escolhendo as ferramentas para utilizar. Ademais com aprovação da resolução, outra inquietação que trago é que as instituições colocaram todos os professores como responsáveis pela efetivação da inserção e, isso pode ser um grande problema. Talvez, essa seja a questão chave para o Brasil neste momento.

Perante esse cenário, se faz necessário avaliar a implementação da curricularização da extensão universitária desde o início, porque se não houver uma avaliação e um realinhamento do que está fragilizado, corre-se o risco de perder toda a concepção ganha ao longo dos anos de resistência do FORPROEX pela PNEU. Isso porque com a curricularização muitos professores que nunca realizaram extensão estão sendo

obrigados a fazê-la, podendo gerar sérios problemas, inclusive podendo ocorrer uma prática de ensino maquiada de extensão. Por isso é necessário fazer uma avaliação, com um olhar atendo sobre o andamento da curricularização no Brasil, caso contrário poderemos perder todas as conquistas dos últimos anos.

Um outro ponto que chamo atenção no processo de curricularização é quanto ao conceito de disciplinarização. Defendo a ideia de que o estudante para que realize atividades de extensão, enquanto concepção formativa e crítica, precisa dominar os fundamentos da extensão e estes podem ser construídos por meio de uma disciplina assim como ocorre com os fundamentos de metodologia científica. A questão maior é entender que muitas instituições por questões burocráticas estão colocando parte da carga horária de suas disciplinas em extensão. Quanto a isso é possível que muitos professores estejam desenvolvendo um bom trabalho, mas a lógica é de que façam das horas dedicadas à extensão meras práticas, o que desconfigura a concepção de extensão. Esse é um ponto que precisamos avaliar.

Prefaciando o livro organizado por Andréa Kochhann e Camila Monteiro, abordando a extensão universitária na América Latina, é uma honra. Quanto mais pesquisas e quanto mais publicações nós tivermos mostrando as realidades de cada país ou de cada programa ou projeto que as instituições apresentam e suas experiências, mais crescemos na unidade. Quando as autoras fazem isso dão uma contribuição enorme, porque estão trazendo realidades que outros não conhecem. Isso pode, por um lado aumentar as críticas daquilo que cada país está fazendo, como pode fortalecer atividades extensionistas em cada país. Esse é um trabalho que exige fôlego e muito desprendimento das autoras. Reafirmo, organizar um livro como esse é de extrema importância. É uma contribuição das margens sensíveis que a gente tem da extensão Universitária da América Latina.

Ademais esse é o movimento de internacionalização da extensão universitária porque quando compartilhamos as experiências de cada país, vamos internacionalizando, inclusive abrindo oportunidade para troca de projetos e elaboração de outros que envolvam mais de um país. Até porque extensão universitária é extensão universitária. Não precisamos dar um apelido a ela, o próprio nome dela já a define. Boa leitura!

Dra. Sandra de Deus

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

## PREFACIO

Por mi experiencia como Prorector de Extensión, durante 12 años, en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, sumado a mis varios años como presidente de FORPROEX y también a los múltiples congresos en los que participo, defiendo la concepción de extensión universitaria. como acción formativa de la universidad y esta acción formativa de la Universidad necesariamente tiene que ser crítica. De tal modo que la universidad no puede quedarse en el papel de centro. La universidad debe tomar posición. No necesita posicionarse ni en la derecha ni en la izquierda, pero sí necesita posicionarse en temas importantes para formar ciudadanos comprometidos con su sociedad. De este modo, mi concepción de la extensión universitaria es una acción formativa crítica de cada universidad en el conjunto general de la sociedad.

Hay que decir que Brasil y otros países latinoamericanos tienen una historia de colonización por parte de portugueses y españoles, que influyó en toda la educación latina, incluida la educación superior, impactando la enseñanza, la investigación y la extensión. Este impacto es muy grande, no sólo para la constitución de nuestras universidades, sino principalmente, en esa relación inseparable entre docencia, investigación y extensión.

Tenemos una visión paternalista, por parte de la sociedad en su conjunto. Este es un legado colonial. A menudo, cuando llegamos a una comunidad, preguntamos qué tiene para ofrecer la universidad. Ésta es una visión paternalista de lo que la universidad tiene y puede ofrecer. No se dan cuenta de que todos tienen mucho que ofrecernos, como equipo de dos vías. Otro impacto tiene que ver con una visión de la asistencia que también está ligada al paternalismo. Estos son legados coloniales.

Además, entiendo que otro legado colonial que constituye una dificultad es el idioma, que impacta incluso la integración

latinoamericana. Tenemos una gran isla de habla portuguesa como Brasil, rodeada de países de habla hispana. Esto marca una dificultad en las relaciones, incluso en los propios proyectos. Quisiera aprovechar esta oportunidad para decir que la extensión universitaria en los países latinoamericanos debe considerar su economía, política y cultura. La extensión latinoamericana tiene sus diversos sesgos así como nosotros tenemos sesgos dentro de nuestro propio país.

Cada país que compone América Latina tiene no sólo el idioma que lo diferencia, sino muchas otras singularidades. Por ejemplo, Brasil es el país con más instituciones de educación superior públicas y gratuitas, a diferencia de otros países que tienen pocas instituciones públicas y gratuitas. Esto significa que cada país tiene su propia constitución y, por lo tanto, la extensión universitaria debe pensarse en base a la constitución de tu país. Satisfacer las necesidades de la sociedad es una de las muchas tareas asignadas a las universidades. Esto significa que cada país tiene su propio sesgo de extensión universitaria. A partir de esta construcción, en la que está presente la realidad de cada país, podemos tener una discusión general para construir un concepto de extensión universitaria latinoamericana.

Destaco que Brasil es el único país de América Latina que ha regulado la extensión universitaria obligatoria a nivel de pregrado. Tenemos una Política Nacional de Extensión Universitaria (PNEU) muy consolidada. La última versión del PNEU fue en 2012, pero es la más actualizada y atiende a la población brasileña como nunca antes, ya que es esta política la que orienta la extensión universitaria de la concepción dialógica, interprofesional, interdisciplinaria, con un impacto en la formación de los estudiantes y la transformación de la sociedad.

Para Brasil, la regulación de la inserción curricular fue resultado de la elaboración del PNEU, basado en una lucha entre los Prorectores de Extensión Universitaria de las instituciones públicas. Cuando llega al Consejo Nacional de Educación se encuentra como una Resolución, como una verdadera caja de herramientas y cada institución abre esa caja y elige las herramientas a utilizar. Además, con la aprobación de la resolución, otra preocupación que tengo es que las instituciones responsabilicen a todos los docentes de implementar la inserción, y

eso podría ser un gran problema. Quizás ésta sea la pregunta clave para Brasil en este momento.

Ante este escenario, es necesario evaluar desde el inicio la implementación de la curricularización de la extensión universitaria, porque si no hay evaluación y realineamiento de los debilitados, se corre el riesgo de perder toda la concepción ganada a lo largo de los años de resistencia. de FORPROEX por LLANTA. Esto se debe a que con la curricularización muchos docentes que nunca han tenido una extensión se ven obligados a hacerlo, lo que puede generar serios problemas, entre ellos la posibilidad de una práctica docente disfrazada de extensión. Por lo tanto, es necesario realizar un diagnóstico, observando de cerca el avance de la curricularización en Brasil, de lo contrario podríamos perder todos los logros de los últimos años.

Otro punto que llamo la atención en el proceso de curricularización es el concepto de disciplinarización. Defiendo la idea de que para que el estudiante pueda realizar actividades de extensión, como concepción formativa y crítica, necesita dominar los fundamentos de la extensión y estos pueden ser construidos a través de una disciplina, tal como ocurre con los fundamentos de la ciencia. metodología. El mayor problema es entender que muchas instituciones, por razones burocráticas, están colocando parte de la carga horaria de sus asignaturas en extensión. En este sentido, es posible que muchos docentes estén haciendo un buen trabajo, pero la lógica es que conviertan las horas dedicadas a la extensión en meras prácticas, lo que distorsiona la concepción de extensión. Este es un punto que debemos evaluar.

Es un honor prologar el libro organizado por Andréa Kochhann y Camila Monteiro, que aborda la extensión universitaria en América Latina. Mientras más investigaciones y más publicaciones tengamos mostrando las realidades de cada país o de cada programa o proyecto que presentan las instituciones y sus experiencias, más creceremos en la unidad. Cuando los autores hacen esto, hacen una gran contribución, porque están trayendo realidades de las que otros no son conscientes. Esto puede, por un lado, aumentar las críticas a lo que está haciendo cada país, así como fortalecer las actividades de extensión en cada país. Esta es una obra que exige aliento y mucho desapego por parte de los autores. Reitero, organizar un libro como este es sumamente

importante. Es un aporte desde los márgenes sensibles que tenemos desde la extensión Universitaria Latinoamericana.

Además, este es el movimiento de internacionalización de la extensión universitaria porque cuando compartimos las experiencias de cada país, nos internacionalizamos, incluso abriendo oportunidades para intercambiar proyectos y desarrollar otros que involucren a más de un país. Porque la extensión universitaria es extensión universitaria. No hace falta que le pongamos un apodo, su propio nombre la define. ¡Feliz lectura!

Dra. Sandra de Deus

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

## APRESENTAÇÃO

O livro “Extensão Universitária na América Latina: construindo uma práxis crítica e emancipadora” reúne 15 artigos que abordam a extensão universitária sob a perspectiva de países da América Latina. Os capítulos aqui presentes são originários da escrita dos participantes do XVII Congresso Latinoamericano e Caribenho de Extensão Universitária, do qual nos enviaram os textos junto com o convite por meio de um grupo de *WhatsApp* criado no âmbito do congresso. Além disso, formaram parte de uma pesquisa de mestrado intitulada “Extensão universitária na América Latina e formação de professores: uma abordagem a partir do XVII Congresso Latinoamericano e Caribenho de Extensão Universitária”.

O primeiro capítulo, “**Extensão universitária na América Latina: compreendendo a história, conceito e sentido**”, das autoras Camila Monteiro e Andréa Kochhann, com base em uma revisão bibliográfica qualitativa, aborda a história da extensão universitária na Europa, Estados Unidos e América Latina, destacando também as concepções e significados do tema nos diferentes países. A intenção das autoras é fomentar uma análise da questão e, principalmente, uma compreensão do cenário atual, para que se possa pensar nas resistências e mudanças.

O segundo capítulo, “**Extensão universitária no Brasil: entre historicidade, concepções e inserção curricular**”, de Andréa Kochhann, aborda a extensão universitária no Brasil, destacando sua evolução e influências de movimentos de resistência, como a influência da Reforma de Córdoba e as ideias de Paulo Freire, que propunham uma extensão dialógica e emancipadora. Analisa-se a transição de uma abordagem assistencialista para uma perspectiva crítica, especialmente após a Resolução CNE/CES nº 07/2018, que exige que 10% da carga horária curricular de todos os cursos de graduação das Instituições do Ensino Superior sejam dedicadas à extensão. O texto defende uma extensão universitária orgânica e transformadora, em contraste com práticas eventuais e desarticulada com a pesquisa e ensino, alinhando-se com a visão do FORPROEX e com a práxis crítico-emancipadora.

O terceiro capítulo, **“Docência ou extensão universitária? Experiências estudiantis na Universidade Nacional da Costa Rica”**, de Alejandra Ávila Artavia, Ángel Ortega Ortega, Marta Vargas Venegas e Michael Steven Arroyo Zeledón, apresenta a experiência que a Escola de Planejamento e Promoção Social da Universidade Nacional de Costa Rica teve na curricularização das práticas estudiantis para o curso de Planejamento Econômico e Social. Para isso, são expostos dois casos que exemplificam como o contato dos estudantes com as realidades organizacionais e comunitárias durante a etapa de formação resulta em uma estratégia acertada, abrangendo docência, pesquisa e extensão.

O quarto capítulo, **“Experiências na prática da extensão na Universidade do Panamá: rumo a uma extensão crítica”**, das autoras Paola Navarro, Doralis Herrera e Abraham Santamaría, explora o desenvolvimento da extensão na Universidade do Panamá, desde seu início como um espaço cultural até a atualidade, sublinhando seu papel essencial na conexão universidade-sociedade. A partir da visão do primeiro reitor, a universidade foi concebida para impulsionar a educação, cultura, pesquisa e autonomia. A extensão crítica, alinhada ao Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026, propõe práticas que integrem docência, pesquisa e extensão, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e promover a sustentabilidade. A Vice-Reitoria de Extensão lidera essas iniciativas, promovendo projetos e atividades de impacto social na população panamenha.

O quinto capítulo, **“A hierarquização da extensão universitária a partir da escrita acadêmica: contribuições e desafios das revistas periódicas”**, de Cecilia Iucci, aborda os desafios enfrentados pelas universidades latino-americanas para reconhecer o valor acadêmico da extensão e seu impacto social. Destaca como as instituições abordam problemáticas sociais, modelando propostas de extensão que refletem suas visões sobre o conhecimento e a formação profissional. Nos últimos 25 anos, aumentou o debate sobre a extensão universitária, evidenciado em congressos e publicações científicas. O capítulo propõe analisar a contribuição das revistas acadêmicas para a construção de um discurso sobre a missão social das universidades, abordando suas tensões e desafios, e enfatiza a importância da Rede de Editores de Revistas de Extensão para a internacionalização dessa prática.

O sexto capítulo, **“Projeção social sob a perspectiva do Instituto Especializado de Profesionales de la Salud: caso salvadoreño”**, das

autoras Illiana Stephanie Arias-Salegio, Digna Morena Ventura Chacón e Celina Dolores Ventura Elías, trata da projeção social como uma função vital das instituições de ensino superior, destacando a importância de refletir sobre sua conceituação, planejamento e socialização, a partir da revisão de fontes primárias e secundárias e da experiência teórico-prática do IEPROES.

O sétimo capítulo, **“Estratégias metodológicas para o desenvolvimento da extensão universitária na Costa Rica”**, de Henry Alberto Binns Hernández e Ligia Guerrero Vargas, examina a evolução e importância da extensão e ação social na Costa Rica desde 1948, destacando a implementação do modelo de hélice quádrupla que integra governo, sociedade, academia, meio ambiente e empresa. Por meio de uma análise qualitativa de casos de sucesso, são identificadas estratégias eficazes que geraram um impacto positivo em comunidades vulneráveis. O documento sublinha a necessidade de colaboração interinstitucional e propõe recomendações para fortalecer a efetividade dos projetos de extensão e ação social, alinhando-os aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Em última análise, busca contribuir para o desenvolvimento sustentável e equitativo na Costa Rica.

O oitavo capítulo, **“A Reforma de Córdoba e influência no movimento universitário venezuelano”**, de Eulices Rodríguez Lugo, apresenta uma síntese de uma pesquisa sócio-histórica sobre a Reforma de Córdoba e sua influência na universidade venezuelana, especialmente em relação ao surgimento da autonomia universitária. Incluem-se aspectos sobre a gênese desse movimento reformista para sustentar o desenvolvimento temático da autonomia desde o início da década de 1990 até o presente século, o que marcou a essência da Extensão Universitária.

O nono capítulo, **“O desafio de articular funções substantivas na Universidade Nacional Autônoma de Honduras: o caso do curso de Marketing”**, de Simone Loureiro Brum Imperatore, Merlin Ivania Padilla Contreras e Anayancy Delcid Ramírez, propõe mostrar como se avançou na articulação das funções substantivas, como catalisadoras do processo de integração curricular, em alguns cursos da UNAH a partir de avanços em propostas de redesenho curricular. Após várias etapas de ida e volta na reflexão com as equipes de alguns cursos, concretizaram-se três roteiros para a integração das funções no plano de redesenho ou design curricular. Um deles, o curso de Marketing,

concretizou uma fase crucial de design de um dispositivo de integração curricular que é apresentado como exemplo de validação da metodologia formulada coletivamente e considerando as particularidades do processo de design curricular.

O décimo capítulo, **“Internacionalização da extensão universitária: visão colombiana desde os congressos latino-americanos - CLEU”**, da autora Sylvia María Valenzuela Valenzuela, enfatiza a importância e o impacto da extensão universitária na melhoria da qualidade de vida das comunidades, bem como sua contribuição para os processos de formação humana de profissionais no contexto latino-americano. A autora defende que a internacionalização da gestão extensionista torna-se uma ferramenta e estratégia articuladora valiosa tanto para a região quanto para as diferentes Instituições de Ensino Superior que nela atuam.

O décimo primeiro capítulo, **“O papel da formação e capacitação na extensão universitária da Universidade de Havana: um caso de estudo de qualidade e impacto”**, de Odette González Aportela, Mercedes González Fernández-Larrea, Amado Batista Mainegra, expõe a necessidade e importância de destacar as particularidades do processo formativo no Sistema de Gestão da Qualidade da Extensão Universitária para a Universidade de Habana, Cuba, evidenciando, o seu objetivo de promover cultura e, a medida que interage com os outros subprocessos do Sistema em função das demandas, importantes resultados de impacto, tanto na aplicação de cursos extensionistas teórico-práticos quanto em sua capacidade de atualização conforme a análise do contexto.

O décimo segundo capítulo, **“Impacto da vinculação universitária na melhoria da saúde bucal comunitária: experiência do curso de odontologia da Universidade Bolivariana do Equador”**, de Laly Viviana Cedeño Sánchez, Laura Victoria Gavilánez Cedeño e Lourdes Jaramillo Castellón, aborda o papel da universidade na sociedade globalizada, destacando como a vinculação universitária contribui para o desenvolvimento social, especialmente em áreas de saúde. Em contextos latino-americanos, a extensão universitária possui variadas denominações e práticas, dependendo das políticas locais. No Equador, a Universidade Bolivariana implementa um projeto de saúde bucal em Durán, uma área desfavorecida, com ações educativas e preventivas para reduzir cáries e melhorar a qualidade de vida.

O décimo terceiro capítulo, **“Formação e práxis odontológicas e com as comunidades: um projeto de extensão de longa data**

na **Universidade do Chile**”, de Marta Kelly Gajardo Ramírez, Patricia Palma Fluxá e Andrés Celis Sersen, apresenta o projeto de extensão universitária da Faculdade de Odontologia da Universidade do Chile, realizado entre 2010 e 2018. Esse projeto, alinhado ao seu Projeto de Desenvolvimento Institucional, buscou formar profissionais comprometidos socialmente e ampliar o acesso à saúde. A iniciativa priorizou comunidades vulneráveis, como escolas em áreas socioeconomicamente desfavorecidas e regiões isoladas, como Rapa Nui. O projeto incluiu ações para modernizar práticas comunitárias e promover uma formação humanista e social para os estudantes, com foco no bem-estar coletivo e na redução das desigualdades em saúde dos habitantes.

O décimo quarto capítulo **“Modelo de articulação de funções substantivas no ensino superior: o caso da Universidade San Gregorio de Portoviejo”** da autora Tania Zambrano Loor, tem como objetivo desenvolver um modelo de gestão que integre as funções substantivas e contribua para a missão social da Universidade San Gregorio de Portoviejo (USGP). A metodologia utilizada é qualitativa, com abordagem participativa de pesquisa-ação. O modelo destaca o vínculo com a sociedade como resposta concreta que as universidades oferecem à comunidade por meio da gestão social do conhecimento. Esse modelo é baseado na formação contínua, na sistematização em um sistema de informação abrangente e na socialização dos resultados, com avaliação e controle constantes.

O décimo quinto capítulo **“Ensino e extensão: captações itinerantes para pesquisa na Universidade Nacional Aberta da Venezuela”** de Carmen María Barroeta e Teresita Pérez de Maza, apresenta uma experiência de um projeto de extensão itinerante nas universidades da Venezuela, da cidade de Caracas, envolvendo os cursos de Engenharia e Publicidade com ações unindo estudantes e comunidade em geral, fazendo com que a extensão se una a pesquisa.

Com prazer saudamos a todos, esperando que este livro possa fomentar o refletir e debater sobre o papel transformador da extensão universitária na América Latina. Desejamos que inspire os leitores a fortalecer a relação entre universidade e sociedade, promovendo uma práxis crítica e emancipadora que contribua para o desenvolvimento humano e social na região.

Dra. Andréa Kochhann  
Ma. Camila Monteiro

## PRESENTACION

El libro **“Extensión Universitaria en América Latina: construyendo una praxis crítica y emancipadora”** reúne 15 artículos que abordan la extensión universitaria desde las perspectivas de países de América Latina. Los capítulos presentes aquí son originarios de la escrita de los participantes del XVII Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria, del cual se nos enviaron los textos junto con la invitación por el grupo de *WhatsApp*, creado en el marco del congreso. Además, formaron parte de una investigación de maestría titulada “Extensión universitaria en América Latina y formación de profesores: una aproximación desde el XVII Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria”.

El primer capítulo **“Extensión universitaria en América Latina: comprendiendo la historia, concepto y sentido”** de las autoras Camila Monteiro y Andréa Kochhann, a partir de una revisión bibliográfica cualitativa, aborda la historia de la extensión universitaria en Europa, Estados Unidos y América Latina, también poniendo de relieve las concepciones y significados del tema en los diferentes países. La pretensión de las autoras es fomentar un análisis de la cuestión y, principalmente, una comprensión del escenario actual, para que se puedan pensar en nuevas resistencias y cambios.

El segundo capítulo **“Extensão universitária no Brasil: entre historicidade, concepções e inserção curricular”**, de la autora Andréa Kochhann, aborda la extensión universitaria en Brasil, destacando su evolución e influencias de movimientos de resistencia, como la influencia de la Reforma de Córdoba y las ideas de Paulo Freire, que proponían una extensión dialógica y emancipadora. Se analiza la transición de un enfoque asistencialista hacia una perspectiva crítica, especialmente después de la Resolución CNE/CES n. 07/2018, que exige que el 10% de la carga horaria curricular en todos los cursos de pregrado en Instituciones de educación superior esté dedicada a la extensión.

El texto defiende una extensión universitaria orgánica y transformadora, en contraste con prácticas eventuales y desarticuladas con investigación y docencia, alineándose con la visión del FORPROEX y con la praxis crítico-emancipadora.

El tercer capítulo **“¿Docencia o extensión universitaria? experiencias estudiantiles en la Universidad Nacional de Costa Rica”** de Alejandra Ávila Artavia, Ángel Ortega Ortega, Marta Vargas Venegas y Michael Steven Arroyo Zeledón, presenta la experiencia que ha tenido la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional de Costa Rica en la curricularización de las prácticas estudiantiles para la carrera de Planificación Económica y Social. Para ello, se exponen dos casos que ejemplifican cómo el encuentro del estudiantado con las realidades organizacionales y comunitarias durante la etapa de formación resulta una estrategia acertada, ya que circunscriben la docencia, la investigación y la extensión.

El cuarto capítulo **“Experiencias en la práctica de la extensión en la Universidad de Panamá: rumbo a una extensión crítica”**, de las autoras Paola Navarro, Doralis Herrera y Abraham Santamaría, explora el desarrollo de la extensión en la Universidad de Panamá, desde su inicio como espacio cultural hasta la actualidad, subrayando su papel esencial en la conexión universidad-sociedad. Desde la visión del primer rector, la universidad se concibió para impulsar la educación, la cultura, la investigación y la autonomía. La extensión crítica, alineada con el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2026, propone prácticas que integren docencia, investigación y extensión, con el fin de mejorar la calidad de vida y promover la sostenibilidad. La Vicerrectoría de Extensión lidera estas iniciativas, fomentando proyectos y actividades de impacto social en la población panameña.

El quinto capítulo **“La jerarquización de la extensión universitaria a partir de la escritura académica: aportes y retos de las revistas periódicas”**, de Cecilia Iucci aborda los desafíos que enfrentan las universidades latinoamericanas para reconocer el valor académico de la extensión y su impacto social. Destaca cómo las instituciones abordan problemáticas sociales, modelando propuestas de extensión que reflejan sus visiones sobre el conocimiento y la formación profesional. En los últimos 25 años, ha aumentado el debate sobre

la extensión universitaria, evidenciado en congresos y publicaciones científicas. El capítulo propone analizar la contribución de las revistas académicas a la construcción de un discurso sobre la misión social de las universidades, abordando sus tensiones y desafíos, y enfatiza la importancia de la Red de Editores de Revistas de Extensión para la internacionalización de esta práctica.

El sexto capítulo **“Proyección social desde la perspectiva del Instituto Especializado de Profesionales de la Salud: caso salvadoreño”**, de las autoras Illiana Stephanie Arias-Salegio, Digna Morena Ventura Chacón e Celina Dolores Ventura Elías aborda que la proyección social es una función vital de las instituciones de educación superior, por lo que es fundamental reflexionar en torno a su conceptualización, planificación y socialización desde la revisión de fuentes primarias y secundarias y la experiencia teórico-práctica del IEPROES.

El séptimo capítulo **“Estrategias metodológicas para el desarrollo de la extensión universitaria en Costa Rica”** de los autores Henry Alberto Binns Hernández e Ligia Guerrero Vargas, examina la evolución y la importancia de la extensión y acción social en Costa Rica desde 1948, destacando la implementación del modelo de quintuple hélice que integra gobierno, sociedad, academia, medioambiente y empresa. A través de un análisis cualitativo de casos de éxito, se identifican estrategias efectivas que han generado un impacto positivo en comunidades vulnerables. El documento subraya la necesidad de colaboración interinstitucional y propone recomendaciones para fortalecer la efectividad de los proyectos de extensión y acción social, alineándolos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En última instancia, busca contribuir al desarrollo sostenible y equitativo en Costa Rica.

El octavo capítulo **“La Reforma de Córdoba e influencia en el movimiento universitario venezolano”** del autor Eulices Rodríguez Lugo presenta una síntesis de una investigación socio-histórica sobre la Reforma de Córdoba y su influencia en la universidad venezolana, especialmente en relación con el surgimiento de la autonomía universitaria. Se incluyen aspectos sobre la génesis de este movimiento reformista para sustentar el desarrollo temático de la autonomía desde inicios de la década de los 90, hasta el presente siglo, lo que marcó la esencia de la Extensión Universitaria.

El noveno capítulo **“El desafío de articular funciones sustantivas en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras: el caso de la carrera de mercadotecnia”** de las autoras Simone Loureiro Brum Imperatore, Merlin Ivania Padilla Contreras e Anayancy Delcid Ramírez, se propone mostrar cómo se ha avanzado en la articulación de las funciones sustantivas, como catalizadoras del proceso de integración curricular, en algunas carreras de la UNAH a partir de sus avances en propuestas de rediseño curricular. Después de varios momentos y recorridos de ida y vuelta en la reflexión con los equipos de algunas carreras se lograron concretar 3 guiones para la integración de las funciones en el plan de rediseño o diseño curricular. Una de ellas, la carrera de Mercadotecnia, logró concretar una fase crucial de diseño de un dispositivo de integración curricular que se muestra como ejemplo de la validación de la ruta metodológica formulada de manera colectiva y atendiendo a las particularidades del proceso de diseño curricular.

El décimo capítulo **“Internacionalización de la extensión universitaria: mirada colombiana desde los congresos latinoamericanos - CLEU”**, de la autora Sylvia María Valenzuela Valenzuela, visibiliza la importancia e impacto de la extensión universitaria en la mejora de la calidad de vida de las comunidades, así como de su aporte a los procesos de formación humanista de profesionales en el contexto latinoamericano. En este sentido, el autor sostiene que el internacionalización de la gestión extensionista se convierte en herramienta y estrategia articuladora valiosa para la región.

El undécimo capítulo **“El rol de la formación y capacitación en la extensión universitaria de la Universidad de Habana: un caso de estudio en calidad e impacto”**, de los autores Odette González Aportela, Mercedes González Fernández-Larrea, Amado Batista Mainegra, evidencia la necesidad e importancia del proceso formativo en el sistema de gestión de la calidad de la extensión universitaria para la Universidad de La Habana, Cuba para llevar adelante sus objetivos y la interacción con otros procesos en función de las demandas.

En el duodécimo capítulo **“Impacto de la vinculación universitaria en la mejora de la salud oral comunitaria: experiencia de la carrera de odontología de la Universidad Bolivariana del**

**Ecuador**”, de las autoras Laly Viviana Cedeño Sánchez, Laura Victoria Gaviláñez Cedeño e Lourdes Jaramillo Castellón, aborda el papel de la universidad en la sociedad globalizada, destacando cómo la vinculación universitaria contribuye al desarrollo social, especialmente en áreas de salud. En contextos latinoamericanos, la extensión universitaria posee variadas denominaciones y prácticas, dependiendo de las políticas locales. En Ecuador, la Universidad Bolivariana implementa un proyecto de salud bucal en Durán, una zona desfavorecida, con acciones educativas y preventivas para reducir las caries y mejorar la calidad de vida de los habitantes.

El decimotercer capítulo, **“La formación y praxis odontológica en y con las comunidades: un proyecto extensionista de larga data en la Universidad de Chile”**, de Marta Kelly Gajardo Ramírez, Patricia Palma Fluxá e Andrés Celis Sersen, presenta el proyecto de extensión universitaria de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, realizado entre 2010 y 2018. Este proyecto, alineado con su Proyecto de Desarrollo Institucional, buscó formar profesionales con compromiso social y ampliar el acceso a la salud. La iniciativa priorizó a comunidades vulnerables, como escuelas en áreas socioeconómicamente desfavorecidas y regiones aisladas, como Rapa Nui. El proyecto incluyó acciones modernizar prácticas comunitarias y promover una formación humanista y social para los estudiantes, enfocándose en el bienestar colectivo y en la reducción de las desigualdades en salud.

El decimocuarto capítulo **“Modelo de articulación de funciones sustantivas en la educación superior: caso Universidad San Gregorio de Portoviejo”** de la autora Tania Zambrano Loor, tiene como objetivo desarrollar un modelo de gestión que integre as funciones sustantivas y contribuya a la misión social de la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP). La metodología utilizada es cualitativa, con un enfoque de investigación acción participante. El modelo destaca la vinculación con la sociedad como la respuesta concreta que las universidades ofrecen a la comunidad a través de la gestión social del conocimiento, este modelo basa en la capacitación continua, la sistematización en un sistema de información integral y la socialización de resultados, con evaluación y control constantes.

O decimocuarto capítulo **“Docencia y Extensión: capturas itinerantes para la investigación la Universidad Nacional Abierta”** de las autoras Carmen María Barroeta e Teresita Pérez de Maza, presenta una experiencia de un proyecto de extensión itinerante en las universidades de Venezuela, en la ciudad de Caracas, involucrando los cursos de Ingeniería y Publicidad con acciones que unen a los estudiantes y a la comunidad en general, haciendo que la extensión se sume a la investigación.

Esperamos que este libro puede fomentar la reflexionar y debatir sobre el rol transformador de la extensión universitaria en América Latina. Deseamos que inspire a los lectores a fortalecer la relación entre universidad y sociedad, al promover una praxis crítica y emancipadora que contribuya al desarrollo humano y social en la región.

Dra. Andréa Kochhann  
Ma. Camila Monteiro

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA: COMPREENDENDO A HISTÓRIA, CONCEITO E SENTIDO

Camila Monteiro  
Andréa Kochhann

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

A Extensão Universitária, das três dimensões constitutivas da universidade, foi a última a constituir atenção. Talvez por isso, ou por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, ou pelo fato de ocorrer em grande parte fora das salas de aula e laboratórios, ou ainda por estar voltada para atender demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo, todas essas razões contribuem para que as atividades de extensão não tenham sido devidamente compreendidas e assimiladas pelas universidades (Paula, 2013).

Ao reconhecer sua natureza interdisciplinar, seu contexto fora dos muros da universidade e sua missão de atender um público diversificado, a autora ressalta a importância de uma compreensão mais profunda e uma valorização maior das atividades de extensão dentro do ambiente universitário.

De fato, as dificuldades conceituais e práticas na compreensão e implementação da Extensão Universitária decorrem, em grande parte, do fato de que ela suscita questões complexas. Seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir uma postura intelectual aberta à inter e transdisciplinaridade, valorizando o diálogo e a alteridade. Em suma, a Extensão Universitária é o que constantemente convoca a universidade para aprofundar seu papel como instituição comprometida com a transformação social, aproximando a produção e transmissão de conhecimento de seus destinatários reais, enquanto cuida de corrigir as barreiras que tornam assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências e das tecnologias (Paula, 2013).

Com esse contexto, o presente capítulo sinaliza a discussão partindo de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, em autores como Paula

(2013), Valenzuela (2022), Jezine (2006), Miguens Jr e Celeste (2014) e Kochhann (2021), enquanto um recorte de uma pesquisa de mestrado intitulada “EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma abordagem a partir do XVII Congresso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria” pela autora Camila Monteiro e orientado por Andréa Kochhann.

## Extensão universitária: história inicial

A história da Extensão Universitária, remonta a séculos anteriores, evidenciando marcos importantes como a gestão do Colégio Gresham em Londres e os Programas de Formação para Adultos na Inglaterra, ambos surgidos no século XVII em meio à Revolução Industrial. No século seguinte, com a proposta da educação popular, como a de Johann Heinrich Pestalozzi, ganharam destaque, enquanto surgiam diferentes abordagens de Extensão, como a Transferência Tecnológica e a Gestão da Inovação.

Esses avanços foram influenciados pelo desejo do Rei da Prússia, Humboldt, de integrar a indústria à academia na criação da Universidade de Berlim. Além disso, a atuação filantrópica da SDUK, liderada por Henry Brougham em Londres, ofereceu educação popular através de uma variedade de materiais acessíveis para a classe trabalhadora, representando um marco na origem da Extensão Universitária (Valenzuela, 2022).

A “Extensão Universitária como prática social” (Jezine, 2006), é mencionado que as práticas extensionistas remontam aos primórdios da existência das universidades. Um exemplo disso são as experiências de cunho religioso, como as ações filantrópicas de assistência aos mais necessitados realizadas pelo mosteiro de Alcobaça, em Portugal (1269).

Outro exemplo são as experiências de caráter revolucionário, como os movimentos das universidades populares na Europa, que almejavam liberdade e exerceram forte influência sobre os países latino-americanos, levando professores e alunos universitários a questionarem a relação da educação superior com a sociedade.

Além disso, houve experiências de cunho acadêmico, exemplificadas pelas atividades da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, que incluíam palestras, conferências e ações técnicas associadas a programas de desenvolvimento social (Miguens Jr; Celeste, 2014).

O desenvolvimento da Extensão Universitária ao longo da história reflete a busca contínua das instituições de ensino superior por formas de se envolverem com a sociedade e responder às suas necessidades. Desde os seus primórdios, vemos exemplos de iniciativas que buscavam promover educação e assistência social, à medida que a sociedade evoluía, surgiam novas demandas e abordagens para a Extensão, como as iniciativas revolucionárias das universidades populares.

Em 1871, é relatado que a Universidade de Cambridge foi pioneira ao criar atividades que se caracterizaram como cursos de extensão, os quais foram conduzidos por seus professores e levados a diversas regiões do país. Estes cursos abrangiam literatura, ciências físicas e economia política, sendo ministrados fora do campus universitário e destinados a diferentes setores da sociedade britânica.

Quase simultaneamente, uma outra abordagem de extensão começava a surgir em Oxford, focada em atender uma população mais carente, caracterizando-se como um movimento social. As primeiras ações foram desenvolvidas em Londres e posteriormente expandidas para áreas com concentração de trabalhadores industriais (Miguens Jr; Celeste, 2014).

Com isso as universidades começam a entender a importância de levar o conhecimento acadêmico além dos limites do campus, como também se adaptaram para atender às necessidades de diferentes grupos sociais, demonstrando um compromisso com a sociedade.

O aspecto acadêmico da Extensão Universitária, que buscava resistir ao capitalismo industrial, espalhou-se pela Europa e chegou à Filadélfia, nos Estados Unidos, em 1890. A Universidade de Chicago liderava atividades na esfera agrícola, impulsionando o progresso do país por meio da transferência de tecnologia e da colaboração estreita com o setor empresarial e neoliberal (Kochhann, 2021).

### Extensão universitária: entre história e concepção

A partir de sua concepção inicial, a Extensão Universitária se expandiu para as universidades populares na Europa, incluindo países como Bélgica, França, Itália e Alemanha. Em 1890, essa ideia chegou aos Estados Unidos, mais especificamente à Filadélfia, influenciada pela visão do professor Richard Moulton, que reconhecia o potencial da nova abordagem educacional. A American Society for the University

Teaching foi então fundada em 1891, estimulando a implementação de atividades de extensão, com a Universidade de Chicago se destacando como pioneira no ano de 1892. As atividades conduzidas pelas universidades modernizaram a tecnologia agrícola americana, estabelecendo um modelo de interação entre sociedade e universidade para o desenvolvimento do país. Com a ampliação e diversificação das ações, incluindo programas de educação continuada e atividades extramuros, a Extensão Universitária se consolidou como uma prática estabelecida (Miguens Jr; Celeste, 2014).

No seu início, a Extensão Universitária assumiu duas vertentes distintas. A primeira, de origem na Inglaterra, expandiu-se por todo o continente europeu. Esta vertente estabeleceu o envolvimento da universidade em um movimento que abrangia diversos segmentos da sociedade, como o Estado, a igreja e os partidos, buscando contrapor as consequências negativas do capitalismo durante a era da revolução industrial.

A segunda vertente foi protagonizada pelos Estados Unidos e teve como objetivo mobilizar a universidade em questões socioeconômicas. Essa abordagem envolveu a transferência de tecnologia e a aproximação da universidade com o setor empresarial, caracterizando-se como um modelo de extensão com uma inclinação estritamente liberal (Miguens Jr; Celeste, 2014).

Permanecendo no continente americano, e especialmente na América do Sul, um dos primeiros marcos da Extensão Universitária na região foi a criação da Universidade Nacional de La Plata, liderada por Joaquín V. González, Ministro da Justiça e Instrução Pública da Argentina.

Em 1905, ele estabeleceu as Conferências de Extensão Universitária, concebendo essa função como um processo educativo essencial, não formal, bidirecional e planejado de acordo com os interesses e necessidades da sociedade. Seu propósito era contribuir para a solução de diversas questões sociais, promover a tomada de decisões e formação de opinião, gerando conhecimento por meio da integração com o meio e impulsionando o desenvolvimento social.

Alguns anos mais tarde, por volta de janeiro de 1908, em Montevideú, Uruguai, realizou-se o Primeiro Congresso Internacional de Estudantes Americanos, onde estiveram presentes as demandas pela igualdade de gênero, juntamente com a primeira

mulher advogada da América Latina (Clotilde Luisi) como parte da delegação uruguaia, que além disso, e de acordo com a Universidade da República do Uruguai, foi a única mulher no Congresso (Universidade da República - UDELAR, 2021), cujos temas desenvolvidos permitiram, entre outros, a reflexão sobre a importância da Extensão Universitária para atender às necessidades de formação dos marginalizados e o estabelecimento de Programas de Extensão Universitária generalizados (Valenzuela, 2022, p. 18, tradução nossa).

A Extensão Universitária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades, tanto em nível local quanto global. A Extensão Universitária pode ser um fomento para a mudança social e o progresso educacional. A criação das Conferências de Extensão Universitária pela Universidade Nacional de La Plata na Argentina, liderada por Joaquín V. González, demonstra o compromisso com a educação e a promoção do conhecimento além dos limites do campus universitário.

Além disso, o Primeiro Congresso Internacional de Estudantes Americanos em Montevideu, Uruguai, ressaltou a importância da igualdade de gênero e da inclusão social, temas que continuam sendo relevantes até os dias de hoje. Esses exemplos mostram como a Extensão Universitária pode ser mecanismo para abordar questões sociais e promover um desenvolvimento mais justo e igualitário.

Durante o século XX, na América Latina, as questões sociais, especialmente a luta pela terra, tiveram um impacto significativo nas reivindicações e movimentos sociais. Isso é evidenciado pelas revoluções mexicana (1910) e cubana (1959), que incorporaram questões sociais mais amplas, como os direitos sociais, em suas agendas.

No entanto, como já mencionado, foi em 1918, por meio da Reforma Universitária em Córdoba, Argentina, liderada por seus acadêmicos, que se iniciou o movimento pela Reforma Universitária em toda a América Latina. Esse movimento era parte de uma luta mais ampla para aproximar as universidades dos reais problemas sociais, econômicos, políticos e culturais enfrentados pelos países latino-americanos.

O manifesto de Córdoba defendia princípios como ensino laico, liberdade de pensamento e debate na universidade, separação entre ciência e religião, além de um sistema universitário democrático e acessível a todos, sem custos (Miguens Jr; Celeste, 2014).

Desde então, a extensão passou a desempenhar um papel político e ético fundamentado nos princípios de democratização da cultura e educação, bem como na mobilidade social das camadas populares, ideais que se espalharam por toda a América Latina. No entanto, esses princípios e ideias enfrentaram questionamentos e censura severa durante períodos de ditadura e intervenção universitária, quando a universidade voltou a ser restringida em 1910, na Argentina (Menéndez, 2019).

A Reforma Universitária buscou estabelecer uma conexão com o movimento operário e assumiu uma abordagem socialista na resistência contra o imperialismo e a desigualdade social. Durante o século XX, diversos movimentos e revoluções surgiram na América Latina, oferecendo importantes referências para a luta social no continente e influenciando significativamente o panorama cultural em todas as suas facetas.

Por outro lado, alguns processos de mudança social, conhecidos como populistas, como os ocorridos no Brasil e na Argentina, possibilitaram o acesso das camadas populares a serviços e bens mais modernos. Contudo, foi apenas na década de 1960 que a luta de classes na América Latina atingiu seu ponto máximo, impulsionada pela experiência da Revolução Cubana. Esse evento representou um marco para os movimentos de reforma, do nacionalismo popular ao socialismo, com uma participação ativa do meio acadêmico universitário (Miguens Jr; Celeste, 2014).

Essa noção de extensão, fundamentada na visão de mundo da época, foi amplamente discutida na América Latina, especialmente durante a década de 1960, devido à sua abordagem unidirecional e centralista, que promovia uma cultura específica e um tipo de conhecimento considerado objetivo, asséptico e único. Esses debates foram altamente produtivos e permitiram que a universidade considerasse outras perspectivas. Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire foram fundamentais, e ainda são hoje, para repensar o papel da universidade (Menéndez, 2019).

De acordo com esse texto, extraído do Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931, reflete uma visão sobre a Extensão Universitária que pode ser considerada avançada para a época em que foi escrito:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária áquelles que não se encontram directamente associados á vida da Universidade, dando, assim, maios amplitude e mais larga resonancia ás actividades universitarias que concorrerão, de modo efficaz, para elevar o nivel da cultura geral do povo, integrando, assim, a Universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporanea, função que so ella justifica, ampla e cabalmente, pelos beneficios collectivos resultabtes, o systema de organização do ensino sobre base universitária (Brasil, 1931).

Nesta declaração, percebemos implicitamente a ideia da extensão como uma prática assistencialista adotada pela universidade brasileira. Essas atividades extensionistas visam difundir uma cultura predominante na época para além do ambiente acadêmico, com o propósito de integrar a universidade à sociedade e enriquecer coletivamente o conhecimento, buscando elevar o nível cultural do povo e legitimar sua função social.

No entanto, quando essa abordagem assistencialista é adotada, os conhecimentos acadêmicos são transmitidos de forma unilateral, sem diálogo, resultando em imposição de procedimentos e informações. Essa concepção de extensão está enraizada no modelo de universidade delineado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras a partir do decreto de abril de 1931, que foi influenciado por uma política educacional autoritária em detrimento de uma visão mais liberal da educação (Mello, 2019).

A Reforma Universitária de 1918, em Córdoba, Argentina, foi um momento crucial para a aproximação das universidades latino-americanas dos problemas sociais, políticos e econômicos enfrentados pela região. Esse movimento buscou democratizar o acesso ao conhecimento, promover a liberdade de pensamento e debate, e defender um sistema universitário democrático e acessível a todos.

Destarte, a Extensão Universitária, embora tenha adquirido um papel político e ético significativo, enfrentou desafios, especialmente durante períodos de ditadura e intervenção universitária, quando princípios como a democratização da cultura e da educação eram questionados. Os debates em torno da Extensão Universitária, especialmente durante a década de 1960, refletiram sobre sua abordagem unidirecional e centralista, incentivando uma reflexão sobre o papel

da universidade na sociedade, com destaque para as contribuições de Paulo Freire nesse contexto.

A autora Valenzuela (2022) discute que em dezembro de 1963, Bogotá, capital da Colômbia, sediou uma nova assembleia da UDUAL - Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, na qual se discutiu o estudo da função social da universidade como um tema importante, visando atender às demandas e expectativas da sociedade. Como resultado, a Declaração da Assembleia mencionou novas tipologias ou formas de realizar a Extensão, estabelecendo, entre outras coisas, que:

A universidade tem a função social da pesquisa científica (que inclui o estudo da problemática nacional); a função social da formação profissional e do desenvolvimento integral da personalidade (que inclui a preparação de profissionais e técnicos) e a função social da projeção de seus ensinamentos e conhecimentos no meio social em que está inserida (tarefa que compreende a extensão cultural; a ação social para entrar em contato direto com a realidade e promover sua melhoria; a consultoria técnica para outras instituições públicas e privadas e o serviço social para seus próprios membros e para todos que necessitam, visando colaborar ativamente para melhorar o nível de vida material e espiritual da comunidade) (UDUALC, 1963).

Desta forma, destacando a importância da discussão sobre a função social da universidade, como exemplificado pela realização da assembleia da UDUAL na Colômbia. O texto ressalta a preocupação em atender às demandas e expectativas da sociedade, refletindo um compromisso com o engajamento comunitário e a relevância social das instituições de ensino superior.

A declaração resultante da assembleia reconhece a diversidade de funções sociais que as universidades devem desempenhar, indo além do ensino e pesquisa para incluir também a extensão cultural, ação social, consultoria técnica e serviço social. Essa abordagem ampla e holística da função da universidade reflete uma compreensão abrangente de seu papel na promoção do desenvolvimento material e espiritual da comunidade em que está inserida.

No Brasil, no início do século XX, as universidades brasileiras estavam mais focadas no ensino e na pesquisa acadêmica, com pouca ênfase na Extensão Universitária como a entendemos atualmente. No entanto, houve esforços pioneiros em algumas instituições para estender

o conhecimento e os recursos universitários para a comunidade, como a criação de cursos de extensão e serviços de consultoria prestados por professores e estudantes.

A partir dos anos 1960 e 1970, durante o regime militar, houve um aumento na conscientização sobre a responsabilidade social das universidades. As universidades passaram a adotar programas de extensão mais estruturados, voltados para questões sociais e comunitárias, como educação popular, saúde pública, habitação e desenvolvimento regional. Muitas vezes, essas iniciativas estavam alinhadas com as políticas governamentais da época, visando mitigar as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento nacional (Sousa, 2010).

### Extensão universitária: entre história, concepções e sentidos

Paulo Freire, por meio de obra “Extensão ou comunicação?” e questionamentos, propôs uma transição de uma invasão cultural para uma transformação, por meio de uma abordagem da Extensão entendida como comunicação e vinculação inovadora para a construção do conhecimento. Suas proposições sobre Educação Popular, juntamente com algumas críticas às práticas extensionistas da época, caracterizadas como transferencistas, elitistas e conservadoras, levaram esse autor a até mesmo questionar o próprio termo Extensão, propondo em vez disso o termo comunicação (Valenzuela, 2022).

Na década de 1980, com o retorno à democracia em grande parte dos países latino-americanos, a Extensão Universitária, que havia sido minimizada durante os períodos de ditadura, ressurgiu com um vigor sem precedentes, buscando combater o silêncio e a censura aos quais as universidades estavam sujeitas.

Programas de alfabetização, eventos culturais, defesa dos direitos, cursos de capacitação profissional e projetos comunitários foram implementados em diversas regiões. Estudantes e professores, impulsionados por uma visão política e comprometimento com a democracia, promoveram uma ampla variedade de atividades “complementares” à sua rotina acadêmica usual (Menéndez, 2019).

A partir de 1980, várias universidades e instituições de Ensino Superior na América Latina reconsideraram a necessidade de fortalecer sua gestão por meio da Extensão e, para isso, trabalharam em novas estratégias que lhes permitissem implementar

a tipologia da Educação Continuada e os centros culturais. Em 1983, e novamente no continente europeu, o governo da Espanha estabeleceu, por meio de sua nova lei orgânica, a categoria de Extensão Universitária, referindo-se a ela como uma função básica das instituições de Ensino Superior, que deveria articular-se com o desenvolvimento científico e a formação profissional em prol de uma cultura universitária para a transmissão, desenvolvimento, criação e reflexão (Valenzuela, 2022, p. 18, tradução nossa).

Essa análise destaca um momento importante na história da educação superior na América Latina, marcado pelo reconhecimento da importância da Extensão Universitária e seu papel na gestão das instituições de ensino. Desta forma, na década de 80, houve uma mudança de paradigma, com universidades e instituições de ensino superior buscando fortalecer sua conexão com a sociedade por meio da Extensão.

A referência à nova lei orgânica na Espanha, em 1983, evidencia uma tendência internacional de reconhecimento e valorização da Extensão como uma função fundamental das instituições de Ensino Superior. Isso reflete uma compreensão crescente de que a universidade não deve ser isolada da comunidade, mas sim integrada a ela, contribuindo para o desenvolvimento científico, social e cultural da sociedade em geral.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, houve uma expansão significativa das atividades de extensão nas universidades brasileiras. Isso foi impulsionado pela crescente demanda por serviços sociais e educacionais, bem como pela valorização da participação da comunidade na vida universitária. Novos projetos e programas de extensão foram criados em diversas áreas, como educação, cultura, meio ambiente, direitos humanos e tecnologia.

Durante os anos 1990, período marcado pela ascensão do neoconservadorismo na América Latina, observou-se a introdução do discurso da “comercialização do conhecimento” nas universidades. Este discurso coincidiu com a privatização de empresas estatais e a redução da intervenção estatal em setores-chave, incluindo uma clara tentativa de influenciar as universidades.

A Extensão Universitária não escapou dessa investida e, muitas vezes, foi erroneamente associada a serviços prestados a terceiros ou

transferência de tecnologia, numa tentativa equivocada de aliviar as restrições financeiras enfrentadas pela maioria das instituições públicas de ensino superior. No entanto, em diversas universidades, foram implementadas estratégias criativas de trabalho com a comunidade, as quais se revelaram fundamentais diante da negligência por parte do Estado (Menéndez, 2019).

No início da década de 1990, mais precisamente em agosto de 1991, surgiu a AUGM - Associação de Universidades do Grupo Montevideo, esta associação foi formada pelas nove universidades mais desenvolvidas em políticas de pesquisa e extensão do Mercosul, com o objetivo de defender a educação como um direito universal, independente de gênero, raça, idade ou filiação política. Logo em seguida, em 1992, as universidades membros da ANUIES, no México, publicaram o Programa Nacional de Extensão da Cultura e dos Serviços, abrangendo áreas científicas, tecnológicas, artísticas e humanísticas, resultado de diálogos e acordos entre responsáveis pela extensão em nível nacional (Valenzuela, 2022).

Este documento não apenas orientou as instituições mexicanas, mas também foi consultado por vários países da América Latina para ajustarem suas políticas e práticas de extensão. Nesse ponto, os princípios e ideais originais que deram origem à Extensão Universitária, em 1867, baseados em solidariedade, inclusão, igualdade e disseminação do conhecimento, sofreram uma transformação significativa.

A extensão passou a ser vista como uma estratégia das instituições de Ensino Superior, permitindo-lhes transferir conhecimento e interagir com seu ambiente como se estivessem vendendo serviços, adotando uma abordagem de transferência com fins lucrativos para ajudar a equilibrar as finanças universitárias. Por essa razão, em 1993, a história da Extensão registra um novo marco significativo que redefine a função universitária (Valenzuela, 2022).

A Extensão Universitária muitas vezes foi confundida com serviços terceirizados ou transferência tecnológica, numa tentativa equivocada de aliviar a pressão financeira enfrentada pelas universidades públicas. Apesar disso, em algumas instituições, estratégias criativas de trabalho com a comunidade se mostraram fundamentais diante do desamparo causado pelo Estado. No entanto, as mobilizações e greves docentes e estudantis em defesa da educação pública representaram uma resistência significativa a esse retrocesso estatal.

A partir de 2003, políticas de recuperação do setor público foram implementadas, gerando expectativas de melhoria, embora tenham persistido tensões entre o governo e as universidades em relação à autonomia acadêmica e ao exercício do pensamento crítico (Menéndez, 2019). Assim, o autor, ressalta os desafios enfrentados pela Extensão Universitária, como a confusão de sua função com serviços terceirizados, a pressão financeira sobre as universidades públicas e a necessidade de resistência contra retrocessos estatais. Destacando também as estratégias criativas adotadas por algumas instituições para lidar com esses desafios, bem como a importância das mobilizações em defesa da educação pública.

Neste período, algumas universidades no Uruguai, Argentina, Chile e Brasil, retomando os princípios de democratização do conhecimento e reconhecendo o potencial transformador da educação, buscaram redefinir a Extensão Universitária, valorizando seu aspecto humano e utilizando-a como um meio para fortalecer os processos educacionais. Esse esforço resultou na criação de novas redes universitárias, tanto locais quanto regionais, focadas na extensão, além do surgimento de diversas publicações especializadas no tema.

Nos primeiros anos do século XXI, países como Paraguai e Uruguai estabeleceram Subsecretarias de Extensão Rural, enquanto o Equador promulgou a Lei Orgânica de Educação Superior (LOES) de 2000, que reconhecia a importância da Extensão Universitária na promoção da integração entre a academia e a sociedade (Valenzuela, 2022).

Os esforços de diversas universidades na América Latina visavam redefinir a Extensão Universitária, valorizando seu aspecto humano e reconhecendo seu potencial transformador, apontando para a criação de novas redes universitárias e publicações especializadas no tema, bem como para iniciativas legislativas, como a promulgação da Lei Orgânica de Educação Superior no Equador, que reconheceu a importância da Extensão Universitária na integração entre academia e sociedade.

Em novembro do mesmo ano, a Universidade de San Nicolás de Hidalgo em Michoacán, México, em parceria com a ANUIES, sediou o V Encontro Ibero-Americano de Extensão, onde se discutiram temas como a avaliação e acreditação das atividades de extensão, a

integração curricular dessas ações com a realidade social e a importância do reconhecimento do trabalho extensionista pelas autoridades universitárias.

Como resultado desse encontro, ficou acordado realizar congressos bienais a partir de 2003 e foi estabelecido o Primeiro Conselho Diretivo da recém-criada ULEU - União Latino-Americana de Extensão Universitária, visando promover a colaboração e o desenvolvimento da Extensão Universitária na região (Valenzuela, 2022).

Até março de 2004, Cuba permaneceu como um dos poucos países latino-americanos (caribenhos) com um Programa Nacional de Extensão Universitária, atualizado e respaldado por autoridades governamentais, fornecendo diretrizes para as diversas instituições de Ensino Superior e sua interação com a sociedade, promovendo a cultura em seu sentido mais amplo.

Quatro anos mais tarde, em 2008, a Colômbia se destacou em questões de Educação e Extensão ao sediar o CRES - Congresso Regional de Educação Superior em Cartagena de Índias, com o apoio da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Como resultado do congresso, a Extensão foi ratificada como uma das três funções universitárias, e a Educação Superior foi considerada como um bem público social, um direito humano universal fundamental e um dever do Estado (Valenzuela, 2022).

A definição da função social das universidades enfrenta desafios significativos devido à sua natureza diversificada, que abrange uma ampla gama de atividades e estruturas de gestão. Em 2008, a criação da Rexuni - Rede Nacional de Extensão Universitária no âmbito do Conselho Interuniversitário Nacional da Argentina foi uma resposta a essa complexidade, buscando estabelecer um espaço formal para discutir e promover a Extensão Universitária.

Após anos de intensos debates, em 2012, a Rexuni elaborou seu primeiro Plano Estratégico, consolidando acordos sobre os objetivos da extensão e delineando linhas prioritárias de atuação. Entre essas diretrizes estão o reconhecimento acadêmico da extensão, sua integração com o ensino e a pesquisa, e o compromisso com a democratização do conhecimento e a participação social (Menéndez, 2019).

Cuba e Colômbia representam dois casos emblemáticos de abordagens governamentais e institucionais para a promoção da

Extensão Universitária. Enquanto Cuba mantém um Programa Nacional de Extensão consolidado, respaldado pelo governo e focado na interação com a sociedade, a Colômbia destacou-se ao ratificar a extensão como uma das três funções universitárias e reconhecer a educação superior como um bem público fundamental. Esses acontecimentos refletem a importância crescente atribuída à Extensão Universitária na região.

No entanto, um dos principais desafios persiste em garantir uma maior institucionalização e reconhecimento acadêmico da extensão, integrando-a plenamente à missão das universidades e refletindo esses compromissos em seus estatutos, planos de desenvolvimento e práticas institucionais. Essa jornada de consolidação requer não apenas políticas claras e acordadas, mas também sua efetiva implementação por meio de instrumentos de gestão que permitam uma distribuição eficaz de recursos e uma reflexão contínua sobre as práticas universitárias (Menéndez, 2019).

O ano de 2016 marca um importante marco na Extensão Universitária na América Central, com o Panamá sediando o *Primer Diplomado Internacional de Centroamérica en Desarrollo y Gestión de la Extensión Universitaria*. O programa, liderado pela Universidade Autónoma de Chiriquí (UNACHI), contou com a participação de diversas instituições da região e foi posteriormente replicado em outros países.

Destaca-se também a contribuição da Argentina com o lançamento da Biblioteca de Extensão Universitária pela Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires, oferecendo uma coleção digital dedicada a temas de extensão. Além disso, em 2018, a Colômbia atualizou sua Política Nacional de Extensão Universitária, reconhecendo-a como uma função essencial integrada à pesquisa e ao ensino para o desenvolvimento sustentável do país.

O processo de curricularização da extensão nas Instituições de Ensino Superior representa a integração teórico-prática de uma concepção curricular ampla nos currículos acadêmicos, em consonância com as demandas sociais, identidades de cada curso e contextos histórico-sociais e culturais. Essas práticas curriculares buscam promover a formação por meio da inserção nos contextos socioespaciais, em interatividade horizontal.

Na Universidade Franciscana (UFN), as ações de extensão nos cursos de Licenciatura são realizadas por meio de subprojetos alinhados aos Programas de Extensão Institucional e ao Projeto de Extensão Integrador, que aborda o tema Integração Universidade/Escola/Comunidade (Ortiz *et al.*, 2021).

O processo de curricularização da extensão na UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana é analisado no contexto intercultural, considerando sua história e estágio atual de inserção nos currículos de graduação da instituição. Fundamentada em um projeto de integração regional solidária, a UNILA acolhe estudantes e servidores de diversas línguas e culturas, promovendo um ambiente multicultural e plurilíngue.

O Guia da Curricularização da Extensão da UNILA destaca eventos como o 35º Seminário de Extensão da Região Sul (SEURS) em 2017, realizado em conjunto com outras instituições, promovendo discussões sobre a internacionalização da extensão e envolvendo mil e quinhentos extensionistas de diferentes universidades e instituições de ensino superior da região sul do Brasil (Jimenez *et al.*, 2023).

O processo de curricularização do Brasil, caminhou a passos lentos, pois desde 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) orienta a inserção curricular obrigatória nos cursos de graduação e *stricto sensu*. Mesmo com os PNE de 2020 e depois 2014, a orientação não foi seguida. Considerando a importância da extensão na formação dos acadêmicos e na transformação social, em 2018 é lançada a Resolução CNE/CES n. 07, que tratou da obrigatoriedade da inserção curricular de no mínimo 10 % total da carga horária dos cursos de graduação de todas as instituições de ensino superior do Brasil (Kochhann, 2021).

## Extensão universitária: entre conceito e sentidos

Ao longo do tempo, a Extensão Universitária tem passado por diversas concepções e entendimentos. Na América Latina, podemos traçar um panorama dessas diferentes perspectivas e significados por meio do Quadro 01 de forma comparativa.

**Quadro 01:** Conceitos e sentidos da Extensão Universitária na América Latina

Autor(a) ano	País	Conceito e/ou sentido
Freire (1983)	Brasil	A Extensão Universitária para Freire é humanizadora. (Freire, 1983)
Gurgel (1986)	Brasil	O sentido da Extensão Universitária é um verdadeiro laboratório vivo ou campo de estágio vivo em um espaço real da prática social. (Gurgel, 1986)
Reis (1996)	Brasil	A Extensão Universitária é uma atividade pela qual a instituição de ensino superior amplia seu alcance para além do ambiente acadêmico, alcançando organizações, instituições e a população em geral. Essa interação proporciona um retorno que alimenta tanto o ensino quanto a pesquisa da instituição, criando um ciclo entre os diversos componentes. (Reis, 1996)
Sousa (2010)	Brasil	A Extensão Universitária é percebida como uma práxis revolucionária, com a responsabilidade de ser um instrumento de transformação social. A universidade só será reconhecida como agente transformador quando estiver engajada na mudança das circunstâncias e, ao mesmo tempo, sendo transformada por elas. (Sousa, 2010)
Bernheim (2000)	Nicarágua	A extensão visa disseminar os conhecimentos, estudos e pesquisas universitárias em todas as esferas da sociedade, promovendo a participação na cultura acadêmica e contribuindo para o desenvolvimento coletivo e o avanço moral e intelectual das pessoas. (Bernheim, 2000)
Orozco (2004)	México	A extensão como comunicação humana, isto é, como um caminho de dupla via para a interação entre a Universidade e a sociedade, constitui uma oportunidade para as instituições de educação superior. (Orozco, 2004)
Pena; Duran (2011)	Cuba	Extensão Universitária como parte integral do trabalho educacional e político-ideológico da universidade. Destaca-se a necessidade de uma abordagem sistêmica para administrar esse processo, considerando a amplitude cultural dos estudantes e as demandas da sociedade cubana. (Pena; Duran, 2011)

Autor(a) ano	País	Conceito e/ou sentido
Kochhann (2021)	Brasil	A Extensão Universitária implica uma visão de mudança social e de atividade acadêmica baseada na práxis, que está alinhada com a nossa visão das ações de extensão, embora reconheçamos que essas ações por si só não transformam a sociedade. Em vez disso, elas criam condições para que os sujeitos transformem suas práticas, conhecimentos e, conseqüentemente, suas relações com o meio ambiente. Essas relações devem ser voltadas para o coletivo e não apenas para o individual, de maneira crítica e emancipadora, o que pode, indiretamente, alterar as relações de produção. (Kochhann, 2021)
Tommasino; Cano (2016)	Uruguai	Discutem dois principais modelos de Extensão Universitária: o difusionista-transferencista e o extensão-crítica. No primeiro, há a transferência de conhecimentos da universidade para a sociedade, enquanto no segundo, além da formação dos universitários, busca-se contribuir para a organização e autonomia dos setores populares. (Tommasino; Cano, 2016)
Menéndez (2019)	Argentina	A Extensão Universitária como parte significativa da vida acadêmica, integrada ao ensino e à pesquisa, e ressalta sua importância na transformação social e no desenvolvimento institucional. Ele identifica eixos prioritários de trabalho para analisar criticamente políticas, instrumentos de gestão, ações e resultados de extensão em universidades latino-americanas e caribenhas. (Menéndez, 2019)
Valenzuela (2022)	Colômbia	Reconhece que a Extensão Universitária não possui atributos essenciais fixos, mas sim se adapta e responde às necessidades e contextos específicos ao longo da história. A autora enfatiza a importância da extensão como uma função de comunicação entre a universidade e a sociedade, permitindo uma retroalimentação entre ambas. Além disso, ela destaca que a extensão deve ser um serviço às populações, promovendo trocas de conhecimento entre a academia e as comunidades. (Valenzuela, 2022)

Fonte: Autora (2024).

Ao analisar os conceitos e/ou sentidos da Extensão Universitária apresentados no Quadro 02, propostos por diferentes autores, de diferentes países, percebe-se uma convergência em relação à sua função humanizadora e transformadora da sociedade. Autores como Freire, Sousa, Gurgel, Reis, Bernheim e Kochhann enfatizam o potencial revolucionário da extensão, com movimentos revolucionários, destacando sua responsabilidade em promover mudanças sociais significativas. Além disso, os autores reconhecem a importância da interação entre a universidade e a sociedade, ressaltando a necessidade de trocas de conhecimento e experiências para o desenvolvimento coletivo.

No entanto, há divergências quanto à abordagem e ao foco da Extensão Universitária. Enquanto alguns autores enfatizam a necessidade de uma abordagem sistêmica e organizacional, outros destacam mais a dimensão crítica e emancipadora da práxis. Além disso, há discussões sobre a melhor forma de promover essa interação, com algumas propostas privilegiando a transferência de conhecimento da universidade para a sociedade, enquanto outras enfatizam o diálogo e a interação mútua. Essas divergências refletem a complexidade da Extensão Universitária como um campo multifacetado, que requer uma compreensão abrangente e flexível para atender às diversas necessidades e contextos sociais.

A análise abrangente da história, conceitos e sentidos da Extensão Universitária na América Latina destaca a sua evolução dinâmica ao longo do tempo e a diversidade de abordagens que permeiam esse campo. Desde os seus primórdios, a extensão tem sido concebida como um elo vital entre as instituições de ensino superior e a sociedade, assumindo diferentes papéis e significados conforme as mudanças sociais, políticas e educacionais da região.

Autores como Freire (1983), Sousa (2000) e Kochhann (2021) ressaltam o seu potencial transformador, enquanto outros, como Menéndez (2019) e Valenzuela (2022), enfatizam a sua integração essencial ao ensino e à pesquisa, além de sua função como meio de comunicação e interação entre a academia e as comunidades. Essas perspectivas refletem a complexidade e a importância da Extensão Universitária como uma ferramenta para promover o desenvolvimento social, a cidadania ativa e a construção de sociedades mais justas e igualitárias na América Latina.

No entanto, apesar dos avanços e do reconhecimento crescente da Extensão Universitária como parte integrante da vida acadêmica e social, ainda persistem desafios significativos, como a necessidade de

uma abordagem mais sistêmica e integrada, a superação de barreiras institucionais e a promoção de uma cultura de colaboração e engajamento comunitário. Portanto, a compreensão profunda da história e dos diferentes conceitos e sentidos da Extensão Universitária na América Latina oferece uma base sólida para orientar futuras práticas e políticas, destacando a importância contínua de investir nesse campo e fortalecer seu papel como um agente de mudança e progresso social em toda a região.

## Considerações

A Extensão Universitária, ao longo da história, tem se consolidado como uma dimensão importante das universidades, sendo diretamente ligada ao compromisso social e à transformação das realidades em que está inserida. A análise apresentada neste capítulo revela que, apesar dos desafios enfrentados, tanto históricos quanto conceituais, a Extensão tem sido um mecanismo de integração entre a academia e a sociedade, promovendo o diálogo, o compartilhamento de conhecimentos e o desenvolvimento social.

Ao destacar marcos históricos importantes e as diferentes abordagens adotadas pelas universidades, principalmente na América Latina, observa-se que a Extensão Universitária vem se desenvolvendo de uma prática assistencialista para uma prática dialógica e transformadora. A Extensão deve não apenas transferir conhecimento, mas criar oportunidades de construção conjunta de saberes, promovendo a inclusão, a igualdade e a democratização do conhecimento. As contribuições teóricas de autores como Paulo Freire reforçam a necessidade de uma práxis crítica e emancipadora, que reconheça a complexidade e a diversidade das demandas sociais.

No entanto, a Extensão Universitária ainda enfrenta obstáculos para sua plena institucionalização e reconhecimento no meio acadêmico. É necessário que as universidades avancem na integração da extensão com o ensino e a pesquisa, criando um elo indissociável que promova a formação integral dos estudantes e responda às necessidades sociais. As políticas públicas e institucionais, como a curricularização da extensão no Brasil, são passos importantes nesse sentido, mas exigem uma implementação eficaz e um acompanhamento contínuo para garantir que os objetivos sejam alcançados.

Assim, reafirma-se que a Extensão Universitária é uma via de mão dupla, um espaço de comunicação e interação entre universidade e sociedade, que contribui não apenas para a transformação social, mas também para a própria renovação da universidade. Para que cumpra seu papel de maneira efetiva, é fundamental continuar investindo na valorização da extensão como função essencial das universidades, promovendo o engajamento comunitário, a troca de saberes e a construção de um futuro mais justo e inclusivo.

## Referências

- BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **El nuevo concepto de la extensión universitária**. México, 2000. Disponível em: <https://aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf>. Acesso em: 02 de fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 2 abr. 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril1931-505837-exposicaodemotivos-141250-pe.html>. Acesso em: 01 de fev. 2024. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- GURGEL, Roberto Mauro. Extensão Universitária: **Comunicação ou Domesticação**. São Paulo Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12082>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- JEZINE, Edineide. A Extensão Universitária como prática social. **Temas em Educação**, v. 15, p. 118-129, 2006. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-Como-Uma-Pr%C3%A1tica/61815253.html>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- KOCHHANN, Andréa. **Epistemologia da Extensão Universitária: constructos iniciais**. Goiânia: Kelps, 2021.
- KOCHHANN, Andréa. **Formação docente e Extensão Universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- MELLO, Oscar Daniel Morales. Reflexão sobre as influências do contexto histórico, político e social nos indicadores de avaliação em extensão. In: RIOS, David Ramos da Silva; CAPUTO, Maria Constantina (Org.). **Extensão Universitária na América Latina: conceitos, experiências e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33333/1/extensao-universitaria-na-america-latina-miolo-ri.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MENÉNDEZ, Gustavo. La agenda de la extensión universitaria. Camino al centenario de la Reforma Universitaria y de la Universidad Nacional del Litoral. In: RIOS, David Ramos da Silva; CAPUTO, Maria Constantina (Org.). **Extensão Universitária na América Latina: conceitos, experiências e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33333/1/extensao-universitaria-na-america-latina-miolo-ri.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MIGUENS JR., Sérgio Augusto Quevedo; CELESTE, Roger Keller. **A Extensão Universitária**. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/253645827\\_A\\_EXTENSAO\\_UNIVERSITARIA\\_-\\_Capitulo\\_de\\_Livro\\_25\\_de\\_mai.2023](https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro_25_de_mai.2023).

OROZCO, M. **Extensão Universitária e Universidade Pública**. *Reencuentro*, México, DF, n. 39, pág. 47-54, 2004.

PAULA, João Antônio de. **A Extensão Universitária: história, conceito e propostas**. *Interfaces*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.5-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>. Acesso em: 20 mai. 2023.

PENA, María Victoria Gonzalez; DURAN, María Teresa Machado. Etapas y tendencias de la gestión de la Extensión Universitaria: antecedentes imprescindibles para la reconceptualización. **Rev Hum Med**, Ciudad de Camaguey, v. 11, n. 3, p. 504-522, dic. 2011. Disponível em: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202011000300007&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300007&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 02 fev. 2024.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2, 1996.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da Extensão Universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín. Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. Masquedós - **Revista de Extensión Universitaria**, v. 1, n. 1, p. 14, 9 maio 2016. Disponível em: <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/3/2>. Acesso em: 4 jan. 2024

VALENZUELA, Sylvia María Valenzuela. **Hitos de la Extensión Universitaria: Un camino con más de 150 años de historia**. 1. ed. Managua: Editorial Universitaria, UNAN-Managua, agosto 2022. 152 p. ISBN 978-99964-62-09-2.

UDUALC. **Memoria de la Cuarta Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina**. Bogotá: Antares Impresores Ltda., 1963. 135 p. Disponível em: <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/521>. Acesso em: Acesso em: 4 jan. 2024.

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: ENTRE HISTORICIDADE, CONCEPÇÕES E INSERÇÃO CURRICULAR

Andréa Kochhann

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

O presente capítulo tem como objeto de estudo a extensão universitária no Brasil, apresentando sua historicidade permeada pelas concepções herdadas, no movimento de resistência e na expectativa de mudanças, principalmente a partir da regulamentação da inserção curricular, por meio da Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, em que as instituições de ensino superior são obrigadas a inserirem na matriz curricular, no mínimo 10% da carga horária total, em atividades de extensão universitária.

A concepção de prestação de serviços e assistencialismo vigente de forma paternalista, enquanto uma herança colonial começa a dar sinais de resistência, por influência da Reforma de Córdoba e outros movimentos latino-americanos, bem como por ações de Paulo Freire, que defendia atividades extensionistas de caráter dialógico, transformador e emancipador pela relação biunívoca entre universidade e comunidade, desde a época de 1950.

Desse período em diante, mesmo com questões econômicas e políticas, o Brasil vem vivenciando movimentos de resistência quanto à extensão paternalista. Um exemplo foi a criação e a luta do FORPROEX que normatizou a política nacional de extensão universitária (PNEU), na década de 1980. Entre outras normativas e orientações, como nos Planos Nacionais de Educação (PNE), a última atualização da normativa no PNEU data de 2012, se configurando como atual para o momento em voga.

A resistência quanto à concepção de extensão universitária de prestação de serviços e assistencialismo de forma eventista e inorgânica se expressa por meio das concepções defendidas por seguidores de Freire e, principalmente pelos membros do FORPOREX, ao defender a

efetivação de fato de uma concepção dialógica, interdisciplinar, interprofissional, oxigenante, indissociável, transformadora e formadora, por programas e projetos processuais e orgânicos. Eis, que a autora desse texto comunga dessa concepção agregando a práxis crítico-emancipadora. Eis, que extensão universitária é extensão universitária, sem tradução e sem sinônimos.

### **Historicidade da extensão universitária no Brasil: entre heranças, resistências e mudanças**

Discutir sobre a historicidade da extensão universitária no Brasil perpassa por um diálogo contraditório entre heranças, resistências e mudanças. O Brasil, enquanto quinto maior país do mundo e com uma diversidade geográfica imensa, teria condições de assumir papel de destaque na América Latina, quanto à extensão universitária. Contudo, sofreu o processo de aculturação, no momento da invasão, em 1500, por portugueses.

O movimento de aculturação e ideologização (Althusser, 1992) se constituiu pela imposição da cultura, da política, da economia, da religião, da ideologia do pensamento português aos povos originários que habitavam o território brasileiro. Aos poucos o território brasileiro foi perdendo sua identidade e adotando (sem permissão) a identidade portuguesa.

Essa identidade portuguesa também se traduz no processo de ensino e aprendizagem. As escolas e universidades instauradas no Brasil, tinham as concepções portuguesas, que sofreram influências de outros países europeus, como Inglaterra. Salienta-se que as relações entre Inglaterra e Portugal eram diplomáticas e influenciou o Brasil, desde sua colonização. Eis, que a educação brasileira sofre influências da Inglaterra e por consequência de outros países.

Com esse cenário apresento que a universidade, em qualquer parte do mundo, se constitui de ações de ensino, pesquisa e extensão. Isso significa que com a origem das universidades brasileiras, com influências europeias inicialmente, passa a seguir características desses países, no tocante as concepções de ensino, pesquisa e extensão.

Aqui nos interessam as heranças europeias e, posteriormente, norte-americanas no tocante a extensão universitária. No período da idade média as universidades passaram a se constituir, apresentando

ações de extensão marcadas pela religiosidade, na concepção assistencialista, de ajudar o povo. Destarte, as atividades de extensão datam de 1269, com ações de filantropia e de caráter religioso, realizadas pelo mosteiro de Alcobaça, Portugal (Faria, 2001).

Destarte, o período do século XV e XVII foi o período de estabelecimento das universidades, com características peculiares bem diferentes do período medieval. Em detrimento do pensamento religioso, com base na fé, da primazia da igreja católica e da teologia, o predomínio passou a ser da concepção humanista, com base na razão, na racionalidade científica, no antropocentrismo. O humanismo de fato predominou nesses séculos e foi crescendo cada vez mais (Kochhann, 2021).

Foi com a Revolução Industrial, em 1760, na Inglaterra, que a sociedade começa a mudar e as demandas sociais passam a ser outras perante a universidade. Segundo Sousa (2000, p. 14), “a universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo de produção exigia.”. Portanto, a *posteriori*, a concepção de atividade de extensão pode ser aliada à influência inglesa.

A pesquisa como princípio da universidade, inclusive com vinculação ao ensino e a extensão, data de 1810, com a criação da Universidade de Berlim, influenciando as universidades brasileiras. O modelo francês de universidade, dessa época, se voltava para uma formação especializada e de caráter profissionalizante, pois se caracterizava por ofertar escolas isoladas profissionalizantes com dissociação com o ensino e a pesquisa. Isso significava que as faculdades tinham o compromisso com o ensino e que, portanto, a concepção de atividade de ensino pode ser aliada à influência francesa (Kochhann, 2021).

A partir de inúmeras mudanças políticas, econômicas e culturais na Europa, em 1871, é criada a Universidade de Cambridge, a qual se atribui a origem formal da extensão universitária, com a oferta de cursos, para diversos segmentos da sociedade britânica. Praticamente ao mesmo tempo a Universidade de Oxford, desenvolvia atividades para uma população mais pobre de Londres, de concentração operária.

As universidades americanas sofrem influência das universidades francesa (ensino), alemã (pesquisa) e inglesa (extensão), unindo as questões do ensino, com a pesquisa e a extensão, mas não pela indissociabilidade e formação humana, mas pelo seu modelo técnico, aplicado e prático e em atendimento ao capital, pois visava atender a

formação de mão de obra, a profissionalização e a prestação de serviços. A Universidade de Chicago, desde 1890, realizava atividades na área agrícola, fomentando o desenvolvimento do país pela transferência de tecnologia e aproximação com o setor empresarial e neoliberal, caracterizada por prestação de serviços (Kochhann, 2021).

Foi nesse período, que surgiram as tentativas das primeiras universidades no Brasil, sendo que a primeira foi criada em 1909, em Manaus, por influência da economia advinda da borracha, com os cursos de Engenharia, Direito, Medicina e outros cursos elitizados (Cunha, 1980). As universidades brasileiras sofreram influência da universidade francesa no tocante ao ensino, da alemã no tocante a pesquisa e da inglesa e posterior da norte-americana quanto a extensão.

Essas influências históricas se fizeram presentes em toda a América Latina e não somente no Brasil. De tal forma, que o modelo universitário autoritário, antidemocrático que reinava foi questionado na Argentina, em 1918, na Universidade de Córdoba. Kochhann (2021), apresenta que a Reforma Universitária de Córdoba foi o marco na América Latina quanto a luta e resistência a uma universidade sem autonomia, sem participação estudantil e sem relações bilaterais com a sociedade (Faria, 2001).

A partir da Reforma de Córdoba, outros movimentos de resistência começam a acontecer e se fortalecer em toda América Latina. Em 1957, no Chile, acontece a Primeira Conferência Latino-Americana de Extensão e Difusão Universitária, ocorrendo também em 1972, no México. Valenzuela (2022) apresenta que em 1963, ocorreu em Bogotá, Colômbia, uma assembleia da UDUAL - Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, a qual foi de extrema importância para a resistência e mudanças no tocante atender às demandas e expectativas da sociedade, no movimento bilateral do conhecimento e participação de estudantes no processo extensionista.

A partir desse cenário, a história começa a mudar, devido as várias resistências. No Brasil, a essa época, Paulo Freire cria o método de alfabetização de adultos trabalhadores camponeses, com envolvimento protagonizante de estudantes universitários. No mesmo período, o Brasil entra em uma crise política, conhecida por militarismo (Kochhann, 2021). Na concepção da autora as ações extensionistas de Freire, politizadas e críticas, que fomentavam o diálogo entre universidade e comunidade, o tornavam um contraventor perante o militarismo, a tal ponto de ser exilado em outros países da América Latina.

Durante o período de ditadura no Brasil, que perdurou de 1964 a 1985, a extensão universitária na concepção freireana se apresentou como sutil, mas surge e se efetivam o Projeto Rondon e os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC's) como ações governamentais, de caráter desenvolvimentista, por influências norte-americanas.

Somente a partir do final da década de 1970 e início de 1980, com o movimento de redemocratização do país, que se efetivou em 1985, a extensão retoma em sua resistência de forma densa. Demanda salientar que em 1975, é criada a Coordenação de Atividade de Extensão (CODAE), vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários do MEC, com a finalidade de institucionalizar a extensão universitária seguindo a concepção de Paulo Freire, o qual anos depois, em 1980 é convidado a retornar ao Brasil.

Consoante a isso, em 1987, foi criado o FORPROEX – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão Universitária, marcando efetivamente o início de nova concepção de extensão universitária no Brasil, pois defendiam que a extensão universitária precisa ganhar seu espaço acadêmico e não meramente assistencial e de prestação de serviço. Historicamente os componentes do FORPROEX, como sinal de resistência, discutiam os rumos da extensão universitária no Brasil.

Enquanto isso, ao longo dos anos de 1980 a 2000, as mudanças foram significativas em todos os setores, inclusive no educacional, impactando universidades e a extensão universitária. Refiro a Nova Constituição Brasileira, de 1988, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996 e dos Planos Nacionais de Educação. Os PNEs orientam como toda Educação Básica e Ensino Superior devem organizar suas atividades visando um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Todos abordavam a extensão universitária (Kochhann, 2021).

Em 1998, aconteceu o XIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que elaborou a proposta do Plano Nacional de Extensão Universitária. Este Plano, que deveria ser uma política, foi um documento elaborado que apresentava um avanço na concepção e no modelo de operacionalização da extensão universitária (Kochhann, 2021).

Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos

artísticos e culturais) - já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica [...] A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (PNEU, 2001, p. 4-8).

Consoante a esse cenário, o Plano Nacional de Educação (2001), previa que a extensão deveria ser implantada de forma obrigatória, em no mínimo 10% da carga horária dos cursos das instituições federais, pela Meta 23. Da forma, o PNE (2010) reforça a questão a inserção curricular da extensão universitária, nas Metas 1, 7 e 10. O PNE (2014) deixa mais objetivo a necessidade de inserção, pela Meta 12.7, afirmando a necessidade de “12.7 assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação – em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;” (PNE, 2014).

A medida que as Universidades não organizavam seus currículos para atender o PNE (2014), novas resistências iniciam e por consequência, mudanças ocorrem, com a aprovação da Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que regulamentava a inserção curricular da extensão universitária em todos os cursos de graduação de todas as instituições do ensino superior do Brasil, de forma obrigatória. Essa normativa permita 3 anos para seu cumprimento, prorrogado por mais 2 anos. Destarte, as instituições teriam até dezembro de 2023 para adequarem os currículos de seus cursos. Eis, que a historicidade da extensão universitária no Brasil passa por heranças, resistências e mudanças.

### **Inserção curricular da extensão universitária no Brasil: entre heranças, resistências e mudanças**

Mediante a historicidade da extensão universitária no Brasil, que teve influências europeias, norte-americanas e latina, especificamente da Argentina, a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, apresenta novos horizontes, tanto da história quanto de concepção, a partir da obrigatoriedade da inserção curricular de no mínimo 10 % da carga horária

total dos cursos de graduação ofertados por todas as instituições de ensino superior.

Antes essa questão aparecia no cenário brasileiro como uma orientação, pelos PNEs, a partir de então, ressoa como obrigatoriedade e tendo que ser cumprida em um prazo máximo de 5 anos. Essa obrigatoriedade, em 2024, ainda está em processo, muitas instituições não efetivaram as mudanças em seus currículos totalmente, mas já iniciaram os debates. Como quase toda lei brasileira, esta também deixou algumas lacunas, a serem interpretadas.

A Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 significou a normatização das resistências e apresentou mudanças, no tocante a vários aspectos, mas também apresentou pontos que já estão sendo questionados, por pesquisadores e nos debates de eventos nacionais. Um dos avanços foi regulamentar o conceito de extensão universitária, apesar de abordar a extensão não mais universitária, mas do ensino superior, o que pode impactar negativamente.

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Consoante à inserção curricular, agora normatizada, essa discussão já ressoava no FORPROEX, no qual Reis (1996) era integrante e defendia a elaboração de um currículo com novas perspectivas, sendo elas oxigenante entre universidade e sociedade, transformadora da realidade, com predomínio da unidade teoria-prática, entre outras. Não bastava “colocar” as horas, era preciso discussão sobre concepções e sentidos das atividades de extensão em programas e projetos, para então serem inseridas no currículo.

Eis que essa inserção curricular, devido às lacunas da Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, podem estar sendo efetivadas de maneira que favoreça o atendimento ao mercado. A Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, ao longo de 4 capítulos com 20 artigos, alicerçados na Meta 12.7 do PNE (2014), apresenta alguns pontos que demandam uma análise profunda no sentido e significado que a mesma propõe, pois deixa

em aberto alguns movimentos, dando a liberdade das instituições decidirem como fazer, em nome de uma autonomia. Contudo, essa autonomia pode ser de uma decisão de inserção curricular por vias de disciplinas e não por vias de programas e projetos (Kochhann, 2021).

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/ extensão/ pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Os princípios da extensão na Educação Superior pela referida Resolução estabelecem que as ações extensionistas, devem possibilitar a formação do estudante de maneira crítica, dialógica, política, ética e transformadora. Pondera também no sentido de expressar que as ações de extensão, seja qual for a modalidade, precisa favorecer a formação do estudante ao longo do processo em atendimento às comunidades externas, para ser extensão de fato (Kochhann, 2021).

A Resolução exige que as instituições apresentem nos PDI, PPI e PC de graduação e pós-graduação de forma explícita questões inerentes à extensão, entre tantos pontos o processo de acreditação curricular, acompanhamento e avaliação das atividades perante as ações do estudante e, estratégia de financiamento.

A Resolução expressa que as atividades de extensão precisam ser escolhidas pelo estudante e que promova uma formação para a cidadania, entre outros pontos. Destarte, isso pode ocorrer com a oferta de programas e projetos. Consoante a isso, é importante que todo estudante tenha uma formação teórico-prático quanto aos fundamentos da extensão, para ingressar em um programa ou projeto.

Essa formação teórico-prática, poderia ser realizada por uma disciplina no início do curso de graduação, por exemplo, com uma carga horária de 60 h e as horas restantes em programas e projetos. Caso seja ofertada a extensão universitária vinculada aos semestres do curso, não haverá flexibilização, mas disciplinarização. Dessa forma, é necessária uma discussão sobre a concepção de disciplinarização da extensão universitária e de uma formação com os docentes, que provavelmente terão que atuar com as atividades extensionistas, sem nunca terem sido extensionistas. Pois, extensão não se efetiva sem conhecimento teórico-prático consistente.

### **Concepções da extensão universitária no Brasil: entre heranças, resistências e mudanças**

Da mesma forma que a historicidade, as concepções da extensão universitária no Brasil perpassa pela discussão das heranças, resistências e mudanças. A concepção na Idade Média, se constituiu por assistencialismo, em que a igreja Católica estando à frente das Universidades, realizava ações assistenciais para pessoas carentes (Kochhann, 2021). Seria essa a manifestação da relação entre universidade e sociedade.

Ao passo que na Universidade de Cambridge, as ações de extensão mudam de concepção, pois as relações eram da universidade levar o conhecimento produzido até a sociedade, com cursos, como uma mão única de conhecimento, denotando a unilateralidade, em que a sociedade não detinha conhecimento, caracterizando uma concepção de prestação de serviços ou ações eventistas-inorgânicas (Reis, 1996). Para o autor os cursos se caracterizam por atividades temporárias, de rápida intervenção, sem uma organização sistemática com a sociedade que necessita das atividades, que planeja em conjunto e sem atuação direta de acadêmicos.

As atividades de extensão norte-americanas são marcadas pela transferência de tecnologia e aproximação com o setor empresarial e neoliberal, como prestação de serviço, o qual influenciou a concepção de extensão nas universidades brasileiras. Com esse panorama, infere-se que a extensão tinha o caráter assistencialista e de prestação de serviços. Para Saviani (2011) a ação assistencialista limita-se a oferecer paliativos, sem promover mudanças estruturais no que tange

o conhecimento, associada a concepção eventista-inorgância de Reis (1995). Ademais a prestação de serviços atendia as necessidades do mercado neoliberal.

Essas concepções, que ainda vigoram no Brasil, são heranças do processo de colonização e aculturação, mas que com a resistência começam as mudanças. Um sinal de resistência de concepção foi com a Reforma de Córdoba, em que a luta era a participação de estudantes nas questões da sociedade, por suas atividades universitárias. A participação dos estudantes denota o início da concepção de fato acadêmica, pois ao se envolverem estariam sendo formados na perspectiva da práxis, em que a teoria estaria unida a prática e vice-versa.

Compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (Curado Silva, 2017, p. 5).

A repercussão da Reforma de Córdoba, chega ao Brasil e juntamente com as ações de Paulo Freire, incitam a resistência quanto ao processo educacional brasileiro e das atividades de extensão. Freire (1983) tinha uma visão crítica do processo educativo e da relação da universidade com a sociedade. Para ele a verdadeira educação é com extensão e deve ir além da mera assistência, visando a emancipação e o desenvolvimento pleno do ser humano. Defendeu uma educação libertadora pelo diálogo envolvendo universidade e comunidade de formas iguais, não apenas técnicas e assistências imediatas.

Mesmo com o exílio de Freire, que durou 16 anos, suas concepções resistiram e se fortaleceram no Brasil, mesmo existindo o Projeto Rondon e os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC's) que tinham a concepção de prestação de serviços e de caráter desenvolvimentista. Freire defendia a concepção oxigenante e transformadora da sociedade, pelo envolvimento da universidade em suas questões, a partir de ações estudantis. O diálogo e a amorosidade eram pontos centrais da educação para Freire (Reis, 1996). Sua concepção de transformação, humanização e emancipação ganha território não somente no Brasil, mas em várias partes do mundo e, principalmente, na América Latina.

Os estudos de Reis (1996, p. 41) apresentam que as ações eventista-inorgânica são assim denominadas por ter “como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento da universidade”. Ademais para Reis (1996, p. 41) as atividades de extensão universitárias pela concepção processual e orgânica “tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e reciprocamente transformante”. Gurgel (1986) outro freireano, inclusive, foi aluno e extensionista tendo Freire com professor orientador, defende que a extensão universitária tem o sentido de um verdadeiro laboratório vivo ou campo de estágio vivo em um espaço real da prática social.

Com a resistência do FORPROEX e as legislações da nova democracia, a concepção de extensão freireana retoma o cenário dos debates e ganham novos contornos. Em 1998, o FORPROEX, cria o Plano Nacional de Extensão Universitária, apresentando uma concepção acadêmica para a extensão em contraposição às atividades de prestação de serviço e assistencialismo (Kochhann, 2021).

O PNEU elaborado pelos membros do FORPROEX (2012, p. 15) apresenta como concepção que “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”.

Conforme previsto no Plano Nacional de Educação (2001, 2010, 2014) a extensão universitária, pelo seu caráter formativo e transformador deveria compor os currículos das universidades. Eis, que a concepção acadêmica começa a ganhar força. Mas, a resistência quanto às concepções assistencialistas e de prestação de serviços, em atendimento ao neoliberalismo, precisava permanecer.

Percebe-se pela Meta 12.7 do PNE (2014) que a concepção de extensão universitária era de fato acadêmica, processual e orgânica, integrada a programas e projetos e, não em cursos, eventos, prestação de serviços eventuais, o que possibilita a formação dos acadêmicos de graduação de maneira contínua e não meramente esporádica. Ademais

fomenta a transformação social, devido a orientação de que suas ações, fossem prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

A Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 apresentou o avanço por normatizar a concepção de extensão de forma transformadora e acadêmica pela indissociabilidade e com produção do conhecimento. Contudo, a indissociabilidade pode não ocorrer ao passo que a normatização não foi somente para as universidades, que tratam da pesquisa, mas também faculdades isoladas e institutos superiores.

Uma das questões que a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 deixou em aberto para as instituições decidirem, foi no tocante a forma de inserção curricular, o que impacta diretamente na concepção de extensão por parte da instituição. Caso seja curricularizada com a inserção vinculada à carga horária de disciplinas, poderá disciplinarizar a extensão, engessando ou sendo confundida com estágio e, principalmente prática pedagógica. Essas atividades são similares, mas não sinônimas. Eis, concepções que precisam ser discutidas e compreendidas.

Ademais, inserir as horas de extensão no currículo, sem uma discussão fecunda sobre sua concepção e sentido, podem gerar problemas para sua efetivação e quiçá, fortalecer a concepção paternalista herdada do período colonial, mantendo o assistencialismo e a prestação de serviços. A resistência das últimas décadas se constituiu de uma luta pela regulamentação e, agora a resistência se alicerça em avaliar o movimento que as instituições estão fazendo quanto a inserção curricular, para compreender as mudanças.

Pelos nossos estudos defendemos a concepção de extensão acadêmica, processual e orgânica pela práxis crítico-emancipadora. Extensão é acadêmica em seu sentido de produção de conhecimento científico, teórico-prático. Extensão é práxis, pelo movimento indissociável com a pesquisa e o ensino, fomentando a unidade teoria e prática, mediante a realidade concreta. Extensão é ciência e pesquisa, pois é intencional, sistemática e rigorosa. Extensão é processual pois, não se constituiu de forma imediata, assistencialista e intervencionistas, sem ações transformadoras educativas. Extensão é orgânica, por sua bilateralidade de conhecimentos, em que a sociedade e a universidade trocam conhecimentos de forma mútua e oxigenante, a partir de acordos entre os organismos sociais. Extensão é crítica pois, ao efetivar suas ações no seio da sociedade, perante os problemas reais, o estudante se forma na concretude dos fatos, com olhar e percepção não só da aparência,

mas da essência. Extensão é emancipação a partir do momento que o estudante se conscientiza da sua formação real, crítica, praxica, processual, orgânica, acadêmica e como produtor do conhecimento. Eis, que a concepção da extensão universitária no Brasil passa por heranças, resistências e mudanças.

## Considerações

As heranças europeias e norte-americanas da extensão universitária, com características paternalistas, de prestação de serviços e assistencialismo, abordavam uma concepção eventista e inorgânica, que aos poucos foram sendo questionadas no Brasil e passaram a fomentar movimentos de resistências, principalmente pelo grupo do FORPROEX, de tal maneira que as mudanças aparecem sugeridas no PNE desde 2001.

Iniciava oficialmente a defesa de inserção curricular da extensão universitária no Brasil, visando uma concepção acadêmica, voltada a formação de estudantes da graduação e pós-graduação, que envolvidos de forma protagonista, nas atividades processuais e orgânicas, pelo movimento da práxis crítico-emancipadora, favoreceria a transformação social, demarcando a essência das atividades extensionistas. A oficialização da obrigatoriedade ocorre Resolução CNE/CES n. 07 de 2018.

Como pesquisadora da extensão universitária, pois insisto nessa terminologia, saliento que os desafios agora são outros, as resistências serão outras e as mudanças também serão outras. Ao traçar as linhas finais desse capítulo alguns insights surgiram quando rememorei o motivo da escrita do mesmo – era para o dossiê referente à discussão sobre a extensão na América Latina. Uma delas foi quanto à proporção geográfica do Brasil em relação aos demais países da América Latina.

Entre heranças, resistências e mudanças, a extensão universitária no Brasil se constituiu e continua se constituindo no movimento contraditório de um país continental e capitalista. Nesse cenário, o Brasil é o maior país da América Latina, tendo 8.510.000 km<sup>2</sup>, seguido da Argentina com 2.780.000 km<sup>2</sup> e do México com 1.973.000 km<sup>2</sup>. Os menores países da América Latina, em termos territoriais são El Salvador com cerca de 21.040 km<sup>2</sup> e Costa Rica com 51.100 km<sup>2</sup>. Os 20 países da América Latina totalizam cerca de 19.000.000 km<sup>2</sup> significando que o Brasil ocupa quase a metade do território latino-americano.

O Brasil tem 5 macro regiões, que são distintas entre si, pela geografia e até mesmo cultura, o que poderia sugerir no mínimo 5 países brasileiros, de língua portuguesa. Sergipe é o menor estado brasileiro com quase 22.000 km<sup>2</sup>, sendo maior que El Salvador, o qual poderia por extensão ser um país. A região centro-oeste tem cerca de 1.606.000 km<sup>2</sup>. O estado de Goiás, da região Centro-Oeste, em que reside esta pesquisadora, tem cerca de 340.000 km<sup>2</sup>, sendo 6 vezes maior que o país da Costa Rica e 15 vezes maior que o país El Salvador.

Isso implica dizer que a constituição geográfica do Brasil ressoa na questão da economia e da cultura e, por consequência na educação e no ensino superior, apresentando inúmeras problemáticas, como por exemplo, uma atividade de extensão que tem sentido em uma região ou estado, pode não ter sentido em outra região ou estado. As necessidades sociais são extremamente distintas e, precisam ser consideradas nos debates.

Nessa conjuntura poderíamos dizer que o Brasil, com seus 27 estados, poderia ser 27 países de língua portuguesa. Ademais a língua é uma das questões que afasta o Brasil de muitos debates e movimentos de internacionalização dos demais países da América Latina, que tem o espanhol como língua oficial. Isso denota que o Brasil precisa ser analisado, neste caso quanto à extensão universitária, em sua totalidade, porém considerando todas as singularidades típicas de um país continental.

Consoante a isso, as escritas e defesas apresentadas nessas linhas, são de uma pesquisadora e extensionista, além de professora, gestora e produtora de conhecimento, que vive na concretude o real da extensão de seu estado e de sua universidade, que é pública, gratuita e interiorizada, que se materializa em 39 cidades, com 8 *campi* e 33 unidades universitárias, tendo 44 cursos de graduação, 24 especializações, 16 mestrados, 2 doutorados e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear), tendo mais de 13.000 alunos de graduação presencial. Somado a isso, sua jornada formativa e experiencial, inclusive em congressos por todo o Brasil e América Latina dos últimos 20 anos, a faz ousar escrever.

É inegável que o Brasil, sendo um país continental, conseguiu alavancar mudanças quanto a regulamentação e concepção da extensão universitária, por meio de anos de resistência quanto ao contexto histórico de heranças paternalistas. Está no caminho assertivo? Não sabemos. Está no movimento. Desse chão e contexto que a pesquisadora trata a questão entre heranças, resistências e mudanças.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- 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>
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação**. São Paulo Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986.
- KOCHHANN, Andréa. **Epistemologia da Extensão Universitária: constructos iniciais**. Goiânia Kelps, 2021.
- 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](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](https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf)
- PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In: <https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU.pdf>
- 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>.
- SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.
- VALENZUELA, Sylvia María Valenzuela. **Hitos de la Extensión Universitaria: Un camino con más de 150 años de historia**. 1. ed. Managua: Editorial Universitaria, UNAN-Managua, agosto 2022. 152 p. ISBN 978-99964-62-09-2.

## ¿DOCENCIA O EXTENSIÓN UNIVERSITARIA? EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL, COSTA RICA

Alejandra Ávila Artavia  
Ángel Ortega Ortega  
Marta Vargas Venegas  
Michael Steven Arroyo Zeledón  
*Universidad Nacional, Costa Rica*

Las nuevas tecnologías de la información y forma de mirar el mundo están revolucionando la manera de aprender y de enseñar. Para el sector estudiantil de hoy y sobre todo del futuro, la información estará cada vez más a su alcance y, por tanto, el papel de quien enseña también debe adecuarse a esta realidad, pasando de poner la información al alcance del estudiantado a enseñar a utilizarla y convertirla en conocimiento útil para mejorar la calidad de vida de las personas.

Uno de los modelos de enseñanza a los cuales se viene dando prioridad es el conformar equipos de trabajo que permitan abordajes integrales y dentro de estos, involucrar al estudiantado, creando así, espacios de aprendizaje en diferentes vías que permitan llevar a la práctica los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos, con lo cual se facilite el proceso de comprensión de la complejidad de los problemas que viven las personas de los diferentes territorios.

Para el caso de la carrera de Planificación Económica y Social, desde su creación en 1974, se incorporó como parte del currículo diferentes cursos prácticos que contribuyen en la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de los sectores vulnerabilizados, siendo los cambios del contexto y los acelerados avances tecnológicos, así como la adecuación del contenido de estos, el principal reto para la gestión de la docencia.

El presente artículo tiene como objetivo describir el modelo de integración del estudiantado en los espacios de trabajo de extensión

e investigación que lleva a cabo la Unidad Académica mediante los cursos prácticos de la malla curricular, así como evidenciar el aporte que esto ha representado para el desarrollo de nuevas capacidades en las personas estudiantes.

Metodológicamente hemos acudido al análisis de dos casos de éxito de cuatro estudiantes de la carrera, quienes en 2017 lograron articular el aporte de diferentes instituciones públicas para conocer en detalle la condición de ingresos de dos grupos de personas en pobreza y pobreza extrema. Con los resultados de estas experiencias se logró elaborar de manera participativa una estrategia de planificación cuya implementación contribuyera en la superación de uno de sus principales problemas, como lo es, la falta de espacios laborales. Para su elaboración, las personas estudiantes contaron con la colaboración del personal docente y, de manera colaborativa, construyeron junto a las personas beneficiarias el diseño de la estrategia de desarrollo, siendo responsabilidad de la organización local, la etapa de inversión y operación de esta.

## Concepción teórica y metodológica de los cursos prácticos de la carrera de Planificación Económica y Social

La Universidad Nacional se crea en la década de los años 70 del siglo XX y tiene como objetivo contribuir con la creciente población nacional, cuyas condiciones socioeconómicas no les permitía acceder a la oferta educativa de la Universidad de Costa Rica, única universidad pública del país para esa época. Herrera (2012) señala que el primer rector de la Universidad Nacional sostenía que esta es para el pueblo, sin perder categoría académica ni intelectual y es en ese marco que le llamó “la Universidad Necesaria”, acogiendo el planteamiento de Darcy Ribeiro (1967), quien planteaba que América Latina necesitaba una universidad que estuviera constituida por un conjunto de órganos de enseñanza, investigación y difusión que respondieran a su propio contexto.

Es en este marco filosófico es que la Universidad Nacional se plantea como población meta las personas jóvenes de zonas rurales y urbano marginales que no tenían ninguna alternativa de educación superior. Además, se propone llevar la universidad a las comunidades y organizaciones representantes de estas poblaciones mediante

programas y proyectos de investigación y extensión, cuya finalidad era construir conocimiento para y con las personas actoras locales, de modo que se convirtiera en insumo para diseñar estrategias de transformación conducentes a la superación de sus problemáticas.

Solo un año después de creada la Universidad Nacional, se diseñó la carrera de Planificación y Promoción Social -que posteriormente pasó a llamarse Planificación Económica y Social- con el objetivo de convertirla en un medio que permitiría, en el proceso de la formación de profesionales, la operacionalización del modelo de Universidad Necesaria. Para ello, se utilizaría una estructura curricular que generara capacidades para promover la organización de los sectores populares y, a la vez, construir de manera participativa estrategias de planificación.

Para lograr ese cometido, el equipo profesional que lo diseñó se ocupó de incorporar diversos cursos prácticos en la malla curricular e integrar al estudiantado a los programas y proyectos de extensión e investigación que desarrollaba la misma unidad académica y cuya población meta son las organizaciones con menores alternativas de desarrollo en territorios y localidades. Con esta estrategia formativa se pretendía generar capacidades teóricas, metodológicas y prácticas para el trabajo en comunidades y propiciar oportunidades de desarrollo desde los sectores populares.

Integrar al estudiantado en estos espacios de trabajo académico en periodos sostenidos, ha representado a lo largo de los 49 años de la carrera, la mejor estrategia educativa para generar capacidades investigativas y de comprensión, de manera sistémica, de las problemáticas estudiadas por el sector estudiantil. Echevarría (2007), indica que la investigación responde a las causas de los eventos físicos o sociales. Explica por qué ocurren los fenómenos, en qué condiciones suceden y por qué se relacionan dos o más variables; siendo este proceso el que experimenta el estudiantado al integrarse a equipos de investigación (p. 179)

De acuerdo con los planteamientos de Tünnermann (2003) la extensión es una función social inherente e inseparable de la universidad y, por tanto, toda universidad pública tiene la obligación moral de ir a su contexto y contribuir en el desarrollo del país, procurando una condición de mayor grado de equidad social y económica. Sobre este mismo concepto, Freire (1969) sostiene que la extensión debe

concebirse como un proceso de comunicación horizontal y dialógica, con énfasis en una educación del aprendizaje compartido. Además de estar inmersa en la formación del estudiantado, estas también son las aspiraciones de la carrera.

Para el caso de los cursos prácticos estudiantiles se valida el planteamiento de que relacionar la teoría y la práctica, permite comprender las relaciones e interacciones que explican los fenómenos estudiados, lo cual también contribuye en la toma de conciencia sobre el origen de las problemáticas de los sectores sociales con quienes se trabaja. Para este tipo de docencia, la práctica se debe considerar como una forma o metodología de aprender y de re comprender procesos que socialmente hemos naturalizado o estereotipado pero que podría violentar los derechos humanos o, como lo llama Freire (1973): una “invasión cultural”.

La incorporación de la extensión en la docencia mediante su inclusión en la malla curricular implica una responsabilidad mayor por parte del personal docente en el desarrollo de estos cursos, en comparación con los cursos desarrollados en el aula. Su trabajo requiere, además de ir a los territorios, comunidades u organizaciones locales, comprender sus dinámicas, respetar sus saberes y reconocerles de manera permanente como personas, sujetos y autores de sus propios procesos de transformación. Por lo tanto, se debe presentar una disrupción en prácticas de extensión que trabajan con los sujetos locales ubicándolos en una posición de objetos de estudio, pasivos y espectadores, sin capacidad de incidencia en la transformación personal y colectiva. Nada más lejos de los principios que inspiran a la universidad pública y necesaria. Sobre esto, es importante tener presente el planteamiento del filósofo y pedagogo Jacotot (1770-1840) quien sostenía que “el que enseña sin emancipar, embrutece”.

Muy alineado con este planteamiento están los aportes de Peresson (1996) quien afirma que el trabajo realizado con las personas es un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica, que al encontrarse en un espacio común pueden convertirse en insumos para transformarse en nuevos conocimientos. Estas nuevas configuraciones de las realidades estudiadas en conjunto con las personas actoras representan la oportunidad de diseñar estrategias de transformación de esas condiciones de carencias y necesidades presentes en las poblaciones

Sabiendo que la extensión se ocupa de fenómenos sociales, también se podría afirmar que para su abordaje se utiliza el enfoque estructural - constructivista que según Sousa (1996) es estructuralismo en el tanto se parte de que el mundo social existe de manera independiente a la conciencia y la voluntad de las personas y las estructuras objetivas, que por su peso son capaces de orientar o impedir las prácticas o representaciones de las personas. En ese sentido, el ejercicio académico de los cursos prácticos consiste en que el equipo de profesionales conformado por personas docentes, estudiantes, instituciones y personas de la comunidad, intentan a partir del método, ir más allá de lo aparente, para comprender y explicar el fenómeno social o económico desde la misma estructura de poder imperante que le genera

Este enfoque ha incorporado con los años la mirada fenomenológica y abordaje de la complejidad que parte de la comprensión de los fenómenos, más allá de una realidad predicha o estructurada, y que facilita el estudio de la interrelación y entretrejo de las diferentes partes de un todo, comprendido éste como un sistema vivo. De acuerdo con García (2006) un sistema complejo funciona como una totalidad organizada y en este sentido no es posible estudiar sus partes de manera aislada. A ello se suma, que en este mundo de la complejidad imperan transiciones entre orden y desorden y, por lo tanto, en estos procesos académicos se contempla, más que nunca, la incertidumbre como inherente en el análisis de las diferentes realidades.

Metodológicamente los cursos prácticos integrados a la extensión también acuden a la Investigación Acción Participante (IAP), entendiéndola como la define Elliot (2000) al sostener que ésta analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores y alumnos. En esa misma línea Balcazar (2003) sostiene:

Desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en su vida, incremento de poder o emprendimiento (p. 61).

Por tanto, el conocimiento construido desde los cursos prácticos de la docencia parte de la problematización de las realidades estudiadas, conscientes de que forman parte de uno o varios sistemas y pretenden, además, contribuir en la generación de una conciencia crítica respecto a las condiciones propias de los sectores más desfavorecidos.

Como síntesis preliminar se podría aducir que, a partir del conocimiento de las realidades abordadas desde la extensión universitaria, tanto la academia como los sectores sociales participantes, cuentan con los insumos necesarios para fundamentar las propuestas de planificación, con las cuales se pretende contribuir en los procesos de transformación o, cuando menos, la solución de problemas vinculados a ellos. Esto solo será posible en aquellos casos en donde los que padecen y viven las problemáticas se convierten en protagonistas y sujetos de su propio desarrollo.

## La docencia y la extensión en las prácticas estudiantiles

Es sabido que la teoría y el conocimiento se nutren de la experiencia y prácticas previas y, por tanto, no sería posible pensar una teoría sin práctica social o una práctica social sin teoría, lo cual nos conduce a sostener que integrar la práctica social desde la docencia representa un enfoque de mucha valía en los procesos de formación, dado que crea las condiciones para comprender desde la práctica, los fenómenos sociales tan complejos que caracterizan las realidades del siglo XXI.

Por tanto, cuando los creadores del currículo de la escuela de Planificación y Promoción Social incorporan dos años consecutivos de cursos prácticos, están incursionando en un enfoque educativo de formación que rompe con el modelo educativo tradicional, cuyo enfoque pedagógico reduce la formación al aula. Salas (2010) sostiene que históricamente se ha validado como principal forma de enseñar, aquella donde el estudiantado es bombardeado con un conjunto de datos, hechos y verdades dadas, las cuales están en un libro o la persona docente las transfiere como verdades absolutas.

Desde los modelos pedagógicos de educación popular y las nuevas prácticas universitarias se le viene dando mucha relevancia al enfoque de enseñanza de “aprender a aprender”, en una clara transición de los modelos tradicionales netamente positivistas y

estructuralistas a uno que incorpora a los diferentes actores. En esta línea, la práctica social, como parte del proceso educativo, es un mecanismo que, además de crear las condiciones para el aprendizaje, permite reflexionar y comprender las realidades locales, así como sensibilizar futuros profesionales que se han integrado a un proceso de formación contextualizada en experiencias, vivires y sentires.

Otro elemento que se trata de rescatar en este esfuerzo de educación desde la práctica es la valoración del sujeto social comunitario, al ser concebido como una fuente de experiencia, de conocimiento individual y un agente de cambio colectivo. Es en este marco que, desde la carrera de Planificación Económica y Social se pretende generar capacidades para promover la organización comunitaria, canalizar recursos, articular e intercambiar saberes y conocimientos que se validan y ponen en ejecución a partir de la práctica estudiantil y espacios de investigación acción que son acompañados desde la docencia.

La investigación dirigida plantea el aprendizaje de la ciencia como un proceso de construcción social de teorías y de modelos, los docentes se convierten en guías para que sus alumnos logren cambios tanto en los conceptos, como en las actitudes y en los procedimientos, lo que permite un mayor desarrollo cognitivo que los faculte para resolver problemas teóricos y prácticos (Salas, 2010, p. 135).

La experiencia de 49 años de formación de profesionales en planificación ha evidenciado que la integración de cursos prácticos en la malla curricular es una metodología que contribuye en la formación para el auto aprendizaje, por cuanto al enfrentarse a la realidad, el estudiantado debe asumir riesgos, tomar decisiones y actitudes reflexivas y éticas frente a las problemáticas y los planteamientos de los actores locales, elementos que en el aula no serían posibles abordar Assman (2002, p. 26) sugiere que “donde no se propician procesos vitales, tampoco se favorecen los procesos de conocimiento” y añade, además, que en nuestra manera de entender la educación no se deberían separar la mejora pedagógica y el compromiso social (p. 31); de ahí que los procesos vitales y los procesos cognitivos estén íntimamente relacionados.

Es claro que para el desarrollo de estas experiencias el estudiantado debe contar con un conjunto de conocimientos

teóricos y metodológicos previos, los cuales le permitan desarrollar un proceso de investigación metódica, utilizando herramientas científicas que garanticen resultados coherentes. Alfano (2004, como se citó en Salas, 2010) plantea que, para desarrollar este tipo de investigación desde el estudiantado, este debe poseer o desarrollar habilidades de observación, para elaborar supuestos, problematizar, recolectar información y analizar datos que permitan un abordaje sistémico y pertinente. Elementos que deben ser aprehendidos por el estudiantado.

El reto para un equipo docente es llevar a la práctica este ejercicio de docencia - investigación - extensión. Es docencia porque son cursos que el estudiantado debe matricular como parte de su formación y del conjunto de actividades académicas de gestión curricular. Es investigación, porque representa el espacio y el método para generar preguntas y abordar problemas de interés en los diferentes campos del conocimiento, y es extensión porque el proceso de investigación se construye en la comunidad o en la organización, con participación de las personas que viven y padecen los problemas.

Pero, además, porque el conocimiento generado se queda en los espacios locales como insumo para la toma de decisiones y en el caso particular de la carrera de Planificación, esos hallazgos se traducen en propuestas de planificación diseñadas para mejorar la calidad de vida de la población local. Un valor agregado es que los conocimientos nutren, a su vez, la teoría y la praxis que se comparte en las aulas.

## Experiencias de extensión en las prácticas estudiantiles

Las temáticas abordadas desde los cursos prácticos estudiantiles son muy variadas, por cuanto las mismas no dependen de la decisión académica de la Universidad, sino del interés de las organizaciones locales y las comunidades. Es por ello por lo que no existen criterios válidos para todos los casos, más allá de la utilización de una metodología participativa tanto para la etapa de investigación diagnóstica como para la construcción de las propuestas de planificación o estrategias de transformación. Se exponen a continuación dos procesos de práctica que exponen la metodología utilizada y los aportes que desde la docencia y la misma extensión le generan a las comunidades participantes.

## **Fortalecimiento organizacional del grupo de Mujeres Virtuosas de la comunidad de Sarapiquí a partir de la operación de un proyecto avícola**

### **\*Aspectos generales del caso**

Es una experiencia a cargo de las estudiantes Estefanía Fernández Ramírez y Stephanie Sánchez León. La experiencia les acreditó para obtener el grado de Bachillerato en Planificación Económica y Social, 2017.

El grupo meta fue la organización de mujeres Virtuosas de la comunidad de Puerto Viejo de Sarapiquí, quienes presentaban el problema de desempleo y por tanto escasos recursos económicos para sus necesidades personales y familiares, lo cual las colocaba en un estado de dependencia de sus parejas y de limitaciones en las familias para aquellas que son jefas de hogar.

El objetivo de la experiencia fue investigar la condición de vulnerabilidad en la cual se encontraban las 35 mujeres pertenecientes a la organización, y a partir de este análisis, construir desde un enfoque participativo, una estrategia que les permitiera mayor cohesión organizativa y la gestión de espacios laborales para la generación de ingresos personales.

### **\* El contexto de la organización**

Durante los últimos 30 años, Costa Rica presenta un problema de pobreza en poco más del 20% de su población, de esa cerca del 9% se considera en pobreza extrema, según datos oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2016). Paralelamente, existe un porcentaje cercano al 10% de la población con problemas de desempleo, lo cual se ha convertido en una pandemia sobre todo para las mujeres, los jóvenes y personas mayores con énfasis en las zonas de la periferia del país. La zona de Sarapiquí, de donde es el grupo de mujeres mencionado en este caso, forma parte de las regiones con mayor afectación de los problemas antes mencionados.

Con respecto al grupo de mujeres asociadas a la organización, únicamente 18 contaban con un trabajo parcial y en algunos casos temporal, desempeñándose en áreas de baja calificación, una de ellas se consideraba ama de casa y por tanto no estaba directamente

relacionada con el mercado laboral formal, mientras las otras 13, dependían económicamente de sus parejas, no por una decisión propia sino debido a la imposibilidad de insertarse con éxito en el mercado de trabajo, es decir, se encontraban desempleadas. Por otra parte, cuatro de las familias eran beneficiarias de los programas sociales del Estado, lo cual les permitía obtener recursos para garantizar las mínimas condiciones alimentarias. Los elementos antes descritos son coherentes con la feminización de la pobreza que se vive en el país, y se podría decir que estas familias son parte de ese 20% de pobres.

### \* El abordaje de la experiencia

Considerando las particularidades y sobre todo el interés planteado por el grupo de mujeres, el problema principal que presentaban era la falta de espacios laborales y por tanto el proyecto se planteaba la necesidad urgente de encontrar alternativas que les permitiera mejores condiciones de ingresos. Considerando esto, se procedió a analizar con detalle la condición real de estas, para lo cual se acudió a la metodología de investigación acción y utilizando para ello, las técnicas de grupos focales, talleres participativos, entrevistas, observación y un cuestionario socioeconómico que completaron la totalidad de las mujeres. Este proceso permitió concluir con un diagnóstico que resalta entre otros, los siguientes elementos:

- Considerando los ingresos de cada familia, estas se ubican dentro del 20% de pobreza del país y un alto porcentaje de estas forman parte del 10% de familias en condición de pobreza extrema.
- El principal motivo de su pobreza radica en la falta de empleo, y este se dificulta dada la falta de calificación técnica o profesional formal de los adultos de la familia, así como la falta de oportunidades de empleo en la región, producto de un bajo nivel de inversión pública y privada.
- Las familias encabezadas por mujeres son las que presentan mayores dificultades económicas.
- El total de los miembros adultos de las familias conocen y tienen habilidades para labores agrícolas y pecuarias, siendo esta su actividad tradicional.

- Muchas familias poseen pequeñas parcelas de terreno o familiares que estos les facilitan.
- Su condición socioeconómica les imposibilita convertirse en sujetos de créditos, por lo que no es posible una actividad de autoempleo familiar y mucho menos una iniciativa asociativa que acuda a fuentes de financiamiento bancario.
- Del análisis del entorno se deduce la existencia de diversas instancias públicas con posibilidades para apoyar iniciativas grupales que les permitan autoemplearse, aprovechando el potencial que ya se tiene.

Conociendo estos y otros resultados de la investigación, se convocó a diversas instancias con presencia local (Gobierno Local, Ministerio de Agricultura y Ganadería, Instituto de Desarrollo Rural, Instituto Mixto de Ayuda Social, Instituto Nacional de la Mujer, Ministerio de Ambiente y Energía y la Asociación de Desarrollo de la Comunidad), esto con el objeto de presentarles los resultados de la investigación para analizar y construir junto al grupo de las mujeres, una alternativa que en el corto plazo le permita generar opciones de empleo.

El desarrollo de este proceso permitió en primer lugar comprometer al conjunto de instituciones para aportar al proyecto de operación de una granja de pollos de engorde, así como el compromiso de comprar el 90% de la producción de los diferentes cortes de la carne de pollo, para ser colocado en los centros educativos públicos de la región, es decir en los comedores escolares del cantón de Sarapiquí. Asimismo, las mujeres aportarían el terreno, su conocimiento y la mano de obra, la inversión sería aportada en tractos por las diferentes instituciones públicas antes mencionadas.

Con ese compromiso se procede a realizar el estudio de mercado, técnico, administrativo, financiero y las evaluaciones financiera, económica y social. La realización de estos estudios requirió de diferentes procesos y apoyos técnicos de parte de muchas de las instituciones citadas, así como del trabajo del grupo de mujeres juntamente con las dos estudiantes responsables del estudio y del equipo docente que los acompañó.

### **\* Hallazgos y compromisos más sobresalientes**

La operación del proyecto es totalmente factible, dado que está basada en habilidades de la población local. Además, cuenta con procesos productivos y tecnológicos de bajo costo y un intensivo uso de mano de obra, lo cual facilita su gestión.

La inversión inicial del proyecto sería aportada por las instituciones públicas pertinentes, el Gobierno Municipal y un crédito que estaría gestionando el grupo, esto mediante fianzas solidarias y a partir del programa de gobierno de banca de desarrollo.

El grupo de mujeres y sus familias estarían aportando la mano de obra para la operación del proyecto, con lo cual se estaría generando espacios de empleo por medios tiempos a un grupo significativo de las mujeres.

El mercado de la carne de pollo serían los comedores escolares de la región, siendo responsabilidad del grupo, el traslado del producto conforme al tipo de cortes demandados, dos veces por semana por los diferentes centros educativos, esto a través del Programa de Abastecimiento Institucional (PAI) que consiste en la compra de alimentos para comedores escolares, a cargo del Consejo Nacional de Producción, cuyas compras son realizadas a productores locales con recursos del Ministerio de Educación.

La cancelación del producto entregado sería realizada por el Gobierno a partir del compromiso de abastecer de alimentos a todos los centros educativos públicos ubicados en las regiones de mayor vulnerabilidad del país.

Las diversas instituciones se comprometen a brindar la capacitación y asesoría necesaria antes y durante la ejecución y operación del proyecto y la producción de pollos inicia con 2500 aves mensuales y al término de 8 años se estaría colocando 3100 aves.

El año 2018 se convierte en el año de inversión y el primer año de operación sería el 2019, cuyas ventas generaría poco más de 60 millones de colones. El Valor Actual Neto Financiero del proyecto para los 8 años de vida útil representa poco más de 30 millones de colones, con una Tasa de Retorno Mínima Aceptable (TREMA) de 5%, dado que el grupo no tiene otra alternativa de inversión. Asimismo, una Tasa Interna de Retorno Financiero de 10% y una relación Beneficio Costo de 1,06.

De todos estos datos se puede deducir que el proyecto es poco atractivo desde la perspectiva financiera, sin embargo, el problema principal por el cual se gestó fue la falta de empleo para las mujeres, por lo que, el impacto se mide desde la perspectiva de generación de empleo. Considerando la producción y todo el proceso de comercialización se estarían generando 12 empleos fijos, lo cual podría representar medio tiempo para casi la totalidad de las mujeres del grupo. Desde esta perspectiva el proyecto es muy atractivo.

### **Fortalecimiento de la Asociación de vecinos de Mercedes Norte Puriscal, mediante el financiamiento del proyecto de producción y comercialización de alcantarillas**

#### **\* Aspectos generales del caso**

La presente experiencia estuvo a cargo de la estudiante Daniela Alpízar y los estudiantes Anthony Ureña y William Morris, quienes, a partir del desarrollo exitoso de la práctica, se hacen acreedores del grado de Bachiller en Planificación Económica y Social.

La función principal de una Asociación de Desarrollo Comunal es la de velar por el bienestar de sus habitantes, es así como, esta comunidad ubicada en la periferia de la capital, presenta una serie de debilidades de infraestructura que no ha sido posible solucionar desde la gestión Municipal, pero el principal problema es el estado de la carretera que comunica con el distrito central del cantón, por cuanto es el único medio de comunicación de sus habitantes con el principal centro poblacional. Por lo tanto, se convierte en el medio no solo para abastecerse de alimentos e insumos productivos, sino para trasladarse y transportar su producción.

El Gobierno Municipal del cantón en su papel de gestor del desarrollo del territorio, apoya directamente a la asociación en todos sus proyectos y, la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad [Dinadeco] como la instancia gubernamental de apoyo a las organizaciones comunales, cuenta con recursos para apoyar iniciativas que permitan un mayor desarrollo de las comunidades organizadas. Sin embargo, el nivel de inversión de la carretera es muy alto y le corresponde a otra instancia gubernamental.

### **\* El contexto de la organización**

La asociación fue creada en el año 2003 y cuenta con 60 miembros, es una organización sin fines de lucro y sus ingresos responden a pequeñas partidas del Estado a través de Dinadeco. La ley de asociaciones de Desarrollo especifica en el artículo 21, que los órganos de las asociaciones de desarrollo comunal serán: a) La Asamblea General b) La Junta Directiva, y c) La Secretaría Ejecutiva (Ley 3859, 1967).

Es así como, aprovechando la oportunidad de mercado de colocar diferentes tipos de alcantarillas en los centros de distribución de materiales de construcción ubicados en el distrito central, se piensa de manera colectiva en un proyecto de producción y comercialización de estas que le permitiera a la comunidad utilizar esas mismas alcantarillas en sus caminos, pero sobre todo, contar con una fuente de ingresos permanentes que le permita a la comunidad invertir en diversas necesidades sociales de su población

Se debe anotar que, por la irregularidad de los terrenos de la zona, la alcantarilla se convierte en un producto de uso continuo, y los centros de abastecimiento deben trasladar el producto desde distancias cercanas a los 100 kilómetros, lo cual les resultaba comparativamente oneroso.

### **\* El abordaje de la experiencia**

Considerando lo antes planteado, las personas estudiantes inician su investigación organizando actividades con la junta directiva y con la comunidad en general, esto con el objeto de conocer el sentir de sus habitantes respecto a los problemas de mayor afectación. Se concluye que el problema urgente era el de su carretera principal, por cuanto en la época lluviosa su condición impedía a muchas familias la posibilidad de comunicarse con el Distrito de Santiago (distrito central). Asimismo, se realizó un acercamiento y coordinación con personeros del Gobierno Local, de donde se determinó que este no posee los recursos suficientes para asfaltar su camino. Ante esto y siguiendo la metodología antes descrita, se procedió a organizar talleres comunales, con el objeto de encontrar desde las propias potencialidades locales, diferentes mecanismos que le permitiera a la organización captar recursos para esa y otras necesidades consideradas indispensables para mejorar la condición de vida de los pobladores.

De todo esto se concluye que la alternativa de proyecto con mayores posibilidades de éxito es la de incursionar en una actividad productiva, que aparte de generar algunos empleos en la comunidad, le permitiera a la asociación contar con un ingreso permanente para desarrollar proyectos sociales. A partir de aquí, surge la idea de la fábrica de alcantarillas. Posteriormente se procedió a realizar el estudio de mercado, el cual se centró en el análisis de las condiciones del mercado de alcantarillas, enfatizando en la oferta, la demanda y los precios de mercado de este producto.

Se debe agregar que en esta etapa se utilizó como técnica de investigación, la observación participante, la entrevista a personas constructoras, la revisión de fuentes secundarias, reuniones y negociaciones con los propietarios de ferreterías y con el departamento de obras de la misma municipalidad. Asimismo, se formalizan alianzas para que, antes de continuar con el estudio, exista la garantía de colocar los productos en los cuatro centros de abastecimiento local, donde las poblaciones adquieren el 100% de producto demandado en los principales centros del cantón, esto debido a que la distancia del distrito central con otros centros de abastecimiento se encuentra aproximadamente a 50 kilómetros

Posteriormente se trabajó el estudio técnico, lo cual requirió de apoyo de personas externas a la organización, e incluso de reuniones con ingenieros en el tema de construcción, logrando con todo esto, obtener la información necesaria para proponer elementos como; maquinaria adecuada, espacio físico requerido, ubicación de la planta, inversión, entre otros elementos técnicos. Bajo la misma metodología se trabajó los estudios y las evaluaciones financiera, económica, social y el análisis preliminar de impacto ambiental.

### **\* Hallazgos y compromisos más sobresalientes**

Los recursos financieros necesarios para la inversión serán aportados por Dinadeco, mientras la infraestructura es aportada por el Gobierno Municipal. Los cuatro centros de distribución de materiales de construcción del cantón están dispuestos a adquirir los productos al proyecto, siempre que estos cuenten con la calidad y especificaciones adecuadas a la exigencia del mercado consumidor, para lo cual, el estudio de mercado aporta esos insumos. Asimismo, el estudio técnico

deja claro los procesos de producción que deben seguirse para obtener el producto idóneo.

Por el tipo de actividad, la mano de obra a utilizar es no calificada, requiriendo de conocimientos básicos que serán aportados de manera teórica y práctica por el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), logrando así, la estandarización del producto, garantizando con ello la sostenibilidad de este en el mercado.

Considerando los resultados de los diferentes estudios se determina que el proyecto es viable desde la perspectiva de mercado, teniendo claro que los productos serán colocados en distribuidores de la zona. Técnicamente es posible que se empleen cuando menos a tres personas de la comunidad, generando con ello empleo a tres familias. Políticamente existe anuencia institucional de dar el apoyo al proyecto, lo cual asegura el financiamiento, la capacitación, asistencia y el acompañamiento en los procesos de seguimiento.

El proyecto requiere una inversión de poco más de los 27 millones de colones, el Valor Actual Neto Financiero para un horizonte de 8 años es de 63 millones de colones, con una Tasa de Retorno Mínima Aceptable (TREMA) de 18%. La Tasa Interna de Retorno Financiera (TIRF) es de 54% y la relación beneficio costo es de 1,28% para el primer año y 1,68% el último año. Esto demuestra que el proyecto podría estar aportando ingresos al inicio de su operación, en poco más de cinco millones al año, mientras que al final estos serían de poco más de 30 millones anuales. A pesar de que la reparación de caminos requiere de mucha inversión, con el paso de los años, el proyecto podría estar cumpliendo su cometido, y en principio, estaría generando tres nuevos empleos a las familias de la comunidad.

## Reflexiones

El desarrollo de los cursos prácticos de la carrera de Planificación Económica y Social de la Universidad Nacional resulta muy pertinente por cuanto permiten el encuentro de las necesidades sociales de las comunidades u organizaciones con los propósitos de la academia, creando espacios de aprendizaje para el estudiantado, los actores locales, las instituciones y el personal docente.

La transición hacia una estrategia pedagógica, en la cual la teoría y el aprendizaje cobran vida mediante la experiencia, ha propiciado en

el estudiantado la generación de capacidades teóricas, metodológicas y prácticas. Todo tiene sentido cuando se experimenta, en la práctica extensionista, vivencias y saberes en distintas realidades, que nutren el aprendizaje recursivo estudiante-docente-comunidad.

En ese marco de aprendizaje colectivo en vínculo social, se generan condiciones para que las personas locales se conviertan en las gestoras de su propia transformación. Vemos, entonces, cómo en este modelo tanto la docencia, la extensión como la investigación giran en un mismo eje y para un mismo propósito: aprendizaje y bienestar. Así, este encuentro del estudiantado con las realidades organizacionales y las comunitarias durante la etapa de formación, resulta una estrategia acertada en el tanto circunscriben la docencia, la investigación y la acción.

La acumulación de experiencias de trabajo con comunidades y organizaciones con ciertas características, durante 49 años, le ha permitido a la Escuela de Planificación validar abordajes y herramientas de diagnóstico, de promoción social y de planificación que han sido incorporados como nuevos contenidos de los cursos teóricos y metodológicos. Se aspira, de esta manera, a mejorar la formación integral del estudiantado y garantizar un mayor impacto de las estrategias implementadas.

Finalmente, se concluye que pese a los avances que hemos podido tener en la curricularización de los cursos prácticos y la definición de una metodología de abordaje, las exigencias del entorno y la adecuación inherente de la malla curricular, se convierten en un reto permanente, por cuanto los avances tecnológicos, la Inteligencia Artificial y los procesos de globalización nos hacen parte de una realidad que, por su misma naturaleza e intereses, nos empuja hacia la definición de un programa que responda cada vez más a demandas de un mundo complejo y altamente dinámico.

No cabe duda de que el entorno nos da luces que debemos observar y tomar en cuenta para adecuar la currícula y su modelo pedagógico, pero, también, la historia y el modelo ideológico de Universidad Necesaria siguen teniendo validez. Por lo tanto, es un parámetro que debe ser tomado en cuenta en procesos de discusión pedagógica y curricular.

## Referencias

- Alpizar, D., Ureña, A. y Morris, W. (2016). *Fortalecimiento de la Asociación de vecinos de Mercedes Norte Puriscal, mediante el financiamiento del proyecto de producción y comercialización de alcantarillas*. [Estudio de caso] Escuela de Planificación y Promoción Social, UNA, Costa Rica.
- Assman, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación*. NARCEA S. A. DE EDICIONES. Madrid, España. <https://www.revistasinrecreo.com/wp-content/uploads/2015/11/Hugo-Assman-Placer-y-ternura.pdf>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), 59-77.
- Echavarría, R. B. (2007). *Investigación un camino al conocimiento*. EUNED.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L.
- Fernández, E. y Sánchez, S. (2016). *Fortalecimiento del grupo de mujeres Virtuosas mediante proyecto de producción y comercialización avícola*. [Estudio de caso]. Escuela de Planificación y Promoción Social, UNA, Costa Rica.
- Freire, P. (1969). *Extensión o comunicación*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. (1a.ed.). Siglo XXI editores.
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos*. (1a.ed.). Editorial Gedisa.
- Herrera, S. (2012). *Aprobación de la Ley de creación de la Universidad Nacional. Unidad de Análisis de la Gestión Parlamentaria*. 15 de febrero de 1973.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2016). *Bases de datos para la consulta abierta*. <https://inec.cr/estadisticas-fuentes>
- Ley 3859. (1967). *Ley 3859 sobre Desarrollo de la Comunidad*.
- Peresson, M. (1996). *Metodología de un Proceso de Sistematización. Sistematización de Experiencias: Búsquedas Recientes*. Dimensión Educativa.
- Ribeiro, D. (1967). *La Universidad Necesaria*. Editorial Galerna.
- Salas, M.I.T. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista electrónica educare*, 14(1),131-142.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sousa, A. A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis*, 145-172.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Departamento Editorial Universidad Autónoma de Yucatán.

# EXPERIENCIAS EN LA PRÁCTICA DE LA EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ: RUMBO A UNA EXTENSIÓN CRÍTICA

Paola Navarro  
Doralis Herrera  
Abraham Santamaría  
*Universidad de Panamá*

El trabajo desarrolla el inicio de la extensión dentro de la Universidad de Panamá como un escenario cultural hacia lo actual y lo que se espera. La extensión es un pilar fundamental para la integración Universidad-Sociedad partiendo de su misión, llamada al desarrollo social del país. Cabe destacar, la importancia que tuvo el primer Rector que vislumbró la Universidad de Panamá como un medio para mejorar la calidad educativa, exaltar la cultura, la investigación y la autonomía en Panamá.

En este sentido, se aborda la temática de la teoría a la praxis, una extensión crítica, donde se detallan prácticas adquiridas durante los últimos años, que permita mejorar el quehacer diario de la Universidad de Panamá en una sociedad compleja que muestran la necesidad del aporte de nuestra institución para apoyar en sus buenos deseos de llegar a tener mejor calidad de vida.

Por consiguiente, lleva a una reflexión de las diferentes prácticas extensionistas que realiza la Universidad de Panamá y, de acuerdo al Plan Desarrollo Institucional 2022-2026, en su eje estratégico vinculados con la sociedad, que se encuentra en una constante evolución hacia una extensión crítica.

## Inicio de la extensión como un escenario cultural

La Universidad de Panamá ha tenido un papel fundamental en la educación superior en Panamá desde su fundación en 1935, y así lo demostró el Dr. Octavio Méndez Pereira en su primer discurso enfatizó

la importancia de la educación superior y la creación de la universidad como un medio para mejorar la calidad educativa, exaltar la cultura, la investigación y la autonomía en Panamá.

Esta Universidad, pues, si ha de ser como yo la he soñado, exaltará el espíritu de cultura y lo pondrá en fervor constante de pensamiento y de acción. Nace para ello llena de idealismo vital, como poder espiritual y poder práctico, con el pie puesto en las realidades (Lotería, 1985, p. 246).

En este sentido, se puede inferir que el Dr. Méndez Pereira veía a la universidad como un espacio donde se fomentaría la cultura y el pensamiento crítico, y donde se buscaría la transformación social a través de la acción. Asimismo, se puede entender que la universidad tendría un papel importante en la sociedad, y que estaría comprometida con las realidades del país y del mundo. Es importante destacar que la Universidad de Panamá ha tenido un impacto significativo en la sociedad panameña, y ha sido un escenario social importante en el país.

El profesor Figueroa (1985) destaca en la Revista Lotería que la Universidad de Panamá desde sus inicios resalta la cultura a través de conferencias donde se ilustraban a los adolescentes sobre temas diversos. Hacia 1956, se menciona un programa dominical de radio, “La Universidad de Panamá en el aire”, de una hora de duración.

A poco, se reitera el voto de llevar la cultura al pueblo a través de las ondas, más que la prensa, “mediante programas oportunos, sencillos, claros y profundos”, gracias a esta iniciativa hoy prevalece Radio Estéreo Universidad que nos trae variados programas culturales, educativos, comunicación y servicios principalmente enfocados en la comunidad estudiantil, así como noticias de los sucesos regionales e internacionales en difusión las 24 horas.

Es importante mencionar la figura del cine y la televisión universitaria, espacios creados para la difusión de conocimientos generales, la divulgación de la ciencia, la tecnología y el arte, la educación social y la enseñanza. Es así como se van abriendo los caminos a la extensión como una función sustantiva de la Universidad.

Por lo antes señalado, la extensión nace como un escenario cultural a partir de la promulgación de la ley Orgánica N°11

de la Universidad de Panamá del 8 de junio de 1981, como Dirección de Extensión Cultural. En enero de 1982, fue creada la Dirección de Extensión Cultural, la cual organizó, de inmediato, conferencias, obras de teatro, conjuntos musicales, foros y seminarios. Encargado de la misma estaba el Profesor Omel Urriola. El año siguiente, la oficina promueve y coordina exposiciones de pintura, talleres, presentaciones teatrales y de música folclórica y congresos, a más de las actividades citadas al principio (Lotería, 1985, p. 130).

La extensión se fue expandiendo, motivo por el cual se reforma la ley antes citada por la ley N°27 de noviembre de 1994, creando lo que hoy se conoce con el nombre de Vicerrectoría de Extensión. Unidad encargada de proyectar a la Universidad de Panamá en la Sociedad, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de vida de los panameños. Esta dependencia estimula la reflexión intelectual, la innovación, la creación y el desarrollo del potencial universitario (Extensión, Universidad de Panamá, 2023).

El estatuto universitario, aprobado por Consejo General Universitario N°22 -08 del 29 de octubre de 2008, establece en su artículo 99 que: “La Vicerrectoría de Extensión es la encargada de dirigir y coordinar las actividades de extensión de la Universidad de Panamá”. Sus funciones son:

- a) Desarrollar y presentar iniciativas sobre las políticas de extensión que acuerden los órganos de gobierno universitario;
- b) Elaborar las normas de funcionamiento de la Vicerrectoría y de las unidades que la integran;
- c) Planificar, organizar y dirigir la programación de las actividades de extensión universitaria y coordinarlas con las actividades académicas y administrativas de la Institución;
- d) Establecer mecanismos para promover relaciones a nivel nacional e internacional, con el propósito de mejorar los servicios y programas de extensión;
- e) Desarrollar las políticas de fiscalización de las universidades particulares legalmente reconocidas, a fin de garantizar la calidad y pertinencia de la educación superior en el país;
- f) Organizar proyectos y actividades de promoción de la cultura nacional y universal;
- g) Realizar labores de producción a través de medios audiovisuales y otros, para su difusión y exhibición en la comunidad universitaria y nacional;

- h) Promover, coordinar, supervisar y certificar las actividades de educación continua;
- i) Llevar un registro de los proyectos de extensión que realizan los profesores de la Institución;
- j) Promover el estudio, conocimiento y difusión de las costumbres, tradiciones y cultura de los diversos grupos étnicos que conviven en el país, a fin de resaltar su contribución al desarrollo y la identidad nacional;
- k) Promover el desarrollo de actividades culturales y de educación continua dirigida a adultos mayores;
- l) Fomentar actividades, proyectos, programas y acciones de colaboración y asistencia recíproca entre la Universidad de Panamá y los sectores productivos del país;
- m) Producir publicaciones periódicas y ocasionales, eventos recreativos, foros, congresos, conferencias y todas las otras actividades de extensión que contribuyan a la conservación, valorización y difusión de la cultura y en especial del patrimonio cultural universitario;
- n) Organizar y desarrollar anualmente la Temporada de Verano de la Universidad de Panamá;
- o) Ejercer las demás funciones que señalen la Ley, el presente Estatuto y los reglamentos universitarios (Universidad de Panamá, 2022, p. 114).

La vicerrectora de extensión cuenta con 10 direcciones, cada una juega un rol importante en la labor de extensión universitaria. El organigrama se encuentra estructurado de la siguiente manera:

Fig.1: Organigrama de la Vicerrectoría de Extensión



Tomada de (Extensión, 2023)

Para adecuar la Universidad a las demandas, tendencias y desafíos del Siglo XXI, se cuenta con una nueva Ley Orgánica, 24 de 14 julio de 2005, y el estatuto aprobado por el Consejo General Universitario, en su reunión 22-08 de 2008. Para el quinquenio del 2007 al 2011 se establece el Plan de Desarrollo Institucional, aprobado por el Consejo General Universitario N°5-7, donde se incluyeron las políticas de extensión, las que se plantean así:

-Consolidar la presencia activa de la universidad en la sociedad con vocación de servicio público, difundiendo su misión y sus logros, y rindiendo cuentas de su gestión.

-Propiciar la inserción laboral de los titulados, fomentando su fidelización a la universidad e impulsar la formación continua de profesionales, desarrollando estrategias que respondan a la satisfacción de las necesidades detectadas en los diferentes ámbitos de la sociedad, del mundo empresarial y de las administraciones públicas.

-Fortalecer la promoción, coordinación y seguimiento de actividades relacionadas con programas para egresados, educación continua (cursos, certificaciones y diplomados), planes de capacitación institucional, contribuyendo a la proyección social de la universidad por medio de asesorías y consultorías, servicios, tecnológicos, emprendimiento, convenios interinstitucionales y practicas – pasantías.

-Propiciar la articulación de convenios con instituciones nacionales o extranjeras para abrir opciones de relaciones e intercambio científico, tecnológico y humanístico, que le permita interactuar con el desarrollo científico emergente, promover el intercambio académico y estudiantil y darse a conocer en el ámbito nacional e internacional.

-Impulsar programa y proyecto culturales, de servicios social y de carácter productivo que contribuyen al desarrollo de las artes, a la solución de problemas regionales y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, propiciando en todo momento que estos se vinculen con las actividades de docencia e investigación de la institución.

-Mejorar la calidad de las formas de participación y articulación de la universidad con el contexto local, regional y nacional, para aumentar su impacto sobre el crecimiento económico y el desarrollo humano y sostenible de la región, conservando y fortaleciendo el carácter de universidades de excelencia, democrática, autónoma, pública y estatal frente a las condiciones cambiantes del entorno nacional e internacional.

-Incentivar y promover la comunicación y publicación de los resultados de proyectos académicos (investigación, docencia y extensión), expresados en revistas, libros, diarios u otros, tanto impresos o electrónicos, que estén orientados a difundir su labor institucional y aquella que desarrolla con otras instituciones nacionales e internacionales.

-Aumentar la presencia institucional en los escenarios académicos internacionales y promover la apertura e interacción de la Universidad de Panamá con la comunidad internacional como un medio relevante para adquirir un mayor grado de conciencia y comprensión de la diversidad de sociedades y culturas dentro del entorno global, así como para mejorar la calidad de sus servicios en docencia, investigación y extensión. (Universitaria, 2008)

Mediante Consejo General Universitario N°1-22 de 20 de abril de 2022, se aprobó el nuevo Plan de Desarrollo Institucional 2022-2026 (PDI 2022-2026), en donde el doctor Eduardo Flores Castro, Rector de la Universidad de Panamá, señala en su mensaje lo siguiente:

Este Plan, hoja de ruta de esta Universidad para dicho período, contempla relevantes objetivos estratégicos y tareas inaplazables en los cuatro ejes fundamentales del quehacer institucional que conciernen a lo académico, la investigación, la extensión y lo administrativo, en aras de brindar un servicio de calidad que contribuya a superar la crisis causada por la pandemia del coronavirus y coadyuve a llevar a la nación por los derroteros de desarrollo económico y del progreso social.

Además, afirma que:

En la extensión, se plantea una estrecha relación universidad-sociedad como base primordial en el discurrir de la nación panameña, a efecto de lograr una integración armónica que permita, tanto a la Universidad de Panamá como a la sociedad, proseguir el camino de la colaboración conjunta en la búsqueda de mejores horizontes para los istmeños (Universidad de Panamá, 2022).

El Plan de Desarrollo Institucional 2022-2026, establece 8 ejes estratégicos, de los cuales es preciso resaltar el eje estratégico 8: Vinculación con la Sociedad, donde hace alusión que la extensión se

encuentra en una actualización constante; por ende, es evidente que la extensión en la Universidad de Panamá incorpora, dentro de su quehacer, la extensión crítica.

## De la teoría a la praxis, una extensión crítica

La extensión crítica es el enfoque propuesto para la educación superior, donde se espera responder a las demandas y necesidades que se encuentra viviendo la sociedad panameña. Las instituciones, las organizaciones y el Estado en general, tienen una misión en común; que es mantener el vínculo entre la universidad y los diversos actores sociales.

Se define extensión crítica como un proceso educativo, cultural y científico. FORPROEX citado por Kochhan en su libro *Epistemología de la Extensión Universitaria* (2023). Macchiarola (2022), en su artículo *Extensión Crítica: aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa*, define la extensión crítica como una perspectiva epistemológica crítica, donde la extensión crítica se enfoca en la producción de conocimiento crítico que cuestiona las estructuras de poder y las desigualdades sociales.

Las experiencias extensionistas en la Universidad de Panamá se pueden abordar desde el trabajo que realizan los profesores con apoyo de estudiantes y administrativos en sus diferentes modalidades: proyectos, actividades, servicios sociales, publicaciones, asistencias técnicas y otros.

Esta tarea recae en la Vicerrectoría de Extensión con el apoyo de los Coordinadores de Extensión, Educación Continua y Servicio Social de las diferentes unidades académicas: 19 Facultades, 10 Centros Regionales y 5 Extensiones Universitarias.

Es preciso destacar las diferentes actividades enmarcadas en promover la extensión universitaria, como lo es la Escuela Internacional de Verano, actividad académica y cultural donde se realizan seminarios y diplomados; las Jornadas Nacionales de Extensión, reunión anual de extensionistas; Miércoles Universitario, donde se realizan foros y debates con temas de interés nacional y los Congresos Internacionales de Extensión, donde se abordan diferentes temas de extensión.

A continuación, se mencionan algunas de estas experiencias de extensión, tomadas de la memoria del IV Congreso Internacional de

Extensión 2022. El doctor Eduardo Flores, en su discurso inaugural, mencionó varias actividades de extensión que muchas veces pasan desapercibidas, tales como: la labor que realiza el Instituto Especializado de Análisis, donde se analizan todos los medicamentos y todos los alimentos que entran al país. El Instituto de Geociencias de la Universidad de Panamá, que monitorea todos los sismos del país. También tenemos un laboratorio que monitorea los ensayos y los accidentes nucleares, que pueden ocurrir no solamente en Panamá, sino en todo Centroamérica y el Caribe.

La experiencia por la Mgter. Carmen Rodríguez, Coordinadora de Extensión del Centro Regional Universitario de Veraguas, sobre las Prácticas integrales de extensión vinculando, Universidad-Sociedad-Estado. El CRUV a través de las subcomisiones, ha estado trabajando en temas tales como: Ambiente, cultura e investigación, especialmente en atención a grupos desfavorecidos en las comunidades de: nueva esperanza, corregimiento de Rodrigo Luke, La foresta B y Corregimiento de San Martín. La intención es transmitir conocimientos desde las dieciséis Facultades y veintisiete Escuelas del CRUV, a través de proyectos de Servicio social, con la participación de docentes y estudiantes, sumando a líderes comunitarios, a la Junta Comunal, a los niños y las mujeres, para que participen en las actividades, para mejorar su calidad de vida.

La doctoranda Doralis Herrera, Coordinadora de Extensión del Centro Regional Universitario de Azuero, destaca que durante los años 2022-2023 se han realizado programas de sensibilización a docentes, se organiza el programa de ambiente con estudiantes, en fortalecimiento mesas de trabajo, prácticas alimentarias en lugares vulnerables, se elaboran folletos para salud, en tiempos de pandemia. La perspectiva crítica en los procesos de extensión universitaria, se busca un enfoque ecosocial promoviendo los procesos de transición mediante la docencia, la investigación y la extensión universitaria dirigida a la región de Azuero, dando una cultura académica y producción social que tiene como eje principal los grupos vulnerables, el ámbito ecológico, la nutrición en la niñez y los grupos de la tercera edad.

Con relación a los aspectos mencionados, es posible que debido a las experiencias se hacen transformaciones en los contextos por los extensionistas, que realizan proyectos dirigidos a grupos desfavorecidos, ambiente y salud conjuntamente con las instituciones

que tienen funciones directas como lo es la alcaldía, ministerio de desarrollo ambiental, ministerio de Salud y otros. Cabe destacar la comunicación de las experiencias en los medios de difusión como lo es el periódico digital UP informa y el Semanario La Universidad.

El Plan de Desarrollo Institucional 2022-2026, en su eje estratégico 8: vinculación con la sociedad, plantea que la extensión está cambiando, evolucionando a una extensión crítica. además, hace énfasis en la articulación de las tres funciones sustantivas de la universidad: investigación, extensión y docencia. Para que esta articulación se logre es importante darle paso a la curricularización de la extensión en los distintos programas que realiza la universidad; también empoderar la figura de otros estamentos (estudiantes, administrativos) que apoyan a la labor extensionista.

## Conclusión

La Universidad de Panamá ha tenido una política de extensión que ha evolucionado por los cambios universales y ha estado orientada por diversos contextos sociales. La universidad ha buscado consolidar su presencia activa con la sociedad, establecer convenios de cooperación, apoyar la producción científica y tecnológica, propiciar el libre debate de las ideas y reorientar la política de extensión.

Cabe resaltar la labor que realiza la Vicerrectoría de Extensión, como ente encargado de esta función sustantiva y la necesidad de fortalecer la misma a través de políticas institucionales que orienten el trabajo conjunto hacia una extensión crítica.

La universidad tiene el compromiso social en todo momento de la historia, en el cual, los docentes y estudiantes sienten esa responsabilidad cultural, académica, mediante el proceso de investigación acción que conlleva a evaluar nuestras acciones, para realizar los avances en los proyectos que contribuyan en el mejoramiento de la vida humana, el ambiente, flora y la fauna. Tenemos presente que los proyectos pueden transformar la práctica de los docentes y por ende de los habitantes de la región, con estas prácticas se espera tener sentido de pertenencia, un desarrollo sostenible, con ética y valores en la sociedad.

La relación del hombre y su ambiente busca tomar conciencia de la importancia de la extensión en el tiempo y espacios de la realidad cultural, social, política y económica en los contextos educativos. Se

concluye con la necesidad de lograr una extensión crítica mediante la práctica de la extensión, la docencia y la investigación con una visión integral de la universidad. Esperando que la experiencia en la práctica de extensión sea una herramienta positiva para el logro de la misma.

## Referencias

- Extensión, V. d. (2023). *Universidad de Panamá*. Obtenido de <https://vicextension.up.ac.pa/Organigrama>
- Extensión, V. d. (2023). *Universidad de Panamá*. Obtenido de <https://vicextension.up.ac.pa/Historia>
- Extensión, V. d. (2023). *Universidad de Panamá*. Obtenido de <https://vicextension.up.ac.pa/Organigrama>
- Kochhann, A. (2023). *Epistemología de la Extensión Universitaria*. kelps.
- Loteria, R. (octubre de 1985). Obtenido de <http://200.115.157.117/RevistasLoteria/354.pdf>
- Universidad de Panamá. (2022). *Estatuto Universitario*. Obtenido de [https://www.up.ac.pa/sites/default/files/Estatuto\\_color\\_2022.pdf](https://www.up.ac.pa/sites/default/files/Estatuto_color_2022.pdf)
- Universidad de Panamá. (20 de abril de 2022). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2026*. Obtenido de <https://www.up.ac.pa/sites/default/files/2022-05/PDI%202022-2026%20aprobado%20por%20el%20CGU%20N%C2%B01-22%20del%20abril-22.pdf>
- Universitaria, D. G. (2008). *Universidad de Panamá*. Obtenido de [https://www.up.ac.pa/sites/default/files/2021-08/Modelo\\_Educativo.pdf](https://www.up.ac.pa/sites/default/files/2021-08/Modelo_Educativo.pdf)

# LA JERARQUIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA A PARTIR DE LA ESCRITURA ACADÉMICA: APORTES Y RETOS DE LAS REVISTAS PERIÓDICAS

Cecilia Iucci

*Universidad Nacional del Litoral, Argentina*

Entre los principales retos de las agendas universitarias latinoamericanas figuran los de reconocer el valor académico de la extensión y su capacidad para interpelar a la propia universidad, a la vez del impacto social que generan sus prácticas. Los modos en los que las instituciones de educación superior intervienen sobre las problemáticas sociales definen no solo modelos de extensión sino modelos de universidad. En el centro de estos modelos se juegan las maneras en que se concibe, produce, circula y apropia el conocimiento académico; los modos de enseñar y aprender; el tipo de formación y de profesionales que se promueve y el rol que tienen las universidades en el desarrollo territorial.

Los debates políticos, teóricos y prácticos sobre como plantear la extensión universitaria han tenido un renovado impulso en estos últimos veinticinco años, en consonancia con los cambios de perspectivas sobre los modos en que se construye el conocimiento y la complejidad que implican los abordajes de las problemáticas sociales que afectan a nuestras comunidades.

Los congresos, las redes de extensión — nacionales y regionales —, las revistas científicas y, en los últimos años, las especializaciones, cursos de posgrado y maestrías, son algunos de los indicadores que dan cuenta del crecimiento de las acciones en el continente y los esfuerzos por jerarquizar a la extensión equiparándola a las otras funciones universitarias.

Estas convergencias fueron reconfigurando una discursividad sobre la extensión, en clave reformista, aunque resignificada respecto de los planteos esbozados en 1918.

El objetivo de este capítulo es presentar los aportes que están realizando las revistas académicas periódicas de extensión — y el trabajo de una red que las contiene —, a la construcción de esta discursividad sobre la misión social universitaria: mostrar sus tensiones y los principales desafíos que enfrentan.

Para ello se propone repasar el estatus que tiene la extensión en el discurso universitario, ubicando algunos hitos que habilitan las condiciones de existencia de las revistas periódicas de extensión. Luego se reflexionará sobre la relación entre la escritura académicas y las prácticas de extensión para poder entender el papel de las revistas en la promoción de esta asociación. Se reflexionará expresamente sobre la importancia de la Red de Editores/as de Revistas de Extensión (REDREU) de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) como potenciadora de la internacionalización de la extensión. Finalmente, se presentarán los desafíos de las revistas para aportar a la construcción de una comunidad de discurso sobre la extensión universitaria.

## La extensión en el discurso universitario

Para entender los aportes que hacen las revistas periódicas a la extensión universitaria es preciso reconocer en la superficie discursiva el reflejo de los dispositivos, poderes e imaginarios sobre la misión social universitaria. Si bien no es el propósito de este trabajo dar cuenta de la complejidad de esta superficie, sí es preciso explorar algunas definiciones que marcan la aparición en las propias revistas de una escritura, de una enunciación, de formas propias de visibilizar la acción extensionista.

A partir de una serie de cambios a nivel global a mediados del siglo pasado que tuvieron como epicentro al conocimiento, en los últimos veinticinco años se fue consolidando en el discurso universitario latinoamericano el espacio de la extensión universitaria, aunque desde una perspectiva diferente de los postulados reformistas. Las conferencias de la UDUAL (1949, 1957 y 1972) fueron puntales decisivos para la redefinición de la extensión, tal como lo sintetiza de manera magistral Carlos Tünnermann Bernheim (2000).<sup>1</sup>

---

1. Sylvia Valenzuela Tovar (2017, 2022) compila los principales hitos para la extensión universitaria sobre las discusiones en el marco de congresos de extensión, así como de las agendas de la ULEU

Los aportes de Augusto Salazar Bondy, Domingo Piga, Darcy Ribeiro, Leopoldo Zea, entre otros, fueron centrales en estas discusiones y las ideas de Paulo Freire fueron concluyentes al descentrar al sujeto universitario y cuestionar el lugar superior adjudicado conocimiento científico respecto de otros. La publicación “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural”, de Freire (1972) y la confluencia del pensamiento crítico latinoamericano tuvieron consecuencias directas sobre la reconceptualización e, inclusive, abrieron las puertas a otras formas de denominación de la función social universitaria.<sup>2</sup>

La extensión se fue dotando de un corpus teórico y metodológico que permitió resemantizar el contenido reformista, sin perder de vista el papel vital –y profundamente político– adjudicado en el movimiento de Córdoba de 1918. De allí que se prefiriera mantener vivo el término de *extensión universitaria*, a pesar de su sentido originario. Este nuevo estatus exigía dialogar con la enseñanza y la investigación, desde otro lugar.

Así, durante la primera década del 2000 se comenzó a hablar de “modelos de extensión” (Menéndez, 2006; Valsagna, 2009; Cano Menoni, 2014; Tommasino y Cano, 2016) para diferenciar las distintas propuestas en Latinoamérica y el Caribe, de acuerdo al modo en que se entiende la relación universidad-comunidad. Estos modelos van desde los más tradicionales –difusionistas–, pasando por los transferencistas y de vinculación tecnológica, hasta los más críticos que suponen el entramado de temas, problemas, sujetos y territorios políticamente seleccionados y desde una perspectiva emancipadora. Ya la extensión no puede pensarse ni como transferencia, ni como asistencia, ni como voluntaria, sino que vuelve a poner en el centro de la escena al conocimiento para la transformación social.

Los modos en los que se responden las preguntas respecto de en qué sentido se produce transformación, para qué, por qué, con quiénes y el cómo van a marcar los matices y las diferencias de entender a la extensión universitaria. Lo que cierto es que estos posicionamientos se presentan hoy muchas veces como híbridos y no solo conviven en Latinoamérica sino también en una misma universidad.

---

2. Vinculación con el medio, con la sociedad o con la comunidad; Servicios a la comunidad; Comunicación o Interacción con la sociedad, son algunas de las denominaciones que hoy apelan a la función extensionista

A partir de la primera década del 2000, la perspectiva crítica se expresó en un movimiento denominado *extensión crítica*.<sup>3</sup> La adjetivación conduce a diferenciarla de la extensión tradicional y a salvar el programa político reformista que, lejos de cristalizarse, redobló la apuesta hacia la integralidad de las funciones universitarias.<sup>4</sup>

En medio de estos movimientos, de manera tímida, comenzó a perfilarse y afianzarse el mundo editorial vinculado a la extensión, visibilizando genealogías, experiencias, gestiones, referentes y autores ya sea en clave de una gramática de reconocimiento o como textos de fundación, al decir de Eliseo Verón (1993).

Los congresos de extensión serían fundamentales para este tipo de literatura académica, especialmente las conferencias centrales. Las revistas periódicas serían vitales para la jerarquización de este discurso a partir de la propia escritura académica y la visibilización de las prácticas ante la propia comunidad universitaria.

## La comunicación científica “y” la extensión universitaria

La escritura en el ámbito académico está implicada en los procesos cognitivos a la vez que instituida como práctica sociocultural en el espacio educativo. Mijail Bajtín (2011), desde otra perspectiva, la ubica dentro de uno de los géneros discursivos que está asociado a una de las esferas de la praxis humana que condensa enunciados (orales y escritos) y que responde a un contenido temático, un estilo y una composición delimitada:

Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relaciones estables. El estilo está indisolublemente ligado a determinadas unidades temáticas

---

3. Esta posición se cristalizó en el 2019 en el Grupo de Trabajo CLACSO Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe coordinado por Humberto Tommasino (Udelar, Uruguay), Fabio Erreguerena (UNCUYO, Argentina) e Ivania Padilla (UNAH, Honduras) que convoca a más de 150 académicos de 15 países. También coexisten variantes de estos posicionamientos que se en el pensamiento crítico, los enfoques de CTS, la democracia y la educación popular (Menéndez 2011, 20; De Deus, 2020)

4. Este camino avanzó significativamente en Argentina hacia la integración curricular de la extensión bajo una diversidad de prácticas reconocidas institucionalmente (Menéndez, 2013 y 2017; Cecchi y Oyarbide, 2020; Erreguerena, 2020; Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020; Boffelli y Sordo, 2022).

y, lo que es lo más importante, a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ver con determinados tipos de estructuración de una totalidad; con los tipos de su conclusión, con los tipos de la relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva (los oyentes o lectores, los compañeros, el discurso ajeno etc.) (p. 24).

Dentro de la heterogeneidad de géneros, Bajtín identifica a las manifestaciones científicas como un género discursivo complejo. Afinando aún más su razonamiento, se podrían inducir subgéneros como las tesis, monografías, los proyectos e informes finales de investigación o de extensión, la ponencia, el póster, el ensayo, el artículo científico, el libro, las memorias, así como las conferencias o presentaciones, entre muchos otros posibles. Cada uno de ellos tiene su especificidad: responden a propósitos, interlocutores, estilos y composiciones distintos dentro de una misma esfera discursiva (Iucci & Cardozo, 2020).

En el caso de la extensión universitaria, históricamente la escritura académica estuvo dissociada de este tipo de prácticas por ser considerada, en términos generales, una función menor, de carácter volitiva o “residual”<sup>5</sup>, separada la mayoría veces de las trayectorias curriculares y de la producción de conocimientos, tal como se mencionó en el apartado anterior.

Esta condición explica la dificultad de encontrar producciones escritas antes de fin de siglo sobre reflexiones teóricas y análisis de experiencias, que vayan más allá de menciones breves en algunos libros, en memorias, afiches o volantes publicitarios de acciones extensionistas.<sup>6</sup>

En el caso particular de los artículos científicos – comunicación científica, artículo académico o *paper* como también se los suelen denominar – se vincularon a las revistas periódicas y se reservaron casi con exclusividad a la investigación. De allí que se acuñara el lema que expresa que “el acto de investigar es indisoluble del acto de escribir y de comunicar los resultados”, como si las otras funciones quedaran relativamente marginadas de este tipo de piezas. Esta definición estuvo vinculada a poderosos dispositivos de producción,

---

5. Todo lo que no era docencia o investigación se incluía en la extensión.

6. Esta afirmación se basa en un relevamiento realizado en el año 2011 por la autora como condición contextual del nacimiento de la revista de extensión universitaria +E.

circulación, control y estandarización del conocimiento científico de impacto global. En 1979 Robert Day publicó su famoso libro *How to write & publish a Scientific Paper* que se encargó de promover y justificar un determinado modo de escribir:

Las primeras revistas científicas se publicaron hace solo 300 años, y la organización del artículo científico llamada IMRYD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) se ha creado en los últimos 100 años. Los conocimientos, científicos o de otra clase, no pudieron transmitirse eficazmente hasta que se dispuso de mecanismos apropiados de comunicación (2005, p. 4).

Este formato se generalizó gracias a Louis Pasteur quien comunicó sus investigaciones microbianas bajo esta estructura a mediados del S. XIX. Pero no basó con imponer una *simple* estructura narrativa:<sup>7</sup> con ella vino adosada el inglés como *lengua de la ciencia*, la escritura despersonalizada, sin adjetivaciones; despolitizada, en donde el sujeto es cancelado o devenido objeto.

Las discusiones y resistencias a estos modos de escribir llegan recién mediados del siglo XX desde las ciencias sociales y las humanidades –que por cierto desde los centros de investigación ponían en dudas su condición de “científicas”–.

Hoy ese formato sigue atravesando a la gran mayoría de las publicaciones científicas –sea cual fuere su estatus disciplinar– incluso, a las revistas de extensión.<sup>8</sup> Llama la atención que no hay demasiada criticidad al respecto, inclusive de aquellas publicaciones que dicen tener enfoques “críticos”.

Esta gramática de producción y circulación de los artículos científicos también fue atravesada ampliamente en este siglo por lo que Nick Srnicek (2018) describió bajo el nombre de “capitalismo de plataformas”. En el plano editorial esto se traduce en el uso de determinados softwares, la necesidad de interoperabilidad de los sistemas; del manejo de métricas y algoritmos, de la concentración de *big data* en mano de un puñado de empresas gigantescas, el *publiqueya/ sea citado-ya*, la concentración del capital (también en el segmento editorial), la competencia llevada a la máxima expresión, solo por

---

7. Toda estructura plantea un régimen de visibilidad sobre experiencias o procesos.

8. También se siguen convocando hasta el día de hoy ponencias para congresos de extensión bajo ese mismo formato.

mencionar algunas cuestiones, con el propósito de orientar la política editorial.<sup>9</sup>

Este es el paisaje global. Ser conscientes de estos procesos permite tomar decisiones, incluso a contrapelo de las tendencias homogeinizantes.

La primera operación que se necesitaba hacer frente a todo este escenario, era asociar la escritura académica a las prácticas de extensión que empezaban a encaminarse con nuevos aires y enfoques. Era considerar que las prácticas de extensión – cuando se producen bajo ciertas condiciones – también producen conocimientos. Las primeras revistas de extensión estaban prontas para esa operación, sea cual fuere su perfil editorial.

¿Cómo decir lo situado? ¿qué tiempos se requieren para tomar distancia de las experiencias? ¿qué lugar tiene la reflexión, el cuerpo, el *otro*, el *nosotros*, la política, los sentidos en las narrativas extensionistas?

### La extensión *immersiva* en el ecosistema global de revistas

De acuerdo al relevamiento realizado por Geraldo Coelho (2014), la primera revista académica de extensión es estadounidense, el *Journal of Extension*, que se edita de manera ininterumpida desde 1963, muy vinculada a la educación continua y con una impronta muy característica de esa parte del continente.

En Latinoamérica y el Caribe, la mayor cantidad de revistas académicas periódicas de extensión se concentra en Brasil, luego le sigue Argentina (Coelho, 2014; Iucci & Cardozo, 2020; Iucci, 2020; Iucci, 2022). Si bien hay tres revistas brasileñas que se editan desde finales de siglo pasado, la mayoría surgió después del año 2005. En Argentina, todas nacieron después del 2010, en sintonía con la consolidación de espacios de extensión en las universidades públicas y con la creación de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) y de la Comisión Permanente de Extensión en la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y de la participación más amplia en la Unión Latinoamericana de Extensión (ULEU).

Hoy prácticamente todas las revistas de extensión funcionan bajo los parámetros que rigen a las revistas científicas en acceso

---

9. Dado el espacio disponible para el desarrollo de este artículo, no es posible desarrollar la incidencia de estos procesos en la gestión editorial.

abierto. Los requerimientos de estar incluidas en determinados catálogos, índices y bases suponen la estandarización de estructuras, frecuencias, licencias, modos de seleccionar artículos, utilización de softwares, uso de identificadores persistentes, en la definición de quiénes, cuántos y cómo se debe escribir, modos de citar y referenciar, idiomas admitidos, etc.

Todas las revistas están cruzadas por las tensiones que supone el imperativo de publicar de los docentes universitarios, la categorización de las universidades en función de los rankings internacionales<sup>10</sup> y la competencia entre las publicaciones por conseguir artículos.

Por su parte, todas las revistas de extensión enfrentan los prejuicios de los organismos científicos que regulan a las publicaciones periódicas. Prejuicios que parten de que solo a través de la investigación se produce conocimiento, que la extensión solo asume el rol de divulgación, que no hay rigurosidad en los planteos extensionistas y que su carácter “multidisciplinario” las desestima frente a las “disciplinares”. Frente a estos escenarios, nace en agosto del 2020 la Red de Editores/as de Revistas de Extensión (REDREU) en el ámbito de la Comisión Permanente de Extensión de AUGM. Previo a dar cuenta del trabajo realizado desde REDREU, es preciso comprender el rol que cumple una revista periódica en el ámbito de extensión.

## Las revistas como dispositivos de debate

Las revistas de extensión son producto de una sinergia entre la cultura institucional —qué es lo que la universidad editora entiende por extensión y cómo son sus prácticas; qué peso tiene en la institución, qué recursos destina—; las agendas regionales de discusión de la extensión —qué participación tiene en los espacios nacionales y regionales— y las gramáticas globales de producción y circulación de artículos académicos — qué recursos presupuestarios, tecnológicos y humanos dispone para sostener y tomar decisiones editoriales—. La *vida* y el *prestigio* de la revista dependerá de cómo navegue en ese escenario. Desde el punto de vista del contenido, las revistas visibilizan: El papel de las instituciones de educación superior y su incidencia en el entramado social y sobre las políticas públicas que tienen las intervenciones.

---

10. En los que el impacto de cita mide el prestigio de las revistas y por ende el de la universidad, como uno de los criterios importantes

- Las discusiones teóricas, metodológicas y políticas actuales de la extensión. Recorridos históricos o estudios comparativos. Escuelas de pensamiento o autores de referencia. Pone el foco en la gestión universitaria como en las prácticas.
- Los impactos sociales y académicos de la extensión o cuando se integran las funciones universitarias, las disciplinas, los saberes y los equipos universitarios con la comunidad para aportar salidas frente a las problemáticas sociales complejas.
- Los temas, problemas y sujetos desde sensibilidades y enfoques políticos diversos.

Las revistas de extensión hacen aportes tanto a los campos disciplinares como al de la extensión, brindan bibliografía de referencia para las cátedras y las investigaciones y para la propia formación de los extensionistas. Brindan información, análisis y reflexiones desde los territorios. Sus artículos interpelan a la universidad en todas sus funciones, incluyendo a la propia gestión y organización.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando una revista da un paso más y se convierte en un dispositivo de debate?

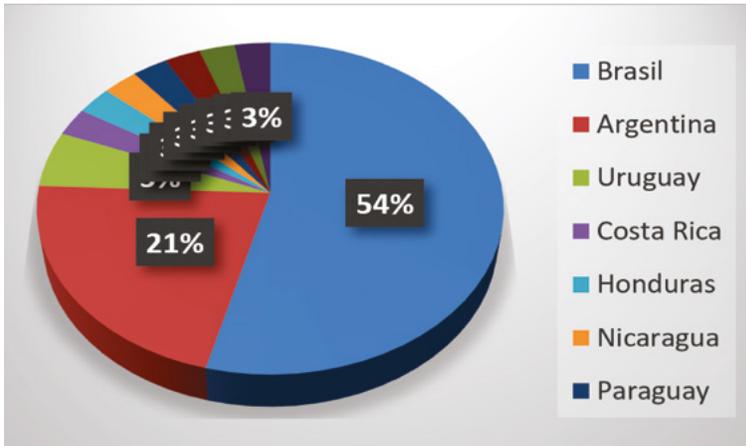
Cuando una revista se convierte en un dispositivo, desborda los artículos. Propone debates bajo otros formatos; genera instancias de formación con reconocimiento académico (para autores, revisores, académicos); produce información relevante para los distintos públicos con los cuales se vincula; promueve no solo la escritura en sus distintos subgéneros sino la lectura (completando el circuito de comunicación); reconoce el lugar que ocupa con las revistas pares y es capaz de trabajar en redes; acompaña las discusiones institucionales a la vez que está involucrada con las agendas regionales.<sup>11</sup>

## Revistas en Red

A todos los beneficios que trae una revista, se le suma cuando trabaja en red. EDREU congrega a 37 revistas periódicas de extensión editadas en diez países: Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Uruguay, Angola y España (Ver Gráfico 1).

11. Este es el caso de +E: Revista de Extensión Universitaria. En la página web pueden verse las distintas propuestas: <https://www.unl.edu.ar/extension/revista-de-extension/>

**Gráfico 1. Porcentaje de revistas por país**



Fuente: Elaboración propia, 2023.

La Red se plantea como objetivos consolidar una comunidad de discurso sobre la extensión desde la escritura académica y poner en valor la diversidad de publicaciones periódicas universitarias existentes en extensión universitaria.

REDREU constituye un proyecto innovador en, al menos, dos sentidos. Por un lado, se trata de una apuesta de internacionalización de la extensión, que excede el marco de AUGM,<sup>12</sup> y que respeta la diversidad de enfoques y trayectorias de las universidades públicas. Por otro, es un espacio de cooperación, de capacitación y de discusión del campo de la extensión hacia el interior de los equipos editoriales, haciendo hincapié en el compromiso ineludible con el movimiento de ciencia abierta, desde una perspectiva latinoamericana.

La internacionalización de REDREU se basa en centrar las discusiones sobre lo instituido y lo instituyente, en adaptar las exigencias globales a las dimensiones pertinentes para la política editorial de extensión. En entramar las agendas de discusión regionales sobre extensión y desplegarlas sobre las particularidades de cada revista. En intervenir en la producción, circulación y “consumo” de la extensión, superando la barrera idiomática.

Se propone fortalecer los equipos editoriales, incubar revistas en países que no las tienen, promover la escritura y la lectura sobre extensión y, paralelamente, procurar sortear la *endogamia* respecto a la

12. Casi el 60% de universidades que editan las revistas que integran REDREU no pertenecen a AUGM.

circulación exclusiva en la comunidad extensionista. Respecto al trabajo que se viene haciendo para el *fortalecimiento de los equipos editoriales*, a partir de un relevamiento realizado en el que se identificaron los perfiles editoriales, fortalezas, debilidades e intereses, se avanzó en:

- Las discusiones sobre el impacto de los enfoques de extensión en las políticas editoriales, en reflexionar sobre las narrativas que sean propias para las prácticas de extensión.
- Las instancias de capacitación internas: ingreso a las bases de datos, catálogos e índices; utilización herramientas o softwares, etc.
- Los Encuentros de Equipos Editoriales que abordan problemáticas comunes a la edición universitaria y que son abiertos para todas las revistas científicas.
- La participación en espacio de discusión globales sobre las revistas: LatinRev, RED SARA, Scielo, etc.
- La construcción de instancias de consulta y asesoramiento sobre temas puntuales.
- La incubación de revistas de extensión.

Respecto de las *estrategias y acciones comunes* de la Red, se avanzó sobre:

- La definición de estrategias de visibilidad de las revistas: página web; participación activa en congresos y jornadas de extensión e internacionales.
- La creación de un Banco Común de Revisores/as.
- Las políticas de derivación de artículos entre las revistas a partir de los procesos de selección, intentando superar la barrera idiomática.
- Promoción de la escritura académica – no sólo de artículos – a través de talleres en distintos espacios.
- La construcción de una política de accesibilidad común para las revistas de extensión.
- El auspicio de eventos gratuitos que promueven el debate extensionista.

El trabajo de la Red está teniendo impactos muy significativos en las revistas, tanto para el dominio de la extensión como para la comunidad académica en general. Hacia la gestión editorial, se avanzó significativamente en el ingreso a catálogos<sup>13</sup> y en los organismos que regulan las revistas científicas.<sup>14</sup> Se brindan capacitaciones periódicas sobre distintos aspectos del quehacer editorial. Problematisa el modo que los enfoques de extensión permean las políticas editoriales e inciden en las narrativas.

Hay espacios abiertos en los que pueden participar revistas que no son de extensión universitaria:<sup>15</sup> los Encuentros de Equipos Editoriales y la línea de trabajo sobre Accesibilidad de las revistas, por mencionar ejemplos. La política de derivación de artículos en el marco de REDREU determinó mayor circulación entre los países, incluso entre aquellos que tienen el español y el portugués como lenguas oficiales.

Respecto a la incubación de revistas, en el año 2021 se acompañó el proyecto editorial de la revista Interfaz de la Universidad Nacional de Asunción del Paraguay, la única del país. En 2023 se acompañó al Consorcio de Universidades del Estado de Chile para impulsar la creación de la primera revista chilena, Universidad y Territorio. Se están manteniendo conversaciones con la Red Nacional de Extensión de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, con el propósito de adecuar una revista a los parámetros de las revistas académicas.

La Red tiene presencia sistemática en todos los congresos y jornadas de extensión. Sus integrantes la promocionan también en ámbitos académicos en los cuales participan de manera individual o colectiva. Produce artículos y presentaciones que muestran su dinámica, los retos y desafíos.

Hacia la comunidad académica, los talleres sobre escritura han congregado a más de 1500 personas de más de 15 países y de 150 instituciones de educación superior, sean o no extensionistas. REDREU es una expresión de los valores que guían a la extensión universitaria en un marco de pluralismo, diversidad y democracia.

---

13. También se registró en 2023 el ingreso de la primera revista de extensión a la base Scielo, la más importante del Latinoamérica, como es el caso de +E: Revista de Extensión Universitaria.

14. Como es el caso de CAPES en Brasil y de Núcleo Básico de Revistas de Caicyt Conicet de Argentina

15. En las memorias que están dispuestas en la página web de REDREU se puede acceder a toda la información

## Epílogo: retos y desafíos para las revistas de extensión

Las revistas académicas periódicas de extensión universitaria latinoamericanas están haciendo importantes contribuciones a los procesos de jerarquización de esta función universitaria partir de la escritura académica. Constituyen espacios relevantes para visibilizar los debates sobre las definiciones teóricas, epistemológicas, metodológicas y, especialmente, las políticas que orientan cierto tipo de prácticas sociales universitarias. Son fundamentales para cuestionar los modos en los que se construye, circula, apropia y valida el conocimiento académico. Son fundamentales para contribuir a construir una comunidad de discurso sobre la misión social universitaria.

El trabajo desde REDREU potencia e interpela constantemente el trabajo de las revistas: el trabajo colectivo respeta las singularidades. Entre los retos que se le presentan, aparecen:

- Incluir en las agendas de extensión la discusión sobre la ciencia abierta.
- Extender las capacitaciones sobre escritura académica como parte de la formación integral universitaria.
- Promover la lectura de las revistas por fuera del ámbito de la extensión.
- Afinar estrategias de conocimiento de quiénes son los que leen y el impacto de las lecturas en las prácticas universitarias.
- Promover con más énfasis la circulación idiomática.

El crecimiento de REDREU depende de la capacidad de imaginar, aportar y del compromiso de todos sus miembros. Las diferencias de los perfiles, los enfoques y las visiones políticas, lejos de ser un escollo, constituyen la mayor riqueza de la Red y, por ende, del sistema universitario.

Muchas de las tensiones que las revistas presentan, no solo atañen a cuestiones editoriales. Exceden incluso a la extensión universitaria. Muchas de ellas interpelan los retos que las universidades públicas latinoamericanas tienen para pensarse a sí mismas y al compromiso ineludible para con sus comunidades.

En definitiva, los desafíos que se le presentan a las revistas son los mismos que tiene la extensión universitaria y, por ende, la universidad pública, esto es el de proyectar las discusiones en torno a qué universidad necesitamos, para quiénes las imaginamos, qué valores las van a orientar, para qué modelos de sociedad y democracia las proponemos y quiénes deben participar de ese debate. En esas discusiones, las revistas de extensión y REDREU hacen aportes significativos.

## Referencias

- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Boffelli, M. y Sordo, S. (Comps.) (2022). Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y enseñar III. UNL.
- Cano Menoni, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. chrome-extension://efaidnbmninnipocajpgclclefindmkaj/https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo\_cano\_premio\_pedro\_krotsch.pdf
- Cecchi, N.; Oyarbide, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 4,
- Coelho, G. (2014). Revistas académicas de extensão universitária no Brasil. *Revista Brasileira De Extensão Universitária*, 5(2), 69-75. <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2014v5i2.1943>
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. OPS.
- De Deus, S. (2020). *Extensão universitária: trajetórias e desafios*. Ed. PRE-UFSM. <http://hdl.handle.net/10183/216079>
- Erreguerena, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad Pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 5(5), 17. Recuperado a partir de <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/102>
- Iucci, C. (2020). Informe sobre el relevamiento: Perfiles, capacidades e intereses de las revistas de extensión. REDREU AUGM. <https://hdl.handle.net/11185/5728>
- Iucci, C. (2022). Jerarquización de la extensión universitaria: los aportes y retos de la Red de Editores/as de Revistas Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. *Revista UNAH Sociedad*, 4(VII), 39-51. <https://doi.org/10.5377/rus.v7iVII.15383>

Iucci, C., & Cardozo, L. (2018). La edición de revistas académicas de extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 190-192. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7828>

Iucci, C. & Cardozo, L. (2020). Escritura y publicaciones periódicas de extensión universitaria: panorama actual en Latinoamérica. *Revista Em Extensão*, 19(2), 4-23. <https://doi.org/10.14393/REE-v19n22020-56948>

Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., & Pugliese Solivellas, V. (2020). Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio evaluativo. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 10(12). <https://doi.org/10.14409/extension.v10i12.Ene-Jun.8967>

Menéndez, G. (2006). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para al análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria*. [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://www.accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion\\_menendez.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://www.accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf)

Menéndez, G. (Comp.) (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. UNL.

Menéndez, G. (Comp.) (2017). *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y enseñar II*. UNL.

Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Tünnermann Bernheim, C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/80>

Valenzuela Valenzuela, S. M. (2018). Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 8(8), 61-88. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.772>

Valenzuela Valenzuela, S.M. (2022). *Hitos de la Extensión Universitaria: un camino con más 150 años de historia*. Editorial Universitaria. UNAN-Managua

Valsagna, A. (2009). *La Extensión Universitaria en los '60: debates y disputas en torno a la transformación social. El caso de la Universidad Nacional del Litoral. Una experiencia de comunicación, cultura y desarrollo*. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.

# PROYECCIÓN SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL INSTITUTO ESPECIALIZADO DE PROFESIONALES DE LA SALUD: CASO SALVADOREÑO

Illiana Stephanie Arias-Salegio  
Digna Morena Ventura Chacón  
Celina Dolores Ventura Elías

*Instituto Especializado de Profesionales de la Salud*

El objetivo de este artículo es determinar la manera como el Instituto Especializado de Profesionales de la Salud (IEPROES) concibe, planifica y socializa la proyección social, con la finalidad de establecer un marco de acción que contribuya al logro de los desafíos identificados. Inicialmente, se presentan algunas aproximaciones a la proyección social, donde se ubica el origen de esta función en el continente europeo; además, se describe la vital relación entre la universidad y la sociedad y cómo a partir de la vinculación de los procesos sustantivos, es posible fortalecerla; también se plantea la incidencia de la gestión de la calidad de los procesos y la conceptualización de la proyección social desde el contexto salvadoreño.

En segundo lugar, se hace alusión a la documentación institucional que regula la planeación estratégica de esta importante función sustantiva, así como la descripción de la metodología empleada para la construcción participativa de la Agenda de Proyección Social, siendo fundamental para el esclarecimiento de tal función por los docentes involucrados en el accionar de esta; se presenta una caracterización de los proyectos 2023 en donde se indica su origen, el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la correspondencia con las áreas de la proyección social del IEPROES y la determinación de beneficiarios.

En tercer lugar, el artículo refiere la incorporación del IEPROES a la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria y con ello, la participación del IEPROES en el XVII Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria-Proyección Social, un espacio que propició los aprendizajes y la necesidad de ampliar las vías que dan origen a los proyectos. Finalmente, se presentan 4 desafíos de las IES para la evolución de la Proyección Social en El Salvador sobre la base de la revisión de literatura y el quehacer institucional.

## Aproximaciones a la Proyección Social

Las instituciones de educación superior (IES) desempeñan un rol importante para el desarrollo social, económico y cultural de un país; a través de ellas se han gestado importantes transformaciones desde la búsqueda de la justicia social. Es así como en 1867 nace la Extensión Universitaria en Cambridge, “con los cuestionamientos del profesor y matemático James Stuart, un incansable defensor del acceso a la Educación Superior de las mujeres y de la clase trabajadora más vulnerable de la época” (Valenzuela, 2022, p. 15); es en ese contexto que se enfatizó sobre la responsabilidad de la universidad ante los sectores populares menos favorecidos. En el año de 1871 se incorpora de manera oficial la “Extensión Universitaria Educativa”, como estrategia que permitiría concertar una relación entre Universidad, sector externo y poblaciones menos favorecidas. No obstante, es hasta el año de 1900 que en América se adopta la extensión universitaria al crear una facultad para el ejercicio de tal función, hecho ocurrido en la Universidad de Chicago, Estados Unidos (Valenzuela, 2022).

Esta función sustantiva universitaria presenta una diversidad de concepciones, según se muestra en la figura 1, sin embargo, su esencia coincide desde las diversas perspectivas, siendo la que impulsa las relaciones con el medio para generar una transformación.

**Figura 1:** Denominaciones regionales de la Extensión Universitaria



*Nota.* Tomado de Valenzuela, agosto 2022, diapositiva 37.

En el contexto salvadoreño, se le concibe como Proyección Social, siendo precisamente la extensión de la universidad de cara a la sociedad. Por tal razón, la proyección social debe considerarse como la universidad participando en la transformación de la sociedad sobre la base del conocimiento científico, para la mejora de las condiciones de vida de los pueblos.

El vínculo entre universidad y sociedad es una necesidad vigente; es en la universidad que se forman los profesionales con el perfil requerido por la sociedad y es la universidad un actor que atiende problemas de la sociedad desde una visión científica, para alcanzar un progreso social (figura 2); además, las alianzas entre diversos sectores aseguran la sostenibilidad de las iniciativas institucionales, por lo que el generar transformación social es un compromiso compartido.

**Figura 2:** *Relación universidad-sociedad*



*Nota.* Adaptado de Arias, 2021, pp. 49-50

También resulta interesante hacer referencia en este artículo, al papel que juegan las principales funciones de las instituciones de educación superior, ya que es mediante la sinergia entre estas que se logra un mayor impacto de las acciones de la proyección social.

Las principales funciones de las entidades de educación superior son: La formación de personas con competencias y capacidades avanzadas... Creación de conocimiento avanzado, asociado a las tareas de investigación, desarrollo e innovación... Vinculación

con el medio, bajo la óptica de contribuir a la equidad y al desarrollo territorial, favoreciendo la movilidad social, así como fortaleciendo la identidad y la cultura nacional y local, además de permitir el afianzamiento de los territorios y la descentralización efectiva de los países. (UNESCO – IESALC, 2018, pp. 71-72)

El quehacer de las instituciones de educación superior se orienta hacia la formación, la investigación y la proyección social, constituyéndose estos tres procesos, en un sistema que permite la interacción de la comunidad educativa con el contexto; Cruz et al. (2017) lo manifiestan de esta manera:

Se asume la universidad como un sistema de procesos, en el cual concurren los procesos esenciales de formación, investigación y extensión universitaria, se hace imprescindible que los mismos asuman los desafíos de la época actual en términos de educación continua y respuestas apropiadas al desarrollo social y económico. (p. 40)

Por tanto, la proyección social, al ser una función sustantiva de la educación superior, se presenta como un elemento dinamizador de toda IES e implica la puesta en marcha del ámbito académico en la realidad natural, social y cultural, es decir, es el medio a través del cual una IES se inserta en el entorno social para transferir conocimientos científicos que contribuyen a un desarrollo. Esta función esencial debe mantener una estrecha relación con la docencia y la investigación, ya que ambas se orientan por su especificidad, a la contribución del desarrollo de un país y a mejorar la calidad de vida de sus pobladores (Ministerio de Educación, [MINED], 2021).

Sin duda, la efectividad de las funciones sustantivas referidas, se encuentra en dependencia de la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior, la cual “debe sustentarse en factores como: la vinculación entre los procesos universitarios y las tendencias de desarrollo de los países, incremento del nivel de actividad de cada uno de los procesos, las crecientes necesidades de financiamiento de la educación superior” (Romero *et al.*, 2019, p. 27). De manera que las IES deben establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad a fin de desarrollar procesos institucionales con pertinencia e impacto social.

Las IES que sistemáticamente apuestan por la calidad, cumplen con las demandas de una realidad dinámica mediante procesos de

formación contextualizados, con enfoque científico y un componente humanístico; estos elementos contribuirán a la construcción de una sociedad más justa, democrática y con oportunidades de desarrollo; la comunidad educativa en su generalidad, debe formarse integralmente en consonancia con las necesidades y oportunidades emergentes y ello se logra desde la gestión de la calidad de los procesos universitarios, solo de esa manera se podrá instaurar una cultura creativa e innovadora en la comunidad universitaria con el compromiso de asumir cambios hacia el mejoramiento continuo (Arias, 2023; Rojas & García, 2018; Cruz et al., 2017).

De acuerdo con la UNESCO (citado en López et al., 2017) la pertinencia, la calidad y la internacionalización, son los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria. Por tanto, la gestión de la formación/docencia, la investigación y la proyección social, así como la vinculación entre estos procesos, permiten posicionar a las IES como agentes de transformación social. El caso que nos ocupa es la proyección social por lo que es importante partir de algunas concepciones. En la figura 3 se presentan algunas de estas.

**Figura 3:** *Conceptualización de la proyección social*



*Nota.* Tomado de Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria [ULEU], 2015, p. 48<sup>a</sup>. Ley de Educación Superior, 2004, Art. 4<sup>b</sup>. Reglamento General de la Ley de Educación Superior, 2009, Art. 2<sup>c</sup>.

A partir de lo anterior, es importante conocer cómo conceptualiza la proyección social el Instituto Especializado de Profesionales de la Salud (IEPROES); este centro de estudios fue reconocido oficialmente como institución de educación superior de la República de El Salvador en diciembre del año 1997, estableciendo como funciones la docencia, la investigación y la proyección social. Para el caso, asume la definición de Proyección Social plasmada en el Reglamento General de la Ley de Educación Superior (2009) y la incorpora en el Reglamento del Sistema

de Proyección Social (Instituto Especializado de Profesionales de la Salud, [IEPROES], 2016, Art. 2). Es de esta manera que el IEPROES asegura a través de los proyectos de proyección social, contribuir a la solución de problemáticas identificadas en el territorio, vinculadas a la salud, la educación, la psicología y el medio ambiente.

## Planeación Estratégica de la Proyección Social desde el IEPROES

Como se ha dicho, la proyección social del IEPROES está orientada a atender necesidades del entorno, para lo cual se requiere la definición de políticas institucionales que hagan posible su objetivo. Por tal motivo, cuenta con un marco regulatorio constituido por los documentos referidos en la figura 4.

**Figura 4:** Documentación institucional que regula la Proyección Social



El IEPROES asegura el correcto desarrollo de esta función sustantiva, emitiendo ejes estratégicos, principios, normas, áreas de intervención y estándares bajo los cuales deben planificarse los proyectos, así como los beneficios para el personal académico involucrado en la proyección social. Conviene subrayar que los docentes que conforman los equipos de proyección social diseñan los proyectos sobre la base de este marco regulatorio, retomando resultados de investigaciones científicas generadas por este centro de estudios superiores y luego realizando diagnósticos situacionales con la participación de los actores que serán beneficiados de los proyectos, para asegurar la pertinencia de las acciones y la efectividad de los proyectos por la aceptación y compromiso conjunto. Cabe señalar lo planteado por Pulido et al. (2022), quienes afirman:

La planificación es la fase en que el directivo de la organización de la IES, con su equipo de trabajo, decide qué hacer, y determina el cómo a través de las estrategias que convierten a la IES en una institución de excelencia pedagógica, de acuerdo con la misión y la visión del proyecto educativo institucional. (p. 12)

A su vez, el IEPROES asume como compromiso retomar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para la planificación estratégica y operativa de los proyectos, procurando que éstos tributen al cumplimiento de los mismos. Implementar los ODS implica integrar, simplificar, traducir e incorporar sus metas a las políticas y planes institucionales, así como armonizar y adaptar estas políticas y planes a los ODS; este planteamiento es dado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) para la puesta en marcha del ODS 4, no obstante, es aplicable para otros ODS a los cuales IEPROES responde con sus proyectos. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, (MINEDUCYT, 2022) establece lo siguiente:

El papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la implementación y el logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) es importante, pues estas aportan a la transformación de la sociedad, a partir de los procesos de formación, investigación y vinculación social. (p. 2)

De igual modo, Arias (2021) plantea que “las instituciones de educación superior (IES), por disponer de un acervo cultural, científico y tecnológico, se constituyen en actores dinamizantes de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dictados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU)” (p. 57).

Acorde con los planteamientos anteriores, el IEPROES se dispone a construir la Agenda de Proyección Social, a partir de un análisis colegiado por las unidades de proyección social, definiendo y validando las áreas y líneas de proyección social (figura 5) según la filosofía institucional y los campos disciplinares que desarrolla esta casa de estudios (Instituto Especializado de Profesionales de la Salud, [IEPROES], 2023, p. 16).

Para el IEPROES es fundamental establecer una Agenda de Proyección Social porque le permite además de organizar el trabajo, vincularse con la docencia y con la investigación en función de propiciar un hilo conductor efectivo. Esta agenda se actualiza anualmente por el nivel de flexibilidad ante las problemáticas emergentes, para efectos de coincidir con los cambios del entorno y retomar resultados de las investigaciones científicas presentadas por el IEPROES cada año.

Para definirla, los docentes que participan en la proyección social, realizan un análisis de las demandas del entorno social, productivo y comunitario, así como una revisión de documentos: (1) Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, (2) Ley de Educación Superior, (3) Política Nacional de Educación Superior de El Salvador, (4) Manual de Acreditación de Instituciones de Educación Superior de El Salvador, (5) Modelo Educativo del IEPROES, (6) Reglamento del Sistema de Proyección Social, (7) Política de Proyección Social, (8) Investigaciones Institucionales, etc.

**Figura 5:** Áreas y líneas de proyección social del IEPROES

SALUD	EDUCACIÓN	PSICOLOGÍA	MEDIO	SOCIOCULTURA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado nutricional</li> <li>- Crecimiento y desarrollo</li> <li>- Preconcepción</li> <li>- Autocuidado</li> <li>- Estilo de vida saludable</li> <li>- Seguridad sanitaria</li> <li>- Fortalecimiento de actividad física</li> <li>- Terapia ocupacional</li> <li>- Prevención y atención a enfermedades transmisibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción de la salud</li> <li>- Capacitación en educación</li> <li>- Organización comunitaria</li> <li>- Reinserción Escolar</li> <li>- Emprendedurismo</li> <li>- Desarrollo de habilidades</li> <li>- Fortalecimiento de valores</li> <li>- Equidad de género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevención de violencia</li> <li>- Prevención de enfermedades mentales</li> <li>- Atención a la salud mental</li> <li>- Atención a adicciones y problemas de estrés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protección del agua</li> <li>- Manejo de desechos</li> <li>- Emergencia y desastres</li> <li>- Reforestación</li> <li>- Saneamiento Básico Ambiental</li> <li>- Zoonosis</li> <li>- Vida marina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la cultura</li> </ul>

Nota. Adaptado de IEPROES, 2023, p. 16

La Proyección Social del IEPROES se organiza según tres modelos de trabajo: proyectos de intervención comunitaria (surgen como propuestas de la docencia o de la investigación), proyectos de enlace interinstitucional (surgen a solicitud de instituciones o comunidades) y comunicación y transferencia del conocimiento (se orienta a divulgar la producción académica hacia el entorno). (IEPROES, 2023).

La Agenda de Proyección Social 2023 se construyó con 20 docentes del IEPROES que realizan proyección social (figura 6), obteniendo los resultados presentados en la tabla 1, los cuales indican que:

- El 75 % de los proyectos han surgido a partir de los resultados de las investigaciones institucionales del IEPROES;
- El 36 % de los proyectos tienen vinculación con el campo de la salud;

- El ODS 3: “Salud y Bienestar” y el ODS 4: “Educación de Calidad”, son a los que mayormente tributan los proyectos de proyección social del IEPROES;
- Los beneficiarios de los proyectos son de diferentes contextos y edades, lo que evidencia la visión del IEPROES por atender diversas problemáticas salvadoreñas.

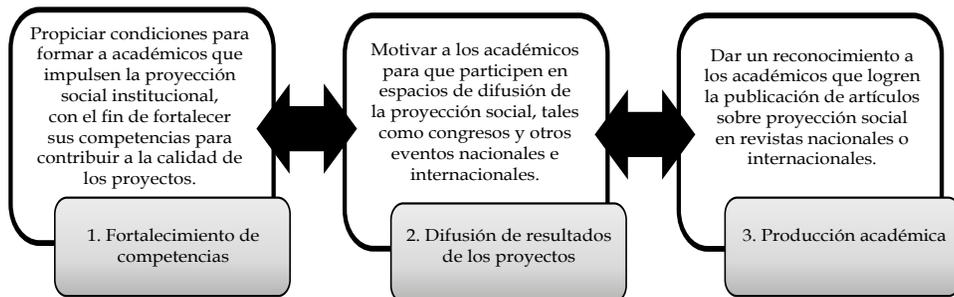
**Tabla 1:** Elementos constitutivos de los proyectos de proyección social 2023

Caracterización	Clasificación			
¿Cómo surgieron los proyectos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación científica: 15</li> <li>• Solicitud de instituciones: 2</li> <li>• Identificación de necesidad desde la proyección social: 2</li> <li>• Situaciones emergentes por desastres naturales: 1</li> </ul>			
¿Con qué áreas están relacionados los proyectos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud: 16</li> <li>• Educación: 9</li> <li>• Psicología: 9</li> <li>• Medio ambiente: 5</li> <li>• Sociocultural: 5</li> </ul>			
¿A qué ODS tributan los proyectos?	ODS 1: 2	ODS 7: 0	ODS 13: 4	
	ODS 2: 2	ODS 8: 1	ODS 14: 0	
	ODS 3: 16	ODS 9: 0	ODS 15: 2	
	ODS 4: 12	ODS 10: 3	ODS 16: 1	
	ODS 5: 6	ODS 11: 5	ODS 17: 5	
	ODS 6: 4	ODS 12: 0		
¿Quiénes son los beneficiarios de los proyectos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de Educación Media (bachillerato o preparatoria)</li> <li>• Docentes de centros educativos</li> <li>• Familias albergadas</li> <li>• Comunidades: niños y niñas, jóvenes, padres y madres de familia, asociaciones comunitarias, agricultores, adultos mayores.</li> <li>• Comités de salud de comunidades</li> <li>• Unidades de salud</li> <li>• Inspectores de saneamiento</li> <li>• Comerciantes manipuladores de alimentos</li> <li>• Guarda recursos</li> <li>• Comunidad educativa del IEPROES</li> </ul>			

*Nota.* El total de proyectos planificados para el año 2023 fueron 20, a ser ejecutados por las 3 unidades de Proyección Social pertenecientes a la sede y los 2 centros regionales del IEPROES.

En efecto, el desarrollo de esta función sustantiva, requiere de formación continua, motivación y reconocimiento por la labor extensionista, razón por la cual IEPROES cuenta con un Programa de Incentivos a los académicos que realizan proyección social (figura 7).

**Figura 7:** Líneas estratégicas del Programa de Incentivos a Académicos de Proyección Social



*Nota.* Adaptado de Instituto Especializado de Profesionales de la Salud, [IEPROES], 2022, p. 3

Como resultado del andamiaje estratégico del IEPROES expuesto con anterioridad, se logra planificar, organizar, dirigir, controlar y dar seguimiento a la proyección social, optimizando los recursos materiales, financieros, tecnológicos y humanos disponibles, tal como lo afirman Pulido et al. (2022) al referirse a la gestión universitaria.

## Socialización de la Proyección Social del IEPROES

En consonancia con la 2ª línea estratégica del Programa de Incentivos a Académicos de Proyección Social, se insta a presentar los proyectos ejecutados, en virtud de que:

Las experiencias acumuladas en el perfeccionamiento de la calidad de los procesos universitarios, requieren que las IES aumenten su visibilidad y experimenten nuevas transformaciones, mostrando resultados que desde una adecuada gestión incidan en el fortalecimiento de su encargo social; formar profesionales más preparados y competentes.” (Rojas & García, 2018, p. 21)

Este reto trajo consigo la necesidad de formar parte de una red internacional dedicada al perfeccionamiento de la gestión extensionista. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina

y el Caribe (IESALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sostiene que:

Las redes contribuyen con los procesos de reflexión y acción concreta hacia la transformación de las instituciones y sistemas de Educación Superior de la región. Al exponer sus informaciones y estimular la cooperación, se facilita la potenciación de las fortalezas estratégicas que ellas tienen, reafirmando el papel fundamental de la Educación Superior como un bien público de interés permanente. (Citado en Valenzuela, 2023, diapositiva 20)

De igual manera, el Ministerio de Educación (MINED, 2021) establece como una línea de acción de la estrategia: Internacionalización de la educación superior: “Promover la participación de las IES en redes internacionales que las fortalezcan para intervenir en temas prioritarios del desarrollo nacional” (p. 20). Es así que el IEPROES solicita su adhesión a la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria en el año 2022, siendo una red que “favorece la cooperación internacional entre universidades, instituciones y otras entidades cuya labor extensionista se realiza en virtud del desarrollo humano y social en escenarios educativos, productivos y comunitarios” (Valenzuela, agosto 2022, diapositiva 2), permitiendo esta alianza la concreción de acciones que contribuyen a las líneas estratégicas referidas en la figura 7.

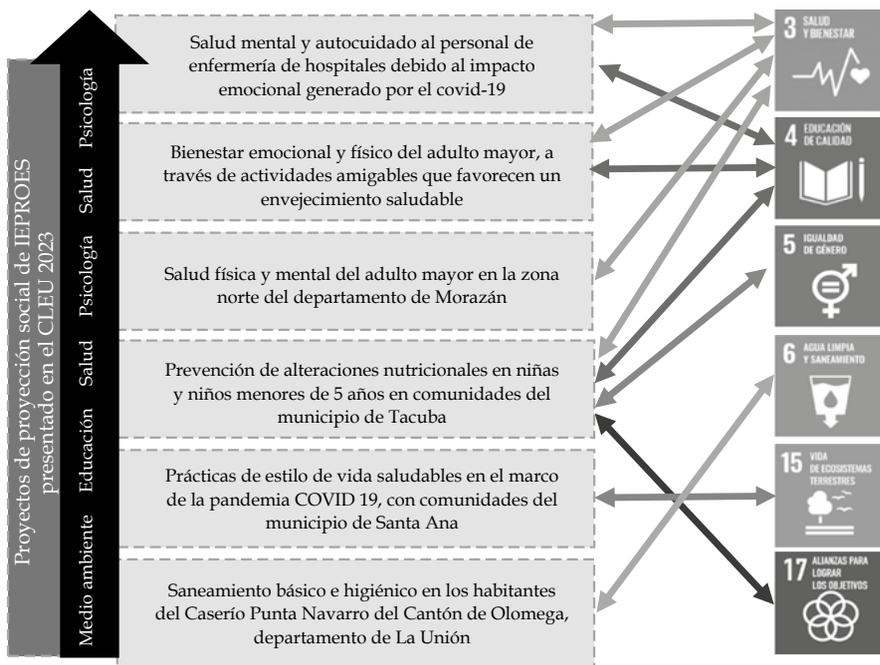
Precisamente, el IEPROES tuvo participación en el XVII Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria-Proyección Social, que tuvo lugar en Armenia-Colombia, con su sede en la Universidad del Quindío, del 14 al 18 de agosto 2023, en correspondencia con lo enmarcado por el Instituto Especializado de Profesionales de la Salud (IEPROES, 2019), en la estrategia 2 “Valorización y gestión del conocimiento, vinculándolo a procesos de apropiación social del mismo y al fomento de la innovación” que define como una línea de acción: “Participar en congresos internacionales dedicados a la proyección social o extensión universitaria” (p. 9).

En referido evento que permitió la internacionalización de la proyección social, IEPROES presentó 6 proyectos en donde han participado un total de 38 docentes. (Arias, 2023). Además, se presentó 1 libro que versa sobre la vinculación de la docencia, la investigación y la proyección social del IEPROES y se contó con la participación de la Directora General del IEPROES en el panel de rectores. Asistió una

delegación de 9 profesionales del IEPROES, El Salvador. En adición a los proyectos presentados, es importante destacar que estos pertenecen a las diferentes áreas de la proyección social del IEPROES: Salud, Educación, Psicología y Medio Ambiente y tributan a los ODS 3, 4, 5, 6, 15 y 17 (figura 8).

Se debe agregar que, como parte de esta experiencia enriquecedora de conocimientos sobre la proyección social desarrollada por 92 instituciones presentes de 17 países (Valenzuela, 2023, diapositiva 28), cabe destacar la necesidad de generar una intervención trilateral de los procesos sustantivos, es decir, que la proyección social impulse proyectos de investigación científica y además, sea una función inherente a la docencia; que desde el currículo en general y la docencia en particular, se fomente la proyección social como eje que transversa la formación universitaria y que se prioricen las necesidades en conjunto con los sectores sociales, definiendo proyectos desde un enfoque dialógico-crítico con las comunidades, no únicamente la generación de proyectos a partir de los resultados de investigaciones científicas, que es una de las vías de esa relación trilateral latente.

**Figura 8:** *Proyectos de proyección social del IEPROES presentados en el CLEU 2023*



## Desafíos de las IES para la evolución de la proyección social en El Salvador

De acuerdo a la revisión de literatura y conforme al quehacer de la proyección social en la actualidad, es menester destacar algunos desafíos que deben generar políticas en las instituciones de educación superior de El Salvador, tales como:

- Incorporar la proyección social como eje transversal en el currículo de la formación de pregrado y postgrado.
- Trascender de una proyección social asistencialista o con énfasis en la generación de actividades sociales.
- Generar estrategias de sistematización de la proyección social para visibilizar su gestión, los retos, dificultades y logros.

Implementar o fortalecer el reconocimiento y estímulos a los académicos que hacen proyección social, permitiendo la igualdad de condiciones con la docencia y la investigación (Valenzuela, 2022).

Se requiere transformar los esquemas rígidos que limitan la operativización de la proyección social, siendo necesario analizar la organización institucional, la misión y visión institucional, la currícula, la cultura académica, la formación docente y la gestión de los procesos sustantivos universitarios, implicando cambios que se reflejen desde el currículo oculto, repercutiendo positivamente en el mejoramiento de la calidad en el quehacer extensionista, de la investigación científica y de la formación/docencia, fortaleciéndose con ello, la relación universidad-sociedad (UNESCO - IESALC, 2018).

## Conclusiones

La extensión universitaria tuvo sus orígenes en el siglo XIX con la visión de establecer una relación entre la universidad, el contexto externo y los sectores poblacionales menos favorecidos, lo cual se mantiene a la fecha, con la posibilidad de fortalecer el accionar de este proceso sustantivo a partir del enriquecimiento cultural desde la internacionalización de la misma.

Es importante destacar también que, con la integración de la docencia, la investigación y la proyección social se fortalece la relación

universidad-sociedad y se concretizan acciones que buscan una transformación social. La integración de los procesos sustantivos debe darse en múltiples vías, generando procesos flexibles y acordes a las exigencias actuales del contexto global, nacional y local.

La proyección social en el Instituto Especializado de Profesionales de la Salud (IEPROES) cuenta con una planeación estratégica que busca el desarrollo efectivo de tal función, creando oportunidades de formación continua, fomentando participaciones en congresos y propiciando el reconocimiento a los docentes que generan producción académica de la función extensionista; asimismo se construye una agenda de proyección social desde la experiencia de los docentes que hacen una labor extensionista y que cuentan con conocimiento de los territorios en donde se ejecutan los proyectos.

La proyección social debe ser considerada por todas las IES, como una función que propicia el desarrollo institucional y social; es desde esta concepción que se generarán acciones orientadas a su curricularización, a trascender de proyectos asistencialistas, a sistematizar la proyección social que se gesta en la academia y a fortalecer los mecanismos de reconocimiento a los docentes que realizan proyección social.

## Referencias

- Arias Salegio, I. S. (2021). *Estrategia de integración de los procesos sustantivos para la carrera de Licenciatura en Administración Militar en El Salvador* [Tesis de Doctorado, Universidad de El Salvador]. Repositorio Institucional de la Universidad de El Salvador. <https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/25946/>
- Arias Salegio, I. S. (Ed.). (2023). *Vinculación de la Docencia, la Investigación y la Proyección Social. Anuario 2022*. Ediciones EDIPRO. <https://www.ieproes.edu.sv/anuarios/>
- Cruz Baranda, S., Fuentes Almaguer, D., & Pérez Pelipiche, N. (2017). El desarrollo de los procesos universitarios desde la gestión académica en respuesta a su responsabilidad social. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 5(3) 39-48 <https://ojs.formacion.edu.ec/index.php/rif/issue/view/7>
- Instituto Especializado de Profesionales de la Salud. (2016). *Reglamento del Sistema de Proyección Social*. El Salvador.
- Instituto Especializado de Profesionales de la Salud. (2019). *Política de Proyección Social*. El Salvador.

Instituto Especializado de Profesionales de la Salud. (2022). *Programa de Incentivos a Académicos de Proyección Social*. El Salvador.

Instituto Especializado de Profesionales de la Salud. (2023). *Agenda de Proyección Social*. El Salvador.

Ley de Educación Superior. (2004). *Órgano Legislativo*. Diario Oficial No. 216 de la República de El Salvador, 19 de noviembre de 2004, p. 4-20. Última reforma en Diario Oficial No. 11 de la República de El Salvador, 20 de enero de 2014, p. 17-18. <https://www.diariooficial.gob.sv/>

López Rodríguez, Y., Díaz Masip, M. L., & de la Concepción González, M. (2017). El sistema de gestión universitario: retos y perspectivas en la formación del profesional de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. *VARONA*, (01), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657468006>

Ministerio de Educación. (2021). *Política Nacional de Educación Superior de El Salvador*. El Salvador. <https://acortar.link/LkA2T2>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2022). *Indicadores para evaluar la contribución de las IES a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su Agenda 2030*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa)

Pulido Díaz, A., Pérez Viñas, V., & Bravo Salvador, M. (2022). Una aproximación a la gestión de los procesos universitarios: sus dimensiones. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), e3012. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/issue/view/88>

Reglamento General de la Ley de Educación Superior. (2009). *Órgano Ejecutivo*. Diario Oficial No. 102 de la República de El Salvador, 04 de junio de 2009, p. 55-74. Última reforma en Diario Oficial No. 39 de la República de El Salvador, 27 de febrero de 2012, p. 34-37. <https://www.diariooficial.gob.sv/>

Rojas Murillo, A. & García González, M. (2018). Gestión de la calidad de los procesos universitarios. Una mirada desde el proceso de formación de formadores para el desarrollo local. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2) 13-22. <https://revistas.uh.cu/revflasco/article/view/5837>

Romero Fernández, A. J., Alfonso González, I., Álvarez Gómez, G., & Latorre Tapia, F. (2019). Gestión de la calidad de los procesos Universitarios. *Revista ESPACIOS*, 40(31), 27. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403127.html>

UNESCO – IESALC. (2018). *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372644.locale=es>

Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria. (2015). *Glosario de términos que se utilizan en extensión universitaria*. Universidad Estatal Amazónica UEA.

Valenzuela Valenzuela, S.M. (2022). *Hitos de la Extensión Universitaria. Un camino con más de 150 años de historia*. Editorial Universitaria UNAN-Managua.

Valenzuela Valenzuela, S.M. (agosto, 2022). *Diplomado en Gestión y Fortalecimiento de la Extensión Universitaria*. [presentación en PowerPoint]. Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria.

Valenzuela Valenzuela, S.M. (sep-oct, 2023). *Seminario de Internacionalización de la Extensión o Proyección Social*. [presentación en PowerPoint]. Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria.

# ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA EXTENSIÓN Y LA ACCIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA EN COSTA RICA

Henry Alberto Binns Hernández

Ligia Guerrero Vargas

*Instituto Tecnológico de Costa Rica*

La extensión y la acción social en Costa Rica ha sido un pilar fundamental en el desarrollo social y económico del país desde 1948, año en que se establecieron los primeros programas de extensión pública a través del Ministerio de Agricultura y Ganadería. A lo largo de más de siete décadas, este proceso ha evolucionado, adaptándose a las necesidades de los productores agropecuarios y a las dinámicas sociales y ambientales del entorno.

En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo principal analizar las estrategias metodológicas que han sido implementadas en la extensión tanto por el gobierno como por las universidades, con un enfoque particular en la integración de la quintuple hélice, que abarca la colaboración entre el Gobierno, la Sociedad, la Academia, el Medioambiente y el sector Empresarial.

Para lograr este objetivo, se empleará una metodología cualitativa que incluye una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre la extensión y la acción social en Costa Rica, así como el análisis de casos de éxito en proyectos de extensión que han logrado generar un impacto significativo en las comunidades. Esta metodología permitirá obtener una visión integral de las prácticas actuales, identificar las mejores estrategias y reconocer los desafíos que enfrentan los programas de extensión.

A través de este análisis, se espera contribuir al fortalecimiento de la extensión y la acción social como una herramienta eficaz para el desarrollo sostenible en Costa Rica. Asimismo, se busca ofrecer

recomendaciones prácticas que faciliten la colaboración entre los diferentes actores involucrados, promoviendo así un enfoque más holístico y efectivo en la implementación de proyectos de extensión y la acción social que respondan a las necesidades reales de las comunidades. En última instancia, este capítulo aspira a brindar un panorama del ejercicio de la extensión y la acción social en Costa Rica para que conozcan la realidad del país y a la vez ser un recurso valioso para académicos, formuladores de políticas y profesionales del desarrollo que buscan mejorar la efectividad de la extensión y la acción social en el país.

## La Extensión en Costa Rica

La extensión en Costa Rica, a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos, ha tenido un programa de extensión pública permanente desde 1948 hasta nuestros días. Durante estos 68 años se han implementado diversos modelos de extensión que se han desarrollado con el propósito de satisfacer las necesidades de los productores agropecuarios, respondiendo a las condiciones del entorno y a las diferentes oportunidades que ha tenido el país de apoyo internacional a través de préstamos y donaciones para financiar la implementación de esos modelos (Bolaños 2012).

Durante este largo periodo de tiempo el principal programa de extensión ha sido público y desarrollado en el Ministerio de Agricultura y Ganadería. Sin embargo, de manera paralela, se han desarrollado otros programas de extensión con diferentes enfoques e implementados por el sector académico, proyectos con financiamiento internacional, organizaciones público-privadas, fundaciones y organizaciones privadas (FAO 2014).

Debido a lo anterior es que se destaca la importancia de la academia dentro del quehacer de la extensión y la acción social en Costa Rica; resaltando la participación de todas las universidades públicas del país y algunas universidades privadas con enfoque de responsabilidad social, que se detallan a continuación:

**Tabla 1.** Universidades que desarrollan Extensión y/o Acción Social

<b>Universidad Pública</b>	<b>Universidad Privado</b>
<b>Instituto Tecnológico de Costa Rica</b>	Universidad Latina de Costa Rica
<b>Universidad de Costa Rica</b>	Universidad Fidelitas
<b>Universidad Nacional</b>	Universidad Veritas
<b>Universidad Estatal a Distancia</b>	Universidad San José
<b>Universidad Técnica Nacional</b>	Universidad de Ciencias Medicas

La articulación de las cinco universidades públicas de Costa Rica antes mencionadas, conforman el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), que, a través de la Comisión de Extensión y Acción Social conformada por sus vicerrectorías, asumen el compromiso para con la sociedad y los territorios; en donde las universidades formulan sus proyectos individuales pero también lo hacen en conjunto uniendo fuerzas, conocimientos y recursos económicos para gestionar y apoyar a las comunidades de nuestro país.

Desde los inicios de la implementación de los programas de extensión pública en Costa Rica, se ha venido dando una evolución significativa en el ejercicio de esta; en donde hemos adoptado e implementado una serie de modelos de extensión, destacando como principales los siguientes desarrollados en Costa Rica:

**Tabla 2.** Modelo de Extensión implementados en Costa Rica

<b>PROGRAMA/ CRONOLOGÍA</b>	<b>MODELO DE EXTENSIÓN</b>
<b>SERVICIO TÉCNICO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN AGRÍCOLA (STICA) 1948- 1963</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque general de extensión (convencional).</li> <li>- Modelo verticalista y personalizado.</li> <li>- No se da un verdadero proceso educativo, sino que el extensionista como dueño del conocimiento, persuade al agricultor a incrementar la producción de rubros sin tomar en cuenta al productor como sujeto del proceso.</li> </ul>

## **REGIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL 1963-1973**

- Enfoque general de extensión.
- Modelo verticalista y personalizado.
- En este periodo se continúa trabajando con el concepto de extensión de STICA y gracias a un préstamo del BID se regionaliza el MAG en ocho direcciones regionales que asumen la responsabilidad técnica y administrativa.
- Los mensajes de extensión responden a la estrategia conocida como “Revolución Verde”.

## **CAPACITACIÓN Y VISITA (C Y V) 1974-1982**

- Enfoque de Capacitación y visitas.
- Modelo de Transferencia de tecnología vertical y personalizada.
- Atención por rubros.
- Se considera que el extensionista no maneja suficiente información, entonces el especialista elabora mensajes para el productor sin conocer cuáles son sus verdaderas necesidades.
- Se financia con un préstamo BIRF 1410 y la asesoría de la Asociación de Cooperación Internacional para la Asistencia Técnica (AICI).

## **PROGRAMA DE INCREMENTO A LA PRODUCCIÓN AGRÍCOLA PIPA 1983-1989**

- Enfoque de desarrollo de los sistemas agrícolas.
- Modelo de asistencia individual y grupal verticalista.
- La tecnología se debe adecuar a los sistemas de producción.
- Se trabaja con un préstamo del BID, con el fin de incrementar la productividad agrícola.
- Se integra la investigación y la extensión agrícola en una sola Dirección, no así en la práctica.

## **PROGRAMA DE AJUSTE DEL SECTOR AGROPECUARIO 1989-1992**

- Enfoque de extensión basada en la participación.
- Modelo no se implementó.
- El propósito fue acceder a recursos para fortalecer la institución y el sector agropecuario.

**INVESTIGACIÓN Y  
EXTENSIÓN EN FINCAS  
1993-1994**

- Enfoque de extensión basada en la participación.
- Modelo tiende a ser horizontal y participativo.
- Extensión grupal respondiendo a diagnósticos.
- El agricultor se convierte en un sujeto del proceso de extensión.
- Se impulsa la investigación en finca.
- Se ajusta la tecnología a las condiciones agroecológicas y socioeconómicas del entorno.
- Se implementan los diagnósticos participativos para identificar la problemática y buscar las soluciones.

**CENTROS AGRÍCOLAS  
BÁSICOS CAB 1994-1998**

- Enfoque de extensión basada en la participación.
- Modelo horizontal de extensión participativa, donde el agricultor es sujeto del proceso.
- Se integran los Comités Sectoriales Agropecuarios, con la participación de las instituciones del sector agropecuario y sector social. Más que un modelo fue una estrategia organizativa. Da paso a la formulación de un modelo de extensión participativa.

**INTEGRACIÓN DEL  
SERVICIO DE EXTENSIÓN  
AL CONSEJO NACIONAL  
PRODUCCIÓN (CNP) 1999**

- Enfoque de extensión basada en proyectos productivos.
- Modelo se trabaja con organizaciones con agro-empresas.
- Se cambia la clientela del MAG y se seleccionan organizaciones promisorias.
- No responde a un modelo como tal, sino a una decisión política que respondió a un proceso de reorganización institucional.

**DESARROLLO  
EMPRESARIAL 2006-2014**

- Enfoque de Cadenas de valor.
- Modelo se trabaja con empresas que desarrollan proyectos integrales.
- Se da énfasis al trabajo con organizaciones de productores que tenían capacidad de emprender proyectos en forma asociativa.

**AGRICULTURA  
FAMILIAR SEGURIDAD  
ALIMENTARIA 2014-2016**

- Enfoque Sistémico y Agro cadenas Productivas.
- Modelo se trabaja con las familias, incluyendo hombres, mujeres y jóvenes.
- La principal actividad del sistema de producción se trabaja bajo el enfoque de agro cadena.
- Se trabaja con pequeños y medianos productores agropecuarios.

**EXTENSIÓN Y ACCIÓN  
SOCIAL UNIVERSITARIA  
1974-2024**

- Presenta un enfoque mixto en donde mezcla los sistemas de agro cadenas productivas, proyectos productivos, cadenas de valor y extensión participativa.
- Dentro del modelo se contempla trabajar con agrupaciones de beneficiarios en los cuales destacan: Familias, Empresarios, Asociaciones, Cooperativas, agrupaciones indígenas, entre otros.
- Al igual que los otros programas se trabajan con pequeños y medianos productores del sector agropecuarios, turístico, industrial y comercial.
- También se trabaja con poblaciones vulnerables y de escasos recursos económicos y baja escolaridad.
- Tiene una proyección de impacto social hacia los territorios indígenas y rurales.
- Implementa la articulación con otras organizaciones e instancias de índole público, privado, sociedad, y ambiente; para maximizar los recursos y extender el impacto.

Como se logra identificar, Costa Rica tiene mas de 70 años de gestionar la Extensión y Acción Social a lo largo de todo el territorio nacional a través del Departamento de Extensión Rural del Ministerios de Agricultura y Ganadería (MAG); en donde las universidades no son ajenas de ello con alrededor de 50 años de apoyo a las comunidades. Las universidades han logrado sistematizar los diferentes programas de extensión y acción social, y generar un híbrido con las principales bondades de todos los programas de extensión existentes en Costa Rica, con el objetivo de apoyar a los territorios con una iniciativa creativa e innovadora que brinden soluciones reales a los problemas reales presentes en la sociedad y las comunidades que así lo requieran.

## Extensión Universitaria en Costa Rica: Caso CONARE

En Costa Rica como se menciona anteriormente, las Universidades y en especial las de fondos públicas son las llamadas a generar impacto social a través de los proyectos de extensión y acción social; sin embargo, existe un ente rector que logra articular a las cinco universidades públicas, con el objetivo de que unan fuerzas y coordinen para que formulen proyectos interdisciplinarios e interinstitucional a lo largo del territorio nacional.

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE) es el ente constitucional coordinador del Sistema de Educación Superior Universitaria Estatal encargado de la adecuada planificación y desarrollo. Gestiona de manera innovadora la acción sistémica de las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal para promover el desarrollo nacional según mandatos establecidos en la Constitución Política y en el Convenio de Coordinación (CONARE, 2024).

El CONARE, está conformado por las siguientes Universidades: Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Universidad Técnica Nacional (UTN). Es a partir del año 1990 que cada una de las universidades a través de las vicerrectorías de Extensión y Acción Social conforman una comisión permanente comprometida con el impacto en las comunidades en beneficio de las poblaciones más vulnerables del país.

Es gracias a los fondos del sistema que destina el CONARE dentro de la distribución presupuestaria de la institución a la Comisión de Extensión y Acción Social, es que las cinco universidades en las distintas zonas del territorio nacional logran coordinar la formulación de los nuevos proyectos en función de las necesidades identificadas en cada uno de los territorios. Es gracias a estas iniciativas y al empeño de los extensionistas, que se logra impactar de forma positiva aportando en el proceso de transformación y mejorando las actividades productivas y las posibilidades educativas y económicas de las comunidades.

A lo largo de los últimos años, el CONARE a logrado grandes resultados de impacto social en donde se han desarrollado múltiples proyectos de extensión universitarias en las diferentes zonas del país,

invirtiendo los fondos disponibles con fines y temáticas diferenciadas dependiendo de las necesidades de las regiones. Para ello, CONARE solicita a las universidades y con ello a sus equipos de extensionistas, a que formulen los proyectos en función de las siguientes regiones: Región Central, Región Chorotega, Región Pacífico Central, Región Brunca, Región Huetar Norte, Región Huetar Caribe; centra su foco de atención en apoyo de las regiones con menor índice de desarrollo como lo son la Huetar Norte y Huetar Caribe (MIDEPLAN, 2014).

El CONARE demuestra su compromiso con el desarrollo regional. A través de iniciativas como esta, se visibiliza el papel clave que la educación superior puede y debe desempeñar en la solución de problemas sociales y económicos (CONARE, 2021). Algunos aspectos clave de la participación de CONARE en estos proyectos incluyen:

- a. Enfoque interdisciplinario: CONARE promueve la colaboración entre distintas disciplinas y universidades, lo que resulta en soluciones más integrales y efectivas.
- b. Vinculación con la comunidad: Los proyectos de CONARE, priorizan la participación de las comunidades locales, asegurando que las soluciones sean relevantes y sostenibles ambiental y económicamente.
- c. Innovación en la educación superior: A través de estas iniciativas, CONARE impulsa nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, vinculando la teoría con la práctica en el campo.
- d. Impacto a largo plazo: Más allá de los resultados inmediatos, CONARE busca generar cambios duraderos en las regiones en las que interviene, fortaleciendo las capacidades locales y promoviendo el desarrollo autosostenible.

Este modelo de colaboración entre universidades y comunidades tiene el potencial de replicarse en otras áreas del país, amplificando el impacto positivo de la educación superior en el desarrollo nacional. A medida que Costa Rica enfrenta desafíos cada vez más complejos, desde la desigualdad económica hasta el cambio climático, el papel de CONARE en la coordinación de esfuerzos académicos y de desarrollo se vuelve aún más crucial.

La capacidad de la institución para reunir recursos, conocimientos y talentos de diversas universidades, la posiciona para abordar estos desafíos de forma integral y efectiva. Conforme CONARE continúa evolucionando y adaptándose a las necesidades cambiantes del país, su papel en la formación del futuro de Costa Rica seguirá siendo esencial.

### **Integración institucional para el desarrollo de la extensión en Costa Rica: modelo de la quintuple hélice y casos de éxitos**

A nivel de las Universidades, la extensión y acción social ha venido teniendo un gran auge y mayor impacto gracias a las estrategias de abordaje e implementación en las cuales se están gestando los diferentes proyectos, y en como estos impactan positivamente a los beneficiarios en los distintos territorios de nuestro país. Una de las principales estrategias utilizadas en Costa Rica a través de las Universidades para que los proyectos de extensión tengan éxito, es la implementación del modelo de las hélices en donde se encuentran proyectos que articulan desde la triple hasta la quintuple hélice de la innovación; haciendo a través de ello, un uso eficiente y eficaz de los recursos disponibles por parte de los participantes de los proyectos de extensión y acción social.

Desde esta metodología y en línea con la propuesta del Gobierno de Costa Rica para impulsar el desarrollo productivo territorial, por medio del enfoque de la quintuple hélice (Gobierno-Sociedad-academia-Medioambiente-Empresa) (Castillo-Vergara, 2020); es que las universidades están uniendo sus esfuerzos que cuentan con recursos limitados, con otras instituciones y organizaciones para poder impactar positivamente a las poblaciones vulnerables y a las comunidades con menor índice de desarrollo de nuestro país.

El trabajo colaborativo entre todos los actores de la quintuple hélice hace que los proyectos de extensión y acción social universitario logren alcanzar su máximo éxito, gracias a la coordinación de las capacidades de cada uno de los participantes y los recursos que estos aportan en la búsqueda de un fin común; los cuales están en función de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018)

**Tabla 3.** Principales Actores de la Quintuple Hélice en Proyectos de Extensión y Acción Social

Gobierno	Sociedad	Academia	Medioambiente	Empresa
INDER: Instituto de Desarrollo Rural. IMAS: Instituto Mixto de Ayuda Social. MAG: Ministerio de Agricultura y Ganadería. INAMU: Instituto Nacional de la Mujeres. Clubes 4S.	Gobiernos Locales: Municipalidades. Agrupaciones de Mujeres. Agrupaciones Indígenas. Agrupaciones Afro costarricenses. Asociaciones. Cooperativas.	TEC UCR UNA UNED UTN INA: Instituto Nacional de Aprendizaje.	ICT: Instituto Costarricense de Turismo. SINAC: Sistema Nacional de Conservación. MINAE: Ministerio de Ambiente y Energía.	ONG Bancos Estatales. MIPYMES Cámaras de Comercio.

Es gracias a la coordinación presente entre todas las instituciones mencionadas en la tabla 3, que los proyectos logran alcanzar sus objetivos y aporta a la sociedad costarricense en función de las necesidades que se presentan. A continuación, se muestran dos proyectos de extensión y acción social que han tenido mucho éxito en Costa Rica debido a la implementación del modelo de las quintuple hélices de la innovación como parte de la metodología de abordaje y estrategia de ejecución:

**Tabla 4.** Algunos Casos de Éxitos en Costa Rica

Huetar Caribe	Huetar Norte
Clínica Empresarial TEC del Caribe: Fortaleciendo las capacidades para el planteamiento de proyectos, la gestión administrativa y sostenibilidad de las micro, pequeñas y medianas empresas de Limón.	Innovación y Valoración de productos agroalimentarios y turísticos, vinculados a sistemas asociados en los territorios de Upala, Guatuso y Los Chiles.
Modelo de Gestión Empresarial para el desarrollo y crecimiento de emprendimientos PYMES en el Cantón de Siquirres, Limón.	Programa Global para pequeños agroecológicos a pequeña escala y la transformación a sistemas alimentarios sostenibles.
Formación de Capital Humano para la Empleabilidad de la Zona Huetar Caribe.	Biocircular: Cadenas de valor basadas en bioeconomía circular, oportunidades para el cacao en Centroamérica.

Dentro a los beneficios que vienen a brindar dichos proyectos a las poblaciones vulnerables, destacan las siguientes: Intercambio de conocimientos, producción sostenible, empoderamiento femenino, tecnología al servicio de los negocios, capacitación Integral, identidad cultural, liderazgo local, aumento en la producción y calidad, diversificación de productos, incremento en la afluencia de turistas a la región, mayor participación de las mujeres.

## Conclusiones

La extensión y la acción social en Costa Rica ha demostrado ser un componente esencial para el desarrollo social y económico del país, facilitando la transferencia de conocimiento y tecnología a las comunidades, y promoviendo la inclusión social y el empoderamiento de grupos vulnerables.

La implementación del modelo de quíntuple hélice ha sido fundamental para fomentar la colaboración entre el gobierno, la academia, el sector empresarial, la sociedad civil y el medio ambiente. Esta sinergia ha permitido abordar de manera integral los desafíos locales y ha potenciado el impacto de los proyectos de extensión y la acción social. Los proyectos de extensión y la acción social analizados evidencian la efectividad de las estrategias participativas y el enfoque en el desarrollo sostenible. Estos casos sirven como ejemplos a seguir para futuras iniciativas.

A pesar de los logros alcanzados, persisten desafíos significativos, como la necesidad de una mayor articulación entre las instituciones y la sostenibilidad de los proyectos a largo plazo. Es crucial identificar y superar estos obstáculos para maximizar el impacto de la extensión y la acción social universitaria. Se sugiere fortalecer la capacitación de los actores involucrados en la extensión y la acción social, promover la investigación aplicada en las comunidades y fomentar la participación de los beneficiarios en el diseño y ejecución de los proyectos. Esto contribuirá a una mayor efectividad y relevancia de las iniciativas de extensión.

En conclusión, la extensión y la acción social universitaria debe alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), asegurando que las acciones emprendidas no solo respondan a las necesidades inmediatas de las comunidades, sino que también contribuyan a un desarrollo sostenible y equitativo en el largo plazo.

## Referencias

Bolaños, L. (2012). *La extensión agrícola en Costa Rica*. Su historia, su época, su situación actual y sus perspectivas futuras. Santo Domingo, Heredia, Costa Rica.

CONARE. (2021). *Innovación y valorización de productos agroalimentarios y turísticos, vinculados a sistemas asociativos en los territorios de Upala, Guatuso y Los Chiles*. San José, Costa Rica.

CONARE. (2024). *La Institución*. Consejo Nacional de Rectores. <https://www.conare.ac.cr/conare/la-institucion/>

Carmiol González, G. (2017). *Análisis de la actividad cacaofera costarricense y perspectivas de su reactivación*. <https://www.mag.go.cr/bibliotecavirtual/E16-10869.pdf>

Castillo-Vergara\*, M. (2020). La teoría de las N-hélices en los tiempos de hoy. *Journal of Technology Management & Innovation*, 15(3), 3-5. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242020000300003>

FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura). 2014. Estrategia de reformas institucionales en inversiones para los Sistemas de Extensión y Transferencia de Tecnología en Centroamérica y República Dominicana. Panamá, Panamá.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). *Región Huetar Norte, Plan de desarrollo 2030*. Mayo 2014. <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1400675065-Region%20Huetar%20Norte.pdf>

Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.

## LA REFORMA DE CÓRDOBA E INFLUENCIA EN EL MOVIMIENTO UNIVERSITARIO VENEZOLANO

Eulices Rodríguez Lugo

*Universidad Nacional Abierta de Venezuela*

La Reforma de Córdoba, fenómeno histórico-social ocurrido en Argentina-1918, puede considerarse como un proceso inacabado que da lugar a la revalorización de sus tres principios fundamentales: autonomía, democracia universitaria y extensión de la universidad fuera del claustro. Para los estudiantes cordobeses estos tres principios tuvieron como objetivo la independencia del yugo del pasado colonialista-napoleónico que impedía la producción y difusión del conocimiento hacia el pueblo en las universidades latinoamericanas.

Por ello, en el legado de la Reforma, “la libertad de las ideas” era el verdadero fundamento autonómico, aunque este criterio, en la actualidad, está lejos del concepto original, porque los defensores de la autonomía de carácter neoliberal desean someter las universidades al servicio de los intereses del mercado y no al beneficio de los pueblos. Los valores defendidos por el movimiento estudiantil reformista de 1918 continúan siendo válidos para redefinir la misión social de las universidades de acuerdo con los nuevos tiempos, es decir la Extensión Universitaria. Las ideas políticas y filosóficas de la Reforma inspiraron los movimientos universitarios contra una universidad antidemocrática en Venezuela a partir de 1918 hasta 1999 cuando se promulga la nueva Constitución y la Ley Orgánica de Educación en 2009.

Sobre la base de lo expuesto a continuación se desarrolla la génesis del movimiento reformista para abordar los diferentes movimientos universitarios en Venezuela y el surgimiento de la autonomía universitaria que tiene sus cimientos en el ideario del Libertador Simón Bolívar, para luego abordar los hechos históricos y políticos que se suscitaron en el país en el siglo 19 y que definieron

la lucha del movimiento universitario venezolano por una autonomía universitaria, lo que a juicio del autor está profundamente vinculada con el planteamiento libertario de la Extensión Universitaria.

### **La Reforma de Córdoba un movimiento universitario sin mitos**

La génesis del movimiento reformista comenzó en 1916, producto de las conferencias del Comité “Córdoba libre”, fundado por Deodoro Roca, Arturo Capdevila, Amado J. Roldán, Julio II, Brandán, Rafael Bonet, Dr. Alfredo Palacios y el Dr. Arturo Orgáz, entre otros, quienes criticaban los vicios, hipocresías y mistificaciones de la Universidad de Córdoba, comenzado la denuncia sobre la enseñanza de los dogmas en la escuela primaria, por lo que se solicitaba el cumplimiento de la Ley de Educación que establecía la escuela laica neutral. Asimismo, se requería el cumplimiento de las leyes contra la trata de blancas, las que protegían a las mujeres y a los niños que trabajaban en los talleres. E incluso se denunciaba las leyes que permitían la distribución de los dineros públicos en subsidios para los templos y órdenes religiosas (Del Mazo, 1927: 211-212)

El primero de agosto de 1917, Arturo Orgaz, como presidente de un comité popular inauguró los cursos nocturnos de la que se llamó “Universidad Popular”, el primer intento de extender la universidad, donde se habló sobre “misión social y extensionista de las universidades populares”. Se dictaron cursos elementales sobre higiene pública, moral cívica, derecho penal, economía política, entre otros. Esos cursos se llevaron a cabo en locales obreros y bibliotecas, asimismo, se impartieron conferencias sobre temas diversos a cargo de profesionales y estudiantes universitarios. La Universidad Popular sólo actuó en el año 1917, no obstante sentó las bases para un manifiesto estudiantil (Ídem).

### **La juventud Argentina a los hombres libres de sud-américa con criterio emancipatorio**

La Reforma de Córdoba se promueve el 21 de junio de 1918, con un manifiesto proclamado por *La Juventud Argentina a los Hombres Libres de Sud América*, producto de un movimiento estudiantil de renovación

liberal que pretendió romper, en la segunda década del siglo XX, con “la última cadena que los ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” (Cuneo, 1974:3).

Este movimiento histórico de magnitud continental en América Latina, de rechazo al sistema universitario tradicional, acusaba a la Universidad de haber sido “el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y - lo que es peor aún- el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara” (Ibíd., p. 221).

Las críticas de este movimiento reformista en contra de la burocratización, se expandieron por las universidades de América Latina que fueron conducidas de un modo fatal, según Mariategui, en sus *Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana* (2007: 100-112), a causa de las conductas burocráticas, al empobrecimiento espiritual y científico. Lo que conllevó el reclamo, en las universidades latinoamericanas, por los estudios científicos y modernos que tendieran a ampliar en los pueblos la justicia social. En este sentido, José Ingenieros (1974: 83), al referirse a la Reforma Universitario, fue un convencido de la acción social de la Universidad (el semillero de la Extensión Universitaria), compenetrada con su medio y su tiempo, con fundamento en el criterio emancipatorio.

## Movimientos universitarios en Venezuela y la autonomía universitaria

En Venezuela, el presidente Antonio Guzmán Blanco promulgó el Reglamento de Instrucción Pública de 1883, donde se disponía que las autoridades universitarias y los catedráticos fueran de libre designación y remoción por parte del gobierno. Hecho que tuvo como consecuencia que las universidades de Caracas y de Mérida fueran afectadas en su autonomía académica, financiera y administrativa, y en vista de ello, las propiedades de esas universidades fueron vendidas al gobierno y a testaferros. Tales hechos indican el intervencionismo gubernamental, en contra de las concepciones autonómicas conquistadas por disposición del Libertador en los Estatutos Republicanos de 1827 (Calles Paz, 2011).

Asimismo, Tünnerman, - citado por Figueroa Salazar (2018: 65-66) -, señaló que pese a los cambios experimentados con la conformación de la República, tanto la Universidad de Mérida como la Universidad Central de Venezuela conservaron una fuerte tradición

colonial, producto de las normas de funcionamiento impuestas por la monarquía española a las universidades que se establecieron en Hispanoamérica desde 1551, hasta finalizar la dominación colonial. En ese sentido, el Libertador Simón Bolívar a través de un decreto del 24 de junio de 1827, estableció los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela, con el fin de reformar la vieja universidad colonial, elitista y eclesiástica, y así crear una nueva institución abierta, tolerante y científica.

El historiador Reinaldo Rojas (2005) en su artículo titulado *Historia de la universidad en Venezuela*, señala que con el ascenso de Cipriano Castro en 1899 y la llegada de Juan Vicente Gómez al poder (1908-1935), la institución universitaria venezolana se redujo a su mínimo funcionamiento académico; por lo que sufrió su máximo estancamiento y retroceso durante los 27 años de ese gobierno. Agrega este historiador que en esta etapa, según el Código de Instrucción Pública (1897), se crean, -a partir de los Colegios Federales de Primera Categoría de Maracaibo y Valencia-, en Ciudad Bolívar, el Instituto Especial de Guayana y el Colegio Federal de Barquisimeto, al que se le confiere la facultad para otorgar títulos universitarios. Sin embargo, este segundo grupo de Universidades tuvo una vida institucional efímera. En ese tiempo, la “Instrucción Superior o Científica” era reglamentada por el Código de Instrucción Pública (CIP) de 1904, sancionado en el gobierno del general Cipriano Castro, por lo que fueron clausuradas las universidades en ese mismo año, quedando reducidas a dos, la de Caracas y Mérida, según lo expuesto en el Art. 124, Libro III de la Instrucción Superior, Título único, de las Universidades, citado por Rojas.

Es importante señalar, que la Universidad del Zulia fue clausurada efectivamente en junio de 1904, según el Art. 100 del *Código de Instrucción Pública de 1904*, y luego ratificada en el Código de 1905, Capítulo III, el Art. 89 del *Código de Instrucción* donde se establece que: “Habrá dos universidades: una en Caracas que se denominará Universidad Central de Venezuela y la otra en Mérida que se denominará Universidad de los Andes” (Academia de Ciencias Políticas y Sociales, 1905, Leyes y Decretos de Venezuela, t. 28, p. 190). Además, Reinaldo Rojas (ob. Cit., p. 89) afirma que en este período la universidad venezolana estuvo ausente de las incidencias de la Reforma de Córdoba de 1918 ocurrida en Argentina. Sin embargo, una década más tarde, el país se conmueve

con los actos de la Semana del Estudiante en febrero de 1928, cuando se da a conocer la llamada Generación de 1928, surgida del seno revolucionario y clandestino de las universidades.

Los autores Ortín de Medina (1991: 224) y Rojas Reinaldo (ob. cit.) han explicado esa ausencia, en parte, por los sucesos ocurridos en el país para ese momento, como:

- a) la difícil situación fiscal en la que queda el país después del triunfo de la “Revolución Restauradora” de Cipriano Castro, quien llega al poder por vía de la fuerza en diciembre de 1899, que no impide inmediatamente la guerra civil continuada y agravada en 1902 con el bloqueo de las potencias europeas a los principales puertos venezolanos. Esta situación conllevó al gobierno a la creación de nuevos impuestos y a rebajar sueldos y salarios, afectando entre otros servicios, el funcionamiento de las instituciones educativas, en especial, las universidades.
- b) los conflictos internos de carácter ideológico y científico que también estaban presentes en aquellos años, que en el caso zuliano, derivaron en toda una campaña de los sectores conservadores en contra de la universidad, acusada de “enseñar liberalismo y de fomentar filosofías materialistas, ateas y masónicas”. Mientras que el positivismo como fundamento de las reformas académicas había ganado bastante terreno, de tal manera que los sectores antagonistas a esta concepción científica y a su filosofía no perdieron la oportunidad de justificar el cierre de universidades en 1904 (Altuve Zambrano, 2008: 33-38; Rojas, ob. Cit., p. 89).

Mario Briceño Iragorry, estudiante de la Universidad Central a partir de 1909, llama la atención sobre los efectos del positivismo en la tradición humanística desde el siglo XIX en su Epistolario, Vol. 9, (1990: 206), debido al destierro de la enseñanza de la filosofía, cuya ausencia se pretendió llenar con una antropología, “saturada de hegelianismo fenomenológico y antiteológico, en cuya visión negativa terminaron por hallar como afincadero las tesis racistas y los falsos relatos telúricos que orientaron la sociología pesimista, a cuya equívoca luz fueron negados los propios derechos del pueblo”.

Una bufonada denominada “La Sacrada” escenificada por un grupo de estudiantes universitarios en contra del caudillismo de los generales, fue interpretada por el gobierno como una ridiculización del Presidente Castro, lo que motivó en 1901 el cierre temporal de la Universidad por las críticas a Castro y su caudillismo; luego, se produjo la decisión de clausurar las universidades del Zulia y de Carabobo, como se señaló con anterioridad. Y entre 1912 y 1920, fue cerrada nuevamente la Universidad Central por un lapso de ocho años, cuando era rector, el Dr. Felipe Guevara Rojas debido a la convocatoria de una huelga general por parte de la Asociación General de Estudiantes, el 19 de septiembre de 1912. Lo que condujo al Ministro de Instrucción Pública, Arreaza Monagas, a clausurar la institución. (Rojas, ob. Cit., pp. 89-90; Figueroa, 2018, ob. Cit.)

Juan Bautista Fuenmayor, integrante de la Generación del 28, señaló que en esa decisión privaron más razones políticas que académico-administrativas, además de la crisis de gobernabilidad interna que llevó a la decisión drástica de cerrar la institución como medida de castigo, sin medir las consecuencias fatales de ese acto del ejecutivo en contra del desarrollo de la ciencia y de la cultura en ese momento, para Venezuela como país agrario, atrasado, que “apenas había logrado salir de casi un siglo de guerras civiles, amotinamientos y golpes de Estado” (Rojas, ob. Cit., p. 90).

El rebelde Juan Bautista Fuenmayor (1975) afirma que desde el año 1912 se produjeron acciones estudiantiles contra el gomecismo y las tendencias continuistas del caudillo, e incluso esos movimientos se reprodujeron en 1913, (con la firma del llamado Protocolo Francés). Por tales protestas, la asociación General de Estudiantes fue clausurada. Luego, en el año 1917, se repitieron las protestas de los estudiantes. Posteriormente, en el año 1919, las protestas fueron protagonizadas por los alumnos de la Escuela de Derecho, porque no existía Universidad. Existían sólo las diversas escuelas en forma desarticulada, aisladas las unas de las otras, en locales separados y distantes, “de modo que los estudiantes no pudieran tener contacto diario entre sí, en el recinto universitario, y sin que existiese el claustro que caracteriza a toda Universidad, ni tampoco autoridades universitarias supremas” (p. 207).

Reabierta la Universidad Central en 1920, nuevamente es clausurada en 1921, después de la detención de una serie de estudiantes

que se sumaron a la huelga que llevaban a cabo los trabajadores de la empresa británica Tranvías Eléctricos de Caracas. La universidad estaba enfrentada abiertamente al régimen gomecista, sin embargo es necesario resaltar con Rojas (ob. cit., p. 91) y Fuenmayor (ob. Cit., p. 298) que no era una institución realmente popular. Es de señalar, que los estudiantes detenidos eran jóvenes pertenecientes, en su mayoría a las clases poseedoras, a la burguesía mercantil o industrial; es decir, a los terratenientes del momento, e incluso algunos pertenecían a conocidas familias gomecistas. Sobre estos hechos históricos descansa el concepto de autonomía universitaria y con ella la ‘visión extensionista’<sup>16</sup> de la libertad de cátedra e investigación.

### Autonomía universitaria: entre la crítica y la desmesura

En Venezuela, según Víctor Morles, Eduardo Medina Rubio y Nepalí Álvarez Bedoya (2003) el Congreso Nacional celebrado en el año 1970, reformó la Ley de Universidades, publicada en la Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970, a fin de controlar políticamente las universidades. Con este hecho se redefine el concepto de autonomía, “fijándole límites en los aspectos organizativo, académico, administrativo y financiero” (p.11). De igual manera, se reafirma la inviolabilidad del recinto universitario; pero “deja a las autoridades nacionales y locales la vigilancia de las áreas de acceso y circulación, así como la seguridad de personas y bienes y la salvaguardia del orden público” (Ibíd.).

En esta perspectiva, la nueva Ley concede, en primer lugar, la autonomía técnica y orgánica formal a rango constitucional de las universidades; y, en segundo lugar, otorga mayores poderes al Consejo Nacional de Universidades (CNU), como organismo coordinador de las instituciones universitarias, amplias funciones respecto a las responsabilidades normativas y distributivas del presupuesto de las universidades públicas. De esta reforma, se establece el concepto de planificación nacional, para dar origen a la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), como organismo de asesoría técnica del CNU.

---

16. No se trata de extender algo que le hace falta a otro algo, como la docencia e investigación. Se trata de un proceso de integración progresiva del significado de una cátedra libre, renovada en la praxis, con los principios de una investigación útil a la sociedad.

La reforma de la Ley de Universidades incluye en el artículo 9, respecto a la autonomía universitaria, que en virtud de la autonomía organizativa las universidades podrán dictar sus normas internas, y según la autonomía académica las podrán planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión (subrayado del autor) que fueren necesario para el cumplimiento de sus fines; mientras que la administrativa permitiría elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo; por último, la autonomía económica y financiera permite organizar y administrar su patrimonio.

Cuatro décadas después, la Asamblea Nacional, sancionó una nueva Ley de Educación Universitaria (LEU) el 23 de diciembre del año 2010, que posteriormente fue vetada por limitaciones en su discusión amplia por parte de las universidades, ante una fuerte polarización política en el país. Esta Ley pretendía ampliar las funciones de las universidades en su Artículo 4, donde señalaba que la educación universitaria se rige por los principios de autonomía, carácter público, gratuidad, democracia participativa y protagónica, calidad, pertinencia, innovación, inter e intraculturalidad, universalidad, territorialidad, diversidad, igualdad, y propugnaba la conducta ética como sentido del bien común. Además, en el numeral 1 del mismo artículo, agregaba respecto a la autonomía, “el ejercicio ético de su competencia, regida por los principios de cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad en el cumplimiento de su elevada misión para el resguardo de la identidad, la integridad territorial y la soberanía de la Nación”.

A juicio del autor de este trabajo, esta ley vetada ampliaba, sin duda, los términos de la autonomía más allá de los propuestos por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), organismo encargado internacionalmente de promover las relaciones entre las instituciones de educación superior y con otros organismos internacionales, que tiene como objetivo la defensa de la autonomía universitaria en los términos de *organización académica y administrativa*. Esta propuesta de ley contemplaba el desarrollo de la academia y la administración con base en el ejercicio ético de su competencia regida por los principios de cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad en el cumplimiento de su misión, para el resguardo de la identidad, la integración territorial y la soberanía de la Nación.

Y pretendía ampliar las funciones de las universidades en su Artículo 4, donde señalaba que la educación universitaria se rige por los principios de autonomía, carácter público, gratuidad, democracia participativa y protagónica, calidad, pertinencia, innovación, inter e intraculturalidad, universalidad, territorialidad, diversidad, igualdad, y propugna la conducta ética como sentido del bien común. Además, en el numeral 1 del mismo artículo, agregaba respecto a la autonomía, “el ejercicio ético de su competencia, regida por los principios de cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad en el cumplimiento de su elevada misión para el resguardo de la identidad, la integridad territorial y la soberanía de la Nación”.

### **La autonomía universitaria en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), promulgada en el año 1999**

El concepto de autonomía universitaria comprende el reconocimiento de la relación “natural” entre el Estado y la Universidad como centro de producción científica y preparación de los profesionales que necesita una nación, en consonancia a lo que se expone en el art. 110 de la CRBV, sobre la importancia de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información, necesarios para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. En su artículo 109, se prevé “la inviolabilidad del recinto universitario”, que - por vía de la analogía, Rodríguez García (2007) equipara con “el hogar doméstico y todo recinto privado de persona”(p.189), el cual es inviolable y no puede ser allanado sino “mediante orden judicial, para impedir la perpetración de un delito o para cumplir, de acuerdo con la ley, las decisiones que dicten los tribunales, respetando siempre la dignidad del ser humano” (Art. 47, CRBV).

Dicho autor afirma que “La autonomía universitaria debe ser considerada dentro del repertorio de los derechos fundamentales y libertades públicas, protegida con todas los dispositivos de seguridad y garantías que contempla la propia Constitución, incluida la garantía institucional como institución jurídico-pública (ídem). En el Artículo 96 de la CRBV se contempla que: “Todos los trabajadores y trabajadoras del sector público y del privado tienen derecho a la negociación colectiva voluntaria y a celebrar convenciones

colectivas de trabajo...” Y en el artículo 115: “se garantiza el derecho de propiedad. Toda persona tiene derecho al uso, goce, disfrute y disposición de sus bienes”. En este artículo también se establece que: “La propiedad estará sometida a las contribuciones, restricciones, y obligaciones que establezca la ley con fines de utilidad pública o interés social, mediante sentencia firme y pago oportuno de justa indemnización, podrá ser declarada la expropiación de cualquier clase de bienes.”

Es necesario recalcar que el sistema educativo venezolano está sometido, igualmente que el resto de los servicios públicos, a la intervención del Estado, en razón del principio de los siguientes artículos de la CRVB: artículo 3, establece que “El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa (...)”; el 102: “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, (...).

Una de las controversias actualmente sobre la autonomía universitaria se produce, debido al contenido del artículo 34 de la nueva Ley Orgánica de Educación, Gaceta Oficial No 5.929 del 15 de agosto, 2009. En ésta se amplía el concepto de comunidad universitaria para efectos de elección de autoridades en las universidades públicas y autónomas, con el reconocimiento de profesores y profesoras, estudiantes, *personal administrativo, personal obrero*, egresados y egresadas con base en la democracia participativa y protagónica para el ejercicio pleno en igualdad de condiciones; mientras que en el artículo 109 de la CRBV, se registra sólo a *profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas*. Vale decir que este principio de paridad de toda la comunidad de los trabajadores universitarios ha sido uno de los más negados hasta ahora, por una casta de profesores y profesoras que componen el claustro medieval de las universidades autónomas y que recurren a cualquier artilugio, con tal de paralizar su aplicación. Esta Ley Orgánica de Educación del 2009, defiende y garantiza la libertad de cátedra, la formación permanente de los y las docentes, la carrera docente y la estabilidad en su ejercicio, la evaluación educativa, la evaluación institucional, el desarrollo de la ciencia y la tecnología para la independencia.

De la misma manera en la CRBV se expone que las universidades autónomas tienen la potestad de planificar, organizar, colaborar y ejecutar programas de investigación, docencia y extensión<sup>17</sup> (subrayado del autor), conforme a lo establecido en el Artículo 109. No obstante, como todo derecho subjetivo, Rodríguez García, ob. cit., pp. 190-191) refiere que la autonomía de las Universidades, “no es un derecho absoluto, sino limitado y condicionado, en su caso, por la prestación de un servicio público al cual debe su existencia la consagración constitucional de la autonomía universitaria: para el aseguramiento de los fines y objetivos...” en la enseñanza universitaria, como servicio público de la más alta consideración social, cuya prestación están obligadas a realizar de forma correcta y eficiente.

Este servicio especial convierte a las Universidades, en titulares de su autonomía, e incluso titulares de la responsabilidad de tal servicio público como lo establece la CRBV en los Artículos 3; 102; 103; 104; 109; 281, 282 y 259). Aunque se suele defender la independencia de las universidades frente a posibles intervenciones del Estado en el ejercicio de la administración de los recursos económicos, como elemento esencial en la formulación teórica de la autonomía, el concepto de autonomía se continúa utilizando como el derecho irrestricto a dictar su propio régimen interno y su autorregulación y administración de sí mismas.

En relación a lo señalado, se hace referencia a Universidades públicas, en los términos considerados por Pérez de Maza (2018), en cuanto a la “universidad que recibe financiamiento por parte del Estado y cuyos procesos matriculares son gratuitos y de fácil acceso a la población estudiantil” (p. 10), con presencia participativa en la sociedad; desde este punto de vista se pueden encontrar tres aspectos significativos referenciales, como: el primero de ellos vinculado con el rol protagónico que se le atribuye en la formación de los recursos humanos que requieren las naciones. El segundo, al efecto democratizador que genera en la educación universitaria y la tercera, a su responsabilidad en la calidad de la educación, como servicio público. Héctor Navarro Díaz (2003), en la presentación de la obra *La Universidad se Reforma*, acota que el reparto del poder en las universidades ha

---

17. Con base en este artículo, la Asamblea Nacional promulgó en el año 2005 la *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior*, la cual consideró un conjunto de principios constitucionales que son inherentes a la naturaleza de la Extensión Universitaria, a saber: solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación, corresponsabilidad, participación ciudadana, asistencia humanitaria y alteridad.

estado vinculado desde el siglo pasado con el concepto de cogobierno universitario. Ese poder se ha concentrado en un solo cuerpo que hace a la vez de ejecutivo, legislativo, judicial, toma decisiones, controla y administra los recursos. Agrega también que la verdadera autonomía y democracia en las universidades existe sólo con mayor participación en la conducción de la universidad como institución social, como bien público que garantiza equidad y justicia social en el acceso y permanencia en la educación universitaria, lo que forma parte de la razón dialógica que define a la Extensión Universitaria, como función protagónica del rol social de la Universidad.

### **A manera de conclusión: el tiempo histórico de la Reforma de Córdoba**

El Manifiesto de la Federación Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba expresó con profundidad de conceptos sus críticas a la sociedad, a la universidad anacrónica y antidemocrática, al derecho divino de los profesores, a la educación tradicional oligárquica; también expresó el deseo de transformar las estructuras y lógicas coloniales características de la Universidad controlada, hasta entonces, por la vieja oligarquía terrateniente y el clero, que la llevó a convertirse en un fiel reflejo de una sociedad decadente.

En el estudio del Movimiento de Córdoba ocurrido en 1918, no se trata de pensar en una linealidad causal entre el hecho ocurrido y el presente de las Universidades Latinoamericanas, y en especial las venezolanas, sino considerar los procesos pasados como condiciones de posibilidad de la actualidad que nos envuelve. Se podría afirmar, entonces, que el mundo social en las universidades públicas de Venezuela en los siglos XX y XXI, es un mundo histórico y que su existencia es posible por los sucesos del pasado desde el orden político como en el desenvolvimiento académico según los principios establecidos en la Constitución de la nación, que influencia en el presente de la realidad actual el quehacer de la docencia, la investigación y la extensión en todas las instituciones de educación universitaria, cuya historicidad comprende relaciones con miembros de comunidades, para la construcción colaborativa sobre el devenir de las funciones universitarias, de cara a mayor presencia social de la Universidad en los territorios y comunidades que la definen como institución social.

## Referencias

- Academia de Ciencias Políticas y Sociales (1992). *Leyes y Decretos de Venezuela*. Caracas: ACIENPOL. Recuperado de: [www.cidep.com.ve](http://www.cidep.com.ve)
- Altuve Zambrano, M. (2008). *Reformas en la educación venezolana durante el Siglo XX: De Cipriano Castro a Isaías Medina Angarita*. Caracas: Grupo Gráfico
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* 5453, Caracas, 24 de marzo de 2000.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2005). Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. *Gaceta Oficial* 38272, Caracas 30 de agosto de 2005.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* 5929, Extraordinario, Caracas, 15 de agosto de 2009.
- Briceño-Iragorry, M. (1990). *Epistolario*, Vol. 9, Caracas: Ediciones del Congreso de la República.
- Calles Paz, Emil (2011). *Autonomía y Transformación Universitaria*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Cúneo, D. (Comp.) (1974). *La Reforma Universitaria*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Del Mazo, G (1927). *La Reforma Universitaria. Documentos relativos al movimiento Estudiantil en las Universidades de Córdoba y Buenos Aires (1918)*. Tomo 2, Buenos Aires: Taller Grafico Ferrari Hnos.
- Figueroa Salazar, P. (2018). *Centenario de la Reforma de Córdoba. Influencia en la Universidad Venezolana, en la Extensión Universitaria*. El Debate Necesario. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Recuperado de: <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2020/04>
- Fuenmayor, J. B. (1975). *Historia de la Venezuela Política Contemporánea. 1899-1969*. Caracas: Talleres Tipográficos Miguel Ángel García e hijos.
- Ingeniero, J. (1974). *La Reforma en la América Latina*. En Cuneo, D. (Comp.) (1974). *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho
- Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial* No 1429. Extraordinario, de 8 de Septiembre de 1970.
- Mariátegui, José Carlos (2007). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

- Morles, V., Eduardo Medina Rubio, V. y Álvarez Bedoya N. (2003). *La educación superior en Venezuela*. Caracas: UNESCO.
- Navarro Díaz, H. (2003). *La Universidad se reforma* (Coord. Rigoberto Lanz). Universidad Central de Venezuela. Caracas: Observatorio de Reformas Universitarias-Capítulo Venezuela-IESALC.
- Ortín de Medina, N. (1991). *Causas Políticas e Ideológicas del cierre de la Universidad del Zulia*. Maracaibo: Ediciones de la Gobernación del Estado Zulia.
- Pérez de Maza, T. (2018) *Universidad Pública Latinoamericana, Sociedad y Extensión Universitaria: ¿Vínculo Posible?* (Mimeo). Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Rodríguez Lugo, E. (2018). *Aproximación al ideario sociopolítico, educativo y filosófico de la Reforma de Córdoba*. En la obra: *Extensión Universitaria, El debate necesario. Centenario de la Reforma de Córdoba* (Coord. Teresita Pérez de Maza). Recuperado de: <http://cepalforja.org/sistem/bvirtualo/wp-content/uploads/2020/04>
- Rodríguez-García, N. E. (2007). *La constitucionalización de la autonomía universitaria*. Recuperado de: <http://www.ulpiano.org.ve>
- Rojas, R. (2005). Historia de la Universidad en Venezuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 7, Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Tauber, F (2015) *Hacia el Segundo Manifiesto. Los Estudiantes Universitarios y el Reformismo Hoy*. Argentina-La Plata: EDULP. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n41/art15.pdf>
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: CLACSO.

# EL DESAFÍO DE ARTICULAR FUNCIONES SUSTANTIVAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS: EL CASO DE LA CARRERA DE MERCADOTECNIA

Simone Loureiro Brum Imperatore  
*Facultades EST, Brasil*

Merlin Ivania Padilla Contreras  
Anayancy Delcid Ramírez  
*Universidad Nacional Autónoma de Honduras*

Con los avances que se han venido construyendo colectivamente especialmente con las redes de extensión universitaria latinoamericana y caribeña, la UNAH ha incursionado en la formulación de propuestas y rutas de articulación que conducen a la integralidad del currículum. Esto significa avanzar en la concreción de proyectos de integración curricular que se definen como dispositivos pedagógicos para potenciar el aprendizaje integral y significativo atendiendo a las tres funciones sustantivas y generando un desarrollo curricular con pertinencia social. Se deben desarrollar a lo largo de la carrera y, de ser posible, desde el primer año de formación. Los proyectos de extensión/vinculación que puedan generar propuestas formativas en sintonía con las finalidades de la Universidad se constituyen en andamiajes para la construcción de rutas articuladoras emergentes en los procesos de diseño y rediseño curricular.

## Antecedentes

De acuerdo con el artículo 30 de las Normas Académicas de la UNAH, a la función de vinculación se le asigna la tarea de;

Propiciar el intercambio de conocimientos teórico-prácticos entre profesores, investigadores y estudiantes de la Universidad y los distintos sectores que conforman la nación hondureña, los

que deben tornarse en aprendizajes colectivos enriquecedores de todos los involucrados. Los aprendizajes logrados por esta vía deben aportar al análisis crítico de los grandes problemas locales, regionales y nacionales, además, deberán ser decisivos para elevar las capacidades de los universitarios (UNAH, 2015)

En el ámbito institucional se pueden identificar algunos intersticios de carácter normativo que facilitan los proyectos de integración curricular:

- a) En el proceso de diseño curricular. En el proceso de diseño de una propuesta curricular se expresan intereses y valores tanto de la institución como de los sujetos que lo organizan, así como tensiones y perspectivas de la sociedad, el hombre y la cultura que se pretenden propagar (Coscarelli & Picco, 2009). En el caso de la UNAH, normativamente recoge los valores institucionales y una perspectiva crítica del desarrollo nacional (UNAH, 2009).
- b) En este sentido, se incorporan proyectos integradores en el currículum a partir de los ejes transversales propuestos en el modelo educativo: objetivos de desarrollo sostenible; violencia, vulnerabilidad y riesgo; ética y bioética; condiciones y calidad de vida, articulando con los ejes integradores del área disciplinar que son identificados en el diseño y rediseño curricular.
- c) En la planificación de espacios de formación y capacitación desde la vinculación o propuestas de educación no formal. La educación no formal es parte de las tipologías de vinculación y está orientada principalmente a fortalecer capacidades en los diferentes actores que participan en el proceso formativo. No conlleva a grado académico y es de carácter flexible atendiendo a la demanda específica para la cual se crea. En este sentido, el proceso de educación no formal conlleva una metodología que se ajusta a lo que conceptualmente se conoce como *protocurrículum* pues hace alusión a una idea mínima de currículum, ya que incorpora propuestas de formación y capacitación, así como objetivos, contenidos, sujetos educativos, actividades y aprendizajes sociales logrados por esa vía (Coscarelli & Picco, 2009).

A partir del año 2022, la UNAH y la Universidad de Fevale desarrollaron el Proyecto: Desarrollo de capacidades para la articulación de funciones desde el curriculum universitario promoviendo el desarrollo de un currículum con impacto social, con la participación de algunas carreras en procesos de rediseño curricular.

En este ejercicio se identificó un dispositivo para concretar la articulación de las funciones en los proyectos de diseño curricular. A partir de este dispositivo basado en la experiencia de curricularización de la extensión en Brasil (Imperatore y otros, 2022), los diferentes grupos de trabajo pudieron apropiarse de los siguientes elementos:

1. Seleccionar de una lista de áreas prioritarias previamente definidas, aquellas con posibilidad de ser intervenidas desde la carrera.
2. Delimitar temáticas problematizadoras vinculadas con su quehacer académico disciplinar
3. Definir objetivos tanto para la comunidad o entorno de intervención como a lo interno en los aprendizajes de los participantes del proceso (estudiantes, profesores, actores sociales)
4. Identificar asignaturas de su carrera vinculadas con posibles soluciones
5. Identificar otras áreas del conocimiento relacionadas con la problemática
6. Definir metodologías, marcos teóricos y de abordaje de las problemáticas
7. Caracterizar las zonas de intervención y la población
8. Proponer instrumentos de trabajo para el proceso de acuerdo a la problemática y a la población
9. Proponer los mecanismos de evaluación con enfoque participativo (Green & Padilla Contreras, 2023).

El avance en la articulación de funciones y la integración curricular de la carrera de Mercadotecnia.

En el caso de la carrera de Mercadotecnia, a partir del proyecto de rediseño de su plan de estudios, seleccionan el tema integrador de

medio ambiente y definen como proyecto de integración curricular “Marketing con causa y la gestión del medio ambiente”, cuyo propósito es promover y concientizar el manejo y cuidado del medio ambiente de manera sustentable que impacte directamente en la comunidad, con un enfoque ecosistémico, aportando soluciones a problemas sociales. Se definieron objetivos comunitarios y objetivos académicos del proyecto, las metodologías y los potenciales actores involucrados.

El proceso de articulación del proyecto de integración curricular en el plan de estudios se plantea de la siguiente manera:

1. La carrera define como ejes curriculares transversales: innovación, creatividad, emprendimiento, investigación e inteligencia de mercados. Se propone integrar espacios de aprendizaje entre el primer y segundo año, vinculando los contenidos de dos espacios de aprendizaje a partir del eje de innovación y del eje de creatividad; y a partir del eje curricular de investigación, integrar en el segundo y tercer año los contenidos de cuatro espacios más.
2. Esta articulación de contenidos entre los diferentes espacios de aprendizaje permite incorporar problemas reales en vínculo con los actores sociales, entre los cuales se han identificado al Estado y específicamente a la Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente (SERNA)<sup>18</sup>, la empresa privada, organismos nacionales, locales e internacionales, organizaciones sociales, otros actores de la comunidad universitaria.
3. Se identifican otras disciplinas vinculadas con la temática a abordar, Psicología, Ingeniería civil, Periodismo, Arquitectura, Biología y Economía, para estructurar el diálogo interdisciplinar en la implementación de las soluciones.

---

18. La Secretaría de Energía, Recursos Naturales, Ambiente y Minas (MIAMBIENTE+) de la República de Honduras, es el organismo público encargado de la formulación, coordinación y evaluación de las políticas relacionadas con la protección y aprovechamiento de los recursos hídricos, las fuentes nuevas y renovables de energía todo lo relativo a la generación y transmisión de energía hidroeléctrica y geotérmica, la actividad minera y a la exploración y explotación de hidrocarburos, lo concerniente a la coordinación y evaluación de las políticas relacionadas con el ambiente, los ecosistemas, el Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Honduras (SINAPH), la protección de la flora y la fauna, y los servicios de investigación y control de la contaminación en todas sus formas. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Secretar%C3%ADa\\_de\\_Recursos\\_Naturales\\_y\\_Ambiente\\_\(Honduras\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Secretar%C3%ADa_de_Recursos_Naturales_y_Ambiente_(Honduras)) consultado el 05 de noviembre del 2023.

4. Se identifican las competencias genéricas y específicas del campo profesional que se verán fortalecidas con el proyecto de integración curricular. Estas son: Trabajo en equipo interdisciplinario, gestión de equipos de trabajo, análisis y resolución de problemas, comunicación asertiva, sistematización de experiencias derivadas de la investigación y vinculación
5. Se establecen como metodologías del proyecto el aprendizaje por problemas y el aprendizaje colaborativo.

## Discussion

La ruta pautada por la carrera propone jerarquizar la función de vinculación como un eje integrador capaz de orientar la investigación y práctica pedagógica y contribuye con la formación humanística y social que es retroalimentada por la realidad y los actores sociales en el marco del proyecto de integración curricular descrito. A su vez se afianza la formación profesional, fortaleciendo competencias genéricas y la investigación. La realidad a su vez pauta la agenda de investigación de su área disciplinar y por ende más resultados que son útiles para la solución de problemas y demandas de nuevos abordajes interdisciplinarios e intersectoriales.

Se articulan los espacios de aprendizaje vinculando contenidos a partir del primer año, lo que garantiza la vinculación temprana del estudiante a la comunidad a través de experiencias de aplicación práctica, estableciendo intercambio de saberes y de experiencias, articulando los contenidos de los espacios de aprendizaje con dinámicas de actividades del entorno con un propósito de desarrollo (Green & Padilla Contreras, 2023).

En estas rutas se reconoce el carácter instituyente de los procesos extensionistas, donde se relevan otros significantes como experimentaciones sociales a la intemperie y en donde las reglas se van armando en torno a las situaciones y los problemas que van surgiendo (Coscarelli & Picco, 2009).

En cuanto a las metodologías planteadas, el estudiante es sujeto activo del proceso de enseñanza aprendizaje, debe ejecutar tareas de carácter individual y grupal que le permita lograr una visión integradora de la situación a resolver y que contribuyan directamente

a la solución de los problemas de su práctica laboral. Se impulsa en las asignaturas básicas y en las integradoras del perfil profesional. En este caso el aprendizaje –debe ser -dirigido por el profesor. (Urrutía Romani, 2016, pág. 214).

## Reflexiones

El proyecto de articulación de las funciones sustantivas en la UNAH, en el período 2022-2023, se basó en la adhesión voluntaria de docentes de las carreras de Mercadotecnia, Informática Administrativa y Lenguas Extranjeras, así como de Dirección de Docencia y de Vinculación Universidad-Sociedad. El proceso incluyó talleres virtuales para profundizar en el concepto de extensión crítica, metodologías aplicables a la extensión y procesos de evaluación (aprendizaje estudiantil, medición de los efectos de las acciones desde la perspectiva de los públicos involucrados, contribución a los objetivos del proyecto pedagógico de las carreras y a los objetivos institucionales).

Durante los debates, se percibió la preocupación de los docentes sobre posibles pérdidas de conocimientos teóricos con la implementación de una lógica de aprendizaje orientada por experiencias de extensión. Esta preocupación se fue minimizando gradualmente con ejemplos de planificación de acciones de extensión articuladas con la investigación, orientadas por el diagnóstico de demandas reales (investigación exploratoria), problematización, definición de cuestiones clave acordes con la propuesta de los componentes curriculares mencionados, profundización teórica (investigación más detallada), planificación y desarrollo de acciones (aplicación práctica de los conceptos teóricos en estudio), evaluación de los resultados alcanzados (autoevaluación estudiantil, evaluación entre pares, evaluación de los públicos involucrados, medición de la contribución de las acciones a los objetivos del proyecto pedagógico de las carreras y a los objetivos institucionales) y sistematización de conocimientos académicos y prácticas sociales (relato de experiencias).

La inmersión presencial en 2022 tuvo como objetivo reflexionar sobre estrategias posibles, considerando la naturaleza de las carreras y las demandas territoriales que se alineaban con el perfil de formación académica de cada una. Entre las posibilidades de diseño curricular, el grupo de trabajo optó por identificar asignaturas con naturaleza

de extensión para reinterpretar la metodología de trabajo, adoptando el aprendizaje basado en proyectos (ABP), en conjunción con otras metodologías dialógicas (investigación-acción, *design thinking* aplicado a la extensión, educomunicación, aprendizaje en servicio, entre otras). Los talleres presenciales dieron como resultado una planificación detallada de acciones orientada por el guion propuesto por Imperatore (anexo 1) y adaptado por los docentes según la naturaleza de las propuestas.

En el caso de la carrera de Mercadotecnia, el taller de retroalimentación realizado en octubre de 2023 señala una preocupación por la conexión del recorrido formativo con la realidad social de Honduras, en articulación con las demandas del mercado laboral, habiendo sido elegidos como ejes transversales: innovación, creatividad, emprendimiento, investigación e inteligencia de mercado. El esfuerzo realizado resultó en el análisis de los resultados del proyecto piloto de nuevas asignaturas centradas en las necesidades del mercado laboral y el desarrollo humano, integrando sectores de la sociedad civil, empresas privadas y organismos multilaterales.

De lo expuesto se observa que los docentes superaron la preocupación inicial y construyeron una dinámica de trabajo alineada con aprendizajes investigativos, atravesados por demandas reales de Honduras, vinculadas a los desafíos de los futuros profesionales y orientadas por un sentido de pertinencia social. Los resultados de aprendizaje, a su vez, respaldan la propuesta, dado el recibimiento a una formación con liderazgo estudiantil, comprometida con la transformación social. Esta dinámica, en base a los debates, se enriqueció con sugerencias de internacionalización, considerando un perfil de formación de excelencia académica y una inserción tanto nacional como internacional, tanto en las carreras como en la propia UNAH. Por último, se acordó una evaluación continua del proceso de implementación y socialización de los resultados, con el objetivo de contribuir a estudios comparativos en el país y en América Latina.

## Referencias

- Coscarelli, M. R., & Picco, S. (2009). Protocurrículum: sentidos dispersos en un campo complejo. En M. R. Coscarelli, *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (págs. 63-85). UNLP.
- Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordinadas teóricas y metodológicas. *Masquedós*, 1-17.
- Green, I., & Padilla Contreras, I. (2023). La integralidad desde el Modelo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras: Una propuesta para la formación crítica de estudiantes. *+E Revista de Extensión Universitaria*(18), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0005>
- Imperatore, S., Ferreira, P. A., & Braga, I. (2022). extensão como inovação na educação superior. *Revista Linha Direta uma gestão educacional*, 10-21. <https://sapiencia.digital/?r3d=linha-direta-294>
- Imperatore, S., Zucchetti, D. T., Padilla Contreras, I., & Delcid Ramírez, A. (2023). Currículos Innovadores con impacto social: la integralidad de las funciones sustantivas. *Universidad en Diálogo*, 13(1), 109-141. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/udre.13-1.5>
- Padilla Contreras, I. (2022). Reflexiones sobre la curricularización de la vinculación universidad-sociedad en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Compromiso Social*, 4(8), 23-34.
- UNAH. (2009). *Modelo Educativo de la UNAH*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.
- UNAH. (2015). *Normas Académicas de la UNAH*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.
- Urrutía Romaní, I. (2016). Formación por competencias. En T. Ortiz Cardenas, & T. Sanz Cabrera, *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (págs. 194-229). La Habana: UH.

## Anexo 1 - GUION COMENTADO PARA EL PLANEAMIENTO DE LA ARTIULACIÓN DE LAS FUNCIONES SUBSTANTIVAS

PROGRAMA/ PROYECTO/ACTIVIDAD (nombre/título)	
LÍNEA DE TRABAJO (EXTENSIÓN/ INVESTIGACIÓN)	Los Grupos de Trabajo deben definir a partir de los objetivos de aprendizaje del curso en relación a las demandas/problemas emergentes del territorio
COMPONENTES CURRICULARES (ASIGNATURAS) INTEGRADOS AL PROGRAMA/PROYECTO/ACCIÓN	(NOMBRE DE LOS COMPONENTES CURRICULARES) EN LOS QUE SE DESARROLLARÁN LAS ACCIONES DEL PROGRAMA/PROYECTO
ENFOQUES TEMÁTICOS/COMPETENCIAS A TRABAJAR: LISTAR LOS TEMAS A TRABAJAR Y COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LOS COMPONENTES CURRICULARES QUE FORMAN PARTE DEL PROGRAMA/PROYECTO/ACTIVIDAD/ACCIÓN	
ÁREA TEMÁTICA	<input type="checkbox"/> Comunicación <input type="checkbox"/> Cultura <input type="checkbox"/> Derechos Humanos y Justicia <input type="checkbox"/> Educación <input type="checkbox"/> Medio ambiente <input type="checkbox"/> Salud <input type="checkbox"/> Tecnología y Producción <input type="checkbox"/> Trabajo <input type="checkbox"/> Otra: _____
CURSOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA/PROYECTO/ACCIÓN	IDENTIFICAR EL NOMBRE DE LAS CARRERAS PARTICIPANTES (CUANDO SE TRATE DE ACTIVIDAD INTERPROFESIONAL)
OBJETIVO(S) COMUNITARIO(S)	<p>Definir los objetivos relacionados con los actores/sectores involucrados (cuáles son las metas/resultados/impactos esperados, qué quiere efectuar/transformar)</p> <p>Nota: observar la factibilidad de su implementación y evaluación/medición (nivel de resolución de las acciones propuestas en relación a las demandas/problemas de los grupos sociales involucrados, impactos de las acciones desarrolladas y aprendizaje de los estudiantes)</p>

<p>OBJETIVOS ACADÉMICOS</p>	<p>Definir el(los) objetivo(s) académico(s) relacionado(s) con el aprendizaje de los estudiantes (la extensión como proceso formativo)</p> <p>Nota: observar la factibilidad de su implementación y evaluación/medición (nivel de resolución de las acciones propuestas en relación a las demandas/problemas de los grupos sociales involucrados, impactos de las acciones desarrolladas y aprendizaje de los estudiantes)</p>
<p>DESCRIPCIÓN DEL LOS ACTORES/SECTORES INVOLUCRADOS EN EL PROGRAMA/ PROYECTO/ACTIVIDAD</p>	<p>Caracterizar los factores y sectores potencialmente involucrados en la acción propuesta</p>
<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p>Delimitar la pertinencia académica y comunitaria de la propuesta, considerando sus objetivos.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>Presentar la metodología de trabajo para el logro de los objetivos propuestos (académicos y comunitarios), enfocándose en la dialogicidad y amplia participación del público involucrado (¿qué metodologías son potencialmente aplicables a la extensión de manera que se articule con la investigación?).</p> <p>También: delimitar los pasos metodológicos.</p>
<p>PROCESO DE EVALUACIÓN</p>	<p>Se han de observar unos ejes en la delimitación del proceso de evaluación:</p> <p>a) Autoevaluación del estudiante;</p> <p>b) Evaluación del aprendizaje de los estudiantes;</p> <p>c) Evaluación de los resultados alcanzados en relación con el público involucrado;</p> <p>d) Aportación de programas/proyectos/otras acciones de extensión previstas para el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Pedagógico de las Carreras y de la Universidad,</p> <p>Obs: Preguntas que siempre están presentes: a) ¿El actual proceso de evaluación de las IES podrá evaluar programas/proyectos y otras acciones de extensión? b) cuáles son los instrumentos adecuados para un proceso de evaluación que articule la construcción y aplicación del conocimiento en contextos reales.</p>
<p>Otras informaciones:</p>	<p>Informaciones complementarias</p>
<p>FONTE: IMPERATORE (2022)</p>	

## ANEXO 2

### Agradecimiento

Este esfuerzo de síntesis no hubiera sido posible sin la colaboración de las profesoras que integran el equipo de diseño curricular de la carrera de Mercadotecnia, carrera de Informática Administrativa, carrera de Lenguas Extranjeras y equipos académicos de las Direcciones que se enlistan a continuación:

No.	Nombre	Carrera / Dirección Académica
1	Ingrid Montserrat Barahona	Mercadotecnia
2	Reina Carlota Lovo	Mercadotecnia
3	Berlín Gricel Cáceres Rodríguez	Mercadotecnia
4	Dulce Monserrat del Cid Fiallos	Informática Administrativa
5	Nelson Francisco Diaz Vallejo	Informática Administrativa
6	Irma Yadira Gámez Suazo	Informática Administrativa
7	Jorge Alberto Reyes García	Informática Administrativa
8	Carmen Suyapa González Santos	Informática Administrativa
9	Alejandra Miroslava Santos	Lenguas Extranjeras
10	Gerardo Antonio Molina Núñez	Lenguas Extranjeras
11	Pedro Fermín Zelaya Liconá	Lenguas Extranjeras
12	Roberta Rossi	Lenguas Extranjeras
13	Evelyn Vanessa Morales Mencía	Lenguas Extranjeras

De igual forma se agradece la colaboración de las siguientes personas participantes de los equipos de gestión de las siguientes dependencias, destacando la labor de:

1	Ivy Lou Green Arrechavala	Vicerrectoría Académica (Coordinación)
2	Marcos Enrique Zúñiga Solorzano	Vicerrectoría Académica
3	Laura Cecilia Carías Mejía	Vicerrectoría Académica
4	Marleny Janeth Mendoza	Vicerrectoría Académica
5	Magda Jissela Torres Meraz	Vicerrectoría Académica
6	Leonarda Andino	Dirección de Docencia
7	Gilda Yadira Lino Ramírez	Dirección de Docencia
8	Mildred Janneth Torres	Dirección de Docencia
9	Marlene Yamileth Ordoñez	Dirección de Docencia (Coordinación)
10	Berty Chirinos	Dirección de Docencia
11	Merlin Ivania Padilla	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad (Coordinación)
12	Jannice Marcela Andino	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
13	Isabel Sandoval	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
14	Pedro Diaz García	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
15	Jimena Mejía Romero	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
16	Sandra Castillo Lemuz	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
17	Norma Lizeth Espinal Baggia	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
18	Edward Odelyn Carranza	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
19	Francisco Antonio Portillo	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
20	Anayancy Delcid Ramirez	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad
21	Aminta Margarita Navarro	Dirección de Vinculación Universidad Sociedad

## INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: MIRADA COLOMBIANA DESDE LOS CONGRESOS LATINO-AMERICANOS - CLEU

Sylvia María Valenzuela Valenzuela

*Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria - ULEU, Colombia*

Hablar de internacionalización de la educación superior hoy en día es hacer alusión a la formulación de programas de doble titulación, a los procesos de movilidad académica e intercambio, a la cooperación y financiación internacional, a la clasificación internacional de las universidades (ranking), a la ejecución de proyectos conjuntos de investigación y extensión universitaria; pero también tiene que ver con el establecimiento de vínculos y alianzas, con el estudio de otro idioma, el reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, con la suscripción de acuerdos, la internacionalización del currículo, el establecimiento de sucursales en el extranjero y el trabajo intercultural entre otros.

En consecuencia es importante entender los procesos de internacionalización como una moneda de dos caras y un proceso tanto interno como externo, que demanda de la construcción e implementación de políticas institucionales internas en línea con las políticas nacionales y regionales, lo cual entonces, conlleva a un cambio cultural institucional, en otras palabras, una apuesta política para la mejora de la calidad y pertinencia de los procesos universitarios que, de manera adicional, han de ser articulados con la proyección internacional de la institución en procura de la trasmisión y co-construcción de los saberes en un marco de diálogo, concertación, integración y convivencia con otras culturas, pueblos y latitudes.

## Generalidades de la internacionalización de la educación superior latinoamericana

En un mundo globalizado, altamente interconectado y cada vez más automatizado se hace necesario retomar el diálogo con el otro, el encuentro, la cercanía y esa esencia humana que nos hace únicos y muy valiosos. Es entonces en este escenario que las instituciones de educación superior-IES afrontan grandes retos, entre ellos la formación de profesionales muy humanos con la capacidad de pensar globalmente y actuar localmente, en consecuencia es imperativo que estas mismas IES trabajen por formar para, por y visibilizando a todas las personas, comunidades y a la diversidad de las regiones (Valenzuela S.M., 2022), rescatando y valorando con ello los procesos de interculturalidad y permitiendo la construcción conjunta de saberes.

Es entonces allí donde la internacionalización de la educación superior juega un papel relevante, motivo por el cual conocer y unificar criterios al respecto más allá de verla como la típica movilidad entrante o saliente se convierte en algo necesario. De allí que entender los procesos de internacionalización de la educación superior como el reconocimiento de la interculturalidad propicia la construcción de agendas de trabajo regional, la articulación de lo internacional e intercultural con los pilares universitarios (docencia, investigación y extensión) y la apuesta por una formación humana de calidad.

Ahora bien, la internacionalización de la educación no puede ni debe verse como una serie de hechos aislados mediante los cuales un número limitado o privilegiado de individuos tiene la posibilidad de experimentar o vivir; sino que, sus beneficios deben expandirse a muchos otros actores a través de actividades, estrategias y proyectos que hagan parte del componente educativo; lo que conlleva a la siguiente reflexión propuesta por Blanca Ruth Orantes, en el camino de lo que la internacionalización como proceso de educación superior tanto al interior como al exterior de las IES requiere entender y “trabajar en una cultura de internacionalización desde la base hasta los más altos niveles y viceversa, así como proveer apoyo financiero a los planes estratégicos específicos”.

Lo que implica que las IES latinoamericanas le apuesten y se preparen con “currículos flexibles, elasticidad en los tiempos concedidos al personal académico (incluyendo administrativos)” permitiendo de este modo fortalecer las capacidades del talento

humano con mayores competencias globales, sensibilidad social y compromiso con la transformación del entorno regional” (Orantes, 2019).

Ahora, retomando un poco la mirada del Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN junto a Knight y Beelem al respecto, podría decirse que la internacionalización como proceso de las IES prepara a la comunidad universitarias para su participación en un mundo interdependiente y globalizado, que adicionalmente constituye un ejercicio en dos niveles o ámbitos: uno nacional que incluye programas, proyectos, estructuras y políticas, y otro Institucional que abarca los tres pilares universitarios (docencia, investigación y Extensión) junto a la gestión o administración Universitaria. Lo que, a su vez, permite organizarse en dos líneas una Internacionalización en casa y una Internacionalización en el extranjero.

En cuanto a la primera lo que persigue es la internacionalización del currículo, como estrategia para la preparación y formación de los estudiantes de manera que puedan estar presentes en un mundo global. Y en relación a la Segunda, múltiples formas de educación a través de las fronteras. Sin embargo desde el punto de vista de la gestión, la internacionalización puede estar focalizada en tres grandes espacios: el curriculum, los posgrados y el campus<sup>19</sup>. Por tanto, implementar una buena internacionalización de la educación superior requiere promover una serie de acciones desde el interior de las universidades hacia su exterior en espacios internacionales, dejando en claro que para ello no necesariamente, se requiere la movilidad física de los actores hacia otros países o latitudes.

Finalmente, para ir cerrando esta primera parte, mencionar que desde una mirada hegemónica de la educación superior como aquella posibilidad de las IES para ofrecer-extender sus ofertas educativas consumibles en el exterior, de acuerdo a lo propuesto por la Organización Mundial del Comercio-OMC y rescatado por Daniela Perrotta, es necesario ser conscientes que los procesos de internacionalización que incluyen a los educativos y por ende extensionistas se dan en 4 niveles, tipologías o vías a saber: 1) El consumo transfronterizo, 2) El consumo en el exterior, 3) La presencia comercial y, 4) El movimiento temporal de personas.

---

19. Entendido como todos aquellos recursos y funciones de la institución, tanto físicos como no físicos (edificios, servicios, personal de administración, etc.).

## Generalidades de la extensión universitaria

La Extensión Universitaria como función y pilar de las instituciones de educación superior se convierte en un proceso educativo de doble vía, planificado de acuerdo al contexto y las necesidades de los territorios, así como a las capacidades académicas e intereses institucionales procurando la generación de conocimiento, el diálogo de saberes horizontal, objetivo, crítico y propositivo desde donde las IES no solo se relacionan con el entorno del cual hacen parte, sino que también aportan al cierre de brechas mejorando la calidad de vida para todos. Lo anterior se ancla a un proceso muy humano que forma para la vida, mediante una estrategia de integración e interacción con las comunidades y sus territorios.

De esta manera la extensión universitaria a lo largo del tiempo ha servido de puente, carta de presentación, membrana permeable, estrategia concientizadora para la co-construcción de conocimientos y transferencia de los mismos, ha brindado la oportunidad de dialogar con las comunidades, recuperar los saberes ancestrales para articularlos con los saberes académicos y estructurados del entorno en la búsqueda de estrategias que favorezcan la formación de profesionales muy humanos que luchan y se comprometen con una sociedad más justa para todos. En otras palabras, podría decirse que la Extensión Universitaria es la cara amorosa y humanizadora de los procesos educativos desarrollados por las Instituciones de Educación Superior, con miras a una transformación social (Valenzuela Tovar, S. M., 2021).

De esta manera y transcurridos 157 años de su nacimiento, la extensión Universitaria ha recibido tantas denominaciones o tipificaciones como el número de unidades académicas en donde se desarrolla, esto debido a la gran variedad de miradas, definiciones e interpretaciones de la función sustantiva, razón por la cual encontramos en América Latina y el Caribe países que se refieren a ella como interacción, vinculación universidad-entorno, proyección o acción social, o simplemente como extensión. Pero también es posible apreciar algunos países que la conciben como promoción de la integración para el desarrollo humano, herramienta y elemento reglamentado, elemento transformador o un sistema de comunicación para la promoción de la cultura, pero también identificar países que la conciben como

corresponsabilidad y capacidad al servicio de la comunidad, como un proceso interdisciplinario que orienta políticas públicas y promueve la interacción, como un vínculo de la vida académica con la sociedad o como estrategia de formación articuladora.

Ahora, independientemente de cual sea la mirada o enfoque que se le dé, es importante aclarar que la Extensión Universitaria NO es simplemente una venta de servicios, NO es hablar de lo que no se sabe o definirla por sustracción, NO es la suma de actividades asistencialistas o altruistas; NO es la colcha de retazos, NO es Servicio Social Universitario. La Extensión NO es la que equilibra el presupuesto de las IES y tampoco es simplemente la suma de diplomados, cursos, talleres de educación continua, NO es la que soluciona las problemáticas de las comunidades y los territorios, pues ésta no puede ni debe ocupar el lugar de los actores responsables política y socialmente pero si puede articularlos y construir de manera conjunta alternativas para la mejora de la calidad de vida de las comunidades, y finalmente, la extensión NO puede ser reducida a un ejercicio de responsabilidad social<sup>20</sup>.

Continuando con la reflexión en la actualidad este pilar universitario o función sustantiva se hace realidad a través de tres grandes tipos de extensión: una extensión académica, una extensión artístico-cultural y unos servicios de extensión o extensión social desde donde se aglutinan 11 tipologías a saber: 1) Educación Continua o continuada, 2) Prácticas y Pasantías universitarias, Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) o Trabajo Comunal Universitario (TCU); 3) Servicios docentes asistenciales, 4) Prácticas solidarias, Prácticas socioeducativas, aprendizaje servicio o proyectos sociales estudiantiles; 5) Gestión cultural y patrimonio, 6) Relacionamiento con los graduados, 7) Voluntariado, 8) Servicios de asesorías, consultorías e interventorías, 9) Proyectos comunitarios, 10) Programas interdisciplinarios de extensión o programas institucionales de servicio a la comunidad que integran formación e investigación, y, 11) Gestión de la Innovación, transferencia tecnológica o Gestión del emprendimiento.

En dicho contexto la extensión debe entonces ser entendida y puesta en práctica desde la articulación de las tres funciones sustantivas, es decir entendiendo que existe una relación dinámica y

---

20. Cabe aclarar que la Extensión Universitaria no riñe con la Responsabilidad Social por el contrario es posible e ideal tener un ejercicio extensionista socialmente responsable, pero son dos cosas diferentes en cuanto a su objetivo, actores, principios, tipologías o ámbitos de actuación.

cambiante entre ellas donde la investigación crea conocimiento a partir del estudio de las problemáticas locales, regionales e internacionales con una función social y para ello la revisión de los productos y líneas de investigación actúan de insumos para la formación. Entre tanto, la docencia transmite ese conocimiento para la formación profesional y el desarrollo integral de la comunidad académica re significando lo curricular a partir de las prácticas articuladas en contextos. Y es a partir de allí, que la Extensión Universitaria o proyección social aplica y valida en terreno tales conocimientos a fin de hallar su pertinencia, encontrar nuevos saberes, caminos y alternativas que aporten al cierre de brechas en los territorios. (Valenzuela S. M., 2023).

Cerrando este segundo aparte del documento cabe mencionar que, al completarse más de un siglo de la reforma educativa de Córdoba, momento en el cual fue reconocida como función o pilar universitario, la Extensión continúa más vigente que nunca y cobrando gran relevancia en los procesos de formación y construcción de país-región.

### **Internacionalización de la extensión universitaria**

Recogiendo un poco lo plasmado en el primer y segundo aparte de este texto, podemos afirmar que la internacionalización de la extensión universitaria permite proyectar el resultado de la labor académica y científica institucional en los “mercados” internacionales, difundir en su entorno inmediato y en la sociedad los beneficios derivados de la transferencia de conocimientos y tecnologías; y generar espacios que permitan la posibilidad de reflexionar sobre nuestra cultura al analizar comparativamente las estrategias, procesos, proyectos y realidades desde una perspectiva global. La internacionalización de la extensión representa así una oportunidad para ampliar el impacto de las acciones extensionistas sobre el territorio, repensando a las IES en su proceso de dinámica local o regional. Adicionalmente hace alusión a estrategias conjuntas para afrontar los desafíos asociados a la necesidad de ampliar y consolidar el compromiso social de las universidades latinoamericanas y caribeñas.

Propicia el mejoramiento de los estándares de acreditación y la calidad de las ofertas institucionales facilitando entre otros la expansión de los servicios de académicos, investigativos y de extensión. Promueve el voluntario internacional, la cooperación y el trabajo

conjunto en materia de extensión, proyección social o vinculación entre universidades y redes internacionales impulsando acuerdos de cooperación y el desarrollo de proyectos conjuntos con otras redes de extensión o países de la región. Otorga una visión internacional a la educación superior, lo que facilita la inserción de estudiantes en un mundo globalizado y permite un mayor intercambio y co-construcción de conocimientos.

Podría decirse entonces, que una de las formas de hacer realidad la internacionalización de la extensión universitaria es la implementación de las cuatro tipologías anteriormente presentadas en el primer aparte de este texto:

1. *Consumo transfronterizo*: el servicio cruza la frontera NO requiriendo que el consumidor y/o prestador se desplace territorialmente, como en el caso de la oferta de educación continua.
2. *Consumo en el exterior*: el consumidor cruza físicamente la frontera, como en el caso de la movilidad estudiantil, las pasantías y algunas prácticas.
3. *Presencia comercial*: el prestador de servicios educativos cruza la frontera y se traslada al exterior estableciendo en el país receptor una rama, sucursal o sede de sus actividades/institución.
4. *Movimiento temporal de personas*: Desplazamiento temporal del prestador al extranjero como el caso de los procesos de formación, las pasantías, los congresos académicos, el voluntariado, algunas asesorías o consultorías y demás movilidad académica entrante y saliente.

Sin embargo, esta no es la única manera de internacionalizar el ejercicio de la Extensión Universitaria, proyección social o vinculación, existen muchas otras alternativas entre ellas algunas publicaciones periódicas en la materia que difunden los saberes generados desde la extensión, pero también la participación en proyectos internacionales de educación continua, voluntariado, gestión cultural, proyectos sociales o gestión de la innovación que se realizan con el apoyo de pares y redes internacionales. Y es justamente acá que los Congresos

Latinoamericanos y Caribeños de Extensión Universitaria más conocidos como CLEU, cobran relevancia y especial protagonismo bajo el liderazgo y organización central de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria-ULEU.

La ULEU ha sido, es y procura continuar como un espacio de relacionamiento y desarrollo regional a favor de la cooperación internacional entre universidades, instituciones, asociaciones y demás entidades cuya labor extensionista se realiza en virtud del desarrollo humano y social en escenarios educativos, productivos y comunitarios. (Valenzuela S. M., 2018). Como red de latinoamericana ha venido trabajando (informalmente) desde el segundo semestre de 1993 y de manera más estructurada y formal desde octubre de 1999, momento en el cual es reconocida como organización no gubernamental sin fines de lucro a partir de la presentación de su estatuto y acta constitutiva avalada por los asistentes del congreso latinoamericano de extensión realizado en el mismo año en Caracas, Venezuela.

### Congresos Latinoamericanos y Caribeños de Extensión Universitaria - CLEU

Los primeros espacios latinoamericanos de diálogo, reflexión e intercambio en torno a la extensión universitaria y con ello a la internacionalización de la función sustantiva, se encuentran en el llamado “*Primer Encuentro Bilateral Cubano Venezolano de Directores de Cultura y Extensión Universitaria*”, realizado en la Universidad Camilo Cienfuegos de la ciudad de Matanzas, Cuba, en febrero de 1994.

Para ese entonces los delegados asistentes<sup>21</sup> trazaron sin saberlo, la ruta del escenario más grande a la fecha de reflexión e internacionalización de la llamada “tercera función universitaria”, que años más tarde (junio de 1996) tomara el nombre de Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria modificado de forma posterior (1998) a Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria y cuyo nombre variaría desde el año 2015 a lo que hoy conocemos como “*Congreso Latinoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria* o CLEU”, el cual anualmente fue reuniendo docentes, investigadores, estudiantes, administrativos (o no docentes) y

---

21. Entre ellos por parte de Cuba Gil Ramón Gonzales y por parte de Venezuela Elio Vitrago, Mariela Del Rosario Torres Pernaete, Rosikler Aiken, Eva Ese y Leonardo Montaña

extensionistas de países como Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, El Salvador, España, Francia, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Portugal, República Dominicana, Perú, Uruguay y Venezuela.

A la fecha se han realizado 17 versiones de los CLEU, han sido sede de los congresos Cuba (en 4 ocasiones), Argentina (en 2 ocasiones), Costa Rica (en 2 ocasiones), Venezuela (en 2 ocasiones), México (1 vez), Brasil (en 2 ocasiones), Colombia (en 2 ocasiones), Uruguay (1 vez), Ecuador (1 vez), Nicaragua (1 vez) y Paraguay (1 vez); han asistido alrededor de 14.657 participantes, se han socializado más de 6.944 ponencias y han estado presentes 22 países, dejando la puerta abierta para el XVIII congreso a desarrollarse en el mes de agosto de 2025 en la Ciudad de Panamá por primera vez.

Cabe señalar que estos escenarios de internacionalización de la extensión que se encuentran estrechamente ligados al trabajo y existencia de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria-ULEU, iniciaron realizándose anualmente sin embargo, dada la magnitud de su impacto, crecimiento y reconocimiento en la región<sup>22</sup>, fue necesario migrar su organización y desarrollo a una versión bianual a partir de noviembre de 2001, enfocados siempre en el ejercicio y crecimiento de la extensión universitaria, proyección social, vinculación y acción social.

De esta manera, los CLEU no solo han sido escenarios de diálogo, intercambio y reflexión, sino que se han convertido en estrategias de internacionalización que propician la co-construcción de conocimientos, la visibilización de prácticas exitosas, la realización de proyectos conjuntos y el establecimiento de alianzas aportando a políticas públicas. Estos grandes escenarios de internacionalización de la llamada tercera función universitaria, representan un compromiso para quienes tenemos la posibilidad y privilegio de hacer parte de ellos. En consecuencia, es necesario asumir el reto de dar respuesta a los interrogantes allí planteados y promover un ejercicio solidario de todas esas prácticas, acciones y proyectos exitosos compartidos, recordando que la extensión no es de unos pocos, no es solo de aquellos a los que les “gusta” o les ha sido asignada laboralmente; la extensión le compete a toda la comunidad universitaria.

---

22. Los congresos más grandes realizados hasta ahora han sido los de 2005 en Brasil con 1.348 participantes, el de Uruguay en 2009 con un poco más de 2.000 asistentes y el de Argentina en 2011 con alrededor de 5.000 personas de forma presencial y el de Costa Rica en 2021 con 2.580 personas registradas virtualmente.

Visto de esta manera, no sobra señalar que no es solo el viajar y asistir a un congreso más, conocer nuevos lugares y culturas, sino que los CLEU nos “ponen los pies en la tierra” e invitan a pensar y actuar conjuntamente aportando de manera colectiva al cierre de brechas en América latina y el caribe, y qué mejor ejemplo de ello que las líneas y textos que componen este libro, fruto del último congreso latinoamericano en su versión XVII realizado en Colombia en 2023.

Y no podría terminar este capítulo sin antes hacer una pequeña síntesis de los lemas, temáticas y retos generados a lo largo de estos 28 años de congresos<sup>23</sup>, así como dejar sobre la mesa la invitación para el XVIII Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria a desarrollarse entre el 18 al 22 de agosto de 2025, en Panamá<sup>24</sup>.

EVENTOS ANTECEDENTES O PREDECESORES A LOS CLEU		
FECHA	PAIS SEDE	NOMBRE / LEMA DEL CONGRESO
12-20 de febrero de 1994	Matanzas, Cuba	Primer encuentro bilateral cubano venezolano de directores de cultura y extensión universitaria
3 al 8 de abril de 1995	Mérida Venezuela	Segundo encuentro binacional de directores de cultura y extensión universitaria

Fonte: Elaboración propia (2024)

HISTORIA DE LOS CLEU		
FECHA	PAIS SEDE	NOMBRE / LEMA DEL CONGRESO
5-7 de junio 1996	La Habana, Cuba	I encuentro latinoamericano de extensión universitaria  LEMA: <i>La Extensión Universitaria y la Integración Cultural en América Latina</i>
18- 21de noviembre 1997	Mendoza, Argentina	I Congreso nacional de extensión y II encuentro latinoamericano de extensión universitario

23. Información ampliada al respecto en el siguiente enlace: <https://sites.google.com/view/uieu/congresos-latinoamericanos?authuser=0>

24. <https://sites.google.com/view/uieu/eventos-y-novedades?authuser=0>

9-11 de Septiembre 1998	San José, Costa Rica	III congreso iberoamericano y del caribe de extensión universitaria
18-21 de octubre 1999	Caracas, Venezuela	IV congreso iberoamericano y del caribe de extensión universitaria
19-23 de noviembre 2000	Morelia, Michoacán, México	V congreso iberoamericano de extensión Lema: <i>Sociedad, Educación superior y extensión: balance y perspectivas</i>
14-17 de noviembre 2001	Sao Paulo, Brasil	VI congreso iberoamericano de extensión universitaria Lema: <i>Universidad y Sociedad</i>
22-26 de septiembre 2003	Pinar del Rio, Cuba	VII congreso iberoamericano de extensión universitaria Lema: <i>Extensión Universitaria: Opción viable por un mundo mejor</i>
27-30 de noviembre 2005	Río de Janeiro, Brasil	VIII congreso iberoamericano de extensión universitaria Lema: <i>Navegar es necesario... transformar es posible</i>
7-9 de noviembre 2007	Bogotá, Colombia	IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria y VI Encuentro Nacional de la Red de Extensión Universitaria Lema: <i>Gestión y Evaluación de la Extensión Universitaria</i>
5-9 de octubre 2009	Montevideo, Uruguay	X congreso iberoamericano de extensión universitaria-ExtenSo Lema: <i>sociedad y Extensión: hacia una universidad integrada y transformadora. José Luis Rebellato</i>
22-25 de noviembre 2011	Santa Fe, Argentina	XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria Lema: <i>Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y la cohesión social</i>
19-22 de noviembre 2013	Quito, Ecuador	XII congreso iberoamericano de extensión universitaria Lema: <i>La integración de la docencia, la investigación y la extensión para la transformación social y el buen vivir</i>

1-4 de junio 2015	La Habana, Cuba	XIII congreso latinoamericano de extensión universitaria Lema: <i>La extensión universitaria promotora del cambio y la transformación sociocultural</i>
5- 9 de junio 2017	Managua, Nicaragua	XIV Congreso Latinoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria y el II Congreso Centroamericano de Compromiso Social Lema: <i>Dialogo de saberes y conocimientos con compromiso social.</i>
25-28 junio 2019	Ciudad del Este, Paraguay	XV Congreso Latinoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria Lema: <i>La extensión universitaria a 101 años dela Reforma de Córdoba, Homenaje a Jorge Orlando Castro</i>
26-29 de octubre 2021	San José, Costa Rica	XVI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión y Acción Social Universitaria 2021 Lema: <i>La extensión universitaria latinoamericana frente a los desafíos del contexto regional</i>
14-18 de agosto 2023	Armenia, Colombia	XVII Congreso Latinoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria-Proyección Social Lema: <i>La Extensión Universitaria como estrategia de transformación territorial</i>
PRÓXIMO 18 -22 de agosto 2025	Ciudad de Panamá, Panamá	XVIII Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria Lema: <i>La Extensión universitaria como función articuladora de la Universidad con la Sociedad: feminismos, movimientos sociales, comunicación e integración de las funciones de la universidad. "Perspectivas críticas de la extensión universitaria"</i>

Fonte: Elaboración propia (2024)

## Reflexiones

La importancia de una apuesta regional por la construcción del conocimiento e identidad local, regional y nacional antes que el global o internacional, como una estrategia para encarar las tendencias hegemónicas de internacionalización que aunado a un ejercicio de la internacionalización de la educación superior y con ella, de la investigación y la extensión, supone el afrontamiento de múltiples retos en la actualidad, que a su vez pueden ser asumidos como oportunidades, en el marco de los próximos congresos latinoamericanos de extensión universitaria, entre ellos:

- La necesidad de aunar esfuerzos para alcanzar procesos educativos contextualizados a partir del diálogo con nuestros territorios, donde la extensión universitaria sea la clave y pilar del sistema educativo de América Latina y el Caribe.
- La relevancia de trabajar como región latinoamericana fuertemente en prácticas orientadas a las lógicas autónomas propias de la región permitiendo a los diferentes actores e instituciones de educación superior, ser protagonistas y creadores de un sello identitario de internacionalización latinoamericana y no simples replicadores de prácticas ajenas.
- La preocupación por la promoción de un multilingüismo regional que valore la gran variedad y riqueza existente en el contexto inmediato, que pueda ser enriquecido con la enseñanza del español y portugués antes que del inglés.
- La urgente construcción de marcos comunes latinoamericanos de internacionalización, con políticas propias que favorezcan las diferentes modalidades de internacionalización en un contexto inicial latinoamericano y caribeño antes que a un contexto anglosajón y europeo. En otras palabras, la preocupación por volcarnos y conocer primero lo nuestro antes que aquello que tenemos tan lejano.
- El aunar esfuerzos por la construcción de una mirada de la internacionalización que posibilite el pensamiento y actuar decolonial, facilitando y favoreciendo con ello, el entendimiento de los pueblos para el ejercicio de una ciudadanía plena y solidaria.

- El concertar mecanismos y estrategias para una consolidación de la integración regional académica que se fortalezca con redes y alianzas propias comprometidas con nuestra interculturalidad y abiertas a la posibilidad trabajar unido lo local, regional y mundial.
- El trabajo de las IES al abogar por la profundización de la internacionalización del currículo aunando esfuerzos para la creación de sistemas normativos regionales que favorezcan e incentiven tanto la internacionalización en casa como en el extranjero, así como la generación y desarrollo de proyectos interinstitucionales e internacionales de investigación y extensión a partir de dicho contexto.
- Trabajar conjuntamente con IES y entidades gubernamentales de la región a fin de lograr un cambio en la llamada “geopolítica del conocimiento” de la cual hablan Lima y Contel, promoviendo a cambio un proceso de integración regional solidario, horizontal y decolonial. (Lima, M.C.; Contel, F. B., 2011)
- La necesidad imperiosa de continuar la lucha por mantener la autonomía universitaria en cada uno de nuestros países. Un derecho adquirido que día a día se ve más amenazado en América Latina junto a sus procesos democráticos.

## Referencias

Knight, J. (2005). *Un Modelo de Internacionalización: Respondiendo a Nuevas Realidades y Retos*. . Washington D.C.: Banco Mundial.

Labrada-Cisneros, Oildier, Valiente-Sandó, Pedro, & García-Batán, Jorge. (2023). Internacionalización de la extensión universitaria: estudio diagnóstico en la Universidad de Holguín. *Revista Luz*, 109-124.

Lima, M.C.; Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.

MEN-Ministerio de Educación Nacional. (07 de febrero de 2017). *mineducacion*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196472:Internationalizacion-de-la-educacion-superior#:~:text=Es%20un%20proceso%20que%20fomenta,mundo%20cada%20vez%20m%C3%A1s%20globalizado>.

- Orantes, B. R. (2019). Retos de la internacionalización universitaria para América Latina en el marco de la cooperación Sur-Sur. *Revista Entorno*.
- Perrotta, D. . (2016). La internacionalización de la Universidad: debates globales, acciones reionales. *Los Polvirones: UNGS-IEC*, 37.
- Valenzuela Valenzuela, S. M. (2021). Género y Feminización de los Espacios Extensionistas Latinoamericanos. *Revista Compromiso Social*, 33-50.
- Valenzuela, S. M. (2018). Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 61-88.
- Valenzuela, S. M. (2022). *Hitos de la Extensión Universitaria: Un camino con más 150 años de Historia*. Managua: Editorial Universitaria. UNAN-Managua.
- Valenzuela, S. M. (2023). La Extensión Universitaria en América Latina y el Caribe: estrategia de transformación territorial. En P. R. anaina M. de Abreu, *Projeto extensão universitária em movimento* (págs. 308-316). São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire.
- Valenzuela, S. M. (2023). Los Congresos Latinoamericanos de Extensión Universitaria. *La extensión como estrategia de transformación territorial*, 16-19.

# EL ROL DE LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE HABANA: UN CASO DE ESTUDIO EN CALIDAD E IMPACTO

Odette González Aportela

Mercedes González Fernández-Larrea

Amado Batista Mainegra

*Universidad de Habana, Cuba*

*Instituto Especializado de Profesionales de la Salud, El Salvador*

La educación es un pilar básico de la sociedad, que contribuye a la formación de valores, estándares de calidad profesional y al desarrollo social. Desde la comunidad primitiva hasta la actualidad, ha existido el interés de preservar la cultura y que el conocimiento se trasmita de generación en generación, lo cual ha incidido en los diferentes niveles educativos.

La educación y en especial la educación superior tiene la misión de preservar, crear y promover la cultura que distingue y representa a los pueblos, para aportar al desarrollo económico, político, cultural y social. Sin embargo, debe adecuarse a los turbulentos cambios de la dinámica del entorno, la cual exige cada vez más a las Instituciones de Educación Superior (IES) altos niveles de respuesta con pertinencia y justicia social.

En este sentido, las IES logran cumplir con su encargo social a partir de la gestión de sus procesos universitarios, destacando los procesos sustantivos de docencia, investigación y extensión universitaria. Los procesos claves o sustantivos otorgan valor a los resultados institucionales en interacción con la sociedad, para formar profesionales integrales que puedan responder con eficacia y eficiencia a los desafíos del entorno.

En esta línea de pensamiento, se requiere una gestión de calidad de los procesos sustantivos que permita a la IES ofrecer respuestas

oportunas de acuerdo a las necesidades del entorno. Dentro de los procesos sustantivos, el proceso de extensión universitaria tiene el propósito de promover la cultura en su más amplia acepción, en integración con los procesos de docencia e investigación en interrelación bidireccional con la sociedad (MES, 2010).

A su vez, cada proceso sustantivo aporta a la formación cultural de los individuos que conforman la comunidad intra y extrauniversitaria, a pesar de que se reconoce cotidianamente que el proceso docente es el único responsable de la formación. A su vez, el proceso extensionista emana como baluarte de la formación integral de las personas en pro del desarrollo cultural de los pueblos, posibilitando espacios formativos que permiten incrementar el acervo cultural de la población, por ello el objetivo del presente manuscrito es la socialización del subproceso Formación y Capacitación del Sistema de Gestión de la Calidad de la Extensión Universitaria en la Universidad de La Habana. Se empleó el enfoque mixto, a partir de la recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos a partir de la aplicación de métodos teóricos y empíricos.

## Formación desde la Extensión Universitaria

La formación es un proceso sistemático, cíclico y continuo que impacta no solo en el individuo que la recibe directamente, sino en todos los seres humanos que interactúan con este. El accionar de cada individuo está marcado por la educación que ha recibido durante toda su vida, donde juega un rol predominante el tránsito por los diversos niveles educativos.

La educación superior dentro de los espacios educativos prepara al ser humano para aportar al desarrollo de la sociedad, por ello, en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5) quedó expuesto que,

En el siglo XXI, las instituciones de educación superior, como parte de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación, y en conexión con los demás sectores de la sociedad, desempeñan un papel fundamental al ser la base para el desarrollo autodeterminado del conocimiento y conectado globalmente. Son ellas las que garantizan que los beneficios de la investigación y la generación de nuevo conocimiento esté al alcance de toda la ciudadanía. (CRES, 2024, p. 4)

En este sentido, desarrollar la gestión de la extensión universitaria cobra especial vigencia por el aporte sustancial a la formación integral de la comunidad universitaria y de la sociedad, asumiendo como premisa que,

el conocimiento posee un carácter estratégico para el desarrollo económico y su relevancia para el crecimiento cultural y ético de la humanidad, que reclaman de la universidad contemporánea una actitud permanente de orientación y crítica de su gestión para lograr satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad. (GONZÁLEZ, 2016, p. 10)

La contribución del proceso extensionista a la formación no es un hecho reciente, desde el surgimiento del proceso ha sido visceral para la consecución de sus objetivos misionales, tal y como se expone en las reflexiones históricas siguientes.

### Reflexiones históricas pertinentes

La concepción extensionista estuvo relacionada históricamente con el surgimiento de las universidades populares, la realización de determinadas acciones en sus instalaciones, con métodos que usaban la promoción de la cultura acorde a la época (GONZÁLEZ; BATISTA, 2019).

El desarrollo internacional del proceso incidió en la concepción que se asumía en cada nación. En Cuba se ha llegado a un concepto propio de extensión universitaria teniendo en cuenta el devenir histórico de la región y del país, expuesto en el Programa Nacional de Extensión Universitaria (2004), actualizado en el 2010, el cual define la extensión universitaria como:

el proceso que, como parte del sistema de interacciones Universidad-Sociedad, tiene el propósito de promover la cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria para interrelacionado con los demás procesos principales de la educación superior, contribuir a su desarrollo cultural. La extensión constituye una regularidad en la interacción Universidad-Sociedad con personalidad propia y que aporta un producto final o resultado de la labor universitaria. (MES, 2004, p. 5)

Analizar la gestión del proceso extensionista en Cuba, presupone investigar acerca del devenir histórico en la isla. Los autores de la presente investigación asumen en este sentido la propuesta de González (2016) la cual se basó en las investigaciones de Díaz (1998), citada por González (2002), González y Machado (2011) y Veliz (2013) entre otros autores, para evaluar la existencia de dos períodos fundamentales que marcan diferencias esenciales en el enfoque de la educación superior cubana y en la Universidad de La Habana (período pre-revolucionario y el período revolucionario).

**Período pre-revolucionario** (1728-1959) inicia desde la fundación de la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de la Habana, hasta el triunfo de la Revolución. La Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana, nombre fundacional de la actual Universidad de La Habana, se funda en 1728, regida por los religiosos de la Orden de Predicadores o Dominicos.

La Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, incidió profundamente en la vanguardia estudiantil y profesoral de la Universidad de La Habana y por otras fuerzas progresistas de la sociedad cubana de la época, planteándose la misión de reformar esta institución de estudios superiores, en la cual se incluían las ideas de fortalecer la función social de la Universidad.

En este contexto, el intelectual cubano Alfonso Bernal del Riego (1944) criticaba la falta de relación entre la universidad y las instituciones nacionales: educativas, científicas, culturales, artísticas, deportivas, obreras y refiriéndose al futuro planteaba que varias actividades universitarias, entre ellas la extensión universitaria, se encaminarían a un insospechado incremento, cumpliendo de modo pleno la función social universitaria.

Las actividades extensionistas en la Universidad de La Habana comienzan en la década del cuarenta a través de charlas, ciclos de conferencias, exposiciones, presentaciones artísticas, escuelas de verano y algunas publicaciones (Vida Universitaria, Alma Mater, entre otras); las cuales no estuvieron exentas de un enfoque artístico-literario, que sin duda dejaron un efecto positivo, aunque insuficiente, en el reconocimiento social de la universidad, como una importante institución cultural formativa.

En 1950 por Resolución Rectoral se constituyó la Comisión de Extensión Universitaria debido al fuerte movimiento cultural que se

desarrollaba en la UH, del cual la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) fue el principal promotor. El objetivo de la comisión era crear un ambiente propicio para la superación espiritual y elevar el nivel cultural del pueblo. En la presentación de la Junta de Gobierno, el propio Rector Clemente Inclán y Costa, se pronunciaba sobre la extensión cultural como una tarea universitaria, como esfera rectora de la orientación cultural que hasta ese momento no había recibido la atención que merecía (VIDA UNIVERSITARIA, 1950).

Las actividades comenzaron a mermar en 1952 desapareciendo en 1956, debido a la situación política y social del país, unido al cierre de la Universidad de La Habana.

**Período Revolucionario** (1959 hasta la actualidad). Este período se divide en etapas, a partir de las propuestas de varios autores, tales como Vecino (1983), Alarcón (1995), González (1996), González (2002), Veliz (2013) y González (2016), cada etapa está condicionada por cambios sociales, políticos y económicos ocurridos en Cuba, los cuales han impactado en la educación superior y en el proceso extensionista, tal y como se muestra en la Figura 1.

**1ra. etapa** (1959-1975): Etapa de conceptualización y preparación de los cambios cualitativos de la educación superior y de la extensión universitaria.

La Reforma de 1962, definió el papel de la universidad en la formación integral de los profesionales que Cuba demandaba y su contribución a la elevación del nivel cultural del pueblo, cuando postulaba que “la universidad en la sociedad cubana de hoy es el vehículo por el cual la ciencia y la técnica moderna, en sus más elevadas manifestaciones, han de ponerse al servicio del pueblo de Cuba” y entre sus fines señalaba, “le incumbe además las tareas de realizar la investigación científica y difundir los conocimientos y la cultura” (CNU, 1962).

Se establece que la Comisión de Extensión Universitaria, es un órgano de integración de la IES y el pueblo, permitiendo que la cultura universitaria fuese accesible a las masas populares en forma eficaz y que las necesidades de ésta, en lo que atañe a su progreso educacional y técnico, sean bien conocidas por la IES, mediante la participación de representantes de organizaciones de obreros, campesinos y empleados, a través de deliberaciones acerca de los programas, ciclos y cursos a desarrollar (CNU, 1962).

La concepción de la extensión universitaria que postuló la reforma marcó pautas en el continente ya que, “como regularidad, su efecto se produjo en ambos sentidos: se daba respuesta a las necesidades del país, al mismo tiempo que se transformaba el carácter de la universidad” (GONZÁLEZ; GONZÁLEZ, 2013, p. 64).

Esta etapa logra impulsar la gestión extensionista a partir de asignaciones de nuevos contenidos y la institucionalización de los órganos encargados de su dirección, sin embargo, sufrió diversos embates debido a la impronta del vertiginoso desarrollo de la educación superior, lo que redujo la actividad extensionista, ocasionando un profundo impacto en su desarrollo.

La Universidad de La Habana, como parte del sistema de educación superior, estuvo enmarcada en esta tendencia. Esta etapa mostró resultados de impacto en la promoción de la cultura artística y literaria, se mantuvieron las publicaciones universitarias, los museos Felipe Poey y el antropológico Luis Montané mantenían sus espacios abiertos al público y existía un constante intercambio de los estudiantes con personalidades de la cultura artística y literaria, según los archivos de la Fragua Martiana y DEU-UH<sup>25</sup>. Además, en esta etapa se promovían cursos de cine, variados cursos de verano y se mantuvo el Seminario Martiano, aportes interesantes a la formación integral de la sociedad.

A pesar de estos resultados, la realización de estas actividades se manifestaba de manera unidireccional hacia la sociedad y se asumía como un área de servicio, además de asumir un concepto estrecho de cultura.

**2da. etapa (1976- 1990).** Etapa de masificación y reordenamiento de la vida universitaria y la extensión.

En esta etapa, la creación del Ministerio de Educación Superior (MES) y el Ministerio de Cultura en 1976 posicionaron los Departamentos de Actividades Culturales con el objetivo de ofrecer atención especializada a este aspecto en la amplia red de centros. Los departamentos como tendencia concentraron su labor en la atención al movimiento de artistas aficionados (MAA) de la FEU y posteriormente en el desarrollo de los programas de educación artística con carácter facultativo, lo que conllevó a que los conceptos iniciales de la extensión, expuestos en la reforma, continuaran limitados en su esencia, producto de la especialización de funciones y estructuras.

---

25. DEU-UH: Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad de La Habana.

Sin embargo, ya se posicionaba la labor formadora nuevamente, como emblema del proceso, lo cual se reafirma a partir de la creación del Programa de Desarrollo de la Extensión Universitaria (PDEU) en la Educación Superior, aprobado por el Consejo de Dirección del MES en 1988 y cuya definición proyectaba un profundo cambio en este campo.

El PDEU de la educación superior aporta a la definición del proceso extensionista, concibiéndolo ya como un proceso bidireccional, con una concepción más amplia de cultura (GONZÁLEZ; GONZÁLEZ, 2013, p. 65), lo cual significó avanzar en la teorización del proceso. Estos cambios permitieron que la Universidad de La Habana materializará el PDEU, obteniendo resultados importantes en el quehacer universitario.

En esta etapa se crean instituciones culturales que permitieron reforzar y promover la vida cultural en la universidad, como la Casa Estudiantil Universitaria en 1978, para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes a través de la realización de actividades culturales y recreativas. Se continúa el trabajo con el MAA de la FEU y el desarrollo de los programas de educación artística con carácter facultativo. Se mantuvieron las presentaciones de los grupos institucionales, con fuerte impacto en la comunidad universitaria.

Se continuó la labor de impartir cursos de verano, conferencias y el cine club universitario, así como las publicaciones y los museos. Adicionalmente, se crearon las Cátedras Honoríficas, para estimular la investigación y profundización acerca de la vida y obra de personalidades científicas e intelectuales destacados, nacionales y extranjeros, con acciones educativas meramente extensionistas.

**3ra. etapa** (1990- 2000). Etapa de la Integración Efectiva.

En esta etapa se define a la extensión universitaria como una de las vertientes principales de la educación superior, en virtud de la necesidad de dar un salto cualitativo en la proyección de la universidad en el desarrollo cultural de la sociedad, ante lo cual el Ministro de Educación Superior vigente Vecino Alegret expresó “la extensión universitaria debe realmente ocupar el rango de vertiente principal de trabajo de la educación superior, de manera que se haga cada día más efectiva la interacción universidad-sociedad y que ambas se influyan y transformen mutuamente” (VECINO, 1994, apud VEGA, 2002, p. 29).

En este contexto se desarrollan varias investigaciones que aportan a la conceptualización extensionista en Cuba destacando la concepción de González (1996) asumiendo que es un

sistema de interacciones de la Universidad y la Sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de educación superior, con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural. (GONZÁLEZ, 1996, p. 45)

En esta etapa se reconoce la importancia del proceso extensionista a la formación de profesionales y en el fortalecimiento del papel que le corresponde a la universidad cubana como agente activo en la promoción del desarrollo cultural. Sin embargo, el cambio de status en la política universitaria y la definición del “deber ser” de la extensión, no supone de inmediato su instrumentación práctica, como planteara González (2002).

La Universidad de La Habana avanza en el nuevo programa de desarrollo de la extensión universitaria en 1997, donde se establecen los lineamientos del proceso, sin embargo, presentó limitaciones en su accionar, aunque se continúa reconociendo que la universidad es un exponente de promoción de la cultura. Se mantuvo la impartición de cursos de verano y cursos libres, además de exposiciones de artes visuales, el funcionamiento de los museos y se crearon más de una decena de Cátedras Honoríficas.

**4ta etapa** (2000–2010). Renovación de la extensión universitaria como proceso esencial de la formación de los futuros profesionales

Desde el año 2000 en Cuba comienza el proceso conocido como la universalización de la educación superior, lo cual impactó en el trabajo de extensión universitaria, observándose limitada en su proyección. Sin embargo, fue el marco propicio para la elaboración del Programa Nacional de Extensión Universitaria (PNEU), cuyo fin era perfeccionar la extensión universitaria.

El PNEU ratifica que el proceso extensionista está orientado a la labor educativa, que permite promover y elevar la cultura general integral de la comunidad universitaria y su entorno social. Este documento programático establece entre sus lineamientos generales, los siguientes:

Fortalecer la dimensión extensionista del enfoque integral para la labor educativa y político-ideológica. Estimular el desarrollo de la extensión desde las formas organizativas del proceso docente. Ampliar las alternativas para la superación cultural de los profesionales universitarios y de la población en general. (MES, 2004, p. 15)

Los lineamientos de manera general y los particulares expuestos anteriormente evidencian el sentido formativo del proceso, denotando la importancia de este en la cultura de los individuos. En este sentido, la UH reafirma su actividad extensionista a partir de la implementación del PNEU, donde se destacan los lineamientos y programas de carácter estratégico que se fueron incorporando, tales como: el fortalecimiento de la vida cultural de las universidades, los planes de prevención y atención social, entre otros (GONZÁLEZ, 2016).

Se mantienen las actividades de las etapas anteriores, aunque con mejores resultados en algunas aristas como los proyectos, promoción de la actividad extensionista en los medios de comunicación, reaparición de boletines universitarios y la creación de otros espacios y medios para la comunicación intra-universitaria. Se incrementan los talleres de formación en las sedes universitarias, aunque resulta insuficiente la proyección de los departamentos docentes de la sede central en las SUM y la capacitación de sus actores.

**5ta etapa** (2010–actualidad). Perfeccionamiento constante y acelerado de la gestión de la extensión universitaria como proceso educativo y dinamizador del vínculo universidad-sociedad.

En Cuba, se aboga por continuar avanzando en la elevación de la calidad en la educación superior en función de las necesidades del desarrollo económico y social del país, siendo un objetivo fundamental aumentar la eficacia del sistema educativo en virtud de la calidad.

Comienza un proceso de gestión de la calidad desde del Ministerio de Educación Superior que buscaba incrementar la calidad, eficiencia y racionalidad de la gestión en las entidades, con mayor integración de los procesos y de acuerdo con los planes y presupuesto aprobado; con esta finalidad cada IES debería tener diseñado su sistema de gestión (SG) orientado a la calidad y a la integración de los procesos.

La educación superior comienza un proceso de transformaciones constantes, tales como: la aplicación de los planes de estudio D, con mayor flexibilidad que planes anteriores, dado por la existencia del currículo optativo-electivo, potenciando la formación cultural de los estudiantes, lo cual permite una mayor integración del proceso extensionista con el proceso formativo y se comienza a trabajar la curricularización de la extensión universitaria, siendo Batista (2016), exponente de esta línea de trabajo e investigación.

Se potencia la integración en el desempeño institucional, la equidad, la inter, la multi y la transdisciplinariedad que permita

abordar con más integralidad los problemas del desarrollo local, regional y nacional y permite una utilización mucho más racional de los recursos humanos y materiales.

En este contexto se comienza a trabajar en la Universidad de La Habana, la determinación y entendimiento de cuáles son los procesos necesarios y fundamentales para la extensión universitaria en la UH, con un cambio en la cultura organizacional a partir de la creación e implementación del Sistema de Gestión de la Calidad de la Extensión Universitaria de la Universidad de La Habana (GONZÁLEZ, 2016), el cual se ha ido actualizando teniendo en cuenta el contexto (GONZÁLEZ et al., 2022), de acuerdo a las exigencias nacionales e internacionales y la búsqueda permanente de mejorar la gestión del proceso. El cambio de modalidad en la gestión extensionista permitió incrementos sustanciales en los resultados del proceso.

### Subproceso extensionista Formación y capacitación

El Sistema de Gestión de la Calidad de la Extensión Universitaria (SGCEU) de la Universidad de La Habana (GONZÁLEZ, 2016), asume la extensión universitaria en concordancia con el propósito de país, revelando en la misión del SGCEU aspectos de la gestión de la calidad, a partir de que,

promueve cultura en su más amplia acepción, en la comunidad universitaria y la sociedad, a partir de una gestión eficiente y eficaz de sus procesos e integrada con los procesos de formación e investigación, con la participación activa de profesores, estudiantes, trabajadores y la comunidad extrauniversitaria. Integrando necesidades y expectativas de sus grupos de interés proveedores de valores y comprometidos con la sociedad y su transformación, para la formación integral de la IES y la sociedad. (GONZÁLEZ, 2016, p. 86)

El SGCEU asume que la cultura, “es la forma organizada de la vida social que resulta de la interacción inteligente y socializada desde tiempos antiguos por una comunidad humana” (Programa Conjunto Creatividad e Identidad Cultural para el desarrollo local, UNESCO, 2012, p. 10). En este sentido, coincidiendo con González et al. (2022),

Las IES construyen, reproducen y promueven cultura desde la teoría y la práctica, a partir de la gestión de sus procesos sustantivos (formación, investigación y extensión universitaria) que, interrelacionados con el resto de los procesos universitarios, logran cumplir su encargo social de formar profesionales comprometidos con el desarrollo de la sociedad. (p. 1150)

En el SGCEU se plantea el proceso extensionista como macroproceso, el cual contiene siete subprocesos: Formación y Capacitación, Gestión de la promoción cultural, Gestión del movimiento de artistas aficionados, Gestión del movimiento deportivo, Gestión de las instalaciones culturales, Gestión de proyectos y Gestión de las Cátedras Honoríficas (GONZÁLEZ et al., 2022). La gestión de los subprocesos se lleva a cabo en constante interacción entre estos y el resto de los procesos universitarios.

Los subprocesos no se gestionan por orden jerárquico, sino que su gestión dependerá “de las entradas de información y del entorno, de la situación, económico-política, social, cultural y ambiental en la que se encuentre la institución y la nación, los actores y de los proveedores de esa información” (GONZÁLEZ et al., 2020, p. 59).

Cada uno de estos subprocesos aporta a la formación integral de la comunidad universitaria y la sociedad, sin embargo, en el presente trabajo se hará énfasis en el proceso de Formación y Capacitación, al ser aquel proceso que: “Contribuye a la formación cultural integral de los integrantes de la comunidad universitaria y la sociedad, a través de la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo individual y colectivo” (GONZÁLEZ, 2016, p. 91).

La definición y materialización de un subproceso de Formación y Capacitación, permite avanzar en aspectos relacionados con la organización, ejecución y evaluación de actividades que permiten la “adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes” (GONZÁLEZ, 2016, p. 91) e impactar en áreas no reconocidas hasta el momento. Los cursos libres y de verano que se realizaban por solicitudes o propuestas de las áreas universitarias, eran asumidos como espacios del proceso docente, lo cual contradecía el propio significado de estos espacios y del proceso docente en sí.

A pesar de que el PNEU incluía acciones formativas, como las ya mencionadas en sus lineamientos, no se comprendía por los actores del proceso en la UH y no existía una declaración explícita de

su importancia y necesidad para la sociedad, a pesar de los múltiples espacios que se realizaban en la IES. Además, no se comprendía en su totalidad la magnitud y alcance, el cual excedía los espacios docentes, pues no formaban parte del curriculum básico de las carreras, sino que iban a enriquecer este y la formación integral de los individuos.

Lo anterior se evidenció en las respuestas ofrecidas por estudiantes universitarios a un cuestionario realizado en el marco del diseño del SGCEU, en el cual, “no identificaron los cursos libres, de verano y las electivas como parte de la extensión universitaria” (GONZÁLEZ, 2016, p. 111).

Definir un subproceso de Formación y Capacitación, permitió comprenderlo conceptualmente, al entender que el proceso formativo desde la extensión persigue el objetivo de promover cultura. La definición no solo permitió entender el significado y valor de estas acciones, sino diferenciar los cursos de extensión del proceso docente, aún y cuando empleen metodologías activas propias del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual en sí no es una contradicción.

El proceso de Formación y Capacitación incluye la:

- Organización y planificación de los medios para la superación.
- Gestionar cursos libres, de verano y optativos/electivos.
- Gestionar cursos de superación para artistas aficionados y deportistas.
- Divulgar la programación de los cursos.
- Gestionar cursos y talleres de superación para el recurso humano que organiza, dirige y trabaja el proceso extensionista.
- Evaluar los cursos impartidos e impacto.

Una característica de la gestión por procesos es que permite determinar las actividades por cada proceso, las entradas necesarias y los proveedores, para posteriormente identificar los procedimientos y los resultados esperados como salidas. La elaboración de las fichas (anexo 1) permite la elaboración del diagrama básico de cada proceso, en los cuales se evidencia una secuencia ordenada de las actividades, los responsables, variables e indicadores de evaluación.

Llevar a cabo el subproceso de Formación y Capacitación, requiere de entradas, las cuales están relacionadas con las necesidades y exigencias del entorno local, nacional e internacional, con la información disponible y las salidas de otros subprocesos. Un resultado de un subproceso puede convertirse en la entrada de otro. A su vez, para gestionarlo se requieren recursos humanos, tecnológicos, materiales, financieros, de información entre otros.

La implementación del SGCEU permitió revalorizar el trabajo extensionista, en función de la calidad, resaltando la satisfacción de los usuarios, con un Índice de Satisfacción Grupal (ISG) de 0,64, lo cual evidenció satisfacción, “reconocimiento de la efectividad y utilidad del SGC implementado” (GONZÁLEZ, 2016, p. 114). En este sentido, las primeras acciones estuvieron relacionadas con la capacitación de los actores del proceso en la IES, los cuales mostraron, a partir de los resultados de la aplicación de diversos instrumentos de investigación como la observación y cuestionarios aplicados, elevados niveles de satisfacción, según la escala Likert empleada.

La evaluación de impacto en los cursos de Formación y Capacitación, fue otro de los aspectos relevantes del SGCEU pues permitía evaluar el nivel de satisfacción, la calidad de los cursos, de los docentes o facilitadores, criterios del proceso organizativo y de ejecución, así como conocer qué aspectos eran susceptibles de mejora.

El subproceso de Formación y Capacitación interactúa con los otros subprocesos en función de las demandas, y evidencia importantes resultados de impacto. Se ha evidenciado en la puesta en práctica de cursos extensionistas teórico-práctico, en los resultados de investigaciones de Licenciatura (CÁRDENAS, 2018; ÁVILA, 2018), de maestría (GÓMEZ, 2018) y doctorales (BATISTA, 2016; GONZÁLEZ, 2016, SANTACRUZ, 2023; HERNÁNDEZ, 2024), desde el subproceso de Gestión del Movimiento de Artistas Aficionados (GONZÁLEZ, 2016; GONZÁLEZ et al., 2021), la Gestión de las Instalaciones culturales y la Gestión de proyectos integrados (GONZÁLEZ; BATISTA, 2019; GONZÁLEZ et al., 2021) entre otros.

De igual manera vale destacar que el diseño del SGCEU en este caso dirigido al subproceso permite la actualización según el análisis del contexto, de ahí la propuesta de modificaciones asumiendo los avances de la ciencia y la tecnología y el empleo de la virtualidad, tal y como se socializó por González y Batista (2021), ante la pandemia del COVID 19. Coincidiendo con los autores,

La virtualización del proceso extensionista ubica en contexto un proceso que, integrado a la docencia y la investigación, es capaz de dialogar constantemente con la realidad y transformarla, por ello, la actualización y materialización de sus acciones a través de los espacios de redes sociales, incrementa el alcance, impacto y permite evaluar desde diferentes ópticas el trabajo de formación con la comunidad universitaria y la sociedad, sin descartar las acciones tradicionales. (GONZÁLEZ; BATISTA, 2021, p. 220)

El devenir histórico del proceso extensionista unido a los avances de su gestión e innovación en las formas de hacer, muestran evidencias del aporte a la formación de los individuos coincidiendo con Batista et al. (2018), Conti (2020), Cano y Castro (2010), González et al. (2020), Monge (2022), Nam (2021), Ortellano y Fedoruk (2023), Zambrano (2021), Zambrano et al. (2022), Zambrano et al. (2023) entre otros. A su vez, se muestra la necesidad de desarrollar el subproceso de Formación y Capacitación para contribuir a la formación del ser humano culto.

## Conclusiones

La historia de la extensión universitaria en la Universidad de La Habana revela un proceso dinámico y evolutivo que ha sido moldeado por factores internos y externos. Desde sus inicios en la promoción cultural hasta su papel actual como piedra angular del compromiso de la universidad con la sociedad, el programa de extensión ha demostrado consistentemente su capacidad de adaptarse a las necesidades y contextos cambiantes. Al integrar el subproceso de Formación y Capacitación, la Universidad no solo ha enriquecido su oferta académica, sino que también ha fortalecido sus vínculos con la comunidad en general.

La incorporación explícita de un subproceso de Formación y Capacitación dentro del sistema de extensión de la Universidad de La Habana marca un avance significativo. Este movimiento estratégico ha permitido a la institución abordar de manera más eficaz las diversas necesidades de aprendizaje de sus partes interesadas. Al ofrecer una amplia gama de cursos y talleres, la universidad ha fomentado una cultura de aprendizaje permanente y ha contribuido al crecimiento intelectual general de su comunidad.

El éxito del programa de extensión de la Universidad de La Habana es un testimonio de la interconexión de sus diversos procesos. El subproceso de Formación y Capacitación, en particular, ha demostrado su capacidad para mejorar la calidad y el impacto de otras actividades universitarias, como la investigación y la docencia. Esta interconexión ha permitido a la universidad cumplir su misión de servir tanto a la comunidad académica como a la sociedad en general.

La integración de la tecnología, como las plataformas de aprendizaje virtual al subproceso Formación y Capacitación, ofrece nuevas y emocionantes posibilidades para llegar a un público más amplio y ofrecer oportunidades de formación más flexibles y accesibles. Mantenerse adaptable y receptiva a las tendencias emergentes, puede garantizar que el SGCEU de la Universidad de La Habana continúe siendo una fuerza vital para el cambio positivo.

En general, el artículo proporciona una visión general integral de la evolución, la importancia y la dirección futura de la extensión universitaria en la Universidad de La Habana. Las conclusiones extraídas de esta investigación destacan la importancia de la formación y el desarrollo de capacidades para fomentar una comunidad universitaria dinámica y comprometida.

## Referencias

ALARCÓN, Rodolfo; ÁLVAREZ, Carlos. **Revolución y Educación Superior en Cuba**. Ministerio de Educación Superior. Monografía. La Habana, Cuba. 1995.

ÁVILA, G. **Conjunto de acciones teatrales para la preparación técnica en actores aficionados del grupo Nómadas Teatro de la Universidad de La Habana**. Tesis de grado, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. 2018.

BATISTA, Amado. **Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria en la promoción de salud en la Universidad de La Habana**. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. CEPES, Universidad de La Habana, Cuba, p. 243. 2016.

BATISTA, Dagneris de Los Ríos; TRUJILLO, Yanet Balboquin; BARBÁN, Yoenia Virgen Sarduy. La extensión universitaria y su gestión pedagógica en la universidad cubana. **Revista Conexão UEPG**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 8-17, 2018.

CÁRDENAS, A. A. **Sistema de actividades de danza contemporánea dirigido al grupo Entalpía**. Tesis de grado, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. 2018.

CANO, Agustín; CASTRO, Diego. **Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular**, Informe de investigación. Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. (2010).

CONTI, R. C. Extensión universitaria: su aporte en la formación de los estudiantes del último curso de las carreras de grado de la Universidad Iberoamericana, Sede San Lorenzo, año 2018. **Rev. cient. estud. investig.**, v.9, n.1, p.40-56, 2020. <https://doi.org/10.26885/rcei.9.1.40>

CRES. Conferencia Regional de Educación Superior. Declaración. Reunión de Seguimiento de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5). Brasilia, Brasil, 13-15 marzo. 2024.

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. **La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba**. Imprenta universitaria, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. p. 9, 24, 36, 37. 1962.

DÍAZ, T. Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. Cuba. 1998.

GONZÁLEZ, Gil Ramón. **Un modelo de extensión universitaria para la extensión universitaria. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo". La Habana, Cuba. 1996.

GONZÁLEZ, Gil Ramón; GONZÁLEZ, Mercedes. ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. **Revista Congreso Universidad**. v. II, n. 2, 2013, ISSN: 2306-918X. 2013.

GONZÁLEZ, Odette; Batista, Amado. Contribución de los proyectos integrados de extensión universitaria a la formación integral de los futuros profesionales. In: Kochann, A. (Org.). **Formação docente e trabalho pedagógico. Contextos atuais**. Editora Scotti, Brasil, 2019.

GONZÁLEZ, Odette; et al. Retos en la gestión del proceso extensionista cubano: sistema de información gerencial. **Revista Mendive**, v.20, n.4, p.1146-1159. 2022.

GONZÁLEZ, Odette; BATISTA, Amado. Virtualización del proceso extensión universitaria: una emergencia en tiempos de COVID-19. **Revista Universidad y Sociedad**, v.13, n.5, p.213-222. 2021.

GONZÁLEZ, Odette et al. Proyecto extensionista de protagonismo estudiantil en el movimiento cultural universitario. **Revista Universidad y Sociedad**, v.13, n.2, p. 204-216. 2021.

GONZÁLEZ, Odette; BATISTA, Amado; GONZÁLEZ, Mercedes. Indicadores de calidad del proceso de extensión universitaria en la Universidad de La Habana. **Revista San Gregorio**, v.43, p.49-64. 2020.

GONZÁLEZ, Odette; BATISTA, Amado; GONZÁLEZ, Mercedes. Sistema de gestión de la calidad del proceso de extensión universitaria, una experiencia en la Universidad de La Habana. **Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior**, v.11, n.2, p.105-134. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v11i2.3324>

GONZÁLEZ, O. **Sistema de gestión de calidad del proceso extensionista en la Universidad de La Habana**. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. CEPES, Universidad de La Habana, Cuba. 2016.

GONZÁLEZ, María Victoria; MACHADO, María Teresa. Extensión universitaria en la universalización de la educación superior: una mirada desde la pedagogía intercultural. **Rev. Hum. Med**, v.11, n.2. 2011.

GÓMEZ, D. **La actividad musical de la Coral Universitaria de la Universidad de La Habana: Sistematización de experiencias**. Universidad Agraria de La Habana. 2018.

HERNÁNDEZ, David. **Los estudios martianos en la Universidad de La Habana (1941-1962)**. Tesis en opción al grado científico de Dr. En Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. 2024.

MES. Programa Nacional de Extensión Universitaria, Ministerio de Educación Superior, Cuba, p. 41. 2004.

MES. Actualización del Programa Nacional de Extensión Universitaria, Ministerio de Educación Superior, p. 9. 2010.

MONGE, Carmen. Aportes de la extensión universitaria a la formación estudiantil: estudio de caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Saberes y prácticas. **Revista de Filosofía y Educación**, v.7, n.1, p. 1-22, 2022.

NAN, Liu; GONZÁLEZ, Odette; BATISTA, Amado. Extensión universitaria y la Universidad Internacional de Heilongjiang, un análisis crítico. **Revista Conrado**, v.17, n.83, p.8-20. 2021.

ORTELLANO, Víctor; FEDORUK, Susana. Beneficios de la extensión universitaria en la formación de estudiantes: un análisis cualitativo. **Revista INTERFAZ**, v. 2, n. 2, p. 3-15, 2023.

SANTA CRUZ, Dagmar Pérez. **Estrategia comunicativa para mejorar las prácticas comunicativas de los agentes locales y actores sociales en función del desarrollo local. Un estudio de caso del municipio Cerro.** Tesis en opción al grado científico de Dr. En Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. 2019.

VECINO, Fernando. **Tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Significado del trabajo didáctico.** Tesis para la obtención del grado científico de Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Defendida en la Universidad de Lomonosov el 17 de julio de 1983. La Habana. Cuba. (1983).

VECINO, Fernando. **Intervención en Seminario a directivos de universidades cubanas.** Ministerio de Educación Superior, Cuba. 1994.

VECINO, Fernando.. **La educación superior cubana, en la búsqueda de la excelencia.** Conferencia inaugural Universidad 2002. La Habana, Cuba. (2002)

VEGA, José Francisco. La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. **Revista Investigación y Desarrollo**, v. 10, n. 1, p. 26-39. 2002.

VELIZ, José Antonio. **Modelo de Gestión de la Extensión Universitaria para la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río:** Estrategia para su implementación. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de estudios de las ciencias de la educación superior. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Pinar del Río, Cuba, 2013. p. 185.

ZAMBRANO, Tania Milady. Modelo de Vinculación con la Sociedad en la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador. Tesis en opción al grado académico de Doctor. Programa de Doctorado Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba. 2021.

ZAMBRANO, Tania Milady, et al. Pertinencia del proceso de Vinculación con la Sociedad: relación contexto-universidad. **Revista Conrado**, v.19, n.92, p. 539-551. 2023.

ZAMBRANO, Tania Milady; GONZÁLEZ, Odette; BATISTA, Amado. Experiencia de la gestión del proceso de vinculación con la sociedad en la Universidad San Gregorio de Portoviejo. **Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, 10 (Número especial), p. 184-200. 2022.

# IMPACTO DE LA VINCULACIÓN UNIVERSITARIA EN LA MEJORA DE LA SALUD ORAL COMUNITARIA: EXPERIENCIA DE LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DEL ECUADOR

Laly Viviana Cedeño Sánchez  
Laura Victoria Gaviláñez Cedeño  
Lourdes Jaramillo Castellón  
*Universidad Bolivariana del Ecuador*

En la actual dinámica del mundo globalizado, la universidad, tal como lo manifiesta (Perez, 2017) toma un protagonismo fundamental en el desarrollo de las sociedades, ya que es el ente encargado de la formación de profesionales que deberán repercutir e incidir en los procesos sociales, que potencialicen el bienestar de las sociedades a las que se pertenecen.

Es ahí donde tienen vital importancia los programas y proyectos de vinculación con la sociedad, cuyos conceptos y concepciones a nivel de América Latina, tienen diferentes denominaciones, tal como lo manifiestan (Castro et al., 2018) ya que estas dependen de posturas ideológicas y políticas, y de las relaciones entre la universidad y la sociedad, organizaciones e instituciones, así se denominan: vinculación con la colectividad, extensión universitaria y difusión cultural, difusión cultural y extensión de los servicios, extensión universitaria, vinculación con la Sociedad.

La vinculación universitaria es un proceso fundamental en las instituciones de educación superior, especialmente en carreras relacionadas con la salud, donde las actividades de extensión comunitaria permiten aplicar conocimientos académicos en contextos reales, beneficiando tanto a los estudiantes como a la sociedad (Alava et al., 2019).

## Dialogos iniciales

En Ecuador, el acceso limitado a servicios de salud, particularmente en zonas vulnerables, ha incrementado la prevalencia de enfermedades bucales como la caries y las infecciones periodontales, las cuales afectan la calidad de vida de las personas y, a largo plazo, pueden tener repercusiones en la salud sistémica (Coronel & Erazo, 2022). Ante este panorama, la Universidad Bolivariana del Ecuador, a través de su carrera de Odontología, ha implementado un proyecto de vinculación en el cantón Durán, una localidad caracterizada por altos niveles de pobreza y condiciones desfavorables de salud.

El objetivo general de este proyecto es evaluar el impacto de actividades educativas y preventivas en salud oral para reducir la prevalencia de caries y mejorar los hábitos de higiene bucal en la comunidad. Para alcanzar este propósito, se plantean varios objetivos específicos: (1) Diagnosticar el estado de salud bucal de los beneficiarios mediante un análisis inicial utilizando el índice CPO (Caries, Pérdida, Obturación) como indicador de caries en escolares y adultos; (2) Promover el conocimiento y las prácticas de higiene bucal a través de talleres educativos enfocados en técnicas de cepillado, uso de hilo dental y enjuagues bucales; (3) Aplicar intervenciones preventivas como la aplicación de flúor y selladores dentales, particularmente en la población infantil y adolescente; y (4) Realizar un seguimiento post-intervención para evaluar cambios en la salud oral y el conocimiento de los participantes respecto a prácticas de higiene bucal.

Este proyecto está respaldado por bases teóricas que destacan la importancia de la prevención en salud oral y el rol de la educación como herramienta de cambio. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Federación Dental Internacional (FDI) subrayan la necesidad de intervenciones tempranas en poblaciones vulnerables para reducir la carga de enfermedades bucales (Censos, 2019). Estudios previos han demostrado que los talleres educativos, combinados con intervenciones preventivas como el uso de selladores y flúor, son efectivos en la reducción de caries y en la promoción de hábitos de higiene bucal, factores críticos para la salud bucodental a largo plazo (Simbaña, 2017).

El problema abordado por este proyecto de vinculación es la alta incidencia de enfermedades bucales en Durán y la falta de acceso a servicios odontológicos básicos, lo que exacerba la situación de salud de la población. La educación en salud bucal y la prevención de caries en etapas tempranas son claves para abordar este problema,

ya que permiten disminuir la prevalencia de enfermedades y generar conciencia sobre prácticas de autocuidado en salud bucal.

La metodología del proyecto incluye varias etapas. Primero, se realizó un diagnóstico inicial para evaluar la condición de salud bucal de la comunidad, utilizando el índice CPO como herramienta de medición en escolares y adultos. Luego, se desarrollaron talleres educativos para capacitar a los participantes en técnicas de higiene bucal, con un enfoque preventivo y participativo. Además, se llevaron a cabo aplicaciones de flúor y selladores dentales para reducir el riesgo de caries en niños y adolescentes. La recolección de datos se realizó mediante encuestas antes y después de las intervenciones, así como evaluaciones clínicas, lo que permitió comparar los resultados iniciales con los obtenidos post-intervención, evaluando el impacto de las actividades de vinculación. La metodología posee enfoque cuantitativo, incluye una encuesta basada en una muestra representativa pequeña de la población del cantón Durán.

## Población y Muestra

La población objetivo para este estudio serían niños, adolescentes y adultos en el cantón Durán. Se seleccionará una muestra representativa de 50 participantes, distribuidos de la siguiente manera: 20 niños (6-12 años), 15 adolescentes (13-17 años), 15 adultos (18+ años).

## Instrumentos de Recolección de Datos

Encuesta de Conocimiento y Prácticas de Higiene Bucal. Este cuestionario incluye preguntas de opción múltiple y preguntas con escala de Likert para evaluar el conocimiento y las prácticas de higiene bucal antes y después de la intervención.

## Índice CPO

Para medir el estado de salud bucal de los participantes, se usa el índice CPO (Caries, Pérdida, Obturación).

### *Sección 1: Datos Demográficos*

- Edad
- Género
- Nivel educativo

## Sección 2: Conocimiento de Higiene Bucal

¿Con qué frecuencia te cepillas los dientes?

- A. Una vez al día
- B. Dos veces al día
- C. Más de dos veces al día
- D. Rara vez

¿Qué productos de higiene bucal utilizas regularmente?

- A. Cepillo dental
- B. Hilo dental
- C. Enjuague bucal
- D. Ninguno

Escala de Likert (1 = Muy en desacuerdo, 5 = Muy de acuerdo):  
Conozco las técnicas correctas de cepillado dental.

- A. Sé la importancia de usar hilo dental.
- B. Conozco los beneficios de los selladores dentales para prevenir caries.

## Sección 3: Prácticas de Higiene Bucal

Escala de Likert (1 = Nunca, 5 = Siempre):

Cepillo mis dientes después de cada comida.

- A. Uso hilo dental al menos una vez al día.
- B. Visito al dentista regularmente para revisiones preventivas.

### Conocimiento de Higiene Bucal pre y post intervención

Categoría	Niños (6-12 años)	Adolescentes (13-17 años)	Adultos (18+ años)
Participantes	20	15	15
%	40%	30%	30%

### Resultados Pre y Post-Intervención en Conocimiento de Higiene Bucal

Declaración	Pre-Intervención Promedio	Post-Intervención Promedio
Conozco las técnicas correctas de cepillado	3.2	4.6
Sé la importancia de usar hilo dental	2.9	4.3
Conozco los beneficios de los selladores dentales	2.7	4.4

## Cambios en Prácticas de Higiene Bucal

Práctica	Frecuencia Inicial	Frecuencia Final
Cepillado después de cada comida	50%	80%
Uso de hilo dental diario	20%	60%
Visitas regulares al dentista	30%	65%

La vinculación universitaria en la carrera de Odontología permite integrar conocimientos teóricos y prácticos, generando un impacto positivo en la comunidad al tiempo que contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes. Este proyecto, fundamentado en la educación y la prevención en salud bucal, evidencia cómo la academia puede contribuir a la reducción de problemas de salud en poblaciones vulnerables.

### Educación que transforma: empoderamiento en salud bucal para comunidades vulnerables

La educación en salud bucal es una herramienta poderosa para transformar hábitos y mejorar la calidad de vida, especialmente en comunidades con acceso limitado a servicios odontológicos. En este proyecto, los talleres educativos desempeñaron un papel central, proporcionando a niños y adultos información práctica y accesible sobre el cuidado de su salud bucal. Durante las sesiones, los participantes aprendieron técnicas de cepillado correctas, el uso adecuado de hilo dental y la importancia de los enjuagues bucales. Se desarrollaron dinámicas interactivas que involucraron a los asistentes en actividades prácticas y juegos de rol, con el objetivo de generar una mayor comprensión y retención de la información. (Malagón, 2006).

Estas sesiones fueron diseñadas para ir más allá de la transmisión de conocimiento, buscando empoderar a los participantes a través de un enfoque de “aprender haciendo.” Al finalizar cada taller, los participantes recibieron kits de higiene bucal, una herramienta que ayudó a reforzar lo aprendido y a fomentar la adopción de prácticas de cuidado dental en su vida diaria. Este enfoque educativo no solo transformó los conocimientos sobre higiene bucal, sino que también fortaleció la autoconfianza y el sentido de responsabilidad personal en cuanto a la salud (Enríquez & Vega, 2004).

## Prevención activa: intervenciones odontológicas para un futuro saludable

Las intervenciones preventivas, como la aplicación de flúor y selladores dentales, son esenciales para reducir la incidencia de caries en poblaciones vulnerables, especialmente en la infancia y la adolescencia. A través de este proyecto, se implementaron estas intervenciones en escolares del cantón Durán, con el objetivo de disminuir el riesgo de caries en la población infantil. La aplicación de flúor, un método probado para fortalecer el esmalte dental, se realizó en sesiones cuidadosamente planificadas, mientras que los selladores se aplicaron en niños que presentaban un alto riesgo de desarrollar caries.

El enfoque preventivo del proyecto no solo fue beneficioso para la salud bucal de los participantes, sino que también brindó a los estudiantes de odontología una experiencia clínica valiosa, al permitirles aplicar sus conocimientos en un entorno comunitario. Esta participación activa en intervenciones clínicas subrayó la importancia de la prevención y sensibilizó a los estudiantes sobre la relevancia de la salud pública, preparándolos para futuras prácticas profesionales con una visión integral y empática hacia el cuidado de la salud de la población (Coronel & Erazo, 2022).

## Consideraciones

El proyecto de vinculación universitaria desarrollado por la carrera de Odontología de la Universidad Bolivariana del Ecuador evidencia cómo las actividades de educación y prevención en salud bucal pueden impactar positivamente en comunidades vulnerables. La iniciativa no solo benefició a la comunidad de Durán, mejorando el conocimiento y prácticas de higiene bucal, sino que también representó una oportunidad de formación integral para los estudiantes de odontología, quienes fortalecieron sus habilidades clínicas y desarrollaron un sentido de responsabilidad social (Gonzalez, s. f.).

El éxito del proyecto sugiere que la vinculación universitaria es una herramienta fundamental para fortalecer la relación entre la academia y la sociedad. Al contribuir al bienestar de la comunidad, las universidades cumplen su rol social y, al mismo tiempo, ofrecen a sus estudiantes una experiencia formativa que va más allá del aula. Se

concluye que la continuidad de este tipo de iniciativas puede contribuir no solo al desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la salud, sino también al mejoramiento de la calidad de vida en comunidades que necesitan apoyo en aspectos críticos de su bienestar.

## Resultados

Los resultados obtenidos a partir de las intervenciones en salud bucal implementadas en el cantón Durán revelan mejoras significativas tanto en el conocimiento de prácticas de higiene como en la adopción de hábitos preventivos por parte de la comunidad participante. Los hallazgos se organizan en tres categorías principales: distribución demográfica, impacto en el conocimiento de higiene bucal y cambios en las prácticas de higiene.

### Distribución Demográfica de Participantes

La muestra estuvo compuesta por 50 participantes, distribuidos en tres grupos de edad: 40% niños (6-12 años), 30% adolescentes (13-17 años) y 30% adultos (18+ años). Esta composición demográfica fue representativa de las etapas clave en el desarrollo de la salud bucal, proporcionando una perspectiva integral sobre el estado de higiene oral y las prácticas de prevención en distintos grupos etarios. Esta segmentación permitió adaptar las estrategias educativas y preventivas, ajustándolas a las necesidades específicas de cada grupo, y facilitó el análisis de los efectos diferenciales de la intervención.

### Impacto en el Conocimiento de Higiene Bucal Pre y Post-Intervención

La evaluación del conocimiento de higiene bucal de los participantes, medida mediante una escala de Likert de cinco puntos antes y después de la intervención, evidenció una mejora notable en la comprensión de prácticas preventivas clave. La puntuación media en la declaración “Conozco las técnicas correctas de cepillado” aumentó de 3.2 a 4.6, lo que representa un incremento significativo en el conocimiento sobre técnicas de cepillado. Asimismo, en “Sé la importancia de usar hilo dental”, se observó un aumento de 2.9 a 4.3, destacando una comprensión ampliada sobre la relevancia de

la limpieza interdental. Finalmente, la declaración “Conozco los beneficios de los selladores dentales” mostró una mejora de 2.7 a 4.4, lo que indica que la intervención fue efectiva para comunicar la importancia de los selladores en la prevención de caries.

Estos resultados sugieren que las actividades educativas fueron altamente efectivas en promover un conocimiento sólido de la higiene bucal, reflejando un impacto positivo en la percepción y el entendimiento de las prácticas de salud oral entre los participantes.

### **Cambios en las Prácticas de Higiene Bucal**

Los resultados de las prácticas de higiene bucal mostraron un cambio positivo en la frecuencia de hábitos preventivos entre los participantes. Antes de la intervención, solo el 50% de los participantes practicaban el cepillado después de cada comida; esta cifra aumentó al 80% post-intervención. El uso diario de hilo dental, que inicialmente era reportado por el 20% de los participantes, se incrementó al 60%, indicando una mayor adherencia a esta práctica esencial de higiene bucal. Asimismo, la frecuencia de visitas regulares al dentista aumentó del 30% al 65% después de la intervención, sugiriendo un cambio en la conducta hacia la prevención y el monitoreo de la salud bucal.

Estas mejoras reflejan el éxito de la intervención en motivar a los participantes a adoptar hábitos saludables de manera consistente, lo cual tiene implicaciones a largo plazo para la salud bucal y sistémica de la población de Durán. La combinación de actividades educativas y de intervención directa, como la aplicación de flúor y selladores, demostró ser una estrategia eficaz para no solo aumentar el conocimiento sobre higiene bucal, sino también para traducir dicho conocimiento en comportamientos saludables sostenibles.

En conjunto, los resultados obtenidos en este estudio destacan el impacto positivo de la vinculación universitaria en salud bucal en la comunidad de Durán, al abordar tanto el conocimiento como las prácticas en torno a la higiene bucal. La mejora en las puntuaciones de conocimiento y el aumento en la frecuencia de prácticas saludables después de la intervención subrayan la efectividad de una estrategia de vinculación centrada en la educación y la prevención. Estos hallazgos aportan evidencia para futuras intervenciones similares en contextos vulnerables, sugiriendo que la educación en salud bucal, combinada con la aplicación de intervenciones preventivas, es una estrategia integral para mejorar la calidad de vida en comunidades con recursos limitados.

## Referencias

- Alava, L., Moreira, T., & Viteri, R. (2019). Experiencias de vinculación con la sociedad en la comunidad Santa Martha, parroquia Río Chico del Cantón Portoviejo, provincia de Manabí. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Castro, M., Borroto, O., & Almuiña, J. (2018). Extensión universitaria y desarrollo local: Una perspectiva en construcción. *Revista San Gregorio*.
- Censos, I. N. de E. y. (s. f.). Pobreza – junio 2024. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Recuperado 12 de septiembre de 2024, de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/pobreza-por-ingresos/>
- Coronel, S. E. V., & Erazo, E. J. V. (2022). Estudio de vinculación con la colectividad de odontología de la Universidad Católica De Cuenca. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(Suplemento 1), Article Suplemento 1. <https://doi.org/10.62452/z6ycw656>
- Enríquez, V. M. A., & Vega, J. L. A. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), Article 1. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/92>
- Gonzalez, M. (s. f.). La vinculación universidad sociedad, operacionalización y medición.
- Malagón, L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social Educación y Educadores. Universidad de La Sabana Cundinamarca.
- Perez, A. (2017). Relación universidad y sociedad en América Latina: Un cauce a través de la responsabilidad social universitaria. *Redes*.
- Simbaña, H. (2017). Investigación, docencia y vinculación con la sociedad. Tensiones y reflexiones sobre su articulación.

# LA FORMACIÓN Y PRAXIS ODONTOLÓGICA EN Y CON LAS COMUNIDADES: UN PROYECTO EXTENSIONISTA DE LARGA DATA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Marta Kelly Gajardo Ramírez  
Patricia Palma Fluxá  
Andrés Celis Sersen  
*Universidad de Chile*

Entre los años 2010 y 2018, en la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile implementamos y desarrollamos un proyecto de extensión universitaria inserto en el marco de su Proyecto de Desarrollo Institucional recién definido (PDI 2010), en el que se declaró como parte esencial de su Misión, “formar profesionales orientados a integrarse y participar activamente en las políticas de salud, además de satisfacer las necesidades de atención de salud, de nuestro país”, y como parte de su Visión: “posicionarse en el contexto nacional e internacional como una institución con alto compromiso social”.

En dicho contexto, como Dirección de Extensión y en conjunto con el Museo Nacional de Odontología (MNO), propusimos un proyecto que guiara el desarrollo de la función de Extensión Universitaria en la Facultad de Odontología durante esos años, poniendo énfasis en la labor educativa y de praxis odontológica realizada por la Facultad mencionada. Nuestro interés fue que las actividades de extensión dejaran de ser sólo voluntariado social estudiantil, tradición que ha prevalecido hasta hoy (Castaneda M, 2021), para sistematizarlas de modo que, en interacción con docencia e investigación se integrasen al currículo formativo en igualdad de importancia.

Entre los diferentes modelos conocidos de extensión universitaria (Serna, 2007), dicho proyecto se basó en la concepción de la extensión propuesta por la Profesora Teresita Pérez de Maza (PhD), como “una función integral e integradora, que hacia lo interno de las universidades

integra y se integra a las funciones de docencia e investigación y que hacia lo externo vincula e incorpora a la universidad en general con su entorno y al estudiante con su realidad social, al proporcionar escenarios para el intercambio de conocimiento y saberes, en y con las comunidades, de modo que estas puedan acceder a una transformación o cambio social” (Pérez de Maza, 2007 y 2009).

Además de contribuir a revalorizar la esencia de esta función, como el principal medio para cumplir con la misión social de la universidad, este proyecto permitió iniciar una reflexión crítica en la comunidad universitaria sobre el significado del compromiso social de las universidades públicas, entendido este como la búsqueda del bien común mediante soluciones efectivas, coherentes y oportunas a los problemas y a las necesidades que la comunidad siente y expresa como prioritarias (Jaspe, 2010).

Como resultado de este proceso de reflexión, elegimos trabajar con comunidades escolares que albergaban familias de estrato socioeconómico bajo, muy vulnerables respecto de su salud, alimentación y vivienda, como son las Escuelas Básicas y Jardines Infantiles municipalizados de comunas vulnerables de la Región Metropolitana (RM) de Santiago de Chile, ciudad capital. Debido a su situación de aislamiento, incorporamos las Escuelas Básicas y Jardines Infantiles de la comuna de Rapa Nui, Isla ubicada a 3.700 Km del lugar más cercano de Chile continental.

## La gestación del Proyecto Extensionista

En su transitar institucional, desde el 2010 al 2018, este proyecto evolucionó hacia un macro proyecto, como una estrategia organizativa de la Extensión Universitaria en la Facultad de Odontología, cuyos objetivos principales fueron: recuperar y restaurar el patrimonio material e inmaterial de la Facultad de Odontología; actualizar antiguas prácticas de trabajo comunitario y contribuir a reducir las desigualdades en salud junto con mejorar el acceso a la atención odontológica de niñas y niños en situación de pobreza.

Con una visión tanto general como específica, se abordó también la formación y praxis odontológica de los estudiantes en y con las comunidades, otorgándoles una dimensión humana, social y cultural. Progresivamente se gestaron diferentes ejes y líneas de acción que se adhirieron al proyecto inicial, con la firme convicción de una

integralidad sustentada en los referentes de la Extensión Universitaria como función integral e integradora y con un marco de trabajo metodológico multidisciplinar, construido de manera participativa y en colectivo.

Para dar cumplimiento a los objetivos del proyecto, convocamos a estudiantes, funcionarias y funcionarios, académicas y académicos, que sentían como suyo el compromiso social declarado por la Facultad de Odontología, con el fin de implementar y desarrollar colectivamente dicho proyecto de modo que, en su conjunto, permitiese proyectar y entregar a la sociedad el saber generado en la universidad.

Como resultado, y teniendo en cuenta el importante momento histórico social que se vivía en el país, el equipo conformado por la Dirección de Extensión y el Museo Nacional de Odontología (MNO) propuso el “Proyecto de Extensión Universitaria para la Educación Pública, en sus dimensiones humana, social y cultural” (Gajardo M et al, 2022 ). Dicho proyecto definió tres ejes o líneas de acción principales: 1. Patrimonio y Cultura 2. Odontología Social y Educación y 3. Cultivando Salud.

Cabe destacar que estos tres ejes se derivaron de un minucioso y riguroso proceso de sistematización de las experiencias que se llevó a cabo con la madurez y evolución del proyecto, para reconstruir y valorar lo realizado y lo no alcanzado, y determinar la consistencia epistemológica del contexto específico que rodeaba a cada uno de los ejes o líneas de acción. Por tanto, lo que se presentó en esa instancia correspondió a una Sistematización Situada o Sistematización de Contexto (Pérez de Maza, 2020).

En tal sentido, desde el punto de vista metodológico, para entender y valorar los significados que los participantes del proyecto le otorgaron a sus vivencias y a las prácticas educativas en desarrollo, fue necesario el uso abierto de técnicas interpretativas que hacen posible la comprensión de la realidad inmersa en un proyecto de esta naturaleza, a través de una serie de representaciones tales como: “entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, notas de campo, historias de vida, producciones culturales, videos, artículos, textos, entre otros materiales y productos” (Ob Cit, p. 10).

En el actual trabajo se enfatiza la formación y praxis odontológica que el desarrollo de las tres líneas de acción del Proyecto mencionado anteriormente permitió abordar de manera significativa, lo que mostraremos a continuación.

## Patrimonio y Cultura

En este eje se organizaron las actividades tendientes al rescate y curaduría permanente del patrimonio histórico-científico y cultural de la Facultad de Odontología, tanto de tipo material como inmaterial. Como parte del patrimonio material se cuentan las colecciones de instrumental odontológico, equipos dentales, fichas clínicas y material educativo, entre otros, utilizados en los inicios de la odontología en Chile y mantenidos por el Museo de Odontología. Entre el patrimonio inmaterial distinguimos *La Fiesta del Cepillo de Dientes*, actividad preventivo-educativa, y de reivindicación de los derechos de la infancia proletaria de los inicios del siglo XX en Chile, desarrollada por la Sociedad Odontológica Chilena.

### Fiesta del Cepillo de Dientes

Uno de los hitos más reconocidos por la comunidad odontológica y educativa local, fue el rescate y restauración patrimonial de la "*Fiesta del Cepillo de Dientes*" celebrada en el Centenario de la Fundación de la Escuela Dental, en 2011. Esta actividad se realizó por primera vez en 1916, organizada por la Sociedad Odontológica Chilena que en ese tiempo ya realizaba actividades de promoción en salud bucal informando a la comunidad sobre las medidas preventivas que existían en otros países (Rojas, 2016).

Dicha Sociedad, que también realizó educación en salud bucal a nivel público repartiendo folletos educativos en las escuelas primarias de Chile, importó la idea de la Fiesta en 1914, a partir de lo que observó durante la "*Semana Dental*" en Nueva York, USA. En 1917, la misma Sociedad organizó la *Fiesta del Cepillo de Dientes* como una actividad de tipo educativo-preventiva de salud bucal, de carácter público, dirigida a escolares chilenos.

En dicha ocasión se eligió la Quinta Normal, un parque público en la ciudad de Santiago, para congregarse a más de 5.000 niñas y niños que recibieron instrucción de higiene bucal, folletos educativos y premios motivadores (Rojas, 2016). La *Fiesta del Cepillo de Dientes* se siguió celebrando algunos años después pero luego fue olvidada hasta que se produjo su rescate patrimonial por el MNO, hecho que nos permitió re-estrenarla manteniendo su esencia original. La *Fiesta del*

*Cepillo de Dientes* fue el acto central de la celebración del Centenario de la Escuela Dental, hoy Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, en noviembre de 2011.

Ese año 2011, la *Fiesta del Cepillo de Dientes* nuevamente se realizó al aire libre, pero en el recinto de nuestra Escuela Dental, dónde reunió a más de 500 niñas y niños de primero a cuarto básico, de cuatro Escuelas Básicas de la comuna de Independencia. Se agregaron dos Jardines Infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), de las comunas de La Pintana y de Cerro Navia.

Junto a niñas, niños y sus profesoras y profesores, el estamento estudiantil de odontología, prácticamente completo, participó activamente tanto en la organización como en el desarrollo de la fiesta durante la cual actuaron como guías y facilitadores velando por el orden y el cuidado de niños y niñas en todo momento, ampliando así los límites de su disciplina conociendo e interactuando con la comunidad. Dos meses previos a la fiesta se realizaron talleres educativos e instrucción personalizada de higiene bucal en cada curso de primero a cuarto básico de cada Escuela Básica participante, poniendo en práctica los conocimientos de odontología adquiridos en la Facultad, siempre bajo la supervisión de académicas(os).

La tarea anterior se complementó con talleres artísticos de cerámica, dibujo y pintura, cine y danza, los que contaron con el despliegue de un equipo de profesionales y colaboradores coordinados por estudiantes de la Escuela Dental y de la Facultad de Artes. Todo esto se realizó con el fin de asociar la atención dental a un ambiente recreativo-educativo que potenciara el interés de los niñas y niños por cultivar su higiene bucal y asistir de un modo más confiado y alegre a las atenciones periódicas por odontólogos u odontólogas.

Durante los dos últimos talleres previos a la fiesta, el 4° año básico de cada Escuela, decoró un cepillo dental gigante proporcionado por la dirección de extensión, que fue exhibido y utilizado para eliminar las caries de una Muela gigante (inflable), argumento central de la actividad. En el último taller, todo el equipo de extensión visitó cada Escuela Básica participante, junto a Guaripolo, el mejor amigo de los niños (personaje de 31 minutos de la productora Aplaplac), la Muela gigante y el Viajero de los Dientes (personaje teatral creado para la ocasión), para invitar a niñas y niños a la gran fiesta de la semana siguiente.

El día de la Fiesta, la Muela gigante llegó al recinto universitario acompañada de Guaripolo y otros personajes de 31 minutos que se sumaron a la celebración. El Viajero de los Dientes, representado por el Dr. Marcelo Valle, guió y motivó la participación de niñas y niños en el lavado de la muela con el cepillo gigante, para eliminar sus caries. La actividad finalizó con la premiación de las Escuelas participantes, que recibieron como trofeo una muela dorada sobre un pedestal. Niños y niñas se despidieron alegremente pidiendo volver a la Facultad.

Como parte del programa preparativo de la *Fiesta del Cepillo de Dientes*, se realizaron cuatro videos educativos en coproducción con la productora APLAPLAC, de 31 minutos. Los videos, denominados en conjunto “Las Muelas de Guaripolo”, abordaron temáticas de la historia de la odontología, etapas de la dentición y cuidado de los dientes, enfermedad de caries dental y alimentación saludable. Estos videos acompañaron los talleres semanales preparatorios de la Fiesta, en cada Escuela. Con la realización de la *Fiesta del Cepillo de Dientes* se daba inicio a la aplicación del Programa de atención odontológica “*Seamos sonrisas*”, que describiremos más adelante.

## Cultivando Salud

Este eje de acción se inició en el año 2012 con la construcción de un Huerto Educativo Universitario-Escolar, Huerto Chakana, en el recinto de nuestra Escuela Dental. Los encargados, Pilar Orellana, Educadora de Párvulos y René Valenzuela, Artista Visual y curador del MNO, proyectaron y desarrollaron este eje en conjunto con agrónomas y agrónomos, para impulsar el desarrollo de comunidades saludables. Poco después, Talleres de Huerto se realizaron tanto en el recinto de la Escuela Dental de Santiago, como en Escuelas Básicas de la comuna de Independencia y en la comuna de Yerbas Buenas, Región del Maule, al sur de Santiago.

Se generaron así, lugares de encuentro e intercambio de saberes y experiencias entre los miembros de las comunidades participantes, de modo que el huerto se instauró como una herramienta que permitió el trabajo colectivo y coordinado entre diferentes áreas de aprendizaje, pre-escolar y escolar, en temas de alimentación saludable y cuidado del medio ambiente en relación con la salud general y bucodental, expuesta por estudiantes de odontología. Además, el cultivo y cuidado

del huerto se convirtió en el lugar-espacio que posibilitó desarrollar por parte de niñas y niños, el gusto por plasmar sus experiencias de aprendizaje en escritos, dibujos, murales, y otras formas de expresión guiadas por artistas del equipo de Extensión.

Diferentes interacciones surgidas en el huerto lo transformaron en un recurso educativo que contribuyó como un gran aporte al proceso educativo escolar definido por las Bases curriculares para la Educación Parvularia y Básica, del Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (MINEDUC, 2018).

En la acción de visitar y participar del huerto en el recinto universitario, para lo cual se instauró el modelo de universidad abierta, niñas y niños de diferentes colegios compartieron entre sí y con estudiantes, académicas, académicos, funcionarias y funcionarios de la Facultad. Pudimos constatar en base a sus reacciones y expresiones, que se favoreció en ellos el despertar de nuevos intereses y de concebir la Universidad como un lugar accesible. A la vez, su presencia nutrió las instancias de conexión universidad-comunidad fortaleciendo en los futuros profesionales odontólogos la importancia de ejercer la odontología con compromiso social.

La instalación del huerto educativo, en mayo de 2012, se constituyó en un gran hito para la Facultad, aplaudido por el Rector de la Universidad de Chile de ese período, sin embargo, razones de necesidad de espacio para estacionamientos de vehículos forzaron su desinstalación pocos años después, en detrimento de las actividades de extensión de la Facultad.

## Odontología Social y Educación

Este eje se implementó y ejecutó de acuerdo al diseño de un Programa de atención odontológica a corto, mediano y largo plazo que utilizó un modelo de atención familiar y comunitario con enfoque de riesgo, al que denominamos "*Seamos sonrisas*". Como mencionamos al inicio, nuestro interés fue trabajar en y con comunidades escolares de estratos socioeconómicos bajos y con menores posibilidades de acceso a la atención odontológica entregada por el Servicio de Salud de su comuna. Basados en este criterio, se incorporaron al programa las Escuelas Básicas y Jardines Infantiles previamente mencionados.

El programa *Seamos sonrisas* buscó entregar en terreno, atención dental de acuerdo a estándares internacionales de calidad, los que contemplan seguridad, eficiencia y efectividad, además de atención personalizada, oportuna e igualitaria para niñas y niños (Institute of Medicine (US), 2001) y se ajustó al tipo de atención odontológica basada en la evidencia (OBE) y mínimamente invasiva (OMI) (Evidence-based Dentistry (EBD), 2016)

El equipo de odontólogos que participó en el programa, calibrado según los criterios ICDAS II - ICCMS™ (Martignon et al, 2015), estaba capacitado para asegurar la calidad de la atención y examinar exhaustivamente a cada niña y niño atendida(o), según el consentimiento informado firmado por sus madres, padres o apoderado. Cada odontólogo contaba con un estudiante de odontología de cursos superiores, que actuaba como asistente.

Entre los objetivos principales de este programa se consideró, en primer lugar, acercar el dentista a la escuela u otros sitios comunitarios en desprotección social para facilitar a niñas, niños y sus familias el acceso a una atención odontológica integral, gratuita y de calidad; segundo, devolver la salud bucal a párvulos, escolares y a toda la comunidad escolar participante del proyecto, mejorar los indicadores de salud bucal y entregar conceptos de odontología a nivel parvulario, escolar y comunitario. Al mismo tiempo, entregar herramientas de autocuidado y cuidado colectivo a todos los miembros de la comunidad, mientras se estimulaba el desarrollo y fortalecimiento de vínculos afectivo-sociales y lazos de respeto y confianza desde edades tempranas, a partir de actividades recreativo-educativas dirigidas, previas a la atención dental. A continuación, como modelo de lo realizado en el marco del Programa *Seamos Sonrisas*, describiremos las *Rondas Dentales* en la comuna de Rapa Nui,

## Rondas Dentales en Rapa Nui.

Entre los años 2013 y 2019, ambos inclusive, un equipo de profesionales y estudiantes dependiente de la Dirección de Extensión de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, se trasladó una vez al año a Rapa Nui, casi siempre en octubre, para realizar tareas de promoción, prevención, educación y atención odontológica. Cabe destacar que Rapa Nui, anteriormente conocida como Isla de

Pascua, es el territorio insular habitado más aislado en el mundo. Se encuentra en el océano pacífico a más de 3.700 Km de distancia de la ciudad de Santiago en el territorio de Chile continental, en una ubicación subtropical del hemisferio sur. En el idioma rapanui, la isla se denominó Te pito o te henua, cuyo significado en español es *El ombligo del mundo* y Mata ki te rangi, u *Ojos que miran al cielo*. Como hemos indicado, el programa *Seamos Sonrisas* siempre se inició con la Fiesta del Cepillo de Dientes.

## Fiesta del Cepillo de Dientes en Rapa Nui

Un equipo de 14 personas, que incluyó una educadora de párvulos, historiadores, fotógrafo, artistas y estudiantes de odontología, se trasladó a Rapa Nui (2013) llevando el material educativo y el equipamiento necesario, especialmente la muela gigante inflable y los cepillos dentales gigantes, para realizar la *Fiesta del Cepillo de Dientes*. Con este fin se convocó a los cursos de 1° a 4° básico de las tres Escuelas Básicas de Rapa Nui, a participar en los talleres previos en cada Escuela, que se concentraron en tres días de actividades lúdico-promocionales y motivacionales respecto de la salud bucal. La marca Colgate realizó la donación de cepillos y pastas dentales para las niñas y niños participantes.

Tres talleres en cada escuela, la decoración de los cepillos de dientes gigantes y los 4 videos educativos de Guaripolo, fueron el sustrato necesario para lograr, con el Viajero de los Dientes, el objetivo motivacional. Contrario a lo que la comunidad pensaba por experiencias previas, niños y niñas de 1° a 4° básico de las tres instituciones educativas convocadas concurren y participaron de la Fiesta, realizada en el Gimnasio Municipal de Rapa Nui. El Dr. Marcelo Valle, cirujano dentista, dio vida nuevamente al *Viajero de los dientes*, personaje que animó y dirigió la actividad.

Cada escuela presentó un número artístico, después del cual se procedió al acto central de la fiesta que consistió en la limpieza de la muela gigante con los cepillos decorados por niñas y niños. Cinco de ellas y/o ellos por escuela, acompañado de uno o dos guías del equipo de extensión, subieron con el cepillo gigante al escenario y ejecutaron el acto de cepillado de la muela para liberarla de sus caries y poner alegría en sus ojos, siendo esto posible gracias a la implementación móvil de los párpados adosados a la muela.

Estudiantes de las tres escuelas fueron premiados con el trofeo de la muela dorada. La fiesta finalizó con el segundo hito importante: el cambio de los cepillos usados, que cada niña y niño depositó en un recipiente, por un kit de cepillo nuevo, pasta dental y tres cartillas educativas. El evento fue acompañado con música rapanui, cantos y la alegría desbordante de los niños y niñas participantes, a quienes el viajero de los dientes despidió a la salida del Gimnasio.

## Programa de Atención Odontológica

En Rapa Nui se implementó un modelo integral de atención basado en rondas dentales anuales de 7 a 15 días de duración. Se utilizaron instalaciones clínicas desmontables que se reinstalaron anualmente durante los seis años consecutivos del programa, en el Auditorium institucional del Hospital Hanga Roa, cedido especialmente para estos fines. Seis unidades dentales portátiles con sus respectivos sillones plegables, sillones, lámparas y mesa de trabajo se transportaron cada año, desde Santiago.

En todo momento se respetó la normativa de bioseguridad vigente. Se atendió según agenda programada para los dos primeros días de la Ronda y luego según solicitud espontánea de atención por parte de las familias de la comunidad. En el lugar previo al ingreso a los boxes dentales, se instaló la zona de fichas clínicas, entrega de horas y recepción de pacientes.

En las actividades clínicas, siempre de acuerdo al programa *Seamos Sonrisas*, los estudiantes trabajaron formando equipos de parejas con una académica o académico clínica(o), aplicando el trabajo a 4 manos durante la atención al paciente. Previo al ingreso al box de atención se desarrollaron los talleres, a cargo de artistas y estudiantes de odontología, que contribuyeron a bajar la ansiedad y el temor previo a la atención dental. Las actividades se enfocaron en niñas y niños pero también participaron sus familiares que, por costumbre, les acompañaban y las y los educadores presentes.

Al Programa ingresaron 1175 párvulos y escolares, el 82,4% de los cuales recibió todas las acciones planificadas, siendo de tipo preventivo el 81,0 % de ellas. En total se realizaron 1867 atenciones y 7375 acciones odontológicas. El impacto de esta actividad extensionista evidenció que en los niños que ingresaron desde los inicios del programa, se

redujo la necesidad de restauraciones en los grupos de 4, 5 y 12 años de edad.

En cuanto a los estudiantes de odontología, el impacto se centró en el rol protagónico que adquirieron en el trabajo de atención a cuatro manos, resultando en atenciones más eficientes, tratamientos mejor logrados y aprendizajes efectivos y afectivos al desempeñarse en una relación colaborativa junto al docente clínico durante la atención odontopediátrica, la que podía ser observada por las madres y/o padres de niños y niñas atendidas(os).

Además de las acciones descritas, se pudo cumplir con el importante objetivo de contribuir a disminuir la brecha en la dificultad de acceso a atenciones de especialidad, reduciendo notablemente la lista de espera de pacientes con necesidades de endodoncia, dada la ausencia de esta especialidad en el Hospital Hanga Roa. Junto con esto, un promedio de 5 pabellones con pacientes de alta complejidad y más de 50 cirugías maxilofaciales, fueron realizadas durante los años de atención del programa.

### **Acciones educativo-recreativas de promoción y prevención en salud bucal**

En este modelo de atención procuramos integrar los ámbitos de salud y educación al servicio de la comunidad, con el fin de contribuir a proteger la salud bucal de lactantes, párvulos y escolares, focalizando la atención en prevenir más que en rehabilitar. Por esta razón, las acciones de promoción y prevención de la salud bucal fueron realizadas en un ambiente lúdico, accesible para niños, niñas y sus familias, respetando la diversidad cultural y las tradiciones de la comunidad rapanui.

Comprendió acciones educativo-promocionales y preventivas, en modalidad de talleres dirigidos a fomentar la salud, crear hábitos de higiene y, como ya dijimos, fortalecer lazos afectivos sociales de cada niño y niña participante, junto a las comunidades educativas y familiares que conformaban su entorno. Además, en este contexto, nuestro propósito fue favorecer el desarrollo biopsicosocial de niños y niñas atendidos al crear un ambiente lúdico y favorecer el acercamiento sin temor, a la atención dental.

A todas las niñas y niños que finalizaron su atención en el box dental se les entregó un kit de higiene bucal (un cepillo suave y

pasta dental de 1500 ppm) y chapitas del *Club Cepillín*. Fuera del box fueron recibidos por estudiantes de odontología y odontólogos, para la instrucción de higiene bucal personalizada. Se les enseñó técnicas de cepillado dental según la necesidad y capacidad de cada paciente (Fig. 4) y la chapita del *Club Cepillín* se utilizó como herramienta para reforzar su aprendizaje y fidelizar su conducta de apego al cuidado de sus dientes y visitas al dentista.

Al adulto responsable se le entregó una “*Cartilla de salud bucal*”, individualizada con el nombre, fecha de atención, edad, Rut y otros datos de la niña o niño atendida(o), que contenía los resultados del examen bucodental efectuado, indicaciones de las acciones preventivas realizadas, necesidades de tratamiento y fecha de la siguiente citación.

Actividades recreativas y educativas, siempre acompañaron la atención dental de niños y niñas, como también los talleres de educación en salud bucal para educadoras y educadores de párvulos, técnicos en Educación Parvularia y profesoras(es) de educación básica. Su objetivo principal fue capacitarles en el cuidado y mantención de la salud bucal de párvulos y escolares, reconociéndoles como agentes claves para lograr instalar hábitos de higiene bucal y autocuidado desde la infancia más temprana.

## Conclusiones

El Programa *Seamos sonrisas* logró derribar barreras en torno al acceso igualitario a las actividades preventivas y a la atención dental gratuita y de calidad, además de contribuir al aprendizaje significativo del cuidado de la salud bucal, tanto de niños y niñas como de los demás miembros de la comunidad que se involucraron en el proceso de la praxis odontológica implementada por la Universidad de Chile como parte de la formación integral de los estudiantes de la Carrera de Odontología.

En el ámbito clínico, las y los estudiantes de odontología adquirieron aprendizajes significativos para su formación como futuros dentistas y se fomentó en ellos el respeto hacia pacientes de otras culturas. Se fortaleció su compromiso de hacer una entrega más empática y humanizada de la odontología a través de lo cual pudieron comprender la importancia de la extensión y acción social universitaria en la comunidad.

De acuerdo con las opiniones de las familias participantes, recogidas en una encuesta, y en entrevistas realizadas en la sala de espera, la comunidad expresó una notable aceptación de la atención, tanto clínica como educativa, recibida por niñas, niños y educadores, y manifestó su interés por la permanencia de estas Rondas Dentales anuales en Rapa Nui.

Basados en la experiencia lograda, pensamos que lo realizado se podría constituir en un modelo de trabajo replicable para contribuir de manera efectiva y significativa al mejoramiento de la salud bucal y general de niños y niñas, y de su forma de relacionarse con los demás, de modo que puedan enfrentar de un modo más pleno, alegre y confiado su proceso educativo integral.

El intercambio de saberes formales e informales durante los seis años consecutivos de trabajo en y con la comunidad rapanui, contribuyó a construir con solidez, tanto el respeto recíproco como los afectos entre culturas que buscaron el bien común, tarea que comprometió a todas y todos quienes formaron parte del equipo de extensión universitaria de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile y de las Rondas Dentales en Rapa Nui.

Este proyecto extensionista demostró que la extensión universitaria es una función tan relevante como la docencia y la investigación en la formación de personas, profesionales comprometidos con las dificultades sociales de su entorno porque conocen dichas dificultades y no hacerlo les deja carentes de una formación que, con seguridad, les transforma en mejores personas y mejores ciudadanos de un mundo cada vez más dificultoso de ser vivido. En tal sentido, en la actualidad este macro proyecto representa un testimonio extensionista para las universidades latinoamericanas que a través de las Carreras en el área de la salud, tienen presencia en y con las comunidades más allá de un voluntariado social.

## Referencias

Bases Curriculares Educación Parvularia (2018). Subsecretaría de Educación Parvularia ISBN 978-956-292-706-2 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) Febrero. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)

Castañeda M et al (2021). Conceptos y contextos de la extensión universitaria en Chile. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(2), 112-119. Epub 01 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.11>

Evidence-based Dentistry (EBD) (2016). Published on FDI World Dental Federation <https://www.fdiworlddental.org/evidence-based-dentistry-ebd>

Fabiana Carletto-Körber (2013). Odontología mínimamente invasiva. Tratamiento restaurador atraumático. *Revista Huellas*. Vol. 1, No. 3 (2013), pp. 1-12 <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5423>

Gajardo Marta et al (2022). Proyecto de extensión universitaria en sus dimensiones humana, social y cultural. *Formación y praxis de estudiantes de odontología*. Revista UNAVISIÓN N°13, Vol 11, pp 91-118

Institute of Medicine (US) (2001). Committee on Quality of Health Care in America. *Crossing the Quality Chasm: A New Health System for the 21st Century*. Washington DC: National Academies Press (US), PMID: 25057539.

Jaspe Alina (2010). La gestión de la extensión universitaria y el compromiso social de la universidad. *Informe de investigaciones Educativas*, Número Especial: Extensión Universitaria, Vol. XXIV, Año 2010).

Martignon S, Castiblanco GA, Cortés A, Marín LM, Gómez SI, Gómez OL, Abad DC, Carrillo GA, Lozano ML, Naranjo MC. (2015). Reporte de una metodología de calibración de examinadores en el uso del Sistema Internacional de Detección y Valoración de Caries (ICDAS). *Univ Odontol* 33(73):1-19.

Pérez de Maza Teresita. (2007). Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de educación integral de la UNA. *Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Fondo Editorial Ipasme, Venezuela. ISBN 978-980-7033-61-9

Pérez de Maza Teresita (2009). La Extensión Universitaria y la Universidad Pública en Iberoamérica. *Conferencia presentada en el III Seminario Internacional del Observatorio Cultural del proyecto Atalaya*. Universidad de Andalucía. 5 y 6 de mayo.

Pérez de Maza, T (2020). *Sistematización Situada de Experiencias e Investigación Cualitativa*. Disponible <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1805>

Rojas, J (2016). *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810 - 2010)*. Pág. 260. Santiago, Chile. Ediciones de la JUNJI, 2016. 500 p.; Vol. 1. Historia de la Infancia en el Chile Republicano (1810-2010). (mineduc.cl)

Serna Alcántara, G (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3): 1-7.

# MODELO DE ARTICULACIÓN DE FUNCIONES SUSTANTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO

Tania Zambrano Loor

*Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador*

La gestión universitaria parte de los pilares de las tres funciones sustantivas establecidas en el Sistema de Educación Superior del Ecuador: Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad, descritas en el Reglamento de Régimen Académico del Ecuador (RRA, 2023, p.3). Carrizo (2006) enfatiza que “la vinculación con la sociedad se concibe como respuesta tangible que la universidad hace a la comunidad a través de la gestión social del conocimiento” (p.2).

Por su parte, los autores Tommasino y Cano (2020); Macchiarola (2021), Valenzuela (2022), González (2022), Zambrano (2023), Kochhann (2023) conciben a la Vinculación con la Sociedad como Extensión Universitaria, en dónde se debe fortalecerla a través de la investigación, de la enseñanza y del aprendizaje y la reproducción de conocimiento desde un enfoque real y contextualizado.

Esta gestión social del conocimiento a luz de los académicos (Pereira et al., 2020; Saborido y Ortiz, 2018) se da bajo la integración de la vinculación con la docencia y la investigación para la planificación y ejecución de proyectos que articulen los conocimientos científicos y técnicos con los saberes y experiencias del entorno. Además, enfatizan que una universidad innovadora integradora de procesos (docencia, investigación y vinculación) armoniza con la visión económica, social, ambiental y cultural en función del desarrollo sostenible.

## Aspectos conceptuales

González (2016) señala que los procesos son:

El conjunto de actividades y tareas definidas y específicas, que lo particularizan, y que permiten la transformación de las entradas de diferentes insumos en salidas, a partir de una gestión eficiente y eficaz, teniendo en cuenta los recursos humanos de información, técnicos, financieros y materiales para contribuir al cumplimiento de la misión en interrelación con la sociedad. (p. 22)

En armonía con estos postulados, la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP) concibe la vinculación como un proceso sustantivo orientado a generar un sistema integrador entre la universidad y su entorno, que apoye a la investigación y la gestión académica, a través del desarrollo de programas y proyectos disciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios, para fortalecer la generación de soluciones viables, innovadoras y sustentables que propicien el intercambio de conocimientos entre los actores internos (estudiantes, docentes, trabajadores) y externos (líderes comunitarios, empresas privadas y públicas, ONG, GAD Provincial, Cantonal y Parroquial) en donde la transferencia de conocimientos es de dos vías: a) los conocimientos científicos, metodológicos adquiridos por los estudiantes en las aulas de clase, son llevados a la praxis en donde estos convergen y se fusionan con b) los saberes ancestrales presentes en los actores externos participantes, permitiendo desarrollar soluciones pertinentes para cada uno de los contextos y generar un impacto positivo en el desarrollo sostenible a nivel local, regional y nacional.

El compromiso establecido, a través de estos procesos, es la integración entre universidad-sociedad (en todos los niveles organizativos) en donde se integran las demandas y necesidades del entorno con las demandas de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el ámbito político, social, económico, cultural, tecnológico y ambiental. A su vez, se integran estos procesos con el resto de procesos internos de la universidad articulados a los planes de desarrollo cantonal, provincial, parroquial y objetivos de desarrollo sostenibles (ODS).

Por lo que para gestionar cualquier proceso universitario se hace imprescindible conocer de gestión y del proceso en cuestión. En este sentido la Docencia, la Investigación y la Vinculación con la Sociedad, concebidas como pilares fundamentales del quehacer universitario, según Batista (2016) “si bien estos se expresan como un todo, las ciencias, al abordarlos, lo hacen desde una cierta fragmentación” (p.

15). Este hecho se sustenta en que estos procesos poseen características que los particularizan y otras que les otorgan individualidad, tal y como expresara González (2016, s/p):

**A) Aspectos comunes:** su condición de procesos; se caracterizan por su dinamismo; interactúan entre sí y con el entorno de manera permanente; tienen una estrecha relación con los restantes procesos universitarios; responden a demandas específicas; demandan de la participación de actores; el docente universitario y el estudiante son actores comunes; requieren aseguramientos; necesitan ser gestionados para contribuir al encargo institucional y al crecimiento cultural de la sociedad.

**B) Aspectos que los distinguen y diferencian:** cada proceso cumple un objetivo; cada uno tiene insumos, actividades y resultados que lo distinguen; la metodología de trabajo de cada proceso es diferente; las relaciones entre ellos y con el resto de los procesos universitarios son complejas y diversas; cada proceso tiene actores con roles específicos que permite el cumplimiento de la misión del proceso; la gestión de cada proceso tiene sus particularidades; los aseguramientos físicos, materiales, humanos, informáticos y de información, requieren de especificidades según el proceso a gestionar.

El objetivo de la investigación se fundamentó en desarrollar un modelo de gestión para articular la integración de las funciones sustantivas y contribuir al cumplimiento de la misión social de la USGP.

## Desarrollo

La presente investigación se abordó a través de una metodología con enfoque cualitativo con la utilización de Investigación acción participante. Las IES trabajan para cumplir su rol y contribuir con pertinencia al desarrollo de la sociedad, por lo que la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad deben articularse generando proyectos integrados que permitan visibilizar impactos en la comunidad. El Diseño de un modelo de articulación de las funciones sustantivas en la USGP representa el perfeccionamiento en su gestión universitaria que, desde la teoría, la práctica y la innovación busca mecanismos para desarrollarse con procesos de calidad.

**Figura 1** Integración de funciones sustantivas.



Fuente: Zambrano 2021

El modelo para articular las funciones sustantivas establece la ruta metodológica para la presentación de proyectos integrados<sup>26</sup>, esta ruta se sustenta sobre la base científica, metodológica y tecnológica del Modelo de Gestión de Vinculación con la Sociedad (MGVS -USGP) diseñado para la universidad San Gregorio de Portoviejo, que tiene por objetivo perfeccionar la gestión del proceso de Vinculación con la Sociedad, en integración dinámica con la docencia e investigación para el cumplimiento de la misión social de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Zambrano (2021).

La articulación de la gestión social del conocimiento, la producción científica, la promoción cultural, y el perfil de egreso con una visión humanística desde la gestión de los procesos sustantivos, de manera integrada, permite satisfacer las demandas de la sociedad y aportar a la formación espiritual, intelectual, profesional, humana y social de la comunidad intra y extra universitaria. Para lograr este fin, se enlaza la gestión del proceso con los ejes estratégicos, tales como: redes, convenios, alianzas y la internacionalización, para contribuir a la solución de problemas sociales y cumplir la misión institucional.

26. Proyectos integrados son aquellos que se caracterizan por ser multidisciplinarios, articulados con la docencia, la investigación y la vinculación donde los actores internos y externos contribuyen a la solución de los problemas de la sociedad a partir del intercambio de saberes y conocimientos. Zambrano (2020)

A partir de las entradas se planifican y organizan los proyectos integrados que permitirán la transformación de los insumos, teniendo en cuenta los talentos humanos, los recursos materiales, económicos, tecnológicos y de información necesarios para la ejecución, así como la programación en tiempo y con responsables para llevar a cabo cada actividad. Se deben determinar los controles a realizar, indicadores de evaluación de tal modo que se pueda comprobar la eficiencia y eficacia del cumplimiento en las acciones de salida.

Esta ruta de trabajo permitirá ir retroalimentando la gestión del proceso según los resultados y criterios de los usuarios y actores, llevando una mejora continua a cada etapa.

**Las entradas** están determinadas por:

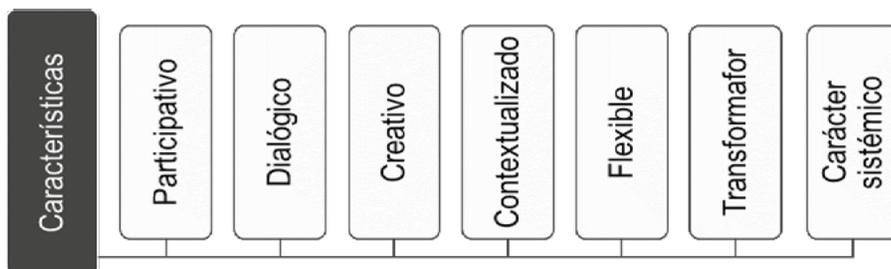
- Exigencias derivadas de los organismos de evaluación y control (CES, SENESCYT, CACES).
- Necesidades y demandas de desarrollo social; perfil profesional; solicitud de capacitación; promoción de la cultura y la identidad, de la comunidad intra y extra universitaria.

**Las salidas:**

- Proyectos integrados y multidisciplinarios que contribuyen a la solución de los problemas de la sociedad a partir del intercambio de saberes y conocimientos.
- Acciones de docencia, investigación y vinculación con la sociedad en estrecha relación con el perfil profesional.
- Capacitación continua que satisface las necesidades de la comunidad intra y extra universitaria.

Para lograr las salidas esperadas en función de responder a las demandas y exigencias del entorno, las líneas operativas se articulan con el contexto y los ejes estratégicos (redes, alianzas, convenios e internacionalización), que permiten el intercambio con la sociedad, en un marco legal y proactivo, dándole mayor institucionalidad a la integración de las funciones sustantivas. Los proyectos integrados se sustentan en las características que propone del MGVS - USGP.

**Figura 2** Integración de funciones sustantivos.



Fuente: Zambrano 2021

Los proyectos serán abordados a partir de la cultura de la profesión manejados con criterios de pertinencia social, investigativo, interdisciplinar, participativo a fin de contribuir a la formación integral de los estudiantes, docentes y comunidad desde el intercambio de saberes y conocimientos con la sociedad. Zambrano (2021).

El modelo de articulación de las funciones sustantivas que se hace praxis a partir del desarrollo de proyectos integrados mismo que para su ejecución se armonizan con los procesos tecnológicos en la plataforma SII -VIN (Sistema de Información Integral de Vinculación e Investigación) donde intervienen todos los Dptos. y actores que forman parte fundamental de este proceso. El modelo propuesto:

- Es contextualizado, ajusta al entorno político, económico, cultural, ambiental y social.
- Se ajusta a las Normativas del país y de la USGP:
- Trabaja las necesidades del entorno a partir de la línea base establecida en los planes de desarrollo local, provincial y nacional.
- Diseña proyectos a partir de las necesidades de la comunidad, articulados a los planes de desarrollo local, nacional y ODS con enfoque integrador y multidisciplinario.
- Contiene procesos a partir del ciclo de la gestión y establece la relación con los ejes estratégicos e Integra las necesidades y demandas del entorno *vs* IES (social, político, económico, cultural, tecnológico y ambiental).
- Integra actores, usuarios, IES y comunidad.

- Integra los procesos sustantivos de manera explícita y estos con el resto de los procesos sustantivos.
- Incluye una dimensión tecnológica dentro del proceso.
- Promueve el trabajo interinstitucional con acción internacional.

El modelo presenta cinco opciones para la presentación de proyectos integrados

**Figura 3** Tipos de proyectos integrados.



Fuente: elaboración propia

El modelo presenta 5 opciones de proyectos, abriendo el abanico de posibilidades para que desde las áreas académicas de la USGP se dé respuesta a las demandas de la sociedad ejecutando los proyectos de acuerdo a los componentes abordados y a los propios objetivos que se persiguen.

- 1. Vinculación integrada** - son proyectos interdisciplinarios que reflejan la integración de docencia, investigación y vinculación en cada uno de sus componentes, intervienen

estudiantes, docentes y actores de la comunidad con pertinencia en el proyecto.

2. **Vinculación disciplinar** - son proyectos desarrollados en un área específica del conocimiento donde se integran las funciones sustantivas y los actores internos y externos.
3. **Vinculación - Investigación** - son proyectos que resaltan los componentes de investigación y vinculación desde sus objetivos y resultados, intervienen estudiantes, docentes en articulación con los sectores de la comunidad.
4. **Investigación** - son proyectos que fundamentan debates epistemológicos potencian los conocimientos contribuyendo a la ciencia, la cultura y la innovación.
5. **Vinculación Institucional** - son proyectos que responden a la visión institucional en convergencia con las demandas del territorio que se planifican de la institución donde participan los docentes.

## Estrategia de implementación

La estrategia de implementación para la articulación de las funciones sustantivas se basa en tres pilares fundamentales: capacitación continua, sistematización en el SII-VIN y la socialización de resultados, junto con una evaluación y control constante para fomentar la mejora continua del proceso. La capacitación continua desempeña un papel crucial, ya que los actores involucrados en el proceso deben comprender a fondo su funcionamiento y comprometerse plenamente en sus responsabilidades. A través de talleres, conferencias y asesorías, se busca que estos actores adquieran las habilidades necesarias para planificar, organizar, ejecutar y evaluar proyectos integrados de manera efectiva.

A sistematización en el SII-VIN proporciona un entorno digital propicio para la gestión del proceso. Permite el registro de metadatos, la comunicación entre diferentes partes interesadas en la institución, la generación de informes y la creación de un archivo histórico de la gestión de proyectos. Además, contribuye a la mejora constante de la gestión en la universidad. La socialización de los resultados

es esencial para comunicar los logros y avances del proceso. Desde la fase de planificación, se consideran las vías para compartir estos resultados, lo que ayuda a mostrar el compromiso de la institución con la transformación social a través de acciones de vinculación con la sociedad.

Finalmente, se implementa un sistema de evaluación y control continuo para garantizar la gestión eficaz del proceso, desde la planificación hasta la ejecución. Este sistema implica un diálogo constante con los actores involucrados y permite realizar ajustes según sea necesario.

## Conclusiones

El modelo de articulación de las funciones sustantivas promueve el desarrollo de proyectos integrados donde la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad convergen para dar respuestas pertinentes a las demandas de la sociedad, interactuando en doble vía en la relación universidad -sociedad.

Para la implementación metodológica del modelo se hace necesario articular la operatividad del modelo en el SII- VIN que permita la interacción de las otras áreas de la USGP, así como el manejo fluido de la gestión del proceso y de la información. Para ello, se propone una estrategia de implementación que contenga capacitación continua, implementación del SII-VIN y la socialización de los resultados que a partir de la evaluación y control se promueva la mejora continua del proceso, además de un grupo funcional integrado por las áreas para validar la implementación.

## Referencias

Batista, A. (2016). *Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria en la promoción de salud en la Universidad de La Habana*. [Tesis doctoral, Universidad de La Habana].

Carrizo, L. (2006). *Gestión social del conocimiento: Un nuevo contrato entre universidad y sociedad*. <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/GestionSocialdelConocimiento.pdf>

González, O. (2016). *Sistema de Gestión de la calidad del proceso de extensión universitaria en la Universidad de La Habana* [Tesis Doctoral, Universidad de La Habana].

González Aportela, O.; Fernández Larrea, M. y Batista Mainegra, A. (2022). La extensión universitaria como expresión del compromiso social en Cuba. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), 3-12. <https://revistas.uh.cu/revflasco/article/view/1004>

Kochhann, A. (2023). *Epistemología de la Extensión Universitaria*. constructos iniciales. Editorial Kepls.

RRA (2023). *Reglamento del Régimen Académico*. RPC-SO-16-NO. 331-2020. Gaceta oficial del Consejo de Educación Superior, Ecuador. <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf>

Macchiarola, V. (2021). *Universidad y territorio: hacia nuevas formas de conocer* [conferencia]. IX Congreso Universitario Centroamericano del CSUSA. Tegucigalpa, Honduras

Saborido, L., & Alarcón, R. (2018). *La integración de la Universidad: experiencias de Cuba*. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 37(3), e17.

Valenzuela, S. (2022). *Hitos de la Extensión Universitaria*. Editorial Universitaria UNAM-Managua.

Zambrano, T. M., Batista, A., Vélez, C. E., & González, O. (2020b). Concepción del proceso de vinculación con la sociedad en la USGP desde una perspectiva científica. *Revista San Gregorio*, 38, 38-52. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i38>

Zambrano, T. M., González, O., & Batista, A. (2020a). Sistema de información integral para el proceso de vinculación de la Universidad San Gregorio de Portoviejo. *Revista Conrado*, 16(75), pp. 142-149.

Zambrano Loor, T. M., González Aportela, O, Vélez Villavicencio, C. E., Batista Mainegra, A., & Paulina de las Mercedes Molina Villacís. (2023). Pertinencia del proceso de Vinculación con la Sociedad: relación contexto-universidad. *Revista Conrado*, 19(92), 539-551. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3076>

## DOCENCIA Y EXTENSIÓN: CAPTURAS ITINERANTES PARA LA INVESTIGACIÓN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA DA VENEZUELA

Carmen María Barroeta  
Teresita Pérez de Maza

*Universidad Nacional Abierta de Venezuela*

Se comparte con el lector la reseña de un proyecto extensionista enmarcado en la Cátedra Itinerante de Extensión Universitaria adscrita al Grupo de Investigación en Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta, GINEx-UNA. El proyecto fue desarrollado durante el periodo 2023- 2024, en un contexto espacial de universidades venezolanas ubicadas en la ciudad de Caracas, específicamente en las Carreras de Pregrado de Ingeniería y Publicidad.

El proyecto asume la Extensión Universitaria como una función dinamizadora del currículo, en tanto puente comunicante entre grupos de investigación, investigador, estudiantes y comunidad en general. Así mismo se recurre a la Cátedra Itinerante de Extensión Universitaria (CIEU) como un espacio abierto de interacción entre la educación formal y no formal. La perspectiva metodológica se corresponde con la investigación participativa, propia de la investigación socioeducativa.

Las estrategias seleccionadas atienden los postulados de la cátedra en relación al diseño y uso de espacios no convencionales para el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión, junto con la alfabetización visual como eje transversal que posibilita el análisis del hecho social a partir de la captura y análisis de imágenes fijas o en movimiento de la realidad en confrontación con la teoría y praxis de las carreras mencionadas. El carácter itinerante se manifiesta en el abordaje pedagógico de contenido curricular de modo no tradicional, novedoso y singular, en donde el participante es el protagonista activo.

## Capturas itinerantes

Hablar de Extensión Universitaria en Latinoamérica es remontar a sus orígenes en Córdoba y entender que la universidad dejó de dar la espalda a su entorno social en aquel bienaventurado 1918, reconociéndose parte de una realidad que la retroalimenta y le otorga su razón de ser. La universidad es con y para la sociedad y en esta línea, la docencia y la investigación circunscritas al recinto universitario, no bastan. Docencia e Investigación se unen y de cara a la sociedad *dan a luz* a la extensión como función bisagra, dinamizadora, conectora con la sociedad. En este orden de ideas a juicio de Pérez de Maza (2018) la Extensión Universitaria, entre otras cosas:

Representa para la educación superior un eje dinamizador para favorecer la interconexión interdisciplinaria y la vinculación de los procesos de docencia e investigación con la realidad social. Es el vehículo que conduce al investigador de su habitat universitario, al habitat comunitario generando espacios para la incorporación de estudiantes, académicos y, otros miembros, haciendo posible la praxis de la investigación participativa. Favorece la generación de mecanismos de evaluación y reconocimiento de los conocimientos adquiridos (p. 30).

En concordancia con Pérez de Maza, la autora ahonda en las implicaciones metodológicas de la Extensión, en este sentido Villegas (1999) afirma que *el fin último de la investigación es la transformación de la realidad social y la mejora de la vida de las personas involucradas* (p.107); agrega Villegas que *El investigador es un participante comprometido, que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia* (p.108).

Así pues, asumir la praxis universitaria desde la perspectiva de la Extensión como función dinamizadora de las dos funciones primigenias de la Universidad (docencia e investigación), nos aleja de la concepción tradicional de la Investigación. En este orden Pérez Serrano (1999) nos recuerda los elementos que caracterizan la investigación participativa: *uno que tiene que ver con los aprendizajes de los participantes, y otro con la forma en que los problemas y las dificultades de la investigación y el trabajo en grupo se resuelven* (p. 109).

Bajo esta perspectiva de la investigación como proceso participativo, protagónico y propiciador del aprendizaje, apunta Villegas (1999) que se trata de un *proceso de toma de conciencia, básicamente educativo en donde la persona descubre su situación en el mundo y se compromete a su transformación;...un acto de conocimiento, un proceso que provoca situaciones de cambio tanto social como personal* (p. 121).

Ambos autores, Pérez Serrano y Villegas, resaltan el componente ético del hecho investigativo, el cual tiene que ver con nuestra visión del otro. Destaca Villegas: *Solamente podremos desarrollar nuestro trabajo, a partir del convencimiento de que el otro tiene capacidad de hacerse cargo de sus actuaciones y de construir estrategias participativas. De igual forma, tiene que ver con nosotros como educadores, y el convencimiento de que no somos indispensables, que nuestra presencia es provisional* (p. 124).

Revisados los elementos fundamentales de la Extensión como función dinamizadora de la academia, ahondemos en la vinculación de la acción extensionista con los términos: Itinerante y Visual, propios de la Cátedra Itinerante.

## Lo Itinerante

En concordancia con lo expuesto en documento base de la Cátedra Itinerante en Extensión Universitaria (CIEU), las actividades del proyecto, rompen, con la lógica tradicional de la academia, fundamentada exclusivamente en el uso de la razón como garantía del acceso al conocimiento. Esto obedece a la identificación plena de la autora con los postulados de la CIEU de la cual es coautora y coordinadora.

Esta lógica que se cuestiona, tiene como protagonista a la evaluación como fin último de la acción formativa y único medio para evidenciar el conocimiento, a partir de parámetros homogéneos y universales que excluyen los rasgos propios y únicos de cada sujeto, así como su íterin para llegar al saber.

En consecuencia, la autora asume, desde su labor en la universidad, expresiones y discursos que responden a la interdisciplinariedad, dando cabida a la libre creación, a la imaginación y al espíritu. Crea espacios de aprendizaje alternativos que posibiliten el desarrollo de lo humano en su integralidad. A través de su labor, instaura una práctica innovadora, integral e integradora, cuyo origen y nicho se ubica en el

año 2012 dentro del portafolio de proyectos del Grupo de Investigación de Extensión Universitaria (GINEx). Es en el seno del GINEx donde se gesta y la autora se encuentra con lo itinerante.

La CIEU, responde, en palabras de sus creadores, a *la inquietud de integrar a la vida universitaria actividades humanas, desarrolladas por actores externos e internos de la universidad,...abrirle espacio al espíritu y la imaginación dentro del ámbito universitario sin que se diluya la naturaleza de ambos entes...* (p. 15).

En este sentido, quien escribe, defiende una práctica educativa, transformadora y crítica. En concordancia con lo señalado por los autores del documento base la Cátedra Itinerante, a partir de los aportes de Paulo Freire (2000), el cual sabiamente nos alerta *“es importante convencernos de que pensarse o asumirse como sujeto, no es “transferir conocimientos” para la reproducción del saber, sino “crear las posibilidades de su producción o de su construcción”* (p. 26).

De modo que la autora, acompañada con el legado freiriano, ejerce su oficio formador críticamente desde la perspectiva Itinerante, lo cual posibilita *la creación de estrategias de participación colectiva que inviten a pensar, resignificar y reconstruir la actuación propia en acción social, orientadas hacia la incidencia socio-educativa.* (Ídem).

Lo itinerante, demanda de sus actores, ser observadores activos y partícipes de la realidad social. Lo itinerante implica desplazamiento y movimiento, salir de los muros de la universidad. Lo itinerante, a través de la CIEU busca:

- Promover la investigación en las áreas de interés Universitario, vinculados con los ámbitos de la acción extensionista.
- Ofrecer espacios creativos y no convencionales, para la divulgación de los productos de Investigación.
- Potenciar la resolución de problemas sociales a través del desarrollo de acciones de exposición, información, interacción, investigación, de carácter formativo y socio-educativo dentro de las áreas de acción, a saber: Educación Ambiental, Participación Ciudadana, Educación en valores, Educación para las artes, Interculturalidad y tradiciones, Educación y análisis de medios audiovisuales y su lenguaje, Alfabetización visual, Recreación y salud, turística y deporte, entre otros (p. 38).

## Lo Visual

Las actividades del programa están centradas en el uso y comprensión de la imagen en procesos formativos y socioeducativos. Se enmarcan en los principios de la Alfabetización Visual y sus métodos, a saber, y en palabras de Dondis (1992) en Pérez de Maza y Barroeta (2014):

...existe una sintaxis visual que permite acceder a la dimensión visual del conocimiento, donde el saber ver y el enseñar a ver implica explorar y comprender el mundo que nos rodea, a través de las imágenes fijas o en movimiento. La articulación entre la visión, la percepción, la apreciación, la estética, la plástica, la forma y el color, entre otros aspectos, constituyen la dinámica en que se desarrolla el aprendizaje y por ende el proceso de alfabetización visual. Por ello, pensar y comprender las imágenes es conocer y aprender de la realidad (p. 28).

En cuanto a los ámbitos de acción de la Alfabetización Visual expresados por Pérez de Maza y Barroeta (2014) en los cuales se desarrolla el programa reseñado, se resalta dos, a saber:

*La fotografía* como un medio para la creación artística de la realidad. Este recurso propio de la alfabetización visual permite: vincular lo artístico y lo social, descubrir y documentar realidades, expresar los sentimientos, percepciones, valores, y tendencias estéticas del creador. A través de este ámbito se clarifican los elementos y factores que hacen de una imagen un mensaje con intención y contenido.

*El análisis audiovisual* como medio que integra las imágenes y la expresión sonora. El trabajo en este ámbito de acción estudia la producción de imágenes en movimiento y sus estructuras de lenguaje, atendiendo la variedad de expresiones que utiliza (icónica, verbal y escrita), así como las competencias requeridas para la decodificación de los mensajes construidos, generalmente presentados de forma simultánea (P. 29).

En lo tocante al abordaje pedagógico de la Alfabetización Visual, la autora ratifica que es una acción educativa que implica la adquisición de lenguajes, socialmente aceptados y de utilidad pública, que permita a todos, comunicarse de manera eficaz. En relación a los aprendices, su participación activa permite el entendimiento

y construcción de su propio entorno, a partir de estrategias no convencionales, creativa y lúdica.

En concordancia con lo expuesto anteriormente en relación a la Extensión y a la concepción Itinerante del proyecto que se reseña, la Alfabetización Visual, a juicio de la autora, considera aspectos de la educación formal y de la no formal. *De la educación formal toma el intercambio y socialización del conocimiento; de la educación no formal toma su naturaleza flexible.* Pérez de Maza y Barroeta (2014, p. 38)

El desarrollo de actividades y acciones en pro de la Alfabetización Visual contempla, a juicio de las autoras mencionadas anteriormente, tres niveles, los cuales se presentan de manera resumidas a continuación:

<p><b>Nivel I</b> <b>Observación de la imagen.</b></p>	<p>Este nivel, fundamentalmente procedimental y sensorial, contempla dos momentos: <i>conocimiento y discriminación entre los tipos de imagen y captura de la imagen.</i></p>
<p><b>Nivel II</b> <b>Lectura de la imagen.</b></p>	<p>En este nivel se enseña a descifrar la imagen, para apreciar y valorar críticamente su contenido y componentes. Implica a su vez: <i>Conocimiento del lenguaje iconográfico y simbólico, Identificación de los elementos que integran la imagen e Interpretación y análisis de la imagen.</i></p>
<p><b>Nivel III</b> <b>Representación de la imagen.</b></p>	<p>En este estadio confluyen los dos niveles precedentes. Cuando se ha internalizado la imagen se es capaz de construir un mensaje visual con intencionalidad.</p>

Elaboración propia a partir de Pérez de Maza y Barroeta (2014)

## Modelo para la captura itinerante

Justificados los calificativos de Itinerante y Visual que acompañan al proyecto, la autora aclara que ha adoptado a su praxis académica itinerante, en primer lugar, una concepción sistémica de las tres funciones universitarias como mecanismo para operacionalizar el currículo, donde, en primer lugar: se identifican los elementos detonadores de la Extensión en las asignaturas de fuerte contenido práctico, se diseñan estrategias de aprendizaje para el acercamiento crítico a la teoría, se proponen situaciones sociales de aprendizaje que fomenten la investigación acción participativa y se acuerdan los productos visuales esperados.

En segundo lugar, contempla el diseño de proyectos y actividades que trasciende el ámbito meramente unidireccional de la universidad a partir del concurso de la Docencia e Investigación y colocar el conocimiento que se produce de cara a la sociedad. En tercer lugar, se utiliza una metodología abierta, flexible, crítica ajustada a los diferentes contextos intra o extra universitarios. En cuarto lugar se asumen un enfoque de planificación abierta donde se produce el intercambio de saberes, adaptados a la realidad y a las necesidades de los actores sociales, con un sentido práctico que propicie el aprendizaje social, en un tiempo real y que conduzca a modificar lo realizado, es decir: reconstruir la práctica. Todo lo cual se encuentra en concordancia con lo expuesto en los principios de la Cátedra Itinerante.

Adicionalmente, la praxis itinerante está permeada por el enfoque conceptual de la Extensión Universitaria, como una función integral e integradora, que en palabras de Pérez de Maza (2012 ) en el documento base del GINEx, se entiende como:

Una función integral posibilita la incorporación de espacios y actividades vinculadas con todas las esferas del conocimiento humano: cognoscitivo, procedimental, actitudinal, valorativo, convivencial y como función integradora acerca el saber sistemáticamente organizado, propio del espacio académico, al saber popular, espontáneo y original de los espacios comunitarios (p. 3).

## Experiencias del Trinomio D-E-I

Seguidamente se exponen las actividades itinerantes más representativas diseñadas por la autora, atendiendo el modelo para la captura itinerante expuesto anteriormente y en el marco de su praxis académica como Profesora Universitaria y Extensionista, donde se pone de manifiesto la vinculación de las tres funciones universitarias en acto potenciador del acceso al conocimiento y a la construcción de saberes de cara a la sociedad con un propósito transformador. Las actividades itinerantes presentadas observan, a su vez, los ámbitos de acción de la CIEU, a saber: Educación en valores, Educación para las artes, Recreación lúdica y Educación y análisis audiovisual. De igual modo, se enmarcan en el portafolio de actividades itinerantes expuestas en el documento base de la Cátedra Itinerante, entre las cuales se

encuentra: Producción y análisis de materiales audio visuales con los protagonistas, Espacios para el desarrollo de objetivos formales del currículo y en espacios no convencionales y Discusión y socialización de productos académicos.

A continuación el lector podrá revisar parte del Portafolio de actividades Itinerantes desarrolladas en el marco del proyecto, durante el período 2023- 2024, en una Universidad, con Carreras Técnicas, anfitriona de la Cátedra.

UNIDAD CURRICULAR	CONTENIDO DETONADOR DE LA EXTENSIÓN	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE-VISUAL	INVESTIGACIÓN ACCIÓN-PARTICIPATIVA	PRODUCTO
Filosofía	Ética profesional	Lectura código profesional del ingeniero en Venezuela. Captura urbana de acciones profesionales que den cuenta o no del cumplimiento del código.	El estudiante sumergido de manera crítica en el hecho social/profesional confrontación teoría / praxis.	Post /Instagram crítico/ aplicativo
Psicología Aplicada	Psicología del color	Lectura teorías de la psicología del color. Captura urbana de publicidad bel y análisis del uso del color con propósitos publicitarios.	El estudiante sumergido de manera crítica en el hecho social/profesional confrontación teoría / praxis.	Post /Instagram reflexivo / analítico
Dinámica de grupo	Grupos vs equipo Conformación social	Lectura teorías de la psicología del color. Captura urbana de publicidad bel y análisis del uso del color.	El estudiante sumergido de manera crítica en el hecho social/profesional confrontación teoría / praxis.	Post /Instagram analítico y aplicativo
Psicología Aplicada	Teorías de la motivación social	A partir de las teorías psicológicas de la motivación, identifican conceptos, describen críticamente su aplicación a la realidad publicitaria analizan y diseñan ejemplos para la disciplina.	El estudiante sumergido de manera crítica en el hecho social/profesional confrontación teoría / praxis.	Podcast Psicología y publicidad y eso con qué se como

Autora (2024)

A través del portafolio de actividades del proyecto, la autora resalta que, el estudiante, en su recorrido itinerante: adquiere conocimientos teóricos y habilidades técnicas para la apreciación visual. Crea espacio donde conoce y se reconoce como creador de su entorno, interpreta y analiza su realidad de manera activa, desde valores como: la libertad, la creatividad y el saber, a partir de la observación crítica y creación consiente de imágenes fijas y en movimiento. Asimismo, se abordan los tres niveles de la Alfabetización Visual expuestos anteriormente, los cuales representan en su conjunto el pensamiento crítico de la imagen, competencia máxima de este tipo de alfabetización.

En el itinerario expuesto en el portafolio de actividades, se observa concordancia con lo dicho por la UNESCO en relación a las cátedras libres en Educación Superior (2013), las cuales son consideradas como una estrategia dinamizadora de espacios académicos que *Proponen nuevas metodologías de aprendizaje colaborativo, articulan disciplinas, representan una estrategia pedagógica, constituyen una forma de interpretar la realidad, minimizan la distancia ente teoría y práctica e integran lo educativo, lo recreativo y lo cultural.*

## Conclusiones

La Cátedra Itinerante es, tal como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, un espacio para la interacción, investigación y formación creativa y constructiva de saberes, muestra de ello son las experiencias itinerantes presentadas donde, la Alfabetización Visual es el eje transversal del trinomio docencia, extensión e investigación.

Las experiencias itinerantes y sus capturas a través de imagen fija o en movimiento, que forman parte del proyecto promueven la reflexión en torno a temas del currículum universitario vinculados a los ámbitos de la acción extensionista para impulsar el desarrollo social, a través de sus participantes, en tanto que se insertan en contextos de la educación formal y no formal. El modelo para la captura itinerante, representa en sí mismo un modelo integral e integrador de las funciones universitarias que se recrea en un currículum abierto al entorno para validar y socializar el conocimiento a través de la captura e interpretación de imágenes.

## Referencias

Freire, P. (2000). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Grupo de Investigación en Extensión Universitaria (2012). *Documento base*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1aVeJTta1UHbsYRf9PVgO-WTbx\\_Bsk3Px/view](https://drive.google.com/file/d/1aVeJTta1UHbsYRf9PVgO-WTbx_Bsk3Px/view)

Grupo de Investigación en Extensión Universitaria (2015). *Cátedra Itinerante en Extensión Universitaria. Embajadora de UNA. Documento base* Caracas: Universidad Nacional Abierta. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/ginexunaenaccion/documentos-y-producciones-academicas-del-ginex/catedra-itinerante>

Pérez de Maza, T.; Canelones, M. y otros (2005). *Administración y Operacionalización del Componente de Extensión Universitaria. 2006-2010. Un Enfoque Constructivista*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autores.

Pérez de Maza, T. (2018): *Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria en las carreras de educación integral de la UNA*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/400805158/Libro-Characterizacion-de-los-viculos-de-la-Extension-Universitaria-Con-las-Carreras-de-Educacion-Integral-pdf>

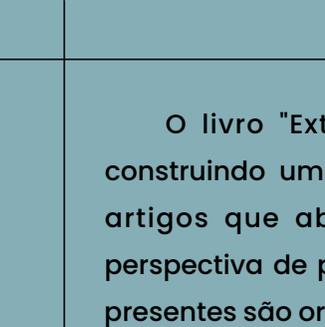
Pérez de Maza, T. (2017): La colección de breviaros de la UNA. Un novedoso proyecto editorial. *Educación en contexto*. Vol. 4. Núm. 7. Recuperado de: <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/79/154>

Pérez Serrano, G. (Coord.). (1999) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Villegas, L. Investigación Participativa. Págs. 193-220. España: Narcea.

Pérez de Maza, T. y Barroeta C. M. (2014). *ALFABETIZACIÓN VISUAL UNA perspectiva integral: EL PEV*. Serie Prácticas de Alfabetización en la UNA. Ediciones del Vicerrectorado. Universidad Nacional Abierta. Caracas. Recuperado de: <https://coleccionbreviariosuna.blogspot.com/2014/04/la-coleccion-breviarios-de-la.html>

Rincón Finol, I.; Atencio, M. y Ortega Moreno, S. (2013). *Las Cátedras Libres en el contexto de las Reformas Educativas Latinoamericana*. Encuentro Educativo. Vol. 20(3). Septiembre-octubre 2013: 486-499.

UNESCO (2013). *Encuentro Regional de las Cátedras UNESCO en Educación Superior*. Recuperado de: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve).



O livro "Extensão Universitária na América Latina: construindo uma práxis crítica e emancipadora" reúne 15 artigos que abordam a extensão universitária sob a perspectiva de países da América Latina. Os capítulos aqui presentes são originários da escrita dos participantes do XVII Congresso Latinoamericano e Caribenho de Extensão Universitária, do qual nos enviaram os textos junto com o convite por meio de um grupo de *WhatsApp* criado no âmbito do congresso. Além disso, formaram parte de uma pesquisa de mestrado intitulada "Extensão universitária na América Latina e formação de professores: uma abordagem a partir do XVII Congresso Latinoamericano e Caribenho de Extensão Universitária".

Com prazer saudamos a todos, esperando que este livro possa fomentar o refletir e debater sobre o papel transformador da extensão universitária na América Latina. Desejamos que inspire os leitores a fortalecer a relação entre universidade e sociedade, promovendo uma práxis crítica e emancipadora que contribua para o desenvolvimento humano e social na região.