

**UNIVERSIDAD
NACIONAL
ABIERTA**

**VICERRECTORADO
ACADÉMICO**



**Grupo de Investigación
en Extensión Universitaria**

**Extensión universitaria.
El debate necesario**
*Centenario de la Reforma de Córdoba
1918-2018*

AUTORES

Eulices Rodríguez Lugo, Pilar Figueroa Salazar,
Teresita Pérez de Maza (UNA);
Oscar González Rodríguez y María Magnolia
Claudeville Abreu (USB);
Zulay Antonieta Tagliaferro, Nereida Pérez Villegas,
Elba Álvarez, y Marcos Giménez (UCLA);
Regulo Rincón (UNERMB);
Ángel Aristides Hernández Abreu (UPEL)

COORDINACIÓN

Teresita Pérez de Maza, Milagros Matos Aray,
Ángel Aristides Hernández Abreu

**Ediciones
Vicerrectorado
Académico**

Caracas, 2018

Extensión universitaria. El debate necesario.

Centenario de la Reforma de Córdoba.

GINEx, UNA, USB, UCLA, UNERMB, UPEL
Caracas, Venezuela, 2018



Universidad Nacional Abierta
Apartado Postal 2096
Caracas 1010 A, Carmelitas, Venezuela
ISBN: 978-980-236-751-1
Depósito Legal: DC2018000285
Copyright UNA 2018

Extensión universitaria. El debate necesario
Centenario de la Reforma de Córdoba.
Ediciones del Vicerrectorado Académico
Coordinación de la obra: *Teresita Pérez de Maza*



Reconocimiento– No comercial – Compartir bajo la misma licencia 3.0.

Usted está libre para copiar, distribuir, reproducir públicamente la obra y realizar obras derivadas, siempre y cuando respete las siguientes condiciones:



Reconocimiento. Haga uso de esta obra reconociendo su autoría.



No comercial. Haga uso de esta obra sin fines comerciales.



Compartir bajo la misma licencia 3.0. Si altera o transforma esta obra o genera una obra derivada, su distribución sólo la puede realizar bajo una licencia idéntica a esta.

Para obtener mayor información acerca de las Licencias Creative Commons en Venezuela consulte la siguiente dirección: <http://creativecommonsvenezuela.org.ve/>

Primera edición: abril, 2018

Consejo Superior

Profa. Isaliv Matheus
Presidenta

Consejo Directivo

Dr. Manuel Castro Pereira
Rector

Dr. Néstor Leal Ortiz
Vicerrector Académico

Dr. Arnaldo Escalona Peñuela
Vicerrector Administrativo

Profa. Arelis Coromoto Saavedra
Secretaria



Comité Editorial Colección Ediciones del Vicerrectorado Académico

Néstor Leal Ortiz - Presidente

Antonio Alfonzo

Ericka Naveda

Leida Sosa

Milagros Martínez

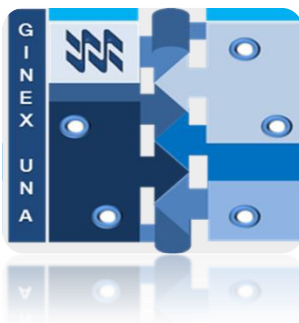
Yanida Rodríguez

Yrabel Estrada Monges

María Martín Hernández

Wendy Guzmán Guerra

Extensión universitaria. El debate necesario: Centenario de la Reforma de Córdoba 1918-2018 / Eulices Rodríguez L., Pilar Figueroa S., Teresita Pérez de Maza [et.al.]. - - Caracas: Ediciones del Vicerrectorado Académico 2018. 251 p. il. [Archivo de computador] 4,0 MB. ISBN: 978-236-751-1 1. Extensión universitaria. 2. Educación superior. I. Rodríguez L., Eulices. II. Figueroa S., Pilar. III. Pérez de Maza, Teresita. IV. González R., Óscar. V. Claudeville, María M. VI. Tagliaferro, Zulay A., VII. Pérez V., Nereida. VIII. Álvarez, Elba. IX. Giménez, Marcos. X. Rincón, R. XI. Hernández A., Ángel A. XII. Leal O., Néstor. XIII. Universidad Nacional Abierta. XIV. Grupo de Investigación en Extensión Universitaria.



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Grupo de Investigación en Extensión Universitaria
GINEX-UNA

<https://sites.google.com/site/ginexunaenaccion/>

COMITÉ EDITORIAL DE LA OBRA

Teresita Pérez de Maza
Ángel Aristides Hernández Abreu
Milagros Matos Aray

Lectura académica y estilo
Milagros Matos Aray
Portada y ajustes en el diseño
Rosa Belén Pérez

Publicación digital
Unidad de Recursos Múltiples-UNA
Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)

ISBN: 978-980-236-751-1



PARTICIPANTES
NÚCLEO DE AUTORIDADES DE EXTENSIÓN DE LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

Universidad Nacional Abierta
Universidad Simón Bolívar
Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado
Universidad Experimental Rafael María Baralt
Universidad Pedagógica Experimental Libertador



UN SENTIDO RECONOCIMIENTO

Cuando se ha escrito de manera colectiva y plural una obra como la que compartimos con ustedes, para honrar el Centenario de la Reforma de Córdoba, y exaltar los esfuerzos de la comunidad universitaria latinoamericana, resulta ingenuo plasmar en pocas páginas los agradecimientos que den muestra de la valía de los aportes de quienes participaron y colaboraron en su concreción. No obstante, como miembro de su Comité Editorial me atreví a plasmar algunas palabras de reconocimiento, con la aclaratoria previa que cualquier omisión estará compensada por el genuino aprecio y la lectura curiosa y crítica de nuestros colegas extensionistas, estudiantes, promotores sociales, cultores y comunidades.

Para dar contexto a la audiencia, es menester reconocer a dos instancias académicas, que de común acuerdo trazaron líneas de acción para la participación y dar direccionalidad a la temática en el proceso de producción escrita. Me refiero en concreto a la coordinación del Grupo de Investigación en Extensión Universitaria (GINEx) y la Directiva del Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEx). Entre sus alianzas estratégicas, se dieron a la tarea de convocar los autores, en representación de las universidades, para organizar mancomunadamente la agenda de trabajo. Ello implicó el establecimiento de criterios consensuados que condujeran al desarrollo y culminación de la obra, bajo la premisa de elaborar, en un solo tomo, un libro de referencia temática sobre la Extensión Universitaria, que abordara de manera reflexiva sus bases filosóficas, políticas, históricas y epistemológicas. Junto a ellas, se previó las formas y modalidades del quehacer extensionista en Venezuela, tomando en consideración sus experiencias. En atención a este último enunciado, se destaca la importancia dada a la documentación narrativa como una manera de dejar por escrito, para las nuevas generaciones, evidencias del camino transitado por los extensionistas; pues, sin este registro sólo quedaría olvidado en algún espacio de la memoria de sus protagonistas.

Ahora sí, entrando en lo que a agradecer me compete, reconozco públicamente la participación entusiasta y alegre de los autores que creyeron y apostaron, desde el proceso de creación de la obra *Extensión universitaria. El debate necesario. Centenario de la Reforma de Córdoba*. Este reconocimiento lo hago extensivo a las cinco instituciones de educación universitaria, donde ellos laboran. Del mismo modo, al personal que acompañó, respaldó la búsqueda de materiales, proporcionó ideas y, en algunos casos, rememoró momentos de la función de extensión que parecían haberse difuminado, por no estar escritos algunos de ellos.

Especial mención hago a la profesora Milagros Matos Aray quien, de manera paciente y respetuosa, proporcionó su saber y experiencia, para una impecable revisión de los textos. Su conocimiento no solo lo aportó para la revisión y estilo de los textos; también, lo plasmó en la estructura general dada a la obra, en el acompañamiento profesional a los autores y en las ideas proporcionadas, para que el diseño gráfico resultara sencillo y amigable.

En este momento, resulta necesario destacar el apoyo incondicional de la Universidad Nacional Abierta (UNA) y, en particular, el ofrecido por el grupo de académicos que coordinan, conjuntamente con el Dr. Néstor Leal Ortiz, las Ediciones del Vicerrectorado Académico. Este equipo abrió el espacio necesario para la recepción de esta obra e hizo posible su publicación y difusión, en el formato digital utilizado en los sitios *web* de la biblioteca virtual de la UNA. Destaco el calor humano e institucional del Vicerrector Académico, Dr. Leal Ortiz, quien al recibir el texto para su publicación, expresó su complacencia porque la obra enaltece a la universidad venezolana, en el contexto conmemorativo de la Reforma de Córdoba, y prueba de ello, lo constituye el cierre de la obra que lleva su impronta, como notable investigador del área de la fenomenología. También manifiesto gratitud a la profesora Yrabel Estrada, coordinadora del Subprograma de Extensión Universitaria por sus acertadas palabras en la presentación de la obra y a la profesora Rosa Belén Pérez, académico del Centro Local Carabobo de la UNA, por el diseño apropiado de la portada y apoyo en la versión final.

Antes de culminar, menciono a la profesora Teresita Pérez de Maza quien con admirable conducción, de principio a fin, y con la energía, profesionalismo y empuje que la caracteriza, nos transportó magistralmente, hasta sin percatarnos, por la senda histórica y vivencial de la extensión universitaria. En esta tarea, supo conducir de manera armónica la relación con los autores y el cumplimiento de los compromisos asumidos. Por otra parte, atendió las gestiones académicas y administrativas propias de la publicación de una obra de esta envergadura. Al esfuerzo de esta apasionada mujer extensionista, le debemos el reconocimiento y la incorporación de la obra en la base de datos del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), así como en la Red Alforja.

Para culminar, exalto el sentir de los extensionistas autores de los textos de esta obra, donde me inserto, para expresar que desde lo más hondo de nuestra fibra extensionista, nos propusimos dejar como un legado las vivencias aquí narradas, para los estudiantes latinoamericanos que aún luchan por la autonomía universitaria y una educación pública. Para los jóvenes que llegan a las comunidades con sus ideas y proyectos en busca de un encuentro de saberes. Para toda la comunidad universitaria venezolana, testigo fiel del camino trazado por la extensión universitaria como función social, integral e integradora, que se plasma en el contenido de toda esta producción.

Ángel Arístides Hernández Abreu

Upelista-extensionista.

CONTENIDO

| | |
|--|-------------------|
| <u>PRESENTACIÓN DE LA OBRA.</u> | <u>01</u> |
| <u>Yrabel Estrada Monges</u> | |
| <u>PRÓLOGO.</u> | <u>05</u> |
| <u>Milagros Matos Aray</u> | |
| <u>CONTEXTO.</u> | <u>11</u> |
| <u>Narrativa sobre el proceso de producción escrita.</u> | |
| <u>Teresita Pérez de Maza</u> | |
| DESARROLLO DE LA OBRA. | <u>23</u> |
| <u>Aproximación al ideario sociopolítico, educativo y filosófico de la Reforma de Córdoba.</u> | |
| <u>Eulices Rodríguez Lugo</u> <i>Universidad Nacional Abierta</i> | |
| <u>Centenario de la Reforma de Córdoba. Influencia en la universidad venezolana.</u> | <u>60</u> |
| <u>Pilar Figueroa Salazar</u> <i>Universidad Nacional Abierta</i> | |
| <u>Universidad pública latinoamericana, sociedad y extensión universitaria: ¿Vínculo posible?</u> | <u>87</u> |
| <u>Teresita Pérez de Maza</u> <i>Universidad Nacional Abierta</i> | |
| <u>La naturaleza multidimensional, multidireccional y académica de la extensión universitaria.</u> | <u>123</u> |
| <u>Oscar González Rodríguez y María Magnolia Claudeville Abreu.</u> <i>Universidad Simón Bolívar</i> | |
| <u>Extensión universitaria y responsabilidad social. Un debate inconcluso.</u> | <u>161</u> |
| <u>Zulay Antonieta Tagliaferro, Nereida Pérez Villegas, Elba Álvarez, y Marcos Giménez</u> <i>Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado</i> | |
| <u>Extensión universitaria: Una visión contemporánea.</u> | <u>183</u> |
| <u>Regulo Rincón</u> <i>Universidad Experimental Rafael María Baralt</i> | |
| <u>¿Extensión universitaria, cultura o servicio comunitario? ¿Encuentro o desencuentro? Experiencias en la UPEL.</u> | <u>204</u> |
| <u>Ángel Arístides Hernández Abreu</u> <i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador</i> | |
| <u>A manera de coda y, a la vez, de obertura</u> | <u>230</u> |
| <u>Néstor Leal Ortiz</u> <i>Vicerrector Académico. Universidad Nacional Abierta</i> | |
| <u>Semblanza extensionista de los autores y miembros del Comité Editorial</u> | <u>234</u> |

PRESENTACIÓN DE LA OBRA *

La Reforma de Córdoba (1918) tiene su génesis en el calor de la lucha impulsada por un grupo de jóvenes universitarios, en su condición innata hacia al cambio, a favor de la libertad y de la igualdad de derechos. En este sentido, este movimiento reformista, del siglo pasado, pretendió ser la expresión máxima de la universalización del saber, de la democracia y la autonomía universitaria; fue el primer aviso de las sociedades modernas a las universidades, exigiéndoles la creación del conocimiento verdaderamente útil y pertinente para el desarrollo de una nación.

Nacida de la agitación estudiantil en el seno de la Universidad de Córdoba, en Argentina, esta Reforma apuntó, en principio, a la ruptura del sistema clásico de enseñanza, introduciendo un modelo que demandaba a la universidad la formación de ciudadanos críticos y, a la vez, que coadyuvara en la construcción de una sociedad de iguales. En estos términos, el cogobierno y la autonomía universitaria, pueden ser vistos como parte de los frutos que cosecharon los estudiantes en 1918. La visión de una comunidad universitaria que se unió para lograr en lo interno equidad y, para abrirse a la sociedad como un espejo que reflejaba la situación social y económica a la cual se enfrentaba en ese momento Argentina, superó lo pedagógico, rebasando las aulas de clases, permitiendo que profesores y estudiantes pensaran y actuaran como ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su país.

¿Qué paradigma rompió la Reforma de Córdoba? ¿Por qué hoy se celebra con júbilo su centenario en Latinoamérica?

La Universidad de Córdoba era un fiel retrato de lo que, por siglos, fue la educación universitaria en América Latina y, por qué no, en el mundo occidental. Enfatizó en la formación eclesiástica, para aristócratas, que fomentaba la segregación, de espaldas a la acción social que debía darse desde la misma Institución.

Como se expresó al inicio de esta presentación, los estudiantes de Córdoba alzaron su voz en un ejercicio de democracia. Reunidos en plebiscito,

dieron constancia del cambio que se gestaba en tierras americanas. Es así como puede afirmarse que Córdoba abrió un largo debate que se ha mantenido a lo largo de una centuria. Su discusión sigue generando resultados y sigue desplegando nuevos espacios, para la reflexión y definición real de la democracia y de la participación activa de las universidades en la transformación social.

Las casas de estudios universitarios en el mundo entero, pero en especial las de Latinoamérica, llevan un siglo enfrentándose a los retos que decretó el *Manifiesto del 21 de junio de 1918*; profesores, estudiantes y ahora toda la comunidad universitaria han atendido el llamado proclamado por “*La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*” (título original del manifiesto que escribe Deodoro Roca, en nombre de la Asociación de Estudiantes de la Universidad de Córdoba).

Venezuela no ha sido la excepción; aunque tardíamente, luego de la muerte de Juan Vicente Gómez, en 1935, nuestro país observó con detalle lo que los estudiantes de la Reforma de Córdoba le habían pedido a sus casas de estudio y lo que habían conseguido para ellas: libertad, autonomía y beligerancia en la sociedad. Venezuela comenzó el camino hacia la inclusión, en un proceso reformista que exigía cambios radicales en la manera como se administraba y se ejercía la educación superior. La llegada de la autonomía y la extensión universitaria fueron por mucho, luego del petróleo, una revolución en la evolución de la Venezuela del siglo XX.

En atención a este progreso, un grupo de connotados académicos de las principales universidades de nuestro país, auspiciados por las Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Abierta (UNA), y bajo la tutela del Grupo de Investigación en Extensión Universitaria (GINEx-UNA), tomaron la iniciativa de celebrar, de la mejor manera, el centenario de la Reforma de Córdoba. Para ello, se abocaron a la tarea de recoger en la obra titulada *Extensión Universitaria. El debate necesario*, un recorrido que cubre distintas visiones de la trascendental Reforma y de su influencia en el ejercicio de la Extensión Universitaria en Latinoamérica.

Lo historiográfico, lo filosófico, lo epistemológico e inclusive lo político se hacen explícitos, de forma magistral, en la referida obra que intenta avivar la investigación y la acción, en torno a la función de extensión de las universidades que está llamada a ser el vínculo transformador, tanto en lo interno de las instituciones como en la sociedad.

El tema unificador de la Reforma de Córdoba y su impacto en Venezuela, presente en los aportes de los autores de la Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Simón Bolívar (USB), Universidad Centro Occidental Lisando Alvarado (UCLA), Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), fue tratado con especial cuidado para dar muestra de una estrecha relación entre este movimiento reformista, con el episteme de universidad pública y con la concepción autónoma de la universidad. En la obra se discute de manera inequívoca la perspectiva integral e integradora de la extensión, lo que constituye un referente que se comenzó a gestar, a partir del año 1999, en la Universidad Nacional Abierta, y que luego impregnó a otras universidades, a través de la gestión del Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (NAEx) y su Plan Estratégico Nacional para el desarrollo expansivo de esta función universitaria. Asimismo, se aborda desde una perspectiva modélica la naturaleza multidimensional, multidireccional y académica de la extensión, su visión contemporánea y las relaciones con la responsabilidad social y el servicio comunitario, bajo un enfoque reflexivo y crítico que coloca en su justo lugar los avances institucionales de esta función universitaria.

En la extensión universitaria están las respuestas a muchos de los males y problemas que aquejan a la sociedad del siglo XXI. En ella, los estudiantes y los académicos buscan las maneras de traspasar los muros universitarios para llegar a las comunidades, de incluirse activamente en la defensa de los valores democráticos, de contribuir con el reconocimiento de todos los miembros de la sociedad, sin distinción de su condición social, género y desarrollo humano.

Cien años después, las universidades han asumido el importante rol que tienen en la defensa de los derechos humanos fundamentales, y se mantienen

como faros de protección de la expresión libre, participando con responsabilidad en la construcción de la conciencia de las naciones, aspecto imbricado con la naturaleza y fines de la extensión universitaria.

En atención a lo antes expuesto, desde las Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Abierta, estamos profundamente complacidos por dar espacio a esta magnífica obra. Del mismo modo, extendemos nuestra invitación a otras instituciones que deseen, conjuntamente con la UNA, aportar el producto de sus investigaciones al desarrollo del conocimiento y, a la vez, contribuir a favor de una sociedad inclusiva, justa y democrática.

MSc. Yrabel Llaremi Estrada Monges

Coordinadora del Subprograma de Extensión Universitaria
Universidad Nacional Abierta-Venezuela
Miembro del Comité Editorial
de las Ediciones del Vicerrectorado Académico

(...) la memoria pedagógica...se dificulta porque gran parte de los docentes no registran, no escriben ni documentan sus experiencias pedagógicas... si lo hacen, no lo hacen de un modo que permitiría rescatar el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción (Suárez, 2017: 45).

PRÓLOGO *

¡Qué gran responsabilidad hay en la elaboración del prólogo de una obra, en la que se ha estado, desde su inicio, afectiva y directamente vinculada! Pues bien, asumo el reto con gran satisfacción, al conocer que los autores -quienes dieron vida a esta producción- manifestaron que les acompañara en tal acción.

Debo referir que en mi tránsito profesional por la Universidad Nacional Abierta, la UNA de Venezuela, generé propuestas de trabajo para dar apertura a la institucionalización de espacios que promovieran la escritura de textos académicos, entre los miembros de su comunidad¹. Asimismo, mi incursión en el camino abierto que ofrece la extensión universitaria me permitió participar conjuntamente con otros académicos, en el proyecto institucional de la inserción de la extensión universitaria, en los currículos de las carreras de educación. Esta experiencia, inédita en cuanto a la flexibilización y administración del currículo en la UNA, posteriormente dio lugar a un modelo de gestión para tal inserción². Tales circunstancias profundizaron mis intereses académicos hacia el desarrollo de estrategias para el aprendizaje activo, mediante la vinculación de la docencia con la extensión. Ello me llevó a valorar, en su justa dimensión, el rol de la función

¹ - Matos, M. (2011). *Propuesta de lineamientos para la operativización del Proyecto Institucional de Escritura de la Universidad Nacional Abierta*. Manuscrito no publicado.

- Matos, M. (2009). *Proyecto de Alfabetización Académica para la Universidad Nacional Abierta*. Manuscrito no publicado.

- Matos, M. (2008). *La alfabetización académica: Un reto por asumir en la Universidad Nacional Abierta (UNA), de Venezuela*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela.

- Matos, M (2014). *Alfabetización académica y el PROYINSTES-UNA* (Breviario 3). Disponible en: <http://coleccionbreviariosuna.blogspot.com/>

² - Castillo, M.; Figueroa, P.; Matos, M. y otros (2003). *Modelo de gestión para la inserción de la extensión universitaria en los currículos de las carreras del Área de Educación, en la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: UNA.

social de la universidad y su impacto en la formación del estudiante. Unos cuantos años después y en el presente, al compartir el entusiasmo de los autores que respaldan la obra *Extensión universitaria. El debate necesario. Centenario de la Reforma de Córdoba*, ante el hecho de la escritura, no puedo dejar de mencionar que siento una especial complacencia por la producción textual que se ha generado.

La obra anteriormente citada registra experiencias de los autores, en las diferentes casas de estudios del país donde laboraron o laboran. Es así, como en un concierto de voces acompasadas, profesores de la Universidad Nacional Abierta (UNA), la Universidad Simón Bolívar (USB), la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) comparten sus análisis y vivencias, en torno a la extensión universitaria como función que conecta los recintos universitarios, con sus entornos internos y externos. Antecedes a estos textos, un discurso, que a modo de contextualización, ubica a los lectores en lo que significó asumir el proceso escritural de esta obra. También, se describe brevemente los contenidos de cada ensayo reflexivo. Luego, se presentan los siete (7) textos que dan cuenta de la vigencia de la Reforma de Córdoba, según las diversas visiones y los argumentos que esgrimen sus autores.

La idea de producir esta obra colectiva provino del interés declarado como línea de investigación, por el *Grupo de Investigación en Extensión Universitaria* (GINEx) de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, en el año 2015. Al precisarse aquella, se trazó su hoja de ruta, y ésta iluminó el camino a seguir con un punto común de convergencia. Fue así como el proyecto previó que los trabajos elaborados, desde las experiencias y reflexiones de los autores, destacaran la función de la extensión universitaria, como preámbulo para conmemorar el primer centenario de la Reforma de Córdoba.

Siguiendo a Suárez (2010)³, el esfuerzo de los autores puso de manifiesto que la escritura de los ensayos reflexivos, a modo de testimonios, permite hacer uso de una:

particular estrategia de investigación-formación-acción entre docentes centrada en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas vividas por sus protagonistas y orientada a reconstruir la memoria pedagógica...mediante la producción colectiva de relatos de experiencia⁴ (2013, p.1).

Este espacio formativo motivó la participación y la colaboración de los académicos invitados, quienes como un gran equipo de trabajo escribieron sus textos, reconstruyeron las historias según las sugerencias dadas, agregaron nuevos elementos, los discutieron, ajustaron a las formas y a los contenidos establecidos, y aportaron nuevos elementos, para emprender con rigor el camino de la investigación narrativa, como estrategia discursiva.

De esa manera, la documentación narrativa de experiencias sobre la extensión universitaria condujo a una sistematización metodológica que implicó contextualizar la experiencia como tal, hacerla visible a través del texto académico generado y divulgarla, con la finalidad de que esas historias no fuesen “olvidadas, desechadas o acalladas. En muchos casos porque no son siquiera escuchadas por quienes toman decisiones, o porque directamente son descalificadas por la ortodoxia académica que invalida el saber generado por los docentes al ras de sus experiencias”⁵ (Suárez, 2017:45). El argot popular sintetiza tal argumentación, a través de una breve expresión que nos ha de mover a la reflexión: ‘En la vida, hay cosas que por sabidas se callan; mientras que hay otras que por calladas se olvidan’. En el caso que nos ocupa, la sistematización de reflexiones y experiencias recogidas en la obra *Extensión universitaria. El debate necesario*.

³ Suárez, D. (2010). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes”, en Andrade de Oliveira, Dalila y Martínez, Deolidia (Comps.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.

⁴ Suárez, D. (2013). Seminario: La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. Curso de postgrado. Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Universitario de Bariloche.

⁵ Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencias y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa 2 (1)*, p.p. 42-54.

Centenario de la Reforma de Córdoba evita que sólo queden en la memoria de sus protagonistas, tan valiosas enseñanzas.

Lo antes expuesto, reafirma una de las inquietudes declaradas por el investigador Ángel Aristides Hernández Abreu quien, en todo momento, ponderó que una de las virtudes de esta obra testimonial era dejar para la posteridad, parte de la memoria extensionista en Venezuela. Todo ello, para que las nuevas generaciones conozcan el camino recorrido por quienes les precedieron, valoren el dónde estamos, retomen lo que merece la pena consolidarse, con sus respectivas actualizaciones, y asuman con actitud desafiante los nuevos senderos para fortalecer la extensión universitaria. En este sentido, los autores apuestan a que esta documentación narrativa forme parte de las referencias que respaldan los programas de formación para quienes inician su carrera profesional, en las universidades del país.

La respetuosa y amorosa postura hacia la necesidad de plasmar un cúmulo de experiencias, para que éstas perduraran en el tiempo como memoria escrita que impulse la construcción y la transformación extensionista me permite parafrasear a Carlino (2006)⁶. Para esta acuciosa investigadora, la actividad de escribir es una hechura de la mente a la que hay que arreglar, con persistencia y convicción, los desperfectos del producto: El texto. Éste, a su vez, es el producto de un trabajo artesanal al que le dedicamos tiempo y pasión. Sobre él aplicamos nuestro '*saber hacer*', a partir de los conocimientos que nos llevan a tomar decisiones, para proseguir su marcha.

Pues bien, eso y más, es lo que han realizado los autores de estos testimonios que mediante el acto de la escritura pública, ofrecen sus reflexiones y vivencias, a partir de la temática propuesta. Este ejercicio escritural es lo que Carlino (Ob cit) caracteriza metafóricamente, cuando en el desarrollo de una propuesta de escritura, el escritor mediante el empleo de la palabra:

Moldea pensamiento y lenguaje como si fueran el barro del alfarero. Apuntala su estructura como un albañil y como un colchonero sujeta su relleno para lograr una superficie equilibrada en profundidad. Resulta un jardinero cuando poda para dar fuerza a su jardín. Lima cual cerrajero; tamiza el texto basto, como el encargado del

⁶ Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo n° 19. *Serie Documentos de trabajo*. Escuela de Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

molino; lo lija y lo pule igual que un lustrador. Se transforma en panadero cuando da tiempo al producto para que fermente; selecciona, añade, controla proporciones, condimenta y da de probar con la exquisitez de una cocinera. Deja en barbecho el campo de trabajo como un agricultor. Tiene la paciencia de una comadrona y precisa aprender su oficio como todos ellos: con práctica y con reflexión acerca de la misma, de sus materiales e instrumentos (p. 33).

Sin más demora, les propongo iniciar el viaje de la obra y como brújula les sugiero llevar la mente abierta, para absorber los relatos contados de otros tiempos, hasta llegar a lo más actual de nuestra historia, en torno al fecundo camino de la extensión universitaria.

Milagros Matos Aray

Personal académico jubilado
Universidad Nacional Abierta, Centro Local Lara

Contexto*

NARRATIVA SOBRE EL PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA *

La obra *Extensión universitaria. El debate necesario. Centenario de la Reforma de Córdoba* recopila las experiencias de varios autores, en torno a la proyección de la extensión universitaria en sus ámbitos de trabajo. Todo ello como antesala para resaltar la trascendencia del centenario de la Reforma de Córdoba, en el accionar de esta función universitaria. Esta iniciativa se generó, como una propuesta de trabajo en el seno del *Grupo de Investigación en Extensión Universitaria* (GINEx) de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA). Mediante ella, se propuso establecer un debate crítico sobre la extensión universitaria y su desarrollo en el país. Para concretar la idea, se previó necesario plasmar esos testimonios en una producción escrita, con miras a dejar huellas del camino recorrido, retomar lo inconcluso y establecer nuevas e innovadoras formas de ejercer tal función, en las universidades.

Lo descrito anteriormente implicó para los integrantes del GINEx-UNA pensar tanto en el escenario interno de la misma Universidad, como en el protagonismo de otras universidades del país que se han destacado por sus contribuciones y aportes en el desarrollo y consolidación de la extensión universitaria.

Antes de precisar los contenidos desarrollados en los textos que conforman esta obra, compartimos con la audiencia lo que fue su punto de partida, como el detonador de las ideas que hizo posible consolidar el texto previsto. Para ello, me remonto a la primera entrevista sostenida con uno de los invitados a participar. En fecha 14 de julio del año 2016, sostuve una conversación con un colega externo al GINEx. Me refiero al profesor Ángel Arístides Hernández Abreu, ex Vicerrector de Extensión Universitaria y ex Rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, quien inmediatamente aceptó dar a conocer su experiencia. Con el ímpetu que lo caracteriza y su amor por la extensión universitaria, enfatizó en que los esfuerzos por celebrar el centenario de la Reforma de Córdoba deberían concretarse en testimoniar, para las nuevas

generaciones, el cómo concebimos la extensión universitaria, cómo la desarrollamos y qué cosas hace un verdadero extensionista.

Esa interacción fue la apertura para muchas otras que se dieron en el tiempo, donde recorrimos pasajes de nuestra estadía en el Núcleo de Autoridades de Extensión y Cultura de las Universidades Venezolanas. Asimismo, evocamos los logros tanto de los congresos nacionales de extensión universitaria, como de las jornadas de la inserción de la extensión en el currículum de pregrado y postgrado; y el impacto que generó el *IV Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria*, celebrado en Venezuela, en fecha del 18 al 21 de octubre de 1999, en la UPEL.

De esos nutritivos intercambios, destaco algunas ideas de mi interlocutor que marcaron pautas significativas para el recorrido a seguir en el desarrollo de la obra.

“Teresita si a ese grupo de investigación que tu coordinas se le ocurrió la idea de conmemorar el centenario, vamos a hacerlo, pero por todo lo alto. Vamos a invitar a escribir a la gente que pasó por el Núcleo. Ellos han hecho mucho por la extensión en este país. (...) hay que llamarlos ya y de una vez le ponemos fecha a ese libro. Vamos a decretar el año jubilar de la extensión universitaria. Me gusta también lo de hacer un evento, eso puede ser paralelo... Yo mostraría todo lo que ha hecho la UPEL para que las nuevas generaciones...los directores que se inician, tengan referentes”.

A partir de lo discutido, surgió como tarea la elaboración de una carta de invitación que reflejara la intencionalidad de la obra *Extensión universitaria. El debate necesario. Centenario de la Reforma de Córdoba*. Un extracto de esa misiva es el que a continuación mostramos:

El Grupo de Investigación en Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta (GINEx-UNA) se honra en invitarle a colaborar, en calidad de autor, en la obra *Extensión universitaria. El debate necesario*. Su objetivo es presentar, mediante una obra colectiva, un debate crítico acerca de esta función universitaria desde la perspectiva de sus encuentros y desencuentros, sus diferentes concepciones y formas de desarrollo que han suscitado en la diversidad organizacional y funcional de la universidad venezolana. También, los acercamientos y distanciamientos con sus funciones hermanas: La docencia y la investigación; además, su vinculación con el currículum universitario.

En ese debate, podrá aflorar sus relaciones con la cultura, el servicio comunitario la responsabilidad social, el deporte, la comunicación y las relaciones interinstitucionales, entre varios aspectos por abordar.

La temática a desarrollar debe ser planteada de manera abierta y crítica, fundamentada en la experiencia del autor, como un actor social de la extensión universitaria en su respectiva universidad y como miembro del Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria. Se trata de contribuir de manera significativa y trascendente con un debate que se ha tratado superficialmente y se ha postergado...

Se cursaron las invitaciones y a partir de allí, comenzaron a llegar las aceptaciones para participar en la obra, concretándose la aportación de cinco universidades nacionales. Ello permitió contar con una representatividad⁷ y pluralidad en cuanto a las ideas y formas de concebir la extensión universitaria en el país. Comenzó así el proceso de escritura de la obra. En él, los autores cruzaron e intercambiaron ideas con otros pares que en momentos anteriores ocuparon posiciones estratégicas en sus universidades, en cuanto a la coordinación y dirección de la extensión universitaria.

Posterior a esta motivación, y como parte de un segundo tiempo de la obra, en el período 2017-2018, se expandió la senda a seguir, para enaltecer el

⁷ En este escenario de representatividad institucional, los autores diferenciamos dos elementos clave: *regionalización y tipología*. Al respecto, dos universidades guardan similitud en cuanto a su presencia en casi todo el territorio nacional (UNA y UPEL), con un carácter diferenciador entre una y otra. La UNA, administra su oferta académica totalmente a distancia; y, la UPEL es una universidad pedagógica que administra la Carrera de formación docente. La tercera, universidad, con presencia en la Capital y el Litoral (USB), está especializada en diferentes campos de la ingeniería, las ciencias básicas y el desarrollo tecnológico. La cuarta institución universitaria, ubicada en la región Centro-Occidental del país (UCLA), posee un despliegue de decanatos tanto en el área de las humanidades, salud, como en las ciencias aplicadas; y la quinta universidad con sedes en diferentes zonas de la Costa Oriental del Sur del Lago de Maracaibo (JERMB), administra un conjunto de programas educativos que abarcan áreas de la salud, administración e ingeniería.

centenario de la reforma de Córdoba, como eje central de esta producción. Fue así como en mi rol de coordinadora de esta obra, intenté concretar en el menor tiempo posible, las contribuciones que estaban en puerta. Esta tarea, en algunos momentos sutiles y en otros con recordatorios explícitos, fue un camino de fructífero intercambio con los autores. Muestra de ello fueron las respuestas dadas, ante la solicitud de los textos escritos, como se muestra a continuación: “Después de mucho revisar y escribir, por fin creo que tengo una versión suficientemente acabada del artículo solicitado”; “a la par de estar escribiendo...estamos montando la logística del Congreso de Extensión para julio de este año. Ensayo y congreso van a salir juntos”; “te envío lo solicitado. Es una reflexión actual, toco aspectos conceptuales y contemporáneos de la extensión”; “necesito un poco más de tiempo para ahondar en las ideas políticas y filosóficas de Córdoba”.

Progresivamente, se recibieron los trabajos y la obra *Extensión Universitaria. El debate necesario. Centenario de la Reforma de Córdoba* se configuró, a partir de siete (7) contribuciones provenientes de académicos de la Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Simón Bolívar (USB), Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Cada texto presentado, desarrolló aspectos filosóficos, históricos, conceptuales y operativos y vivenciales de la extensión universitaria en América Latina y en Venezuela.

El profesor Eulices Rodríguez Lugo, miembro activo del GINEx, es el autor del primer trabajo que apertura la obra. En su texto nos presenta las ideas políticas y la influencia de las corrientes sociales que inspiraron a los estudiantes cordobeses en 1918, a romper con la estructura de una universidad colonial, alienante y dependiente culturalmente. Bajo el título: ***Aproximación al ideario sociopolítico, educativo y filosófico de la Reforma de Córdoba***, el investigador Rodríguez Lugo, entroniza en su trabajo cuatro bloques de contenido, subtitulados de la siguiente manera: 1° La doctrina política y filosófica de la Reforma de Córdoba, 2° La revelación del advenimiento “del espíritu nuevo”;

3° La Reforma de Córdoba como revolución y como evolución y 4° La vigencia del ideario de la Reforma de Córdoba. Después del recorrido por las ideas filosóficas, políticas y hasta académicas que alimentaron la Reforma y sus conquistas (democratización, autonomía universitaria, cátedras libres y por concurso, participación estudiantil en el cogobierno de las universidades, desarrollo de la extensión universitaria), Rodríguez Lugo, constata que están vigentes y que en el caso de Venezuela existe una correlación con los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) y en la Ley Orgánica de Educación. En las conclusiones de este trabajo se reafirma que el movimiento reformista que emergió en Córdoba fue el comienzo de la renovación incesante de los conocimientos de los avances científicos y tecnológicos exigidos por los estudiantes universitarios de la primera década del siglo XX. Se conformó para dar respuesta a los problemas académicos y de organización administrativa en las universidades latinoamericanas con el ánimo de encontrar modelos que se correspondan con las características regionales tanto a lo interno de cada nación como en el amplio espectro de la América Latina y el Caribe. Asimismo este movimiento se produjo para combatir los conflictos de carácter político, gremial y estudiantil que parecían endémicos en nuestras universidades en su mayoría de corte colonial.

El segundo trabajo, elaborado por la historiadora Pilar Figueroa Salazar, profesora de la UNA, surgió a raíz del análisis de la estructura preliminar de obra, donde los miembros del Comité Editorial se percataron de la importancia de explicitar por qué el movimiento estudiantil de la Venezuela de los años 20 no se incorporó al movimiento reformista de Córdoba, con el mismo fervor que los estudiantes de los otros países latinoamericanos. Figueroa, en la búsqueda de respuestas asertivas y convincentes elaboró el ensayo **Centenario de la Reforma de Córdoba. Influencia en la universidad venezolana**, el cual versa sobre cuatro aspectos fundamentales: 1° La Reforma de Córdoba; 2° La educación universitaria en Venezuela durante las primeras décadas del siglo XX; 3° La reforma universitaria del Dr. Felipe Guevara Rojas; y 4° Los principios de la Reforma de Córdoba y el comportamiento histórico institucional de la Universidad

Nacional Abierta. Destaca la autora que la fuerza cuestionadora del movimiento reformista de Córdoba, al anquilosado orden académico heredado del mundo colonial, rebasó el ámbito universitario e insufló fuerzas transformadoras y democratizadoras de la vida política, en buena parte de Latinoamérica y el Caribe. Asimismo, afirma que en Venezuela, los aires de Córdoba sólo llegaron para quedarse en 1936, cuando muere Juan Vicente Gómez y que a pesar de reformas universitarias como la del Dr. Felipe Guevara, la autonomía y la extensión universitaria quedaron rezagadas hasta comienzo de la década de los cuarenta.

El tercer trabajo bajo la responsabilidad de la coordinadora del GINEx, UNA, profesora Teresita Pérez de Maza, titulado ***Universidad pública latinoamericana, sociedad y extensión universitaria: ¿Vínculo posible?***, se desglosa en cuatro partes: 1° Perspectiva conceptual de la extensión universitaria, desde la misión y función social de la universidad; 2° Debate epistemológico de la extensión universitaria en la universidad latinoamericana; 3° Modelos y territorios de la extensión universitaria en Latinoamérica; y 4° Retos de la extensión universitaria en la agenda latinoamericana. El debate que se plantea en su contenido recoge las tendencias, modelos y retos de la función de extensión en el contexto de una nueva relación entre la universidad y la sociedad, donde aquella se reconoce como una función integral e integradora. Apunta la autora que esta perspectiva conceptual está imbricada con modelos abiertos basados en primer lugar en las interrelaciones horizontales de las tres funciones universitarias: Docencia, investigación y extensión (modelo DIE); en segundo lugar, en los modelos organizacionales y de gestión propios de cada universidad; y, en tercer lugar en el entramado de relaciones sociales que se derivan de la simbiosis extensión-aprendizaje social. En tal sentido, estos modelos ameritan, a su vez, de una concepción abierta de la universidad hacia el entorno intra y extrauniversitario, donde sus actores fundamentales (académicos, estudiantes, personal administrativo y de servicio, junto a las comunidades) compartan de manera recíproca intereses académicos, organizacionales y sociales. Por tanto, el producto y beneficio que cada una de las funciones genera constituye el insumo para afianzar y garantizar esa relación, así como para retroalimentar desde la

interacción de la teoría-práctica, la validación y aplicación del conocimiento, al igual que el intercambio de saberes *en y con* las comunidades.

El cuarto aporte corresponde a la contribución de la Universidad Simón Bolívar mediante el texto ***La naturaleza multidimensional, multidireccional y académica de la extensión universitaria***, escrito por el profesor Oscar González Rodríguez y la profesora María Magnolia Claudeville Abreu. En su contenido, los autores presentan una visión retrospectiva sobre el surgimiento de las características y potencialidades actuales de la extensión universitaria, partiendo de la revisión de sus orígenes, hasta llegar a conformar las propiedades y atributos que hoy la identifican. El cuerpo del trabajo está organizado en cuatro partes: 1° La naturaleza primigenia de la extensión universitaria; 2° El desarrollo evolutivo de la naturaleza misional de la extensión; 3° La naturaleza de la extensión universitaria a finales del siglo XX. Caso: América Latina; y 4° El Estado del arte de la extensión universitaria y los retos en prospectiva. En sus reflexiones, los autores afirman que la extensión universitaria, como concepto y como misión universitaria, ha experimentado cambios sustanciales de paradigmas en la corta vida de algo más de cien años. En una dinámica acelerada, ha pasado de ser voluntaria, unidimensional, unidireccional y extra-académica, para formar parte de las estructuras organizacionales y los programas institucionales universitarios. También, ha sido multidireccional en su manera de relacionarse con la comunidad; multidimensional en sus campos de acción y con cada vez mayor nivel de valoración académica e importancia, en la toma de decisiones que se enmarcan en los nuevos ejes transversales de la gestión universitaria. Es así como, en el presente, representa para las instituciones que la realizan un cúmulo de oportunidades con incidencia en la formación integral de los estudiantes, la valoración social de su desempeño institucional y la generación de recursos extraordinarios.

El quinto trabajo titulado ***Extensión universitaria y responsabilidad social. Un debate inconcluso*** es el producto de un trabajo en equipo del personal de la Dirección de Extensión de la UCLA, donde participaron las profesoras Zulay Antonieta Tagliaferro, Nereida Pérez Villegas, Elba Álvarez, y el

licenciado Marcos Giménez. El tema propuesto se desarrolla en cuatro segmentos relacionados entre sí: 1° La organización y su responsabilidad ante la sociedad; 2° La responsabilidad social al debate, 3° La extensión universitaria en el marco de la responsabilidad social y 4° La extensión universitaria y la responsabilidad social en la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”. Los autores en su marco expositivo afirman que la extensión universitaria en las universidades venezolanas enfrenta una serie de limitaciones en relación con la diversidad de interpretaciones conceptuales entre los propios universitarios, la variedad de estructuras organizativas, el déficit presupuestario para el desarrollo de programas y proyectos extensionistas y las débiles políticas universitarias para el desarrollo de la extensión como función integral en la formación del estudiante e integradora de la docencia e investigación. Asimismo, destacan que es perentorio trabajar en la formulación de instrumentos de evaluación del quehacer extensionista y en la formulación de las políticas de extensión, como responsabilidad social que sean comunes a las instituciones universitarias que permitan valorar impactos y direccionar nuevas estrategias hacia un desarrollo sustentable, y hacia una mejor y mayor calidad de vida. Reafirman como parte del debate que la misión de la extensión universitaria debe ser entendida y asumida como una vocación de servicio de todo universitario. También, como una función académica a través de la cual se pone al servicio del colectivo o del entorno lo que se produce en el seno de las universidades, tanto con el estudio de los problemas como con la generación de las soluciones para aplicar el conocimiento y contribuir así, con el desarrollo local y regional. Es decir, con la responsabilidad social compartida *con* y *en* las comunidades, con lo que se refuerza la tesis de una sintonía natural entre la extensión universitaria y la responsabilidad social que supera el voluntariado y la filantropía.

El sexto aporte se titula ***Extensión universitaria: Una visión contemporánea***. Es del profesor Regulo Rincón, de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), quien en su ensayo reflexivo y vivencial aborda tres aspectos fundamentales: 1° El mal entendido concepto de extensión universitaria; 2° El diseño de políticas interrumpidas. Reflexiones

derivadas y 3°. ¿Cómo integrar el binomio alianza estado-universidades y viceversa? En sus reflexiones, el profesor Rincón enfatiza sobre la necesidad latente que la universidad latinoamericana se ponga a tono con los fundamentos que dieron origen a la Reforma de Córdoba (1918), cuyos viejos objetivos trasapelados en una débil misión social, siguen vigentes e intactos dentro de la inmensa y excluyente especialización y profesionalización de la educación universitaria. El autor invita a encontrar los aciertos y desaciertos en el desarrollo de la extensión universitaria. Indica entre los desaciertos que ha prevalecido la falta de una agenda de prioridades que dé norte a la extensión universitaria, aunado a este hecho la ausencia de proyectos a largo plazo, con proyección regional y nacional. Asimismo, expresa que a pesar de los esfuerzos del Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (NAEx) por normar la extensión, no se cuenta con un marco legal sólido reconocido por instancias superiores como el Consejo Nacional de Universidades, ni con las estructuras organizacionales internas acordes con los retos por asumir. Además, es notable la falta de financiamiento adecuado que permita dar cumplimiento a la extensión universitaria en todos sus ámbitos de acción, desde el plano cultural hasta el comunitario, en sagrada comunión con el perfil de formación del estudiante. En este sentido, el autor refiere la bidireccionalidad como el modelo que ha caracterizado el quehacer extensionista y explica que esta concepción sigue siendo limitada para comprender en su verdadera esencia, el significado de las relaciones universidad-sociedad; pues, la universidad es también sujeto y objeto del proceso de transformación que no puede dejar a un lado las grandes necesidades que se plantea, en las relaciones con el estado venezolano: Vivienda, salud, alimentación, empleo y paz, entre otras.

El séptimo trabajo se denomina **¿Extensión universitaria, cultura o servicio comunitario? ¿Encuentro o desencuentro? Experiencias en la UPEL**. Fue elaborado por el profesor Arístides Hernández Abreu quien desde comienzos de la gestación de la obra mostró su interés por divulgar lo realizado en su gestión como Vicerrector de Extensión Universitaria en la UPEL, en el entendido del referente organizacional que significa esta universidad para otras, al

ser la pionera en coordinar la gestión extensionista a través de un Vicerrectorado de Extensión. Como extensionista, Hernández Abreu destaca que a lo largo de su carrera profesional (ocho años al frente del Vicerrectorado de Extensión, cinco años ininterrumpidos en la coordinación del Núcleo de Extensión y Cultura de las Universidades Venezolanas, hasta llegar a su experiencia como rector de la UPEL), pudo evidenciar y vivir al lado de otros académicos, los estudiantes y las comunidades, las verdaderas dimensiones socio-educativas de la extensión universitaria. Todo esto desde una perspectiva que propicia el encuentro dialógico en las experiencias y saberes que se generan en la universidad, en relación con la sociedad, sean estas denominadas actividades culturales, recreativas, deportivas, programas, proyectos comunitarios o servicio comunitario. Su trabajo lo divide en dos bloques: 1° Programas de la UPEL que promueven la extensión universitaria. Experiencias del período 1990-2005; y 2° Para repensar el trabajo de extensión universitaria. ¿Camino de encuentro o de desencuentro? En sus planteamientos, el autor refiere que para que las nuevas generaciones, en estos tiempos de crisis estructural en todas las instituciones del país y por ende en las universidades, es necesario crear un movimiento de transformación de la función de extensión universitaria. Tal posibilidad nos debe llevar a repensar la integración de la extensión con la cultura, el servicio comunitario, la responsabilidad social universitaria, la docencia y la investigación. Se trata de una nueva direccionalidad en la gestión extensionista, a partir de una visión constructivista y crítica de la universidad, como un bien social intangible de la humanidad. Posteriormente, propicia el debate de la extensión universitaria como una función integral e integradora; aspecto éste que ha sido reiterativo en los otros autores de esta obra y en los que han formado parte del Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (NAEx).

El cuerpo de reflexiones condensadas en los siete ensayos mencionados antes, han definido la senda que abordamos, no como autores, sino como extensionistas, para celebrar el centenario de la Reforma de Córdoba. Por otra parte, nos coloca en la genuina preocupación de profundizar en el camino de la misión social de la universidad, para así “volcarla hacia su pueblo, haciéndola

participe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social” (Tünnermann, 2000, p. 269). Lo que fue una aspiración hace cien años, a propósito de la Reforma de Córdoba, con la incorporación de la extensión universitaria en el tríptico misional de la universidad latinoamericana, hoy lo concretamos como una realidad en la universidad venezolana, aun cuando conscientes estamos de que hay un largo camino por recorrer, pleno de grandes desafíos.

La obra cierra de manera singular y especial. El texto final titulado: **A manera de Coda y, a la vez, de Obertura**, elaborado por el profesor Néstor Leal Ortiz, Vicerrector Académico de la Universidad Nacional Abierta, sorprendió gratamente a los autores, al sobrepasar las expectativas planteadas en el seno del Comité Editorial de la obra, de concluir con un epílogo. El escrito del Vicerrector Leal Ortiz, constituye un cierre *sui generis* al analizar los distintos bloques del discurso y el contexto narrativo-situacional en el que surgió el conjunto de los trabajos que conforman el cuerpo de la obra. Este análisis, que buscó “ser obertura”, permeó el texto en su totalidad y le permitió a los autores-luego del remanso del trabajo cumplido-evidenciar el eje axiológico implícito en el desarrollo de la obra: “el esfuerzo, la tolerancia, la comunicación, el deseo de compartir, el apoyo, la disciplina, la creatividad y la diversidad”.

Antes de culminar esta narrativa, quiero destacar que de manera natural y sin convencimientos previos la obra contó con un Comité Editorial *Ad Hoc*, integrado por tres académicos: Teresita Pérez de Maza, Arístides Hernández Abreu y Milagros Matos Aray. Desde nuestras primeras conversaciones y sesiones de trabajo, nos integramos alrededor de un solo propósito: Condensar en una obra testimonial parte del camino recorrido en Venezuela en materia de extensión universitaria, como una manera de iniciar la celebración del centenario de la Reforma de Córdoba. ¡He aquí la concreción de tal esfuerzo!

Teresita Pérez de Maza

Coordinadora del Grupo de Investigación en Extensión Universitaria
Universidad Nacional Abierta

Desarrollo de la
obra.

APROXIMACIÓN AL IDEARIO SOCIOPOLÍTICO, EDUCATIVO Y FILOSÓFICO DE LA REFORMA DE CORDOBA *

[Eulices Rodríguez Lugo](#)⁸

Universidad Nacional Abierta.
Caracas-Venezuela

*“Prefiero antes de renunciar que quede
el tendal de cadáveres de los estudiantes”*

Declaración de Antonio Nores, Rector fraudulento
de la Universidad de Córdoba (28 de mayo de 1918).

A MODO DE INICIO.

Este estudio, de orden documental, pretende contribuir con el conocimiento de la perspectiva filosófica, política y educativa que signó el movimiento estudiantil de la Reforma de Córdoba⁹ (año 1918), a propósito de cumplirse próximamente cien años de tan significativo evento para las universidades latinoamericanas. El deseo de su autor es escudriñar la complejidad de las ideas políticas del momento y la influencia de las corrientes sociales que inspiraron a los estudiantes cordobeses, a romper con la estructura de una universidad colonial, alienante y dependiente culturalmente. En tal sentido, se perfilan argumentos acerca del pensamiento auténtico, filosófico y latinoamericano que hicieron posible, en este mundo global, la *revuelta* de Córdoba; denominación ésta despectiva utilizada por Fray Zenón Bustos, obispo de la localidad al momento de expresarse la subversión estudiantil, a comienzos del siglo XX.

Tal interés hizo posible madurar las ideas, cuando se formuló la convocatoria entre los miembros del Grupo de Investigación en Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta (GINEx-UNA), para conmemorar ese centenario, a través de la presente producción escrita. Este acontecimiento centenario nos alienta a comprender la naturaleza y los fines de la articulación

⁸ Miembro del personal académico adscrito al Área de Educación, Componente Docente. A su vez, es integrante del Grupo de investigación en Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta (GINEx-UNA).

⁹ Este movimiento estudiantil también se denominó *El Cordobazo*, *El Grito de Córdoba*.

investigación-extensión, desde diversas aristas. Por ello, este trabajo puede ser visto como una ventana abierta para promover el debate crítico sobre la temática planteada, generar inquietudes y derivar investigaciones en torno a ella.

Este ensayo-reflexivo se ha estructurado en cuatro bloques que incluyen: 1° La doctrina política y filosófica de la Reforma de Córdoba, 2° La revelación del advenimiento “del espíritu nuevo”; 3° La Reforma de Córdoba como revolución y como evolución; 4° La vigencia del ideario de la Reforma de Córdoba. Por último, más que ofrecer unas conclusiones, se procura cerrar con algunas reflexiones para promover el debate crítico.

1. LA DOCTRINA POLÍTICA Y FILOSÓFICA DE LA REFORMA DE CÓRDOBA.

En el Manifiesto Liminar de la Reforma, en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) que data del año 1918, se percibe el nacimiento de una verdadera revolución social que habría de agrupar bien pronto bajo su bandera, a las universidades latinoamericanas (Tauber, 2015). Se originó tras un proceso de agitación estudiantil que encabezó la transformación de la educación universitaria en Argentina. Se extendió a otras naciones de América Latina: Uruguay, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, México, Cuba, Costa Rica, con el mismo germen e impulso. Fue una proclama de orden político y académico para denunciar una particular situación social y económica que se vivía en Argentina. Esa circunstancia rebasó el hecho pedagógico; pues, hizo que se manifestara una emergencia en el sector universitario y que los estudiantes y los académicos fuesen visto como nuevos actores políticos de la sociedad (Tünnermann, 2008; y Bustelo, 2012).

La Reforma de Córdoba representó un movimiento generoso de renovación liberal “que va adquiriendo en nuestra América los caracteres de un movimiento histórico de magnitud continental” (Cúneo, 1974:221). Ella comenzó como un pronunciamiento en contra de la burocratización, en las universidades de América Latina que “las conducía de un modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico” (Mariátegui, 1958:112).

Ese movimiento reclamaba los estudios científicos y modernos de carácter extensivos a las universidades que tendieran a ampliar en los pueblos la justicia social. En este sentido, Ingenieros (1956)¹⁰, citado por Tünnermann (2008), estuvo convencido de que “la Universidad debía ser una escuela de acción social, adaptada a su medio y a su tiempo” (p. 48). Para este filósofo, se contaba con una “profunda confianza en el perfeccionamiento humano a través del cultivo de los ideales” que “se fundamentaban en el criterio emancipatorio” de que “nunca se esclaviza al hombre moralmente superior” (Ingenieros, 1955: 83).

El “espíritu nuevo”, el “espíritu juvenil”¹¹, comprendido como un espíritu revolucionario en opinión de Mariátegui (1958), reaccionó contra el legado de España volcado en el sentido aristocrático que predominaba en la educación universitaria. Éste se manifestaba en el concepto eclesiástico y literario de la enseñanza que “cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos”, porque se consideraba que la cultura era un privilegio de casta. Por tanto, el pueblo no tenía derecho a la instrucción y, ante todo, la enseñanza no contaba con otro objetivo que no fuese formar clérigos y doctores (p. 91). Esta realidad descrita por Mariátegui en su memorable obra *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad*

¹⁰ Según Bustelo (2012), este filósofo, durante la primera década del siglo XX, fue una de las figuras emblemáticas de la cultura científica quien propuso un “idealismo experimental”, sistematizado en sus obras *El hombre mediocre* (1913) y *Hacia una moral sin dogmas* (1917). Influyó en los jóvenes universitarios simpatizantes del socialismo y luego en figuras representativas de la Reforma de Córdoba. Por su parte, Guadarrama González (2008) explica que el objetivo de las ideas de Ingenieros era “constituir una juventud poderosa segura de sus potencialidades transformadoras, y enriquecida con una sólida cultura científica que le abriera el camino hacia un futuro mejor” (Tomo II, 2008:53). Ingenieros, como representante del humanismo latinoamericano, concibe la cultura como una función desalienadora y posibilitadora de libertad y control del hombre de sus condiciones y posibilidades de vida (Ibíd. p. 53 y 56).

¹¹ Aguilar (2013:47) en un análisis sobre la influencia de las ideas de José Vasconcelos en la Reforma de Córdoba, indica que este filósofo mexicano participó en las ideas utópicas y románticas, de cambiar los valores negativos que el evolucionismo y naturalismo anglosajón impuso forzosamente a los pueblos hispanoamericanos. Vasconcelos pretendía hacer una revolución moral, en donde la expresión y la justicia fueran la prioridad. Destaca Aguilar que esta pluralidad de ideas cumplió su objetivo intelectual, y se abrió hacia al espacio cívico, cuando se funda la Universidad Popular, misión de justicia social que fue al paralelo del conflicto de la Revolución Mexicana. Esta idea convertida en acción y que Vasconcelos sintetizó en el concepto de “*espíritu juvenil*”, no paró ahí, sino que tuvo una segunda oportunidad lejos de México, al otro lado del continente en Sudamérica, específicamente en la ciudad de Córdoba, en Argentina, 1918.

Peruana no era ajena a la de Argentina, ni a la del resto de Latinoamérica, donde la influencia extranjera en las concepciones de la enseñanza favorecía la herencia dejada en lo psicológico, intelectual, económico y social; pues, en la educación, como privilegio, persistía la prerrogativa de la riqueza y de la casta para obtener su beneficio (Ibíd. p 92).

Tal situación se produjo desde el momento de la invasión conquistadora; pero aglutinó a través del tiempo la necesidad de dar respuesta a la manera como se llevaba a cabo, “la trasplatación” de una cultura ajena al continente sudamericano. Al respecto, Ribeiro en su obra *Perfil de un continente*, (1982), citado por Valdés Bernal (2013: 74), hace referencia a las áreas culturales de la América Contemporánea, en los siguientes términos: en Indoamérica se encuentran los “pueblos-testimonios” consecuencia del choque del invasor europeo con las civilizaciones desarrolladas por los aztecas, mayas e incas, “pueblos en los cuales no se produjo nunca una síntesis viable entre la indianidad sobreviviente y los criollos hispánicos.” En tal sentido, Ribeiro, (c/p Valdés Bernal, 2013), nos llama la atención sobre la complejidad del proceso formativo de los pueblos-testimonios: el mexicano, guatemalteco, peruano, boliviano o ecuatoriano, que fueron civilizaciones dotadas de ciudades con “nobleza y sacerdocio, ejército y burocracia, donde los pobladores autóctonos fueron subyugados por los europeos, quienes conquistaron sus ciudades, derribaron sus templos y degollaron a sus nobles” (p. 71).

Con base en la tesis expuesta por Ribeiro, Valdés Bernal (2013) denomina a Argentina, Uruguay y Brasil “pueblos trasplantados”. Tal categoría hace referencia a que esas naciones tuvieron un predominio del elemento racial europeo sobre el amerindio y, a pesar de la “inmigración de africanos y asiáticos, el peso lingüístico-cultural europeo heredado es realmente predominante, abrumador y asimilador” (p. 74). Aunque se constituyeron “originariamente como ‘pueblos nuevos’, fueron trasfigurados por el enorme alud migratorio que recibieron desde Europa” (Loc. cit.).

Desde la perspectiva más general, y en continuidad con los aportes de Valdés Bernal, se puede afirmar que la Reforma Universitaria de Córdoba intentó

interpretar los nuevos caminos de búsqueda de la identidad cultural de América Latina; este enfoque se legitimó en rebeliones contra la cultura del coloniaje. No obstante, pese a considerarse esta revuelta como un ‘movimiento nuevo’ que apuntaba el nacimiento de una ‘nueva generación’, mantuvo el ideal de la hispanidad en el orden del problema universal de la *episteme* en la filosofía, en la ciencia y el arte. Del mismo modo, en la preparación técnica y académica, aunque España para comienzos del siglo XX era una “nación rezagada en el progreso capitalista” y hasta ese momento no había podido “emanciparse del Medioevo” (Loc. cit. 93); en todo caso, sus colonias fueron herederas de los “gérmenes y de las taras de una decadencia”, debido a su encadenamiento a la tradición de las costumbres aristocráticas (p. 24). Pese a ello, fue un evento continental respaldado por la entrada de la época moderna.

Este proceso de agitación estudiantil universitaria se produjo en el marco histórico de una época plena de transformaciones significativas a nivel mundial tanto en lo material, como en lo técnico, político, ideológico y bélico. Situados en el terreno político, el acceso al poder del radicalismo a través del voto universal masculino, e internacional, así como las circunstancias que dieron origen a la Primera Guerra Mundial, hacen de Europa un inmenso campo de batalla, donde se calculó la muerte de 25 millones de personas por los efectos de la guerra, el hambre, la desnutrición y las enfermedades

Antes de ese acontecimiento mundial, ya había sucedido la Primera Revolución Rusa, el 9 de enero de 1905. En ese momento, la clase obrera entró en la historia apelando la clemencia del zar, a través de un comunicado que expresaba la grave situación sufrida por las masas desposeídas. Así se expresaron los obreros, con la esperanza de que el zar interviniera en la solución de sus problemas:

¡Señor! Nosotros los trabajadores, nuestros hijos y esposas, los ancianos indefensos, hemos venido ante ti. Señor, buscamos justicia y protección. Sufrimos una gran pobreza, estamos oprimidos y agobiados con trabajos que superan nuestras fuerzas; se nos insulta, no se nos reconoce como seres humanos, se nos trata como esclavos que deben soportar su suerte en silencio. Y lo hemos sufrido, pero se nos está hundiendo en la mendicidad, la ilegalidad y la ignorancia. El despotismo y el gobierno arbitrario nos están estrangulando, nos están sofocando.

Señor, ¡nuestra fuerza se está agotando! Nuestra paciencia ha llegado al límite: ante nosotros ha llegado el terrible momento en que es mejor morir que continuar sufriendo un tormento intolerable (Woods, 2004:147).

En vista de que no hubo respuesta a sus peticiones, Woods (2004) nos refiere que once meses después, la clase obrera rusa “se levantó contra la autocracia, con las armas en la mano, bajo la dirección de un partido marxista” (loc. cit.). Además nos narra que durante los siguientes meses, la revolución rusa se reveló a una escala heroica, donde participaron “todas las capas del proletariado y el resto de las capas oprimidas de la sociedad, pasando por todas las fases imaginables de lucha y utilizando todos los métodos de combate concebibles desde las huelgas económicas a las peticiones a las autoridades, desde la huelga general política a las manifestaciones de masas...” (Ibíd. p. 147). Sin duda, estos hechos pudieron servir de ejemplo a las masas juveniles de las capas universitarias de Argentina, en 1918, que estaban ávidos de información sobre lo que ocurría en Europa, en especial en Rusia, por los copernicanos cambios que se estaban gestando en lo ideológico, económico, político y social.

Ponce en 1924, discípulo de Ingenieros (citado por Cúneo: 1974), escribía en el Prólogo titulado *El año 1918 y América Latina*, para la obra de González, titulada *La Reforma Universitaria* lo siguiente:

La tradición liberal¹² de nuestra patria, el viejo amor casi filial hacia la Francia, el aparente idealismo del presidente Wilson, decidieron muy pronto, nuestra adhesión y nuestra simpatía...con el oído tenso a los rumores lejanos pasábamos los días, junto a la urgencia inmediata de los libros de estudio, la preocupación indecible de lo que ocurría por el mundo (...). De Rusia llegaba, mientras tanto, un sordo rumor confuso; enorme y vago como el pensamiento de las muchedumbres. La negra humareda enunciaría, en breve, la magnitud del incendio, y todos los hombres libres saludaron en ella a esa misma hoguera que, trece años atrás, había puesto una chispa de luz en los ojos moribundos de Reclús.” (Cúneo, 1974: 223-224).

Con el fin de entender el concepto referente al término liberal, y por tanto *liberalismo*, Sartori (2008) en su obra *Elementos de Teoría Política* interpreta el liberalismo imperante en América desde el siglo XIX y que fue trasplantado desde Europa, como una manifestación burguesa que se confronta con la democracia.

¹² Subrayado del autor para denotar el término liberal.

Esto, a juicio de quien escribe este trabajo, inoculó el ideario e inquietudes de los estudiantes en 1918, por cuanto el liberalismo

...incluye ya un cierto número de igualdades, así como la democracia añade por sí misma nuevas libertades. Pero (como se desprende de la interpretación de Tocqueville) los dos principios implican una lógica diferente. El liberalismo en cuanto tal requiere igualdad de derechos y leyes iguales, mientras que desconfía de las igualdades dispensadas gratuitamente desde lo alto y de los modos desiguales de igualar. Por otro lado las libertades de la democracia son libertades *de* y el espíritu democrático es ampliamente insensible al carácter apriorístico de la libertad *para*. Se puede decir que el liberalismo se centra en el individuo, la democracia en la sociedad y mientras que el liberalismo tiene un ímpetu vertical (favorable a la diferenciación que genera preminencia), la democracia es difusión horizontal. Si dejamos la esfera tocquevilliana de los principios y descendemos a la más terrenal de los resultados, la distinción se transforma: el liberalismo es sobre todo una técnica de control y de limitación del poder del Estado. De ello se deriva que mientras la mayor preocupación del liberalismo es la forma del Estado (el *cómo*, o método de formación de las normas), el problema de la democracia es sobre todo *el qué*, es decir, el objeto, el contenido de estas normas (Sartori, 2008: 144).

Si se analizan los componentes de la democracia-liberal, Sartori continúa diciendo que “es también posible trazar una clara distinción entre la democracia *política* y la democracia en sentido *social y/o económico*”. Destaca este autor que la democracia política es el Estado liberal que recibe sus sustancia con la aparición del *demos*, mientras que las instancias sociales y económicas representan los añadidos que distinguen a la democracia en cuanto tal (loc. cit.).

González, citado por Mariategui (1958) reunió en dos volúmenes sus escritos acerca del Movimiento de la Reforma Córdoba arribando a conclusiones muy cercanas a los acontecimientos de 1918:

...acusa el aparecer de una nueva generación que llega desvinculada de la anterior, que trae sensibilidad distinta e ideales propios y una misión diversa para cumplir. No es aquella un hecho simple y aislado, si los hay; está vinculada en razón de causa y efecto con los últimos acontecimientos de que fuera teatro nuestro país, como consecuencia de los producidos en el mundo (Ob. cit., p: 108).

Además, este autor afirma que es un error considerar a la Reforma Universitaria como un problema simplemente de aulas, puesto que fue producto del desarrollo material y moral de nuestra sociedad, a causa de la crisis producida

por la guerra, sin olvidar los efectos que incidieron en los círculos de la cultura (Loc. cit.).

Por otra parte, Lanuza, también citado por Mariátegui (Loc. cit.), indica otro factor que incidió en el movimiento de la Reforma: La evolución de la clase media. La mayoría de los estudiantes pertenecían a esta clase y una de las consecuencias sociales y económicas de la guerra fue la proletarización de esa clase media. Al respecto, Lanuza sostiene la siguiente tesis:

Un movimiento colectivo estudiantil de tan vastas proyecciones sociales como la Reforma Universitaria no hubiera podido estallar antes de la guerra europea. Se sentía la necesidad de renovar los métodos de estudio y se ponía de manifiesto el atraso de la Universidad respecto a las corrientes contemporáneas del pensamiento universal desde la época de Alberdi, en la que empieza a desarrollarse nuestra industria embrionaria. Pero entonces la clase media universitaria se mantenía tranquila con sus títulos de privilegio. Desgraciadamente para ella, esta holgura disminuye a medida que crece la gran industria, se acelera la diferenciación de las clases y sobreviene la proletarización de los intelectuales (Mariátegui, 1958:108).

En ese sentido, Hurtado de Mendoza, igualmente citado por Mariátegui (1958), coincide sustancialmente con las observaciones de Lanuza quien considera un error, estudiar la renovación sólo bajo “la faz universitaria como problema de renovación del gobierno de la Universidad, o bajo la faz pedagógica, como ensayo de aplicación de nuevos métodos de investigación en la adquisición de la cultura” (p. 109). Precizando mejor lo expuesto, agrega que:

La Reforma Universitaria no es más que una consecuencia del fenómeno general de proletarización de la clase media que forzosamente ocurre cuando una sociedad capitalista llega a determinadas condiciones de su desarrollo económico. Significa esto que en nuestra sociedad se está produciendo el fenómeno de proletarización de la clase media y que la Universidad, poblada en su casi totalidad por ésta, ha sido la primera en sufrir sus efectos, porque era el tipo ideal de institución capitalista (Pp.109-110).

Los argumentos de la libertad igualitaria se venían conformando en la Universidad de Córdoba, como expresión de los valores modernos y como una manera de ir en contra del sistema social capitalista que producía dominación y desigualdad, e impedía la organización de las instituciones liberadoras. Por ello, Marquínez et al (1994:107), en su obra *Filosofía: perspectiva latinoamericana* refiere que la “sociedad moderna conoce la configuración de grandes conflictos,

que desde la Revolución Industrial van generando poco a poco el espectro catastrófico”. Ello desembocaría en las dos grandes guerras mundiales del siglo XX. En atención a tal problemática, podemos afirmar que la doctrina de Marx y Engels se presentó como una teoría revolucionaria organizadora e impulsora de la sustitución del capitalismo. Tuvo impacto en la coyuntura política que - quizás- ofrecieron algunos estudiantes de la Universidad de Córdoba, como una de las teorías que dio sustento a la forma organizativa del movimiento estudiantil.

En esa perspectiva, trece años después de la Primera Revolución Rusa de 1905, con el Manifiesto Liminar dirigido -en este caso- a todos los hombres libres de América el 21 de junio de 1918, la juventud universitaria de Córdoba entró en la historia cultural, social y política latinoamericana; motivado tal vez, porque la juventud no quería hacerse cómplice de la catástrofe. Quería, más bien, que su corazón y su cerebro marcharan a la par del ritmo ascendente y fecundo de los nuevos ideales. Todo ello, en el momento de la influencia de los Estados Unidos mediante su política de intervención en Latinoamérica, sustentada en la Doctrina del Destino Manifiesto proclamada por Theodore Roosevelt en 1904.

Luego de finalizada la Primera Guerra Mundial, hubo nuevas corrientes del pensamiento que influyeron en una generación que veía cómo las potencias no sólo se repartían entre ellas los mercados mundiales, sino también sus triunfos militares. En esta lucha, fueron más evidentes sobre América Latina las intenciones expansionistas de Estados Unidos. Políticos e intelectuales del continente denunciaron este “imperialismo yanqui” con su reafirmación de la Doctrina Monroe, “América para los americanos”, proclamada desde el año de 1823 por John Quincy Adams y James Monroe (Tarazona, 2010:2).

Entre los años 1905 y 1918, ocurrieron hechos dignos de ser recordados (véase Cuadro 1) que reflejaban el accionar de los estudiantes sustentado en el marco de los acontecimientos históricos de comienzos del siglo XX. Este escenario hacía proclive la conformación de las ideas y del movimiento estudiantil que representó para América Latina y el mundo la Reforma de Córdoba, como una vía para cambiar el mundo y resolver los problemas de la sociedad. Ahora

bien, se destaca que esta acción se sobredimensionó, en lo que respecta a la capacidad de la universidad misma.

Cuadro 1: Antecedentes que nutrieron la Reforma Universitaria

| | |
|------|--|
| 1904 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se fundan los centros de estudiantes en las facultades de medicina e ingeniería, Universidad de Buenos Aires (UBA), y en el mes de septiembre, se reforman sus estatutos, con la consecuente elección de la representación docente en consejo de orden electivo, contra las academias vitalicias. ➤ Persisten los disturbios en la facultad de derecho y se suspenden los exámenes de marzo. ➤ Queda clausurada la UBA, en 1905. |
| 1905 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se producen disturbios en la Facultad de Medicina. ➤ Se funda en Buenos Aires, el 17 de julio, el Centro de Estudiantes de Derecho. ➤ Se nacionaliza la Universidad de la Ciudad de la Plata, en el mes de agosto. ➤ Se produce la Primera Revolución Rusa, el 9 de enero de 1905. |
| 1906 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se inicia tempranamente en la Universidad de Buenos Aires, el movimiento reformista que luchó por su democratización con el fin de modernizar el conocimiento. ➤ Se sanciona en la UBA un nuevo estatuto que reemplaza al de 1896 y se reanudan las clases. De acuerdo con esta nueva normativa, se conforman consejos de carácter electivo donde los profesores tienen derecho a voto. De esta manera, se reemplazan las academias universitarias de carácter vitalicio |
| 1908 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Son convocados los centros de estudiantes de filosofía, derecho, medicina e ingeniería, de la UBA, a conformar una Junta Universitaria Provisoria el 9 de junio de 1908. ➤ Se constituye el 11 de septiembre la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA). |
| 1912 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sanciona la Ley Sáenz Peña que permitía el voto secreto y obligatorio, alentando la participación de los ciudadanos. |
| 1914 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comienza la Primera Guerra mundial, el 28 de junio. |
| 1916 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Llega a la presidencia de Argentina Hipólito Yrigoyen quien, a la cabeza del radicalismo, organiza los nuevos grupos sociales. ➤ Consideraba Yrigoyen a la universidad como el reducto de la oposición, por lo que apoya los cambios propuestos por los estudiantes. ➤ Se produce el 14 de octubre una manifestación pro ruptura con Alemania en la que interviene Deodoro Roca, uno de los redactores del Manifiesto Liminar del Movimiento Reformista. |
| 1917 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se concreta la revolución rusa y cae el régimen zarista. ➤ Se reclama en la Universidad de Córdoba por la legitimidad del rector y de los decanos. ➤ Reclaman los estudiantes la obsolescencia de los reglamentos universitarios. ➤ Es impugnada por el Centro de Estudiantes de Medicina de la Universidad de Córdoba, la supresión del internado en el Hospital de Clínicas. ➤ Se caracterizó este año por presentar el mayor número de huelgas obreras. ➤ Se presentaron 138 huelgas que agruparon a un total de 136.002 personas, según el Departamento Nacional del Trabajo. Aquellas no sólo se dieron en Córdoba sino en todo el país que se hallaba inmerso en una ola de manifestaciones sin precedentes. ➤ Incurrieron profundamente en los universitarios y en los dirigentes obreros, las ideas socialistas. ➤ Fue el Partido Socialista de Argentina uno de los más fuertes de América Latina y dio su apoyo incondicional al movimiento estudiantil reformista, con el primer |

| | |
|------|--|
| | <p>diputado socialista del continente: Alfredo Palacios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apareció <i>el Manifiesto de la Unión Cívica Radical</i> que expresaba su radicalismo, como una fuerza “cumplidora” de la constitución para “reparar” el orden preexistente (Cantón, Moreno & Ciria, 2005:14). |
| 1918 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se mantienen en protestas los estudiantes de la Universidad de Córdoba, durante el mes de marzo. ➤ Se crea el Comité Pro-Reforma. ➤ Dejaron de ser atendidas las demandas estudiantiles, por parte del Consejo Superior. ➤ Se conforma la Federación Universitaria Argentina (FUA), el 11 de abril, por estudiantes de Tucumán, Santa Fé, Córdoba, La Plata y Buenos Aires. La preside Osvaldo Loudet. Ese mismo día, Irigoyen decreta la intervención de la Universidad de Córdoba por la gravedad de los sucesos que ocurrieron en ella. Designa a Nicolás Matienzo quien reformó el Estatuto del 1893 considerado restrictivo. ➤ Se crea un gobierno tripartito en la Universidad constituido por la representación del claustro de profesores, los graduados y los estudiantes. Este hecho se consideró una conquista fundamental del movimiento reformista. ➤ Se fijan los valores de la tradición universitaria argentina: Autonomía y democracia, docencia e investigación científica y extensión universitaria. ➤ Se convocó una nueva asamblea universitaria el 31 de mayo y se eligieron los decanos de las tres facultades que existía para el momento: Medicina, Derecho y Ciencias Exactas. ➤ Triunfan los partidarios de la Reforma con carácter idealista, romántico y revolucionario. |

Fuente: Autor

Con el devenir de los acontecimientos ocurridos antes de la explosión de los anhelos de reforma y de cambios revolucionarios, las nuevas generaciones de la Federación Universitaria de Córdoba “reunidas en plebiscito” presumieron que nacía en América, un nuevo ciclo determinado por hechos históricos innegables; esto signaba el inicio de una nueva civilización. En contra de este devenir, hubo detractores que impidieron, por todos los medios, cambios, reformas o revoluciones desde los diferentes ámbitos. Este fue el caso de Fray Zenón Bustos, Obispo de Córdoba, quien manifestó de manera furibunda en su pastoral *La Revolución que nos amenaza*¹³ de fecha 24 de noviembre de 1918, la transformación radical impulsada por actores jóvenes contra los círculos de élite. Estos últimos controlaban autoritariamente desde la colonia los recintos de la Universidades nacionales, en especial el de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), sin lograr la paridad en cuanto a que el “demos universitario”, la

¹³ Este documento transmitía el sentir de los representantes del clero argentino, en defensa de sus derechos apegados estrictamente a la usanza de la tradición. Ahora bien, estos representantes de la iglesia estaban conscientes de los tiempos de cambios que se avenían imparables y que estaban siendo declarados en el movimiento juvenil que traspasó las fronteras nacionales del continente latinoamericano.

soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radicaba principalmente en la lucha de los estudiantes.

Fray Zenón Bustos, citado por Monederos en De Sousa Santos (2004:5) y también en Tíbol (2006), declaraba en su momento que con la revuelta estudiantil:

...habrá llegado aquella hora de las democracias y del proletariado, creada y saludada con ardor por los apóstoles de la demagogia, hora de subversión y de anarquía general, de agresiones y repulsas en que a la misma fuerza armada le faltaría eficacia para garantizar el orden y defender el trono, porque el ejército estará igualmente contagiado de rebelión, como las masas de donde ha salido, y en vez de rechazar los asaltos subversivos, presentará las armas a los agresores. Sin freno que la contenga, serena o amanece, correrán las masas sin que haya poder que las entre en concordia con los capitales y capitalistas, las empresas y empresarios, las industrias e industriales, una vez que por desgracia, falte en ellas la conciencia cristiana, el temor a Dios (Monederos en De Sousa Santos, 2004:5).

Esta reacción histórica exigía “un cambio total de los valores humanos y una distinta orientación de las fuerzas espirituales, en concordancia con una amplia democracia sin dogmas ni perjuicios”, ideas expresadas en el Orden del Día del Mitin de Solidaridad en Buenos Aires. Se explica por qué el estallido de 1918 en la Universidad de Córdoba, ya que desde el siglo XVII, como lo refiere Acevedo Tarazona (Op. cit. p. 7), en la biblioteca de la universidad estuvieron vedados libros de autores como “Bernard, Stammler, Haeckel, Marx o Engels”. Además el juramento profesional se hacía sobre los Evangelios (Ciria y Sanguinetti, citado por Acevedo Tarazona, 2010: 5).

De allí pues que era imprescindible contar con la capacidad de correspondencia de las generaciones futuras. Éstas no sólo estaban obligadas por las grandes aspiraciones colectivas sino que debían contemplar con claridad, las rutas a seguir en los países jóvenes, a fin de lograr tales anhelos y abatir las fuerzas oscuras que se oponían a esta organización estudiantil en las universidades (Cúneo, 1974:8).

Según Cúneo, entre 1918 y 1930, se plasmó un proyecto en Latinoamérica programado por comunidades estudiantiles universitarias que:

...sin llegar a relacionar coherentemente las funciones científicas y culturales con que debía trabajar la Universidad para cumplirla a los niveles de la realidad pendiente de sus países, rehizo sus criterios de autoridad, pero no en igual medida

los de enseñanza, y, al mismo tiempo, apresuró a remontarse hacia los conflictos de época, en los que tomaba referencia para exigirse un desempeño misional interpretando los inquietos signo de cada uno de los días de esa época (ob. cit. p. XIX).

Dentro del orden de las ideas expuestas, era inminente el cambio del panorama político a nivel mundial que se iba transformando vertiginosamente, bajo la óptica de una modernidad plena de conceptos morales. Estos, según Habermas (1989:30) eran “cortados al talle del reconocimiento de la libertad subjetiva de los individuos” que “se fundan, por una parte, en el derecho del individuo a inteligir la validez de aquello que debe hacer; por otra parte, en la exigencia de que cada uno sólo puede perseguir los objetivos de su bienestar particular en consonancia con el bienestar de todos los otros”. En síntesis, desde la revolución industrial clásica de Inglaterra, lo político empezaba a reconceptualizarse como una fuerza de poder, en razón de argumentos filosóficos, ideológicos, tecnológicos y sociológicos inherentes al capitalismo.

En efecto, los países contendientes en el periodo 1914-1918 de la Primera Guerra Mundial, fueron vistos como potencias industriales y comerciales, con capacidad industrial y tecnológica destructiva a causa del desarrollo y la alta producción de la industria bélica que demostró la gran tensión por intereses imperialistas entre las naciones europeas (Inglaterra-Alemania). A la par de los hechos mencionados, la Revolución Rusa, a gran distancia de Latinoamérica, demostró la posibilidad de las masas obreras para contrarrestar los efectos del auge del imperialismo, con el fin de promover los cambios que las sociedades exigían.

Por su parte, Acevedo Tarazona (2010) nos advierte que en el movimiento de Córdoba se manifestaron las influencias de las ilusiones demoliberales y pacifistas de la corriente wilsoniana, muy de moda entre la juventud de los años 1918-1919. “La ideología del movimiento estudiantil careció, al principio, de homogeneidad y autonomía. Acusaba demasiado la influencia de la corriente wilsoniana” liderada por el presidente de Estados Unidos, Thomas Woodrow Wilson, el 8 de enero de 1918, con su doctrina idealista en política exterior, con base en 14 puntos de perspectiva ideológica, que permitirían alcanzar, según él,

la paz en el planeta a fines de la Primera Guerra Mundial. Entre esos puntos, se defendían principalmente: la libertad individual, por naturaleza inmersa en el interés colectivo, a objeto de desarrollar las relaciones sociales y económicas. También, las limitaciones de la expansión militar territorial a la par del fortalecimiento de las organizaciones internacionales y por ende del derecho internacional, la libre determinación de los grupos étnicos y la salvaguardia de la democracia. Sin embargo, estos principios favorecían -a través del cambio paradigmático en la política internacional- el intervencionismo externo como medida para evitar el aislacionismo en nombre de la libertad. Eran ilusiones demoliberales y pacifistas en boga que predicaba Wilson, en los años 1918-19.

Según Mariátegui (1958), esos principios idealistas “circulaban entre la juventud latinoamericana como buena moneda revolucionaria” (op. cit: 106; Tünnermann, 2008:45). También Acevedo Tarazona (2010, señalaba al respecto que “esta doctrina era como una especie de carta blanca para facilitar la intervención de los Estados Unidos en América Latina y el Caribe si cualquier nación bajo influencia de la órbita estadounidense dejaba en peligro los derechos o propiedades de sus empresas, es decir la hegemonía del capital.

De igual manera, la Federación Universitaria Argentina denunciaba que “el viejo sistema colonial, cruda manifestación del imperialismo económico, se ha vigorizado con los *mandatos* creados por la Confederación de Versalles, lo cual equivale a mantener en la esclavitud a la mayoría de los pueblos del Asia y del África, sin que América esté libre de este peligro.” (Cúneo, 1974: 29). De ahí que la Reforma de Córdoba se esforzó en hallar una respuesta a la crisis del momento producto de la guerra; pues, había llegado la hora de rechazar las influencias extranjeras con el fin de crear una cultura propia americana “que no fuera simple reflejo o trasplante de la europea o estadounidense” (Tünnermann. 2008:50). La juventud, en su americanismo, enunciaba los deseos de sobresalir sobre cualquier forma de dependencia.

Ortega y Gasset -quien estuvo en Argentina en el año 1916- también influyó en los estudiantes del Movimiento de Reforma revolucionaria, a quienes arengó con ideas visionarias y de interés para la época, lo que significaba

confirmarlos en el camino emprendido (Cúneo, Ob. cit., p. XIV). Por otra parte, Bustelo (2012:1) resalta que entre las personas que estructuraron “la expresión ideológica argentina de la Reforma suele destacarse la combinación de un juvenilismo arielista con el antipositivismo difundido por el filósofo madrileño Ortega y Gasset”, quien visitó a Argentina con el fin de pronunciar una serie de conferencias en las que afirmó la caducidad del positivismo y la buena nueva del neokantismo. Este contacto se mantuvo con los participantes en la Reformas desde 1918 a 1922, momentos en que los jóvenes reformistas obtuvieron el mayor avance en el logro de sus objetivos reformistas.

Shaw (1978:31) sostiene que “Las preocupaciones de intelectuales de Ortega y Gasset...eran idénticas en esencia a las de la Generación de 1898”, no obstante el “tono de sus respuesta fue radicalmente diferente”. En tal sentido, Marquínez et al (1994: 265), refieren que Ortega y Gasset pretendió con su vitalismo hacer ver que la vida era pura actividad y quehacer, era “la realidad radical, porque en ella se implican y se arraigan las demás realidades y cosas”. Es decir, tal realidad vivida solamente podía ser reconocida por la razón como vital, que se confunde con la vida misma. Para Ortega y Gasset, entonces, la vida era una realidad esencial (Ibíd.p.266), en tanto que “las demás realidades radican y se arraigan en ella y solamente desde ella se explican” (Ibíd. p. 265). Puntualiza que la vida no se reduce al YO, puesto que no puede ser realizada en soledad y aislamiento. “El YO se realiza a través, en y por las demás realidades.” (Ibíd. p. 265). Esto es, con el descubrimiento de la vida humana, como realidad radical y vital, como va conformando un nuevo método para conocer la realidad, donde no se renuncia a la razón, y ésta no puede sustituir a la vida. Pues, la razón es una función de la vida la cual es personal y concreta: “yo soy yo y mi circunstancias”. Shaw (1978: 247), además afirma que “La vida sólo puede comprenderse y definirse en relación con sus circunstancias; por el contrario, la realidad de los objetos que conforman esa circunstancias, reside para el individuo en la “importancia “que para él tienen, es decir, en el impacto en su existencia personal, en formas de “vivencias”. En fin, para Ortega y Gasset, cada individuo “construye” su propia vida o la “inventa” (Shaw, Ibíd., p. 248). Cada ser humano con un punto

de vista propio acerca del universo, observa la realidad como un paisaje que tiene infinitas perspectivas; todas ellas, igualmente verídicas y auténticas.

Para finalizar las referencias sobre Ortega y Gasset, es fundamental precisar que este filósofo pertenecía a una clase media española “pequeña, y encerrada en sí, sin perspectivas de crecimiento. Mantenía una relación de clientela respecto a la oligarquía dominante, y pese a sus privilegios, tenía muy escaso poder de decisión política” (Shaw, 1978: 27).

Definido el ideario político del movimiento reformista de Córdoba, resulta importante ahondar en la conformación del “espíritu nuevo”, comprendido como un espíritu revolucionario en opinión de Mariátegui (1958), a los fines de perfilar algunas consideraciones filosóficas de este movimiento que oscilaban entre el positivismo y antipositivismo del saber científico en las universidades.

2. LA REVELACIÓN DEL ADVENIMIENTO DEL “ESPÍRITU NUEVO”.

Los estudiantes de la Reforma se liberaron de la “fascinación wilsoniana”, al ver que quien “hablaba apostólicamente a Europa de paz y libertad era el mismo hombre de gobierno que sometió a cañonazos y a masacres incalificables, a varios pueblos indefensos de la América Latina: Santo Domingo y México (Cúneo, Ob. cit: 230). La revelación del advenimiento del “espíritu nuevo”, del “espíritu juvenil”¹⁴ entendido como espíritu revolucionario, fue entronizada por la victoria del idealismo novecentista sobre el positivismo del siglo XIX (Mariátegui, op. cit: 106) que suponía la superioridad del saber científico sobre otras clases de saberes. En fin, reducía la realidad al hecho positivo.

El neoideal bergsoniano, atribuida al francés Henri Bergson (1859-1941), surgió como respuesta al positivismo. Se le consideró un saber científico espiritual superior a otros saberes que abordaba la realidad del ser, a partir de las emociones. Para el espiritualismo, lo principal son los datos procedentes de la

¹⁴ En 1910, durante una conferencia en el centenario de la Independencia de México, José Vasconcelos intuía que había algo en el ambiente que escapaba a sus viejos maestros: el sentido común. Se trataba de un conocimiento formado por las emociones que hacen que un individuo sea diferente y que tome decisiones en cada bifurcación temporal y espacial. No despreció el positivismo, lo exaltó, pero con el objetivo de ponerlo en la larga fila de enseñanzas. A partir de ese momento, Vasconcelos introdujo ese “sentido común nietzschiano” que, para comienzos del siglo XX en América Latina, significó “espíritu”, un sentido basado en la libertad (Aguilar, 2013).

conciencia; demanda del *espíritu*, del sentimiento, del corazón, frente a la pretensión de “objetividad” del positivismo.

De acuerdo con los planteamientos de Sabine (1992), el irracionalismo de Bergson “era el uso sistemático de la razón para minar a la razón y una crítica muy inteligente de las pretensiones de la inteligencia científica como fuente de la verdad” (p. 637). Para el citado autor, la teoría de Bergson, en su aspecto más crítico, apoyada en la “*Evolución creadora*” fue un análisis destinado a demostrar que el intelecto es simplemente un factor en la adaptación biológica y tiene pues, una aplicación instrumental para controlar el medio en que vive el hombre. “La función de la ciencia es la utilidad más que el alcance de la verdad.” (loc.cit: 637).

Con base en lo expuesto antes, Sabine consideraba que el fin perseguido por Bergson era demostrar que “la inteligencia es sierva de la “fuerza vital”, un oscuro impulso cósmico que no se distingue de la voluntad de Shopenhauer o del inconsciente de Hartmann” (Ibíd.: 638).

Al igual que Heidegger, Bergson proponía una filosofía del espíritu independiente de toda sensación, ya que el hombre es el único animal que no actúa ante las cosas como una respuesta al estímulo, sino que las recalifica. La filosofía de Bergson redefine la historia y la libertad. A esta última la concibe como una relación del yo concreto con el acto que cumple.

Para efecto de lo propuesto en este ensayo, resulta significativo revisar la referencia que hace Gadamer (1977:56) acerca del discurso pronunciado por Bergson, en 1895, en la Soborna, sobre el *bon sens*. En él, “critica las abstracciones tanto de la ciencia natural como del lenguaje y pensamiento jurídico, su impetuosa apelación a la ‘*énergie interieure d’une intelligence qui se reconquiert à tout moment sur elle-même, éliminant les idées faites por laisser la place libre auxidées qui se font*’” (Loc. cit.). Además, Gadamer resaltaba que según Bergson “el *bons sens*, como fuente común de pensamiento y voluntad, es un *sens social* que evita tanto las deficiencias del dogmatismo científico que busca leyes sociales como del utopista metafísico” (Loc. cit.).

Bergson promovía una filosofía de la religión y una ética. Al respecto, Ferrater Mora (2004: 351) señalaba que para el filósofo francés, la moral y la

religión tenían dos fuentes. Una de ellas era la sociedad natural, cerrada, la sociedad que podía compararse con las agrupaciones instintivas de animales. La otra, la sociedad abierta, donde la impersonalidad del conjunto de la obligación era sustituida por la personalidad que atraía y cautivaba. En fin, refería que la ciencia no podía proporcionar una explicación físico-química de la vida, aun cuando su búsqueda de lo físico-química de la vida fuese legítima (Loc. cit.).

Cabe destacar que las concepciones expuestas influyeron, indistintamente, desde un principio, sobre el carácter social del Movimiento de la Reforma, sin rechazar la infusión de concepciones burguesas anticlericales, en plena contraposición al positivismo. Sin embargo, como lo argumenta Acevedo Tarazona (2006: 183-218), no se debe olvidar que las exigencias del movimiento estudiantil, por la lucha contra el estancamiento de la actividad científica y la consiguientes procesos de investigación como tarea de los profesores en el devenir de la actividad pedagógica de la academia, defendían los discursos de las ciencias y tecnologías procedentes del positivismo que tanto criticaban.

Acevedo Tarazona (2008), destaca como hecho que a mediados del siglo XIX en la Universidad de Córdoba, “sólo se estudiaba teología y derecho”, y fue en el año de 1868 cuando se introdujeron los estudios de matemáticas y medicina. Este letargo académico y disciplinario iba de la mano con la tarea civilizadora asignada al maestro, como forjador de la nación y como modelo de autoridad y virtudes (Ob. cit.: 61-82).

Tal como se evidencia en lo expuesto, las ideas del positivismo científico de la época -de manera inconsciente- alimentaron todas las formas idealistas de concepción de la Reforma: Unas veces revolucionaras y otras conservadoras. Este hecho repercutió directamente en el desarrollo de las contradicciones durante la consolidación de las concepciones originarias del movimiento estudiantil de Córdoba.

Esa corriente pendular en el seno del movimiento reformista, entre las fuerzas del positivismo y las luchas antipositivistas, dio lugar a un proceso dual entre revolución y evolución, que progresivamente sustentó la expansión reformista como un fenómeno social inacabado, lo que se tratará a continuación.

3. LA REFORMA DE CÓRDOBA COMO REVOLUCIÓN Y COMO EVOLUCIÓN.

La revuelta estudiantil de Córdoba evidenció una contradicción interna, desde el punto de vista de la concepción de la Reforma en sí. Ello se puede constatar a través de las diferentes posturas filosóficas insertas en ella; algunas extrañas con la historia y desarrollo político, social y económico de Argentina, en las dos primeras décadas del siglo XX. Es harto reconocido, por los que estudian el proceso de la Reforma de Córdoba, que fueron las clases medias las que irrumpieron histórica y socialmente en ese movimiento que se fue extendiendo por casi toda Latinoamérica, y que estuvo apoyado por las manifestaciones de la clase trabajadora. Se tiene pues, que la teoría socialdemócrata fue proclive a la justificación de la reforma en sí. En consecuencia, el reformismo, como reacción ante el desarrollo de la producción capitalista, produjo el desplazamiento de los pequeños productores de mercancías; es decir, produjo el desplazamiento de la pequeña burguesía que estaba constituida y comandada por la clase media.

Por experiencia social, económica e histórica, el desarrollo capital monopolista dejó ciertas funciones productivas al pequeño productor quien la desempeñaba. Tal circunstancia, permitió el aumento del personal de servicio que, según los sociólogos, también se incluían en la clase media. Esta categoría social aglutinaba –además- a los ingenieros y a los técnicos, como los cuadros administrativos que por condiciones sociales tendía a arropar a todas las demás clases de la sociedad. En vista de ello, Konstantinov (1965) señala que el hecho de que existan las capas medias en la sociedad no suprime ni suaviza las contradicciones entre las clases antagónicas, ya que dichas capas sufren el yugo de los monopolios.

Recordemos que las luchas propuestas por los estudiantes de la Universidad de Córdoba trataron de contrarrestar el proceso de pauperización de la situación académica y administrativa interna de la Universidad y, en lo externo, de la sociedad en general, que contribuyó con la organización de los estudiantes en Federaciones y Centros Estudiantiles con miras a resolver tareas más amplias.

En tal razón, la concepción evolucionista atribuida a esta Reforma conllevó a la explicación de los fenómenos de la vida social, de manera evolutiva. Por ello, este movimiento se debatía entre el reformismo y la revolución. Bajo tal oscilación, se confundió la reforma con el desarrollo parcial de la revolución en Latinoamérica, a nivel universitario. Esto fue un hecho notorio puesto que aún se mantienen las demandas en las universidades latinoamericanas, a la luz de los planteamientos de la Reforma de 1918.

Sobre la base de lo antes expuesto, Luxemburg, citada por Dussel (2009: 505), distinguió esa contradicción al referirse a las reformas que se manifiestan por la aversión a la teoría compleja de los *principios del socialismo científico*. Estos imponen a la actividad práctica, marcos estrictos de interpretación tanto en referencia a los fines por alcanzar, como a los medios de lucha que se aplican y a los modos de la lucha. En esa dirección, Luxemburg afirma: “Naturalmente, los que buscan sólo los éxitos...prácticos pronto desean tener las manos libres, es decir, separar la praxis de la teoría, para obrar independientemente de ella” (Dussel, Loc. cit.: 505).

Sin ánimos de mostrar una parcialización con las categorías complejas atribuidas a la Reforma de Córdoba e identificadas con los nombres de vanguardismo, espontaneísmo, burocratismo, objetividad o sujeto histórico, por limitaciones de espacio y tiempo, conviene destacar lo que Luxemburg, citada por Dussel (2009), expresó contra los intelectuales oportunistas, lo que en parte salpicó el movimiento de Córdoba: “El académico, siendo un elemento social proveniente de la burguesía y extraño al proletariado, puede adherir al socialismo no ya por sus sentimientos de clase, sino al contrario por su superación...” (Ob. cit.: 512). Enfatiza Luxemburg que es por esto que el academicismo está expuesto a las oscilaciones oportunistas mucho más que el proletariado ilustrado.

Por su parte, para Krotsch (1987), la Reforma significó un primer paso dado a favor de una universidad científica “contrapuesta a la tendencia dominante hacia los estudios teológicos, en un primer momento, y luego al profesionalismo, cuyo paradigma era el abogado” (p. 1). En consecuencia, fue un intento por “modificar la evolución natural de una universidad fundamentalmente moldeada por la

demanda de profesionales liberales” (Loc. cit.) producto del escolasticismo colonial. Este hecho reflejaba que la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) era la más tradicional de las tres universidades nacionales existentes en Argentina, para la época. Luego le seguían la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de La Plata, donde la iglesia católica tenía más influencia sobre la organización de la enseñanza.

No se puede obviar que aunque la Reforma de 1918 representó un verdadero hito, no propició la modernización de la UNC esperada por los estudiantes. De hecho, a pesar de que los requerimientos para la modernización de la universidad se extendieron a la década de 1920, se produjo una radicalización del proyecto reformista que distaba del contexto político, social y económico propuesto por los estudiantes de 1918. Dentro de este marco de ideas, Schenone (2010a, 2010b) refiere que la Reforma no había logrado el éxito pretendido en un principio, y en atención a la problemática, los reformistas solicitaron en la primera década de 1920 beneficios del tipo: docencia libre, asistencia libre a clase, profesores que contaran con una práctica científica en la materia que enseñada, además de la actualización de programas de estudio y extensión universitaria. El cogobierno universitario fue uno de los principales reclamos, así como la instauración del concurso docente, y la abolición de privilegios para la designación de profesores y autoridades.

Los reclamos de los estudiantes se ajustaban incluso al respeto por la integridad humana sin distinción de cargos. En relación con la administración de la universidad exigían que sus trabajadores fuesen responsables de sus actos, sobre todo en lo concerniente a la rendición pública del uso de las cuentas y al logro en el desempeño administrativo de sus atribuciones. Este "rendir cuentas" a la opinión pública era entendido como la garantía de igualdad ante la ley y de libertad de pensamiento, tanto en el ámbito universitario como en el social. Para ilustrar lo expresado hasta ahora, Palma Bobadilla (2010) en su análisis a la Reforma de Córdoba, hace alusión al antecedente de la Ley Avellaneda, sancionada el 25 de junio de 1885, para indicar la preexistencia de los estatutos universitarios:

Esta Ley formada de cuatro artículos fijó las bases a las que debían ajustarse los estatutos de las universidades nacionales, se refería fundamentalmente a la organización de su régimen administrativo, y dejaba los otros aspectos liberados a su propio accionar. Hasta ese momento, existían junto a la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires; la Universidad de La Plata y las Universidades provinciales de Santa Fe y Tucumán. Todas ellas, bajo rígidas estructuras administrativas que no permitían la participación estudiantil, y limitaban la participación docente, como era el caso del estatuto trisecular “casa de Trejo” de 1879, en la Universidad Nacional de Córdoba. En Córdoba, el problema era mayor en comparación a otros lugares del país; pues, las organizaciones académicas, repartían a diestra y siniestra, los cargos docentes entre familiares o cercanos, confeccionando planes de estudio *ad-hoc* que raras veces fueron sometidos a procesos de actualización (Palma Bobadilla, 2010:22).

En atención a lo planteado por Palma Bobadilla, resulta imprescindible resaltar que la Ley Avellaneda proporcionaba a las instituciones de educación universitaria cierta autonomía, para diseñar los planes de estudios y disponer de libertad de cátedra. No obstante, dicha ley no impedía que oligarquías de profesores ejercieran el monopolio de la enseñanza, en especial en la Universidad de Córdoba donde se mantenía la tradición colonial y la influencia eclesiástica. Por ello, plantea Schenone (2010a) que: “en los escritos clásicos sobre la Reforma se mitificaron sus logros, fosilizando el análisis en las décadas siguientes” (p. 1). En consecuencia, se realizaron nuevas investigaciones con una diferente perspectiva historiográfica, cuestionando la postura de algunos autores al respecto. Ello se debió, según razonamiento de Schenone (2010a), a que uno de los elementos influyentes a considerar fuertemente en esa reforma dejó de lado lo siguiente:

Cuando la estructura universitaria definida por una ley no sirve ya a los propósitos para los que fue creada, cuando cambian las circunstancias económicas, científicas, culturales y sociales de la comunidad universitaria en las que esa institución cumple sus fines, esa estructura debe ser cambiada, reformada o reinventada y la comunidad universitaria debe poder participar en los debates que sean necesarios para hacer una nueva ley de educación superior y por ende otra universidad (Loc. cit.)

De ahí, pues, que el Manifiesto de la Reforma Universitaria de fecha 21 de junio de 1918, cuyo destino fue heroico, en la perspectiva del sacrificio como mejor estímulo para la redención espiritual de las juventudes americanas,

comenzó expresando el contenido de tal movimiento, como si fuese una transformación o cambio definitivo para la política universitaria. En ese sentido, la juventud de Córdoba se dirigió a los hombres libres de Sudamérica, a los hombres de una república libre que acababan de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, los “ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” (p.1). Consideraban la Reforma como un acto de redención, en correspondencia con el país. Se eliminaba una vergüenza y se apostaba a una mayor libertad. Creyeron no equivocarse por las “resonancias del corazón” que les advertían que estaban pisando sobre una “revolución”. Reforma o revolución con base en la rebeldía se expresaba en contra de los tiranos ensobrecidos, puesto que “las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales” (p. 2). Incluso calificaron esta actuación como “violenta” y proclamaron bien alto “el derecho sagrado a la insurrección” (p. 2).

Por lo antes descrito, los estudiantes de Córdoba en el referido Manifiesto denuncian que las universidades habían sido hasta ese momento:

...el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor- el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. (Ob. cit., p.1)

Acusaban a las autoridades y a los profesores -fuerzas naturales del recinto universitario- de “mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria”. Sostenían con esta idea que ese Movimiento dejó huellas en el continente Americano, como el producto de una necesidad de la coyuntura y como un *desiderátum* inexorable ocurrido en la Universidad Nacional de Córdoba que contaba con un régimen universitario anacrónico. Este reducto de la opresión clerical estaba “fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico” (Ibíd., p. 1). Visto de esta forma, se

comprende por qué la Federación Universitaria de Córdoba se levantó en contra de ese régimen anacrónico y propuso un gobierno cabalmente democrático, sosteniendo que el “demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio *radicaban* principalmente en los estudiantes” (Ibíd., p. 2).

En el citado Manifiesto Liminar, se denunciaba el concepto arcaico y bárbaro de la autoridad universitaria apoyada en procesos de enseñanza extraños a la calidad y a la esencia de los estudios de las ciencias y las humanidades. Por ello, se sostenía que la autoridad no se ejercía mandando arbitrariamente, sino sugiriendo y amando el proceso de enseñanza y estableciendo contacto entre los profesores y los estudiantes. Esto se ejercería con base en una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende; lo que significa que todo el hecho de la educación es una obra de amor dirigida hacia los que aprenden.

Las dificultades señaladas anteriormente conllevaron a los estudiantes de la Universidad de Córdoba a exigir soluciones respecto a las siguientes irregularidades: la desvinculación de la universidad de la realidad social; el retraso en el conocimiento del pensamiento contemporáneo moderno. Justamente ahí se asentaba el reclamo para exigir, el moderno concepto de las universidades. Para ello, era imprescindible normar su buen funcionamiento mediante reglamentos y estatutos, a fin de evitar que los regímenes cuaternarios desviaran la verdadera labor científica de la enseñanza, empleando métodos dogmáticos y anacrónicos en lo educativo y en lo administrativo (Palma Bobadilla, Ob. cit., p. 23).

Sobre la base de esos motivos, la juventud, como ciudadanos de la democracia universitaria, se rebelaron contra: Las autoridades universitarias tiránicas y obcegadas, las casas de estudios que no invocan ideales ni propósitos de acción cultural y la herencia de una estructura universitaria enclaustrada en las concepciones medievales. En atención a este último rechazo, se destaca que para ese entonces sólo se contaba con cuatro facultades: Artes, Jurisprudencia, Medicina y Teología. A ellas, asistían principalmente nobles y clérigos y como la iglesia católica detentaba el monopolio de la enseñanza trató de someterlas, a sus dictámenes e incluso empezó a crearlas (Díaz Pinto, 2010: 23). De modo similar sucedió en la Universidad Nacional de Córdoba donde miembros de la

comunidad universitaria, en nombre de las concepciones religiosas y de la Compañía de Jesús, llamaron a la traición y al pronunciamiento subalterno. La situación referida fue posible porque dicha Universidad, con un estatuto de 1885, permanecía regimentada por la Ley de 1597, al igual que la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Las universidades argentinas se comparaban con lo que sucedía en las de Europa en el plano del desarrollo científico: El ideal era lo que sucedía en esas latitudes, con el reciente dominio de la racionalidad académica en cuanto a las formas de expresión en la cultura universitaria en lo político, ideológico, social y económico. Hay que recordar que la colonización europea en las Américas (Norte, Central y Sur) involucró a España, Portugal, Francia, Holanda e Inglaterra y según Coronil (2009):

...fijó parámetros para su expansión posterior en Asia y África, ésta aparece sólo de una manera tangencial en el campo de estudios postcoloniales. Latinoamérica y el Caribe como objetos de estudio y como fuentes de conocimiento sobre el (post) colonialismo, están ausentes u ocupan un lugar marginal en sus debates y textos centrales. Esta exclusión también ha conllevado una notable ausencia del imperialismo en los estudios postcoloniales, asunto central para los pensadores latinoamericanos, quienes desde la independencia en el siglo diecinueve han prestado especial atención a las formas persistentes de sometimiento imperial postcolonial (p. 114).

A medida que avanzaba el Movimiento de Reforma, los estudiantes comenzaron a percibirse, por parte del Estado y por quienes tenían intereses particulares con la vida política de la nación, como un recurso constitutivo de la riqueza. Es decir, se produjo una reconceptualización entre las riquezas de la nación y el papel de las universidades nacionales, en el conglomerado cultural. En principio, en Argentina y luego en el resto de América Latina. Fue una reconceptualización sobre el paradigma de la modernidad que significó una remantización de los valores, en el seno de la educación y la renovación universitaria. Por ello, Coronil (op. cit.) se pregunta si hay alguna relación entre las dos ausencias: Entre las Américas y el imperialismo. Y responde que este silencio sobre las políticas del conocimiento occidental invita a “explorar la manera como la teoría se difunde y discernir cómo se establecen nuevas modalidades de

colonización del conocimiento en diferentes regiones y disciplinas académicas” (Loc. cit.).

De manera ilustrativa, en una introducción que propone Domingues (2009) en su obra, señala que:

América Latina ha estado en el centro del proceso de desarrollo de la modernidad pero, paradójicamente, al mismo tiempo ha sufrido sus impactos por hallarse en su periferia o semiperiferia. Es decir que, pese a ser una parte integral de la modernidad, no ha tenido acceso a las herramientas principales de poder que operaron en ese proceso. Esa posición peculiar dio lugar a un rasgo característico del subcontinente al considerarse a sí mismo, especialmente desde el punto de vista de sus intelectuales, como una forma incompleta o degradada de la modernidad (p. 11).

En atención a esta problemática, es harto interesante la referencia de ese autor sobre la modernidad, como un proceso globalizador. Esto es, una “civilización global, multifacética y variada”. Por modernización entiende “la tendencia a realizar procesos concretos y específicos, sin que intervenga en este punto alguna teleología metafísica o *a priori*, excepto aquella que está sostenida por las colectividades que la llevan a cabo de manera más o menos intencional, en término de lo que se plantea para sí mismas como el horizonte del desarrollo social” (p. 17). Asimismo, para el autor referenciado, *globalización* significa “un proceso de largo plazo que abarca al mundo en su conjunto desde el siglo XVI y que se ha acelerado en las últimas décadas” (p. 16).

4. LA VIGENCIA DEL IDEARIO DEL MOVIMIENTO DE CORDOBA

Tal como se ha evidenciado en párrafos anteriores, el movimiento estudiantil de la Reforma de Córdoba se propuso lograr una participación plena del docente, como un ciudadano que ejerce las políticas universitarias que le permiten elegir y de ser elegido. Este hecho es un elemento importante que no ha podido alcanzarse en los últimos cien (100) años en las diferentes universidades de Latinoamérica. Tal vez, por la falta de voluntad política y académica para facilitar la efectiva participación de los estudiantes y por el carácter imperativo de

las políticas universitarias que parecieran estar centradas, mayoritariamente, en la docencia.

En el centenario de tal revuelta, el claustro universitario actual sigue secuestrado en el poder de quienes se creen los poseedores de la llave de la libertad de cátedra, de la investigación y de la extensión. A juicio del autor de este trabajo, la universidad latinoamericana ha respondido débilmente a los principios e ideales defendidos en la Reforma de Córdoba, hace cien años. Del mismo modo, ha dejado a un lado los principios universales de la humanidad (derechos humanos, respeto al ambiente, inclusión social, justicia social), a los que debemos aspirar los ciudadanos del mundo.

Después de haber recorrido algunas ideas filosóficas, políticas y hasta académicas que impregnaron la Reforma y sus conquistas, como la democratización, la autonomía universitaria, las cátedras libres y obtenidas por las vías de los concursos abiertos a la comunidad, la participación estudiantil en el cogobierno de las universidades y el desarrollo de la extensión universitaria, entre varias, se puede afirmar que algunas de ellas están vigentes. En el caso de Venezuela, esas acciones están contenidas en los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). Ellas concuerdan literalmente con los defendidos en 1918 y más allá de su interés y espíritu emancipador¹⁵.

Sobre ese particular, destaca Calles (2011) que son escasos los textos constitucionales latinoamericanos y las legislaciones universitarias que incluyen de manera amplia y concreta, el concepto de autonomía con raíces labradas en nuestra idiosincrasia y con un sentido bolivariano, como se refleja en la C RBV. En su artículo 109, por ejemplo, se restaura totalmente el sentido de la autonomía universitaria como principio y jerarquía que: “permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica,

¹⁵ Lanz (2003) nos revela “el interés emancipador” como un estado de independencia de todo lo que nos rodea lo que supone una relación recíproca entre reflexión y acción. Se trata de una autonomía cognitiva y de una responsabilidad con la sociedad, para promover una ética de lo colectivo. Esto impone un cambio en el pensamiento universitario, para sustituir bases epistémicas ancladas en el conformismo.

para el beneficio espiritual y material de la Nación”. En ese mismo artículo, se resalta el rol protagónico de las universidades autónomas y experimentales al afirmar que “Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la Ley...Las universidades experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la Ley”. De la misma manera, este artículo contempla la autonomía universitaria para: “planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión”. Para Calles (Ob. cit.), estudioso de los procesos de transformación universitaria, están dadas las condiciones constitucionales, en Venezuela, para lograr un amplio desarrollo autonómico de las universidades, posiblemente por encima del sueño reformista de Córdoba.

Muestra de lo afirmado anteriormente puede cotejarse en la nueva Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela, promulgada en el año 2009 por la Asamblea Nacional. En el artículo 3 pone de manifiesto los “Principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminación de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latino americana y caribeña...”. En su artículo 4, refiere que la educación es un derecho humano orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano. En su artículo 6, establece que el Estado garantiza una educación integral, permanente, continua, de calidad, en igualdad de condiciones, oportunidades, derechos y deberes. La Ley propone, además, la administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora.

Si cotejamos con el ideario sociopolítico, educativo y filosófico expuesto en este trabajo, lo declarado en los artículos referenciados antes era parte del meollo de los reclamos formulados por los estudiantes de Córdoba quienes sentían una

marcada burocratización autoritaria, desvergonzada y obscena, en las universidades argentinas, donde estudiaban.

La Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela, de fecha 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. En el artículo 34, numeral 3, establece taxativamente y contrarrestando los principios de elección de las autoridades universitarias, establecidos en la Ley de Universidades de 1971, el derecho a: “Elegir y nombrar sus autoridades con base en la democracia participativa, protagónica y de mandato revocable, para el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones de los derechos políticos de los y las integrantes de la comunidad universitaria, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y, los egresados y las 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.

Al respecto Navarro Díaz (2003), en la presentación de la obra *La Universidad se Reforma*, acota que el problema del reparto del poder en las universidades ha 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 ese autor que la autonomía y la verdadera democracia interna de las universidades son dos factores íntimamente asociados y que la verdadera autonomía existe solo con una mayor participación en la conducción de la universidad como institución social, como un bien público que garantiza la equidad y justicia social en el acceso y permanencia en la educación universitaria.

En relación con la autonomía, Calles (2011) refiere que la lucha de los estudiantes cordobeses por la aplicación de este principio tenía como objetivo que

las universidades latinoamericanas fueran independientes de los yugos del pasado colonialista- napoleónico que impedían la verdadera producción y difusión del conocimiento hacia el pueblo. Para este autor, en el legado de la Reforma, quedó claro que “la libertad de las ideas” era el verdadero fundamento autonómico; pero, hoy día, este precepto está lejos de su origen, por cuanto los defensores de “la autonomía neoliberal quieren someter las universidades al servicio de los intereses del mercado y no al beneficio del pueblo” (p.59).

Por tanto, a cien años de la Reforma de Córdoba, ésta -como fenómeno social- puede considerarse un proceso inacabado que da lugar a la revalorización de sus principios fundamentales relacionados con la autonomía y la democracia, más allá del diseño de políticas universitarias.

Los valores defendidos por el movimiento estudiantil y reformista de 1918 continúan siendo válidos para redefinir y resignificar la misión social de las universidades latinoamericanas, de acuerdo con los nuevos tiempos. La autonomía, la libertad de cátedra, la investigación libre, el trabajo autónomo de los estudiantes, la evaluación justa de sus competencias, la lucha contra el claustro, la actualización permanente de los profesores, los contenidos de las disciplinas apegados a la realidad, la permanente actualización del currículo, el desarrollo de las investigaciones en condiciones óptimas, la modernización de la gestión académica y administrativa y la detención de la burocracia universitaria que haga viable el desarrollo cultural, científico y académico, son algunas de las exigencias que siguen en el tapete de la definición de los fines y naturaleza de la universidad.

Se aspira, en el marco de la conmemoración del centenario de la Reforma de Córdoba, que el legado de su ideario promueva la redefinición de la misión social de la universidad, para enfrentar los problemas sociales, académicos, culturales, científicos y económicos. Por otra parte, que redireccione los caminos para ofrecer soluciones a los requerimientos de los pueblos latinoamericanos, en auténtica armonía con los procesos de transformación y cambio social que influencien en el desarrollo humano y social, en la identificación de la identidad nacional y en la pertinencia académica, con base en la solidaridad y en la consecución de una universidad realmente democrática.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES PARA EL DEBATE CRÍTICO.

A manera de recapitulación, la Reforma de Córdoba fue el comienzo de la renovación incesante de los conocimientos y de los avances científicos y tecnológicos exigidos por los estudiantes universitarios, en la primera década del siglo XX. Ella se conformó para dar respuesta a los problemas académicos y de organización administrativa en las universidades latinoamericanas, con el ánimo de encontrar modelos que se correspondieran con las características regionales, tanto en lo interno de cada nación como en el amplio espectro de la América Latina y el Caribe.

Es importante resaltar que este movimiento se produjo para combatir los conflictos de carácter político, gremial y estudiantil que parecían endémicos en la mayoría de nuestras universidades que eran de corte colonial. Se quiso desde un principio responder a las demandas del desarrollo económico, social, técnico, científico, tecnológico, cultural. En fin, lograr un modelo más razonable para ese momento histórico, con base en las revocaciones impulsadas por intelectuales como José Ingenieros. Quiso este movimiento equilibrar la situación interna de las universidades en el ejercicio de sus funciones académicas, investigativas y extensionistas.

Fue una proclama estudiantil de orden político y académico. No se dio por generación espontánea, sino como respuesta a una nueva situación social y económica argentina que rebasó el hecho pedagógico (Tünnermann, 2008: 39). Traspasó las fronteras nacionales del continente latinoamericano pero como movimiento estudiantil latinoamericano supo aprovechar la coyuntura político-social de Argentina, donde se manifestaba en contra de un sistema autoritario con base en las viejas costumbres coloniales. Fue precisamente por estas luchas que la autonomía académica constituyó un factor de movilización popular en Latinoamérica.

Como resultado de sus acciones, la autonomía y el cogobierno universitario fueron las conquistas más representativas de tal Reforma. Navarro Díaz (2003) expresa que en el presente, la autonomía universitaria sirve a fines contrarios. Esta situación ha favorecido el proceso de elitización universitaria; pues, a modo

de exclusión social, aún prevalecen mecanismos de selección establecidos de manera autónoma y por facultades para regular las oportunidades de ingreso libre que puedan tener los bachilleres de la República de Venezuela, en las casas de estudios universitarios.

Calles (2011), en un contexto más reciente, coincide con la reflexión crítica Navarro Díaz y destaca que a pesar de los esfuerzos del Estado venezolano por democratizar el acceso estudiantil, aún prevalecen mecanismos perversos de ingreso, bajo formas de “actuación autonómica” y agrega que la autonomía planteada en los estatutos de la Reforma de Córdoba derivó hacia el inmediatismo, apartando la universidad de sus obligaciones básicas.

Posiblemente esta descontextualización de los principios básicos de la Reforma de Córdoba están relacionados con el juicio crítico que hace Cúneo (1988) sobre el abandono de la reflexión y continuación de las luchas que debieron suscitarse después de 1918, para asegurar la expansión equilibrada del movimiento reformista que se requería en Latinoamérica. Para citar el caso venezolano, fue después de la muerte del dictador Juan Vicente Gómez, en el año 1935, que se sembró el germen reformista, con un alcance precario y provisorio ante un movimiento estudiantil en exilio, que luego le tocó que enfrentar una nación en abandono, con una población en condiciones de analfabetismo y desnutrición, entre otros males. El crecimiento de este germen reformista se detuvo con el régimen dictatorial de Marcos Pérez Jiménez y fue con su caída que se restituyó de nuevo la autonomía universitaria, al dictar la junta de gobierno entrante el Decreto N° 17 del 3 de febrero de 1958, donde se consideró el reinicio de las actividades y funcionamiento pleno de las universidades, restituyéndoles el carácter autonómico (Calles, 2011).

Por otra parte, es importante mencionar el retroceso en la visión autonómica de los líderes universitarios que acompañaron el movimiento reformista de Córdoba, lo que fue alertado oportunamente por Ernesto Ché Guevara en una conferencia dictada en la Universidad de Oriente (Cuba) citada en texto completo por Calles (2011); una vez que estos líderes ocuparon cargos en la vida pública sus ideas y luchas quedaron atrás. Asimismo, la autonomía

planteó la incorporación de las etnias indígenas a la universidad, deuda pendiente con las poblaciones originarias de Latinoamérica, lo cual a pesar de los avances en estos cien años, aún es materia pendiente en algunos países como es el caso de México, Perú y Chile.

Para Aguilar (2013), aunque importantes, los movimientos reformistas tanto en México a la cabeza de José Vasconcelos, como en Argentina con las luchas de los estudiantes cordobeses, no lograron “consolidar ese nuevo estado moral que de la universidad llevara a la sociedad y a la política, los valores de la educación para transitar a la democracia, al bienestar económico social y de derecho” (p. 52). Por ello, en la actual retórica universitaria se debe aprender que hay que retomar los discursos del pasado para darles nueva vida fuera del papel, en una actuación real, para que “el *poder* no sea más la dictadura y beneplácito de una elite sobre una masa indiferente, sino que sea el *poder civil* de elegir lo mejor para la vida y su constante transformación” (p.52).

En atención al cuerpo de reflexiones indicadas, se destaca que la situación actual de las universidades latinoamericanas requiere fundamentar los movimientos universitarios, como verdaderos movimientos de cambios revolucionarios. En este sentido, deben luchar por una verdadera autonomía e ir en contra de la privatización de las universidades públicas; del mismo modo, deben procurar una mayor inclusión social y acceso estudiantil, sin diferenciaciones de género, edad y clase social. También, deben aportar respuestas favorables a la diversificación institucional, donde los obreros, empleados, estudiantes y profesores sean capaces, en primer lugar, de contrarrestar las políticas inadecuadas promovidas por las autoridades, al interior de las universidades (de esto también se trata la autonomía). En segundo lugar, deben afrontar los desafíos en el orden académico, científico y de organización administrativa y estructural, para erradicar en lo posible las estructuras rígidas de poder que las gobiernan (es decir una renovación en las formas de cogobierno universitario).

Estos movimientos universitarios deberán redefinir, por una parte, su rol protagónico en la lucha de los utopistas del siglo XX, cuyas ideas políticas y

filosóficas por un nuevo estado moral para el transitar de las universidades hacia una plena autonomía, les permitió configurar un movimiento reformista que aún reclama por una universidad libre, sembrada en el verdadero concepto de lo público y social. Y por la otra parte, jugar un rol fundamental en la tarea de consolidar el desarrollo de la ciencia y del conocimiento en general como un factor trascendental, para elevar la calidad de nuestras vidas en conjunción con la extensión universitaria. En atención a ésta, aún se le considera un componente débil en el imaginario de la lucha universitaria latinoamericana y no se le destaca el potencial que tiene como parte del proceso revolucionario en pos de la evolución para los pueblos y las sociedades.

Recordemos, para finalizar, que una de las conquistas de la Reforma de Córdoba consistió en propugnar un mayor acercamiento de la universidad con el pueblo, por lo que en los documentos derivados de los congresos y asambleas estudiantiles acompañados del calor reformista, refieren que la universidad transformada y reformada se extenderá y se asociará con la masa proletaria y reivindicará causas nobles como la justicia social. Quedó sembrado en el corazón de la universidad latinoamericana que esta meta se alcanzaría con la extensión universitaria, aspecto que se ha trabajado pero que aún adolece de una ponderación equilibrada con respecto a la docencia e investigación, en las políticas autonómicas de la universidad (Cúneo, 1988; Calles 2011).

REFERENCIAS.

- Acevedo Tarazona, A. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018 La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y Espacio*, Vol. 7. N° 36 (1-14): Recuperado en 22 de junio de 2017, de http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1784/1889
- Aguilar, M. (2013). José Vasconcelos y la Reforma de Córdoba. El Fracaso Revolucionario. *Correspondencia # 1/Collage Análogo*. Recuperado en 23 de agosto de 2017, de <http://archivo.estepais.com/site/2015/jose-vasconcelos-y-la-reforma-de...>

- Bustelo, N. (2012) *La Reforma Universitaria y la recepción de Eugenio d'Ors*. Recuperado en 30 de mayo de 2017, de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>
- Calles, E. (2011). *Autonomía y Transformación Universitaria*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1987): *La Reforma Universitaria /1 (1918-1983)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Coronil, F. (2009). Naturaleza del Poscolonialismo: Del Eurocentrismo al Globocentrismo. En Lander Edgardo [Coord.] (2009, 113-146). *La colonialidad del saber*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana
- Cúneo, D. (Comp.) (1974). *La Reforma Universitaria*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Cúneo, D. (1988). *Extensión y significado de la reforma universitaria*. Recuperado en 01 de mayo de 2017, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22039/1/articulo1.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2004). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una Reforma Democrática y Emancipadora de la Universidad*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- Díaz Pinto, C. (2010). *Viejas y Nuevas Ideas en Educación. Una historia de la pedagogía*. Madrid: Editorial Popular.
- Domingues, J. (2009). *La Modernidad contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO Ediciones.
- Dussel, E. (2009). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S. A.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Guadarrama González, P. (2008). *Pensamiento filosófico latinoamericano*. Tomo II. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Ingenieros, J. (1974). La reforma en la América Latina. En Cuneo, D. [Comp.] (1974). *La reforma Universitaria (1918-1930)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- Ingenieros, J. (1955). *El Hombre mediocre*, Buenos Aires: Ediciones TOR.
- Konstantinov, F. (1965). *Fundamentos de la filosofía marxista*. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Krotsch, P. (1987). Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina. Recuperado en 30 de mayo de 2017, de http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0071.pdf
- Ley Avellaneda (1885). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado en 23 de junio de 2017, de <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/leyavellaneda>
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial Extraordinario* No. 5.929. Caracas: Asamblea Nacional
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918. Recuperado en 6 de junio de 2017, de <http://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>
- Mariátegui, C. (1958). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Lima, Perú: Editora Amauta S.A.
- Marquínez, G.; González, L.; López Ipiña, E.; Rodríguez, E.; Salazar, R. y Suárez, J. (1994). *Filosofía: perspectiva latinoamericana*. Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial el Buho.
- Navarro Díaz, H. (2003). Presentación. En Lanz, R. [Comp.] (2003). *La Universidad se Reforma*. Caracas: Observatorio de Reformas Universitarias-Capítulo Venezuela-IESALC.
- Palma Bobadilla, C. (2010) Reforma de Córdoba: grito de resistencia y quiebre oligárquico. *Revista Izquierdas*, 3 (8). Recuperado en 17 de junio de 2017, de http://www.academia.edu/6529920/Reforma_de_C%C3%B3rdoba_resistencia_y_quiebre_olig%C3%A1rquico
- Ribero, D. (1982). Perfil de un continente. *Correo de la UNESCO*, 35 (8-11).
- Sartoritri, G. (2008). *Elementos de Teoría Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sabine, G. (1992). *Historia de la Teoría Política*. México: Fondo de Cultura económica.

- Schenone, G. (2010a). La primera huelga luego de la Reforma Universitaria. El conflicto estudiantil en la UNC en 1922. *Revista Digital Escuela de Historia* (jul-dic, 2010), Vol.9 (2). Recuperado en 01 de julio de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412010000200001
- Schenone, G. (2010b), *La Reforma Universitaria en sus Estatutos. Avances y Retrocesos 1918-1925*. Recuperado en 01 de julio de 2017, de <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/la%20ref%20univ%20en%20sus%20estatutos%201918-1925%20SCHENONE.pdf>
- Shaw, D. (1978). *La Generación del 98*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Tauber, F. (2015). *Hacia el Segundo Manifiesto. Los Estudiantes Universitarios y el Reformismo Hoy*. La Plata: EDULP.
- Tibol, R. (2006). *La Rebelión estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina*. Recuperado en 20 de mayo de 2017, de: <http://www.jornada.unam.mx/2006/05/14/sem-raquel.html>
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa Años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Valdes Bernal, S. (2013). *La hispanización de América y la americanización de la lengua española*. La Habana, Cuba: Editorial UH.
- Woods, A. (2004). *Bolchevismo. El Camino a la Revolución*. México: Fundación Federico Engels.

CENTENARIO DE LA REFORMA DE CÓRDOBA. INFLUENCIA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA *

*Pilar Josefina Figueroa Salazar*¹⁶

Universidad Nacional Abierta.
Caracas-Venezuela

PREÁMBULO.

La finalidad de este ensayo es reflexionar sobre el significado histórico del movimiento que, en los albores del siglo XX, tuvo como epicentro la Universidad de Córdoba, en Argentina. Del mismo modo, determinar su alcance e influencia en el mundo cultural y político de nuestra América Latina y El Caribe y, especialmente, precisar si las ideas levantadas por la juventud estudiantil cordobesa influyeron sobre los movimientos que, en Venezuela, enfrentaron a la dictadura de Juan Vicente Gómez (1908-1935), antesala de las grandes jornadas de luchas democráticas y populares que acompañaron e impulsaron las transformaciones estructurales operadas en la sociedad venezolana, durante la implantación de la economía petrolera.

Lo antes expuesto, se convierte en una tarea apasionante en vísperas de cumplirse el primer centenario de aquella revuelta operada en el campo cultural. Por otra parte, fortalece el interés que despierta aún entre las y los estudiosos de la historia de esas ideas. Plantea también, hacer una revisión comparativa de los principios y objetivos de la Universidad Nacional Abierta, expresados en su *Reglamento*, a la luz de la universidad cuestionada durante *el Grito de Córdoba* y la universidad que emergió a posteriori. Hecho éste que implica un tremendo reto para los investigadores y sobre el que se intentará aportar algunas consideraciones.

Para cumplir con tales propósitos, se planea describir y reflexionar, desde un punto de vista histórico-documental, sobre cuatro aspectos fundamentales: 1.

¹⁶ Personal académico de las Carreras de Educación Integral; asesora de las asignaturas Historia de Venezuela, e Historia y Geografía Regional. Actualmente administra las asignaturas Procesos Culturales de Venezuela Contemporánea, Práctica de la Promoción de Cambio y Nuevas Formas de Participación Ciudadana.

La Reforma de Córdoba; 2. La educación universitaria en Venezuela durante las primeras décadas del siglo XX; 3. La reforma universitaria propuesta por el Dr. Felipe Guevara Rojas y 4. Los principios de la Reforma de Córdoba y el comportamiento histórico institucional de la UNA de Venezuela.

Se estima que este trabajo, que conjuntamente con el trabajo del profesor Eulices Rodríguez Lugo, apertura la obra *Extensión Universitaria. El debate necesario*, facilite a las universidades y a sus representantes- quienes han proporcionado valiosos aportes para consolidar la obra indicada- los argumentos socio-históricos necesarios, para iniciar la senda hacia la conmemoración del primer centenario de la Reforma de Córdoba.

1. LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA.

El movimiento estudiantil de 1918, en la Universidad de Córdoba, Argentina, conocido también con los nombres de *Movimiento de Córdoba*, *El Cordobazo*, *Rebelión de Córdoba*, *Grito de Córdoba*, *Insurrección de Córdoba* o sencillamente *Reforma de Córdoba*, fue una rebelión por la genuina democratización de la enseñanza. Con él, “se puso de manifiesto el cuestionamiento del carácter elitista de las universidades de la época, por parte de la clase media emergente en Argentina” (Tünnennann Bernheim, 1998: 104).

Tünnennann Bernheim (Op cit), estudioso del referido movimiento estudiantil, señala que éste se dio “como respuesta a una nueva situación social” en el contexto socio-económico y político existente en Argentina, a principios del siglo XX; y que “rebaso el hecho pedagógico y adquiere contornos de singular importancia para la evolución social de nuestros países”. De tal modo, parte de varias consideraciones para analizarlo y al respecto, expresa lo siguiente:

Lo primero que hay que tener presente es que ella [la Reforma de Córdoba] respondió a un proceso muy amplio e intenso de agitación social. Cambios en la correlación internacional de las fuerzas político-económicas, derivados de la guerra [Primera Guerra Mundial] y cambios internos, vinculados con la expansión del capitalismo en Latinoamérica y la emergencia de una clase media que había aumentado considerablemente su número y su participación activa en el proceso social, así como una notoria inquietud en el proletariado que ya se hacía sentir en los principales centros urbanos, determinaron la presencia de un clima propicio a las más hondas transformaciones (pp.104-105).

En efecto, el siglo XX se inició con el incremento de las contradicciones entre los grandes países productores debido principalmente, a la pugna por los mercados que derivó en la primera conflagración mundial. A la vez, se exacerbaban las contradicciones sociales en los países de desarrollo capitalista. En tal clima político irrumpió la revolución rusa y, en general, comenzaron a expresarse varios movimientos sociales en el mundo.

En Argentina, tal como lo puntualiza el autor antes citado, correspondió a “la clase media emergente” el protagonismo del movimiento de La Reforma “en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero”. Este sector de la sociedad, engrosado fundamentalmente por la inmigración que se había establecido en este país, durante la segunda mitad del siglo XIX, “trastorna toda la subestructura económica del país y engendra una categoría social media” que propugna “por derribar los muros anacrónicos que hacían de la Universidad coto cerrado de las clases superiores”; y consideraba que la universidad era “el canal capaz de permitir su ascenso político y social” (Ob cit.).

Una descripción sobre la situación presentada por las universidades latinoamericanas de entonces, y particularmente las de Argentina, era mostrada por los propios protagonistas en el *Manifiesto del 21 de junio de 1918* que fue titulado bajo el nombre *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*. Este escrito fue adoptado como un “documento programático por la Federación Universitaria de Córdoba y constituido como piedra basal de la reforma universitaria argentina y de posteriores movimientos universitarios reformistas latinoamericanos” (Braghetto, 2013: 86). Así se expresa en dicho manifiesto que:

Las universidades han sido hasta aquí 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 en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático (Tunnermann Bernheim, 1983: 87).

Por su parte, los estudiantes argentinos se alzaron contra el régimen imperante en la Universidad de Córdoba y opinaron del siguiente modo:

Nuestro régimen universitario –aun el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida (Tunnermann Bernheim, 1983: 88).

En cuanto a Deodoro Roca, líder principal del movimiento reformista, a quien se le atribuye la autoría del Manifiesto¹⁷ expresó que:

el designio supremo de la reforma era sustituir al régimen oligárquico por un orden fundado en principios económicos, sociales y políticos que permitan y garanticen el libre desarrollo de la personalidad humana, y acabar con el papel de una universidad que provee a la élite gobernante (Tibol, 2006: s.p).

Para Roca, la universidad era:

un organismo de los estudiosos para transmitir sus conocimientos a todo el pueblo, y el laboratorio donde se analicen las ideas científicas, filosóficas, artísticas y sociológicas, con el propósito de dar una cultura en función social para una actuación consciente en las diversas manifestaciones del vivir individual y colectivo. La misión de la universidad es social en cuanto aquella enseñanza se orienta a incidir sobre la marcha y el perfeccionamiento íntimo y formal de la sociedad en la que la universidad actúa. (Tibol, 2006: s.p)

Sin embargo, según recoge Tibol (2006), el peruano José Carlos Mariátegui advirtió en 1928, que dicho movimiento:

distaba mucho de proponerse objetivos exclusivamente universitarios y que, por su estrecha y creciente relación con el avance de las clases trabajadoras y con el abatimiento de viejos privilegios económicos, no podía ser entendido sino como uno de los aspectos de una profunda renovación (Ob.cit: s.p).

A juicio de Tünermann Bernheim (1983), se trató de un movimiento que involucró las tres funciones básicas de la universidad actual: la docencia, la

¹⁷ El periodista e investigador chileno Marcos Braghetto (2013) sostiene que Deodoro Roca redactó el Manifiesto, más no lo firmó. Indica textualmente que el manifiesto fue firmado por quince estudiantes, ninguno de los cuales es el redactor principal. Probablemente, como signo de los tiempos, se privilegió la “buena pluma” antes que la correspondencia directa entre texto y autor. Gesto no menor en una época marcada por las vanguardias literarias, tanto en Hispanoamérica como en el mundo entero (p.93).

investigación y la extensión. Su programa incluyó un conjunto de postulados entre los que se pueden destacar: la autonomía universitaria¹⁸, la elección de los cuerpos directivos de las instituciones, la provisión de cargos profesoraes por concurso de oposición, la libertad de cátedra, la gratuidad de la enseñanza, la reorganización académica, la asistencia social estudiantil, la vinculación con el sistema educativo nacional y el fortalecimiento de la función social de la Universidad, a través de la extensión y la unidad latinoamericana (p. 63).

Calles Paz (2011) refiere que el principio de autonomía universitaria es tan antiguo como el origen mismo de la universidad en la Edad Media. De acuerdo con indagaciones de este autor el “Código de las Siete Partidas”, de Alfonso el Sabio, constituyó “el primer estatuto de educación universitaria en Europa y primera legislación universitaria de Estado” (p.26). Asimismo, este texto representó la inspiración para la organización de las universidades españolas, entre ellas la Universidad de Salamanca, cuyo “modelo salmantino” sirvió para la conformación de las universidades hispanoamericanas.

Agrega el mencionado estudioso, rector universitario venezolano, que el principio de la autonomía medieval, considerada ésta como una realidad histórica y dialéctica por el movimiento estudiantil reformista de Córdoba que se sublevó contra la naturaleza elitista y el carácter aristocrático de la universidad hispanoamericana, impregnó a las universidades en Latinoamérica. Tal circunstancia proporcionó una nueva perspectiva autonómica, empapada de un liberalismo político, en contra del concepto de “autoridad y poder”. Esa visión autonómica cordobesa propició “abrir la universidad hacia el pueblo y la vida de la nación”, lo que a su vez fortificó la función social de la universidad; es decir, a la naciente extensión universitaria¹⁹.

¹⁸ Subrayados de la autora para resaltar la extensión universitaria como función social.

¹⁹ Esto puede dar cabida a la indagación de un planteamiento (poco explorado) que sostiene Pérez de Maza (2007) acerca de la estrecha y directa relación entre autonomía y extensión universitaria. Un antecedente a considerar lo plantea Cúneo (1988) quien esgrime que la mayoría de los documentos reformistas de Córdoba relacionan la reciente autonomía alcanzada en 1918, con un mayor acercamiento a los derechos del pueblo y de los indígenas. En este sentido, la universidad reformada se extendería fuera del claustro y se asociaría con el proletariado, con los necesitados, con los humildes. Una de las maneras más eficaces para alcanzar este noble propósito estaría en los hombros de la naciente extensión universitaria.

Grosso modo, contextualizado los orígenes de la Reforma de Córdoba, sus actores políticos, el Manifiesto Liminar y sus postulados, en los que se consideró las tres funciones primigenias de la universidad que hoy conocemos (docencia, investigación, extensión), a continuación se esbozan algunos aspectos históricos de la educación universitaria de nuestro país, en los albores del siglo XX. Todo ello con la finalidad de comprender el porqué del retraso de la participación estudiantil venezolana en El Cordobazo, hallazgo importante que ameritaría, a futuro, una indagación mayor.

2. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN VENEZUELA DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX.

Un poco de historia se hace necesario para describir el estado de la educación universitaria venezolana y los cambios que en ella se operaban, durante las primeras décadas del siglo XX; también, examinar en qué medida influyó el movimiento de Córdoba en nuestro país.

Tengamos presente un hecho antes de 1900. Por disposición del presidente Antonio Guzmán Blanco, se promulgó el Reglamento de Instrucción Pública de 1883, cuya aplicación contemplaba que las autoridades universitarias y los catedráticos eran de libre designación y remoción por parte del gobierno. Esto trajo como consecuencia que las universidades de Caracas y de Mérida se vieran afectadas en su autonomía académica, financiera y administrativa. El patrimonio de propiedades de esas universidades fue vendido al gobierno y a testaferros. De esta manera, se declaró el conocido “intervencionismo gubernamental”, en total negación del espíritu autonómico que se había conquistado por disposición del Libertador en los Estatutos Republicanos de 1827 (Calles Paz, 2011).

A comienzos del siglo pasado, específicamente en el año 1908, cuando asume la presidencia de la República de Venezuela el general Juan Vicente Gómez, la “Instrucción Superior o Científica” estaba reglamentada por el Código de Instrucción Pública (CIP) de 1904 que había sido sancionado durante el gobierno del general Cipriano Castro. Este código, al igual que el de 1897, y los sucesivos, sancionados durante el período gomecista, centralizaban la materia

educativa en todos sus niveles (Primaria, Secundaria, Superior, e Institutos de Altos Estudios o Especiales) y normaban sobre las cuestiones fundamentales del proceso de enseñanza. Sobre el CIP de 1897, se expresó el historiador Fernández Heres (2001) en los siguientes términos: “Este Código de Instrucción de 1897, política e ideológicamente, es un instrumento jurídico equilibrado, que en términos generales satisfacía a los sectores tradicionales involucrados en el debate de la cuestión, católicos y librepensadores”... (T.III, p. 571)²⁰.

Sin embargo, en lo concerniente a la instrucción universitaria, mediante el CIP del año 1904, quedaron suspendidas tres de las universidades existentes²¹, al reglamentar en su artículo 100 que sólo: “Habrá dos universidades en la República, la Central, en Caracas, y la Occidental, en Mérida”. De tal manera que estas instituciones universitarias eran las únicas que permanecían abiertas al público en el año 1908.

Las universidades latinoamericanas de principios del siglo XX, por lo general, conservaban muchos rasgos característicos del período colonial. Refiriéndose a Venezuela, Tünnerman Bernheim (1999), citado por López (2008), señalaba que:

A pesar de los cambios ocurridos con el advenimiento de la República, esos dos institutos de educación superior conservaron una fuerte tradición colonial, derivada de las normas que para su funcionamiento impuso la monarquía española al conjunto de universidades establecidas en Hispanoamérica desde 1551 hasta la finalización de la dominación colonial (s/p)

Igualmente, el historiador López (2008) nos muestra cómo era la educación que se impartía en dichas instituciones:

A una educación teórica de notable influencia teológica, con predominio de los estudios jurídicos, filosóficos y eclesiásticos, se sumaba la intervención directa del

²⁰ Según Rafael Fernández Heres (T. III. p. 571) en el CIP de 1904 se mantienen las innovaciones, reglas y preceptos que corresponden a las conquistas de la pedagogía moderna, alcanzadas desde 1897. En ese sentido, un aspecto de gran significación lo representó la enseñanza religiosa en la Educación Primaria que pasó a ser a partir de entonces “voluntaria”, “potestativo de los venezolanos aprender o no” (Art.17).

²¹ Cabe señalar que según el Código de Instrucción Pública de 1897, en el país la Instrucción Superior se ofrecía en “las universidades Central, de los Andes, de Carabobo, del Zulia y de Bolívar [...], respectivamente, en Caracas, Mérida, Valencia, Maracaibo y Ciudad Bolívar”. Art°124. Libro III de la Instrucción Superior, Título Único, de las Universidades.

Estado en la mayoría de las actuaciones académicas y administrativas de aquellas instituciones. Aunque se dictaron Códigos de Instrucción Pública y Legislación particular en materia de universidades, esos instrumentos legales no modificaron el carácter elitescos, dogmático y autoritario del sistema universitario colonial (s/p).

Destaca Calles Paz (2011) que desde sus orígenes, el dominio del saber ha estado presente en la universidad como institución universal cuya búsqueda epistemológica es la verdad. No obstante, desde su concepción original, los estudios universitarios y el pensamiento académico han respondido, a través de la historia, a los intereses de una determinada sociedad. En este devenir, la universidad venezolana ha sido un espejo, en el siglo pasado, de la influencia medieval y del dogmatismo escolástico-religioso que afianzó la enseñanza de profesiones de la teología y del derecho. Por su parte, los estudios de filosofía, arte y medicina eran cursados por los representantes de una clase con rancio abolengo.

En concordancia con los autores citados y con el contexto histórico aludido, en nuestro país se habían promulgado varios Códigos de Instrucción Pública (1897, 1904, 1910, 1912), y algunos decretos presidenciales. En todos ellos, se reglamentó que los funcionarios de cada una de las universidades fuesen de libre elección y remoción por parte del Ejecutivo Nacional (Art. 104, CIP, 1912), tanto el rector en su carácter de máxima autoridad, como el vice-rector, el secretario, el subsecretario, los presidentes de las facultades y los profesores.

Las universidades venezolanas estaban organizadas en facultades, “compuestas por todos los Doctores graduados en una misma Ciencia” (art. 114, CIP, 1912). Las facultades establecidas eran cinco: 1. De Ciencias Políticas, 2. De Ciencias Médicas, 3. De Ciencias Eclesiásticas, 4. De Ciencias Exactas y 5. De Filosofía y Letras (Art. 101, CIP, 1912). En la Universidad Central funcionaban además la Escuela de Farmacia, la Dental y la de Parteras, dependientes de la Facultad de Ciencias Médicas, y la Escuela de Ingeniería dependiente de la de Ciencias Exactas (Art. 102 CIP, 1912)²². En ellas se conferían los grados de Farmacéutico, Dentista, Partera, Ingeniero y Doctor (Art. 166 CIP, 1912).

²² Es oportuno señalar que en el CIP de 1904 se restringió la rama veterinaria de la enseñanza oficial.

Cada Universidad, tenía un Consejo Universitario integrado por “el Rector, los Presidentes de las Facultades y el Profesor más antiguo en ejercicio” (Art. 110 CIP, 1912). Este Consejo tenía entre otras atribuciones, la de representar jurídicamente a la institución y someter a la aprobación del Ejecutivo Nacional asuntos referidos a la instrucción pública, el reglamento de la universidad, las ternas para la provisión de cátedras, los textos de enseñanza y la creación de nuevos institutos de instrucción (Art.111 CIP, 1912). Así mismo, cada facultad a la que le correspondía la enseñanza contaba con un Consejo de Facultad constituido por los profesores. Este era presidido por un presidente (Art. 115) que se encargaba, entre otras cosas, de proponer al Consejo Universitario los puntos referidos a sus ciencias.

En otro orden de ideas, el 19 de diciembre de 1908 se inicia el gobierno de *Revolución Rehabilitadora* presidido por Juan Vicente Gómez. Según puntualiza Ortega (2009), los primeros años de su mandato estuvieron marcados por la tolerancia, la amplitud y, sobre todo, por la cautela en sus decisiones políticas. Esta actitud inicial contrastaba en muy alta medida con el comportamiento de Castro [su antecesor en la Presidencia de la República], caracterizado por sus excesos y prepotencia” (Ortega, 2009: 5)²³.

Por su parte, Luque (2001) precisa que en opinión de muchos, “en 1909 se abría un nuevo rumbo y destino para la educación pública venezolana. Es el primer año del gobierno de Juan Vicente Gómez y nada advertía la dictadura que se impondrá a partir de 1914”. Tres destacados intelectuales ejercieron como Ministros de Instrucción Pública en esos primeros años: los doctores Samuel Darío Maldonado, Trino Baptista y José Gil Fortoul. Todos ellos se plantearon la

²³ Del mismo modo, Ortega (2009) sostiene que el gobierno de Cipriano Castro, generó un clima de “descontento en todos los sectores de la sociedad, especialmente en el universitario” que se agudizó en 1904 con la “orden de cierre” de dos importantes casas de estudio: la Universidad del Zulia y la Universidad de Carabobo. En cuanto a la relación de Castro con las universidades venezolanas, el historiador Luque señala que “no estuvo desprovista de tensiones y conflictos” y lo atribuye a: “que los profesores de éstas provenían de los círculos ilustrados, de las élites económicas y políticas existentes en las respectivas regiones [Caracas, Zulia y Mérida]. Y en calidad de tales, muchos de ellos se enfrentaron inicialmente, en nombre de sus filiaciones liberales o nacionalistas, a la Restauración (...). Esos enfrentamientos no fueron meramente ideológicos sino abiertamente político-militares. El objetivo político de primer orden se convirtió para Castro, el controlar totalmente, mediante la designación de autoridades y profesores de su confianza, a las universidades (Luque, 2001, citado por Fernández Heres, 1981, p.803).

tarea de recuperar la educación pública. La labor que desempeñaron fue catalogada en su momento como coherente, coordinada y gradual; además la gestión realizada por estos ministros respondió a una misma orientación y mantuvo positivos rasgos de continuidad.

No obstante, el Ministro Gil Fortoul (julio de 1911-abril de 1912), refiriéndose a la educación universitaria “propuso que los jóvenes se eduquen en Inglaterra, Alemania y Francia, porque en estas naciones educarán su voluntad, el pensamiento y la elegancia. También recomienda España, Italia y Grecia, por ser fuentes de la cultura latina. La educación universitaria, sin duda, la concebía desde la perspectiva de las minorías” (Ruiz Calderón, 1997, pp. 57-58, citado por Luque, 2001).

Es oportuno señalar que en el año 1909, bajo un clima de paz y conciliación, surgió la Asociación General de Estudiantes de Venezuela, en cuyos estatutos y reglamentos constitutivos se definía como “la unión de los estudiantes de la República” (Ortega, 2009, Artº. 1, p.125). No obstante, en el Título II, de dichos estatutos, se establecieron cuatro tipos de socios para su composición: de Número, de Mérito, Honorarios y Correspondientes. Más sin embargo, no se especificó que se daba cabida a estudiantes de otras universidades nacionales como la Universidad de los Andes. Así se lee en dicha reglamentación, lo siguiente:

Artículo 29º: Serán socios de Número: Los estudiantes de cualquier facultad en la Universidad Central y Escuelas de Enseñanza Científica Superior, anexas a esas facultades y los de bachillerato de la misma y de los colegios, siempre que sean mayores de diez y seis años. No se atiende a los sexos.

Artículo 30º: Serán socios: de Mérito Los de número o las personas extrañas que hayan prestado valiosos servicios a la Asociación.

Artículo 31º: Serán socios Honorarios: Las personas que, siendo ajenas a la Sociedad, merezcan esta distinción.

Artículo 32º: Serán socios Correspondientes: Los estudiantes de otros países a quienes se otorgue la calidad” (Ortega, 2009: 127).

Así mismo, en dicho reglamento se pautó la finalidad para la cual se creó esta Asociación:

estimular y perfeccionar los estudios universitarios y el mutuo auxilio de sus miembros, estableciendo para ello bibliotecas, conferencias, veladas y recreos especiales; todo lo que contribuya **al enlace internacional de los estudiantes y a la defensa de los intereses estudiantiles**". (*Ibidem.* Artº 2, p.125)²⁴.

En ese orden de ideas, Abreu (2014) recoge otras actividades realizadas por esa agrupación estudiantil para promover "el progreso intelectual y científico del país", además de las veladas y conferencias:

Una notable labor realizó la Asociación por la promoción de la ciencia, en un país sumido a la vil rémora del fanatismo religioso; fueron célebres sus foros de promoción de la teoría darwiniana, dictados por Dr. Luis Razetti; la promoción del modernismo en la literatura venezolana (Abreu, 2014: s/p).

En cuanto a la unión latinoamericana, la Asociación de Estudiantes de Venezuela tuvo también una participación activa. En ocasión del "Primer Congreso de Estudiantes de la Gran Colombia", celebrado en Bogotá, Colombia, el 19 de abril de 1910, organizado por los estudiantes de ese país, "alusivo al primer centenario del inicio de la independencia en Venezuela²⁵", la Asociación designó para asistir como delegados a Diego Carbonell, Felipe Aguerrevere, Marcos S. Godoy y Rafael Bruzual López. Éste último resultó electo como vicepresidente de la Junta Directiva de dicho evento.

En ese Primer Congreso, se acordó que Venezuela sería la sede del "Segundo Congreso de Estudiantes de la Gran Colombia" que en principio se llevaría a cabo, el 5 de julio de 1911. El compromiso adquirido permitió a los dirigentes estudiantiles demostrar su "capacidad de organización, estrategia y planificación", porque se vieron obligados a sortear una serie de dificultades para su realización; entre otras, solicitud de permisos al gobierno para su aprobación, designación de una comisión organizadora, elección de delegados nacionales que asistirían en nombre de las "organizaciones de base que constituían la Asociación General de Estudiantes: el Liceo de Ciencias Políticas y la Sociedad Vargas de

²⁴ Resaltado por la autora

²⁵ La idea de la continuidad de los Congresos de estudiantes latinoamericanos a fin "de fortalecer vínculos de hermandad entre los pueblos", surgió en Montevideo Uruguay, durante el Primer Congreso Internacional de Estudiantes el año 1908 que reunió representantes de los países vecinos. Cabe destacar que los estudiantes venezolanos, aunque no estuvieron presentes en este evento conocieron los resultados de sus deliberaciones y difundieron los resultados en la *Revista Universitaria* (Ortega, 2009: 66).

Estudiantes”. Del mismo modo, invitar a la Universidad de los Andes a fin de ampliar la concurrencia al ámbito nacional; solicitar apoyo económico de los entes gubernamentales y particulares, hasta lograr la instalación del acto cuya fecha fijada por el gobierno fue del 24 de julio al 6 de agosto de 1911. Sobre este particular, se destaca que esta fecha fue posterior, a la que inicialmente había previsto la Asociación, para llevar a cabo tal evento (Ortega, 2009: 74).

Refiere igualmente el autor citado, que en abril de 1912 asumió el rectorado de la Universidad Central el Dr. Felipe Guevara Rojas quien se afanó por corregir las fallas en la disciplina académica; cuestión ésta que lo enemistó de profesores y alumnos puesto que éstos reaccionaron en el acto inaugural del nuevo año académico (1912), con una “tumultuosa manifestación de repudio hacia el Rector”. Ante esta situación, hubo intervención policial y el Dr. Guevara Rojas tomó la decisión de expulsar a diez (10) profesores y a cuatro (4) alumnos.

Agrega Ortega (2009) que a partir de esas acciones, el Consejo Central de la Asociación General de Estudiantes de Venezuela emitió un pronunciamiento considerando “Que la permanencia del doctor F. Guevara Rojas en el desempeño del Rectorado de la Universidad Central es incompatible con la buena marcha de este Instituto, por motivo de las desavenencias existentes entre el citado doctor y los profesores y estudiantes”; por cuya razón en “ocasión oportuna” se le solicitó “al doctor Guevara Rojas, por inmensa mayoría de estudiantes, la formal renuncia del cargo que desempeña, sin que hasta la fecha se haya recibido la consiguiente respuesta” (Ortega, 2009, Considerandos N°s. 1 y 2:131). De acuerdo con estos razonamientos, el referido Consejo generó las disposiciones siguientes:

1º Declarar oficialmente la huelga de los estudiantes, quienes se abstendrán de asistir a las clases que se efectúan en la Universidad, en tanto dure el doctor Guevara Rojas en el desempeño del Rectorado;

2º Reprobar todo acto violento o que entrañe desorden por parte de los universitarios en el cumplimiento de esta disposición (*Ídem*).

A raíz de estos sucesos, el presidente de la República de Venezuela, Juan Vicente Gómez, ordenó la clausura de la Universidad Central por un período de 10 años (del 1-10-1912 al 4-7-1922). Así quedó expresado en el resuelto

emanado desde el Ministerio de Instrucción Pública, de fecha 1° de octubre de 1912:

Considerando que la Universidad Central de Venezuela requiere en las actuales circunstancias medios transitorios que tiendan a su perfecta organización y a la cabal provisión de la enseñanza científica a que está destinado y visto el artículo 330 del novísimo código de Instrucción Pública [1912], dispone el ciudadano general J.V. Gómez, presidente de los Estados Unidos de Venezuela, que el referido instituto quede clausurado desde esta fecha, por el tiempo necesario al cumplimiento de los expresados fines” (Memoria de Instrucción Pública 1913, tomo II, p. 10, citado por Ortega, 2009: 95)²⁶

Por su parte, Rojas (2005) recoge varias opiniones entre algunos actores de la Generación del 28 sobre los hechos acaecidos, como se muestra a continuación.

José Tomás Jiménez Arraiz atribuye estos hechos a razones “inicialmente internas” y asegura que:

obedecen a la reacción de un grupo de estudiantes y profesores a una serie de actos administrativos tomados por el nuevo rector, reacción que se transformó en abierto enfrentamiento en contra del rector Guevara, que más tarde desembocó en la convocatoria de una huelga general por parte de la Asociación General de Estudiantes, el 19 de septiembre de 1912. (Rojas, 2005: 13)

Jiménez Arraiz agrega que:

Se trataba de una especie de crisis de gobernabilidad interna que llevó a la decisión drástica de cerrar la institución como medida de castigo, sin medir las consecuencias fatales que aquel acto del ejecutivo podía significar para el desarrollo de la ciencia y la cultura, en aquel país agrario, atrasado, que apenas había logrado salir de casi un siglo de guerras civiles, amotinamientos y golpes de Estado (*Ídem*).

Otro representante de la Generación del 28, Juan Bautista Fuenmayor, sentenció que en aquella decisión “privaron más razones políticas que académico-administrativas”. Refirió que desde 1912 “se habían producido acciones estudiantiles contra el gomecismo y contra las tendencias continuistas del caudillo de La Mulera, ya para entonces visibles”. Según él, estos movimientos

²⁶ El art. 330 del CIP de 1912 reza lo siguiente: “El Ejecutivo Federal, dictará las demás disposiciones de carácter transitorio, que reclame el paso de la Instrucción Pública al imperio del presente Código”.

se repitieron a raíz de la firma del llamado Protocolo Francés, lo que conllevó a la clausura de la Asociación General de Estudiantes. También argumentó que:

en 1917, se repitieron las protestas de los estudiantes; y otro tanto ocurrió en 1919, esta vez protagonizada por los alumnos de la Escuela de Derecho. No existía Universidad, ya que existían sólo las diversas escuelas, pero 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". (Fuenmayor 1975, citado por Rojas (2005)²⁷.

En efecto, las luchas de los estudiantes contra el gobierno de Gómez, se evidenciaron nuevamente en 1919 cuando algunos de ellos, miembros de la Asociación General de Estudiantes, se sumaron a la conspiración de un grupo de oficiales comandados entre otros, por Luis Rafael Pimentel y Manuel María Aponte. Esta rebelión, que fue debelada inmediatamente, ocasionó múltiples detenciones, muertes, torturas y nuevos disturbios estudiantiles.

En el año 1920, la Universidad Central reabrió sus puertas. No obstante, en 1921 sufrió una segunda clausura, "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" (Rojas, 2005: 91). "Aquella universidad estaba enfrentada claramente al régimen gomecista, aunque no era una institución realmente popular" (Ob.cit) y la rebeldía estudiantil incluyó en sus propósitos la lucha contra el tirano. En palabras del historiador Juan .Bautista. Fuenmayor, los detenidos "eran jóvenes pertenecientes, en su mayoría, a las clases poseedoras, a la burguesía mercantil o industrial, a los terratenientes e incluso algunos provenían de conocidas familias gomecistas" (citado por Rojas, 2005: 91)²⁸.

Las acciones descritas conllevaron al fin definitivo de las actividades de la Asociación. Sin embargo, en 1927, se creó la Federación de Estudiantes de

²⁷ Fuenmayor, Juan Bautista. (1975), *Historia de la Venezuela Política Contemporánea*. 1899-1969. Caracas. Talleres Tipográficos de Miguel Ángel García e hijo. Tomo I. p. 297.

²⁸ *Ídem*. De estos jóvenes universitarios "saldrán los líderes de la democracia venezolana del siglo XX, fundadora de los partidos políticos modernos como AD, PCV y URD la cual va a nuclearse alrededor de la denominada *Generación del 28*. (Fuenmayor 1975, citado por Rojas, 2005:58).

Venezuela, en cuyas filas se incorporaron los estudiantes universitarios Jóvito Villalba, Rómulo Betancourt, Miguel Otero Silva, Joaquín Gabaldón Márquez, Jacinto Fombona Pachano y otros que formarían al año siguiente, la llamada “Generación del 28”.

Este grupo, junto a Pio Tamayo, protagonizaron en el carnaval de Caracas de 1928, un movimiento que podría calificarse como una participación activa de los estudiantes en la vida política del país. Así se desprende de la siguiente cita:

un movimiento de carácter académico y estudiantil, que culminó por diversos conductos en un enfrentamiento con el régimen de Juan Vicente Gómez. Lo que fue inicialmente un proyecto restringido al ámbito de la Universidad, se transformó en una propuesta destinada a la modificación del régimen político y a un cambio en los fundamentos de la sociedad y la cultura venezolanas (Generación de 1928, 1988: t. 2, p. 267).

En relación con el movimiento estudiantil de 1928 en Venezuela y la influencia que pudo haber recibido de la Reforma de Córdoba, Rojas (2005), refiriéndose al período transcurrido entre el ascenso de Cipriano Castro en 1899 y la muerte de Juan Vicente Gómez en 1935, considera que “la institución universitaria se vio reducida a su mínimo funcionamiento académico”. Además, acotó lo siguiente:

En este período, la universidad venezolana está ausente de las incidencias de la Reforma de Córdoba de 1918, mientras una década más tarde, el país se conmueve con los actos de la Semana del Estudiante en febrero de 1928, dándose a conocer la generación política que, surgida de la universidad, será la forjadora y fundadora, a partir de 1936, de la Venezuela moderna del siglo XX” (Rojas, 2005: 78).

Resulta oportuno señalar que la relevancia política de la Federación de Estudiantes de Venezuela se alcanzó con la celebración del Congreso Nacional de Estudiantes en el año 1939, después de la muerte de Gómez. Ese Congreso se reunió en Caracas, con la asistencia de delegados de todo el país; contó con “un amplio temario de estudio y discusión” que contempló cuestiones como:

Las más candentes cuestiones estudiantiles, los más urgentes problemas nacionales de índole política o económica, los máximos intereses de la cultura venezolana serán llevados al tapete de la discusión para que así toda nuestra juventud, de manera consciente y plenamente responsable, pueda fijar su posición

frente a esos problemas que reclaman una solución cónsona con las aspiraciones del conglomerado estudiantil (Fernández Heres, 2001, t. V, p.191)

Ahora bien, es un lugar común en la literatura sobre el movimiento reformista de Córdoba afirmar que éste se extendió por “toda Latinoamérica” y en el caso de Venezuela, se ha llamado “generación reformista” a la Generación del 28”. Sin embargo, como se ha señalado, en 1918 cuando ocurrieron los sucesos en Córdoba, Venezuela vivía bajo el régimen dictatorial de Juan Vicente Gómez. Los integrantes del movimiento que surgió en 1928 eran estudiantes universitarios opuestos a dicho régimen que en distintos momentos, lo enfrentaron abiertamente. Rojas (2005) acota al respecto:

la universidad caraqueña, en estas tres primeras décadas del siglo XX, estuvo más en conflicto con el gobierno que en actividad académica y científica plena, dejando al país, fundamentalmente, una generación de líderes políticos y sociales que van a empezar a actuar de manera decisiva en la lucha por la democracia entre 1936, tras la muerte del dictador, hasta 1958 (p. 92)

En ese sentido son convincentes las palabras de Parra Sandoval (2010) cuando afirma que en “Venezuela, los aires de Córdoba sólo llegaron para quedarse en 1936, cuando muere el dictador Juan Vicente Gómez quien había logrado la estabilidad social y política del país, gracias a un férreo control del aparato estatal” (p. 109). Tómese en consideración que un grupo de jóvenes idealistas que se opusieron a este régimen dictatorial se encontraban en el exilio y no fue hasta 1940, cuando se inició un plan tímido de reformas y que las facultades y escuelas, al gozar “de libertad de claustro”, abrieron sus puertas para atender problemas fuera del recinto universitario²⁹.

²⁹ Pérez de Maza (2007) señala que después de la caída de Juan Vicente Gómez, el panorama en Venezuela no era nada halagador y el país mostró su peor cara: analfabetismo, pobreza extrema y enfermedades, tales como la malaria, tuberculosis, lepra, mal de Chagas. A su juicio, tales circunstancias no le fueron indiferentes a las universidades de la época, cuyos estudiantes y académicos se organizaron alrededor de un voluntariado social para atender estos males. En tal sentido, existen registros entre 1936 y 1940 de programas académicos que si bien no fueron denominados “programas extensionistas”, su finalidad era extender el conocimiento y la praxis sobre estas enfermedades a la población enferma para su prevención y cura. En sus relatos, en diversos foros, la autora comenta las campañas de vacunación contra el paludismo, emprendidas por el Dr Gabaldón con las estudiantes de medicina y enfermería de la UCV, así como las pasantías de los estudiantes de medicina en el Leprocomio, acompañados del Dr Jacinto Convit, o las visitas del sabio Torrealba a los caseríos rurales contaminados con Chagas. Afirma Pérez de

Tomando en consideración el criterio de periodización histórica, además del cuadro general expuesto anteriormente sobre la evolución de la educación universitaria en nuestro país, como un marco necesario para comprender el por qué se absorbió tardíamente la tendencia reformista de Córdoba y la influencia de los diferentes movimientos estudiantiles de la región que la apoyaron, a continuación se esboza la propuesta reformista del Dr. Felipe Guevara Rojas, la cual a juicio de diferentes historiadores buscó no solamente modernizar la universidad, sino también frenar con estatutos el movimiento estudiantil, aunque parezca antagónico.

3. LA REFORMA UNIVERSITARIA PROPUESTA POR EL DR. FELIPE GUEVARA ROJAS.

Durante el gobierno de Gómez, surgió desde el gobierno central una iniciativa tendiente a modificar la estructura académica-administrativa de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Así, en noviembre de 1912, desde el Ministerio de Instrucción Pública, se solicitó al Dr. Felipe Guevara Rojas, rector de dicha institución, “que mientras dure la clausura de la Universidad Central, formule ese Rectorado de acuerdo con el Consejo Universitario, un nuevo Reglamento para el Instituto... y que se sirva, además estudiar, para indicarle a este Despacho, las reformas necesarias a la buena marcha y al progreso de los estudios universitarios (El Tiempo, Edición de la noche, Caracas, 22 de noviembre de 1912 citado por Fernández Heres, 2001: XLV).

Atendiendo a esa solicitud, el Dr. Guevara planteó para la universidad de Caracas, la UCV, una reforma “que le infunda nueva vida y la convierta en un miembro activo del organismo viviente de la Patria, tendría que comenzar por una modificación profunda de la estructura material del Instituto” (Fernández Heres, 2001, T. IV, p. 307).

En ese sentido, “propone una descentralización de los estudios, sacarlos del recinto actual...separar las diferentes facultades universitarias en otras tantas

Maza que este fue el verdadero comienzo de la extensión universitaria de cara a los reales problemas y necesidades del país.

escuelas independientes”. Como ejemplo señala que “la Facultad de Medicina tendría que estar en la vecindad del Hospital Vargas y del Instituto Anatómico”. La Escuela de Derecho “podría quedar en el viejo edificio de la Universidad, dotándola de uno o dos buenos anfiteatros de clases y de los elementos que necesita para mejorar su enseñanza”. El Curso de Bachillerato continuaría también en la Universidad mientras se construía el Liceo; lo que debía ocurrir “cuanto antes pues la reunión de los estudiantes del curso filosófico con los de ciencias mayores es perjudicial a los unos y a los otros, y a la disciplina universitaria” (Ob. Cit, p. 308).

Así mismo, Guevara Rojas presentó, como otras “reformas materiales del edificio”... [que] “debiera dársele a cada una de las facultades universitarias un salón bien amoblado. Provisto de libros y revistas científicas, donde se reuniesen con comodidad los Consejos respectivos”. (Ob. cit. p. 309).

En el mismo orden de ideas, consideraba de suma importancia la dotación de bibliotecas y laboratorios. En cuanto a las primeras expresaba que “dotar la Universidad, cada una de sus facultades y los Institutos que de ella dependen, de buenas bibliotecas, de libros, de muchos libros y colecciones de las principales revistas científicas”; pues, según su opinión “Sin este auxiliar, que es el principal instrumento de investigación, es imposible dar un paso en el estudio de ninguna cuestión científica” (*Idem*).

Refiriéndose a los laboratorios expresó: “Es de suma importancia dotar mejor los que existen y crear nuevos, donde se enseñen prácticamente las ciencias naturales y biológicas, cuyo conocimiento práctico es fuente de riquezas y factor de adelanto en todos los países civilizados” (*Idem*).

No escaparon reestructuraciones al rectorado, a la secretaría y al paraninfo, “para que estos locales correspondan por su apariencia a la categoría que tienen en el Instituto”.

Vistos los planteamientos anteriores, se puede señalar que las ideas innovadoras de Guevara Rojas pretendían modernizar los estudios universitarios en la Universidad Central de Venezuela. No obstante, en dichas ideas, tal como lo señala Ortega (2009), “predominaba su deseo de diseñar una nueva fórmula que

en un futuro próximo ofreciera la posibilidad de evitar situaciones como las presentadas durante el conflicto universitario de aquel año, sin llegar a tomar medidas extremas como la clausura de 1912". Más aún, Ortega sostiene que la medida tenía "como fin imposibilitar futuras protestas estudiantiles" (p. 99).

El movimiento estudiantil y sus luchas eran fundamentales para renovar la universidad con verdadero sentido autonómico, más allá de un grupo de estudiantes centrados alrededor de sus facultados, atrapados en una nueva estructura organizativa que lejos de concentrarlos en intereses políticos comunes e ideas renovadoras los desarticulaba en diferentes espacios, propósito subliminal de la propuesta de Guevara Rojas. Mientras esto ocurría en Venezuela, en otros países se realizaban los primeros encuentros internacionales de estudiantes universitarios, tales como en Montevideo (1908); Buenos Aires (1910) y Lima (1912).

Reporta Calles Paz (2011) que las primeras reformas universitarias por la autonomía, a comienzos del siglo XX, entre los años 1900 y hasta 1930, se debieron fundamentalmente al apoyo estudiantil frente a las resistencias profesoras anti-reformistas y regímenes dictatoriales. Subraya este autor que a partir del Manifiesto de Córdoba, en 1918, "aparecieron en la mayoría de las naciones latinoamericanas, diversas formas de solidaridad estudiantil que amplió este ideal" (p.69). Progresivamente este ideal permeó los movimientos y luchas estudiantiles como se observa en el caso del mensaje de la Federación de Estudiantes del Perú en 1927, citado por Calles Paz (2011: 70)

La reforma universitaria concreta y resume en ese sentido nuestro programa de acción, que es programa de cultura. El reformismo define nuestra filiación ideológica. En esto marchamos acordes con las juventudes universitaria de Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Cuba y Uruguay³⁰; se han adherido por intercambio de sus respectivas Federaciones, a los postulados de la Revolución Universitaria.

Los hechos históricos expuestos anteriormente, ratifican que en Venezuela no existían las condiciones para acoger con el mismo fervor la Reforma de Córdoba, como ocurrió en otros países latinoamericanos, quedando rezagados

³⁰ Subrayado de la autora

dos postulados fundamentales: la autonomía y la extensión universitaria³¹. No obstante, resulta obligatorio precisar algunos rasgos fundamentales de esta reforma, para situar en contexto el comportamiento histórico institucional de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, la cual al igual que otras universidades, a pesar de rezago, han demostrado la inclusión de los principios reformistas de Córdoba.

4. LOS PRINCIPIOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA Y EL COMPORTAMIENTO HISTÓRICO INSTITUCIONAL DE LA UNA

Según se ha visto, la Federación Universitaria de Córdoba adoptó como documento programático para la renovación universitaria, el manifiesto titulado *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*. En él, se expresaron las intenciones de los reformistas. Ahora bien, ¿qué buscaba el movimiento estudiantil de Córdoba en 1918?

Al respecto, Peñalver (1983) hizo una apreciación de los postulados de dicho programa y dividió sus líneas de acción, en tres grupos que él denominó como su “comportamiento histórico institucional”. Veamos seguidamente la descripción de esos grupos.

- El primero, “constituido por aquellos postulados cuyas bases principistas, utilidad y conveniencia han alcanzado una aceptación universal y una influencia beneficiosa indudable” (p. 14).
- El segundo grupo lo vincula con la situación específica de Córdoba. Señala que “comprendería planteamientos que, a pesar de cierta justificación inmediata en el momento de producirse el Movimiento y de su evidente buena intención social e institucional, no tenían suficiente base social ni educativa y fueron siendo abandonados o superados en la dinámica del progreso universitario” (*Ídem*).

³¹ Pareciera ser que con la muerte del dictador Juan Vicente Gómez se plantea para la universidad venezolana un nuevo devenir. No obstante, autores como Calles Paz (2011) afirman que no cesó el régimen intervencionista en las universidades e incluso, en febrero de 1936, es intervenida policialmente la Universidad Central de Venezuela. Este autor, un estudioso de la autonomía universitaria, refiere que durante el gobierno del presidente Eleazar López Contreras, con el patrocinio del Dr. Arturo Uslar Pietri, Ministro de Educación Nacional, fue sancionada el 24 de julio de 1940 una nueva Ley de Educación que no garantizaba el desarrollo pleno de la autonomía universitaria. Es hasta el gobierno del presidente Isaías Medina Angarita, en 1943, que se reforma esta Ley y se abre un compás para la autonomía universitaria.

- Un tercer grupo de planteamientos programáticos que considera “problemático” y “polémico”, cuyo “contenido doctrinario está formado por ideas generosas, trascendentes, de raíz histórica unas y realmente innovadoras” (*Ídem*).

Siguiendo a Peñalver (1983), Pérez de Maza (2007), investigadora de la UNA, dedicada al estudio de la extensión universitaria, sintetiza los postulados que constituyen cada uno de esos grupos. En el primero de ellos, precisó estos seis rasgos caracterizadores:

1. La libertad académica, entendida como la apertura para la diversidad del pensamiento creador en la formación.
2. El rol social de las universidades, visto como la trascendencia de la función universitaria más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrándose en el estudio e investigación los problemas sociales, proponiéndose soluciones y aportes desde la academia.
3. La extensión universitaria y la difusión socio-cultural, entendida como un proceso permanente del fortalecimiento de las raíces democráticas de la institución universitaria, y de ampliación de su quehacer con los diferentes sectores sociales, especialmente las mayorías populares.
4. La vinculación de la universidad con el resto del sistema educativo nacional, como sustento y apoyo para los procesos de formación y capacitación de renovación y calidad del proceso educativo, en general.
5. La consustanciación de universidad y democracia; es decir, ‘libertad dentro del aula y democracia fuera de ella’.
7. La enseñanza activa y experimental, interpretada como innovaciones en la enseñanza tradicional: enseñar a aprender, aprender haciendo y entrenamiento en pensar y hacer” (Pérez de Maza, 2007: 83-84).

En el segundo grupo, incluyó la “Asistencia libre del estudiante, como proceso democratizador de la enseñanza superior; es decir, libertad de matrícula”; y a la “Docencia libre o aula abierta para todo el que quiera enseñar, lo que hoy se interpreta como libertad del ejercicio docente” (Pérez de Maza, 2007: 84). Así mismo, señala la citada investigadora que los postulados del tercer grupo se refieren a:

- La autonomía universitaria, entendida en su origen como la libertad para enseñar, difundir, investigar, para mantener climas de apertura y tolerancia, propiciar el pluralismo de ideas y mantener con el Estado los vínculos necesarios para el desarrollo de la educación superior.
- La participación de profesores, estudiantes y egresados en el gobierno de la universidad.
- La gratuidad absoluta de la enseñanza superior como imperativo de justicia social y de movilidad ascendente de los estratos sociales (Pérez de Maza, 2007: 85).

La presencia renovadora de la rebelión de Córdoba puede constatarse ahora, un siglo después, en el espíritu del Reglamento de la UNA. En efecto, las aspiraciones de aquella reforma universitaria se recogieron en el conjunto de principios y objetivos que orientaron su creación, en septiembre de 1977. Es más, aún conservan su plena vigencia con las variantes propias de una universidad a distancia. Entre estos principios están la democratización, la participación y la regionalización.

En atención a lo antes expresado, ¿qué decir de la UNA? Ella es una de las instituciones que conforman el subsistema de educación universitaria en nuestro país; es una universidad de carácter oficial. Según se establece en su Reglamento, la UNA se define como una institución de carácter nacional (literal h) y experimental (Artº 12). Está organizada para impartir educación abierta y a distancia (Artº. 1). Se trata además de una institución de alcance nacional dirigida a democratizar la enseñanza: “la Universidad ofrecerá oportunidades de estudios...especialmente a personas que trabajan” (Artº 1, literal a); y a atender la masificación. En ese sentido, la institución “deberá contribuir significativamente a atender la fuerte demanda social de Educación Superior y ofrecerá niveles académicos de alta calidad, similares a los de las instituciones de Educación Superior más acreditadas del país” (Artº 1, literal b).

Cabe agregar que la UNA contribuye a proporcionar la formación de los recursos humanos y del conocimiento que demanda la nación “en función del proceso cultural, científico y tecnológico y del compromiso nacional, de orientar al país hacia metas de desarrollo cada vez más independientes” (Artº 1, literal e). A la vez, instaura procesos y nuevas estructuras para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de administración educativa, según el principio de innovación educativa (Artº 1, literal d).

Finalmente, en cuanto al “rol social de las universidades” es oportuno señalar que la misión social de la UNA trasciende más allá del proceso de docencia y formación en carreras universitarias. Esta institución por tener un campus universitario “del tamaño de Venezuela”, llega a todos los confines

nacionales, involucrándose en la investigación, estudio y resolución de problemas sociales. En el Proyecto de Creación de la Universidad se declara lo siguiente

...la permanencia del estudiante en su medio geográfico, social y laboral y por lo tanto su directa y continua interacción con la realidad que lo circunda y con la cual debe establecer compromiso de desarrollo y renovación: la llamada **función de extensión**³² de la Universidad se hace inherente al proceso mismo de aprendizaje (p.39).

En lo relativo a la concepción de la extensión universitaria, en el decir de Pérez de Maza (2009), considera que ella:

más que una estrategia y alternativa, es entendida como una función dentro del marco conceptual, institucional y curricular de la UNA. Por tanto, sus cimientos parten de los principios de democratización, participación y regionalización, soportes fundamentales en el acontecer cotidiano de la relación universidad-sociedad (p. 353).

REFLEXIONES FINALES.

La lectura de los textos analizados sobre el movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba, expresión de la clase media argentina que irradió sobre el mundo intelectual y político de todo el continente en las primeras décadas del siglo XX, nos permite coincidir con Mella, Mariategui y otros actores sociales que no sólo, el referido proceso fue de carácter académico, sino que con propiedad se puede catalogar como cultural y político. Su fuerza cuestionadora al anquilosado orden académico, heredado del mundo colonial, rebasó el ámbito universitario e insufló fuerzas transformadoras, democratizadoras para la vida política en buena parte de Latinoamérica y el Caribe.

Sin embargo, no debe inferirse que las luchas estudiantiles desarrolladas durante el año 1914 y, más aún, el movimiento que contra la dictadura de Gómez se desató en nuestro país en 1928, sean una resonancia de lo acontecido en Córdoba en 1918. Las condiciones particulares de política y cultura en la Venezuela de la época eran sustantivamente distintas a las de la Argentina de entonces, donde había emergido una numérica y culturalmente vigorosa clase

³² Resaltado de la autora para exaltar la extensión como función de la universidad

media. Nos queda claro, entonces, que a diferencia de otros países de la región, en Venezuela no se registra mayor influencia del Cordobazo en lo inmediato. Esto se refleja cuando en la búsqueda de hechos históricos y precisiones referenciales y documentales, acerca del surgimiento de la extensión universitaria en Venezuela, las fuentes indican que es a partir de finales de la década de los años 30, cuando se registran actividades extensionistas a manera de voluntariado social.

Si bien ese aspecto, no se desarrolló en el cuerpo del presente trabajo, las indagaciones que se realizaron para fundamentar el aparte de la educación universitaria en el país dan cuenta de ello, quedando en mi persona el compromiso de indagar sobre los orígenes históricos de la extensión universitaria, con especial énfasis en Venezuela. Asimismo, queda pendiente profundizar en la tesis de los profesores Pérez de Maza y Calles Paz, acerca de la relación situacional e histórica entre el principio de autonomía y la extensión universitaria como función social, declarada en la Reforma de la Córdoba. Esto pudiera ser un contexto halagador para el Grupo de Investigación en Extensión Universitaria de la UNA (GINEx-UNA), a los fines de concretar una próxima obra tan nutritiva como la presente.

Para culminar, no cabe duda de que la presencia renovadora de rebelión de Córdoba pueda constatarse un siglo después, en el espíritu del Reglamento de la Universidad Nacional Abierta.

REFERENCIAS.

Abreu, W. (21 de marzo de 2014). La Asociación General de Estudiantes y la lucha contra el cierre de Universidades. *Tribuna Popular*. [entrada de blog] Recuperado en 09 de mayo de 2017, de: <https://prensapcv.wordpress.com/2014/03/21/origen-e-historia-del-movimiento-estudiantil-venezolano/>

Asociación General (1909). *Revista de la Asociación General de Estudiantes de Venezuela*. Primera Época, N° 8. Caracas: Autor.

- Braghetto , M. (2013.). El grito de Córdoba como hito histórico en disputa ideológica. Revista Izquierdas, N° 15, abril de 2013. Recuperado en 23 de junio de 2017, de: www.izquierdas.cl
- Calles Paz, E. (2011). *Autonomía y Transformación Universitaria*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Congreso de los Estados Unidos de Venezuela (1912). *Código de Instrucción Pública del 4 de julio de 1912* (413-448) Caracas, Palacio Federal: Autor Recuperado en 13 de junio de 2017, de http://aciempol.msinfo.info/bases/biblo/texto/LEYESYDECRETOS/35/1912_413-449.pdf
- Congreso de los Estados Unidos de Venezuela (1897). *Código de Instrucción Pública del 03 de junio de 1897* (424-462). Caracas, Palacio Federal. Autor Recuperado en 13 de junio de 2017 de http://aciempol.msinfo.info/bases/biblo/texto/LEYESYDECRETOS/20/1897_T20I_424-462.pdf
- Cúneo, D. (1988) *Extensión y significado de la Reforma Universitaria*. Recuperado en 17 de junio de 2017, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22039/1/articulo1.pdf>
- Fernández Heres, R. (2001). *Pensamiento Educativo en Venezuela*. (Tomos III, IV, V). Caracas: Universidad Nacional Abierta
- Fundación Polar (1988). Generación de 1928. En *Diccionario de Historia de Venezuela* (Coord. Manuel Pérez Vila, Tomo II). Caracas: Editorial Ex Libris.
- Fundación Polar (1988). Felipe Guevara Rojas. En *Diccionario de Historia de Venezuela* (Coord. (Manuel Pérez Vila, Tomo II). Caracas: Editorial Ex Libris.
- López, A. (2008). Ausencia de las reformas de Córdoba en las universidades de Venezuela (1918-1935). *Educere*, 12(41), 337-350. Recuperado en 28 de julio de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316
- Luque, G. (2001). GOMECISMO Y EDUCACIÓN: REFORMA, CONTRARREFORMA Y NUEVAS REFORMAS. 1900- 1930. *Investigación y Postgrado*, 16(2), 103-133. Recuperado en 24 de junio de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872001000200006&lng=es&tlng=es.
- Ortega, W. (2009). *La Asociación General de Estudiantes en Venezuela*. Caracas: Centro Nacional de la Historia.

- Parra Sandoval M. (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. *Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción*. 15(1). 107-128. Recuperado en 24 de junio de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191731m.pdf>
- Pérez de Maza, T. (2007). *Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las Carreras de Educación Integral de la UNA*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Pérez de Maza, T. (2009). Desarrollo de la Extensión Universitaria en la UNA: Pasado, Presente y Futuro. En Leal Ortiz, N. (Coord.) *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I: Pp-347-364. Caracas: UNA.
- Rojas, R. (2005). Historia de la Universidad en Venezuela. Historia de la Educación Latinoamericana (7, pp. 75- 100). Recuperado en 24 de junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900705.pdf>
- Sullivan, W. (1992). Situación económica y política durante el período de Juan Vicente Gómez. 1908-1935. *Política y Economía en Venezuela 1810-1991* (247- 271). Caracas: Fundación John Boulton.
- Tibol, R. (2006). La rebelión estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina. *La Jornada Semanal*. Domingo ,14 de mayo de 2006, Núm.: 584. México: UNAM. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: <http://www.jornada.unam.mx/2006/05/14/sem-raquel.html#directora>
- Tünnennann Bernheim, C. (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 9 N° 1: 103-127. Recuperado en 2 de marzo de 2017, de: <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/Ra%C3%ADces-sociales-e-ideol%C3%B3gicas-de-la-Reforma-de-C%C3%B3rdoba.pdf>
- Tünnermann Bernheim, C. (1983). *La Reforma Universitaria de Córdoba*. Caracas: Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior..
- Universidad Nacional Abierta (1977). *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: Autor.
- Universidad Nacional Abierta de Venezuela (1996). Reglamento de la Universidad Nacional Abierta. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 5098*, Extraordinario. Caracas: Autor.

UNIVERSIDAD PÚBLICA LATINOAMERICANA, SOCIEDAD Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: ¿VÍNCULO POSIBLE? * _

[Teresita Pérez de Maza](#)³³
Universidad Nacional Abierta.
Caracas-Venezuela

CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

Antes de iniciar el debate sobre la extensión universitaria como función académica y social, me permito replantear los aportes que presenté en tres eventos internacionales³⁴, entre los años 2009 y 2012, con miras de sentar las bases para la reflexión y la discusión crítica sobre las tendencias, modelos y retos de esa función, en el contexto de una nueva relación entre la universidad y la sociedad.

En esos espacios formativos abiertos para la discusión de tal temática, se planteó el encuentro necesario entre 'el ser' y 'el deber ser' de la extensión universitaria. Todo ello apoyado en las circunstancias culturales, sociales y políticas que definen a la universidad pública latinoamericana y que hoy cobran vigencia en el contexto de esta obra que sugiere en su título y contenido, el debate actual y necesario de la extensión universitaria, a propósito del centenario de la Reforma de Córdoba.

En atención a lo expuesto en los párrafos preliminares y antes de desarrollar el tema que nos ocupa, focalizaré la atención en el siguiente interrogante que considero fundamental para aportar contexto: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de universidad pública?

Cuando nos referimos a la universidad pública, hacemos mención a la universidad que recibe financiamiento por parte del Estado y cuyos procesos matriculares son gratuitos o de fácil acceso, a la población estudiantil. Sin

³³ Coordinadora del Grupo de Investigación en Extensión Universitaria (GINEx) de la UNA.

³⁴ El *III Seminario Internacional del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya* organizado por la Universidad Internacional de Andalucía (5 y 6 de mayo de 2009), el *Primer Encuentro de Extensión Universitaria*, en la Universidad de Chile (12 y 13 de noviembre de 2009) y el *Primer Congreso de la Universidad Pública del Siglo XXI*, emprendido por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (25, 26 y 27 de Septiembre de 2012).

embargo, prefiero ir más allá de esta concepción para referirme a la presencia de la universidad en la sociedad. Desde este referente, podemos encontrar tres significativos aspectos. 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.

Ahora bien, una vez conceptualizado el término 'universidad pública', considero que su verdadero significado está inmerso en la concepción de autonomía y pertinencia social de la universidad. Veamos por qué. La autonomía es un concepto de la universidad moderna que comienza a gestarse con las ideas de igualdad de acceso, gratuidad y financiamiento estatal, el principio de libertad de enseñanza y de emancipación del claustro académico. Por su parte, la pertinencia social se asocia con el reconocimiento que hace la sociedad de lo que produce la universidad como bien público y como bien colectivo. Al respecto De Sousa Santos indica que:

La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de ese proyecto y su viabilidad, depende de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad (p. 129).

Desde esa perspectiva, la universidad pública se entiende, en primer lugar, como una institución social primordial para el desarrollo social que apunta a la construcción de una sociedad más justa, democrática, abierta al pensamiento plural y diverso, y que debe estar de cara a las necesidades sentidas de las comunidades. En segundo lugar, debe estar imbuida en un proyecto de nación y ser reconocida como bien público y colectivo; en tercer lugar, como bien social debe procurar la búsqueda permanente de la verdad, amparada en la producción y universalización del conocimiento (Pérez de Maza, 2009).

En consideración a lo antes tratado, se resalta que lo público no es sólo lo estatal; es también lo colectivo y lo común, así como las representaciones éticas y culturales de una nación desarrolladas y valoradas en la vida pública y ciudadana. Por ello, la universidad ha de contribuir con la formación de ciudadanos comprometidos con los intereses colectivos de las comunidades locales, regionales y nacionales, conscientes de su actuación ética, profesional y social.

Una vez dado el contexto para imbuirnos en lo que es la universidad pública, presentaremos el cuerpo de esta disertación desglosado en cuatro partes: 1° Perspectiva conceptual de la extensión universitaria, desde la misión y función social de la universidad; 2° debate epistemológico de la extensión universitaria en la universidad latinoamericana; 3° modelos y territorios de la extensión universitaria en Latinoamérica; y 4° retos de la extensión universitaria en la agenda latinoamericana.

1. PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, DESDE LA MISIÓN Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD.

El compromiso de la universidad con la sociedad siempre ha estado presente y se ha expresado de diversas formas, de acuerdo con el acontecer histórico social y económico de las naciones. Colmenares (2001), respecto al rol de las universidades en los procesos de transformación social, señala que -desde sus comienzos- la producción de saberes fue su gran misión, para la resolución de los problemas que han aquejado a la humanidad.

Señala García Guadilla (2008) que, así como otras épocas marcaron pautas en el devenir de las universidades, las corrientes desarrollistas que se suscitaron en los años cincuenta y setenta le imprimieron a la educación universitaria, la responsabilidad de formar recursos humanos altamente especializados para alcanzar el progreso económico en las regiones. Esto desencadenó años más tarde, hacia los setenta, en un cuestionamiento a las tendencias desarrollistas que originaron una inequitativa expansión de los sistemas educativos.

Esa misma autora, apoyada en estudios de organismos internacionales, indicó que los años ochenta fue una época de crisis económica para la región. Por otra parte, esa crisis -unida a los efectos desiguales de las tendencias desarrollistas- produjo un serio cuestionamiento al determinismo de estas tendencias y a la capacidad transformadora de la universidad. De esta manera, surgieron en la década de los noventa, en plena era de la globalización y de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), otros enfoques en procura de un desarrollo más humano, participativo y sustentable.

Lo expuesto por García Guadilla (2008) se refuerza con las posiciones previas de los autores Carrillo López y Mosqueda Gómez (2006) quienes, desde una perspectiva sociológica, aludían que todos estos cambios y tendencias en la región revivieron en el contexto contemporáneo, el debate sobre las responsabilidades y funciones de la universidad. Fue así como la universidad comenzó a verse como una institución compleja, capaz de resolver las contingencias de la educación universitaria y del sistema social en el cual se desenvuelve.

En lo concreto, identificar la misión social de la universidad implica reconocer los procesos sociales y los contextos históricos en que ocurren, para así reconocer el rol que adquiere la universidad frente a determinadas situaciones sociales, y a las corrientes hegemónicas que han signado diferentes épocas. Este rol misional de la universidad se traduce en tres dimensiones que merecen ser diferenciadas, aunque como institución compleja forman parte de un todo. Esas dimensiones son: la función, el compromiso y la responsabilidad social.

En este orden de ideas, Pérez de Maza (2011, 2014) destaca que la misión de la universidad es la facultad o potestad que tiene ella para ejercer su función social, entendida esta como el quehacer cotidiano y excepcional que le corresponde realizar, desde sus funciones primigenias. El compromiso social es la obligación explícita e implícita que ha contraído la universidad con la sociedad, para asumir con responsabilidad y ética las derivaciones y consecuencias de la docencia, la investigación y la extensión. Esta autora agrega que la

responsabilidad social está consustanciada con la extensión universitaria y viceversa; pues, ambas están imbuidas en la esencia misional de la universidad. No se trata de “extender algo”, ni de “añadir lo que falta”, ni de “entregar dadas”. Se trata de precisar las relaciones recíprocas y complejas de la universidad con la sociedad. También, del reconocimiento dialógico de saberes, de la apertura de la docencia e investigación al servicio de las comunidades, del desarrollo de una conciencia colectiva intra y extrauniversitaria.

Para aproximarnos progresivamente al momento que vive la extensión universitaria en la región y al momento que deberá vivir, considero pertinente exponer la visión del profesor de la Universidad Nacional Abierta, Jaime Cruz, quien inspirado en Paulo Freire, reflexionó a finales del siglo XX acerca del verdadero lugar que debe tomar la extensión universitaria en la misión y función social de la universidad, por considerar vigente su posición. En tal sentido, Cruz (1981) señala que esta función universitaria, debe entenderse, en una primera aproximación, como “la actividad generadora de una mayor interacción (...) –con sus funciones primigenias de investigación y docencia-y el total del sistema social”(p.11). En una segunda aproximación, el citado autor (1998:16), plantea que la extensión universitaria adquiere su auténtica “razón de ser” cuando vive y mira la institución desde fuera y desde allí, en su verdadero sitio, construye la interacción de la investigación con la docencia. Es a partir de los “saberes incorporados” de las culturas locales/regionales y consustanciados con los problemas de las comunidades que se demandan y se orientan los saberes académicos y la acción investigadora, en el juego interdisciplinario requerido por las comunidades, con base en sus necesidades sentidas.

Por su parte, Leal (1995) retoma el primer planteamiento de Cruz y señala que esta función universitaria

...expresa el rol social de las universidades (...) donde la docencia [y la] investigación deben estar al servicio de las comunidades y es a través de esta función que salen del claustro universitario para retroalimentarse y encontrar significado a su praxis (p.9).

Desde la perspectiva que exponen esos dos autores, la extensión universitaria, adquiere un rol protagónico y fundamental dentro de la universidad,

al ser considerada como la función que permite la vinculación permanente entre las funciones de investigación (en cuanto al incremento y aplicación del conocimiento) y de docencia (en cuanto a la participación y uso de ese conocimiento), con el resto del sistema social. Es así como esa interacción provee a la extensión de insumos e información para su propia transformación.

El breve recorrido conceptual que se ha expuesto en párrafos anteriores nos lleva a profundizar en el debate epistemológico de la extensión universitaria, por cuanto contribuye con la comprensión de hasta dónde se extiende la universidad y qué sucede en su seno (con la docencia e investigación) cuando se involucra con la realidad social.

2. DEBATE EPISTEMOLÓGICO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA³⁵.

En la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, promovida por la Unión de Universidades de América Latina, celebrada en el año 1957, se determinó que la función social universitaria debería ser conceptualizada por su naturaleza, contenido, procedimiento y finalidades. Al respecto, Ontiveros (1980) retoma textualmente ese debate en los siguientes términos:

Por su naturaleza, la extensión es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimientos, la extensión universitaria se funda en un conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, la extensión universitaria, debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular todo el pueblo con la universidad (pp.57-58).

En el debate actual, se afirma que la extensión universitaria requiere de una clarificación permanente y continua, en razón de que su naturaleza y fines están caracterizados por tres elementos: 1° la dinámica de las relaciones de la

³⁵ En este aparte se retoman aspectos y autores reseñados por la autora en publicaciones anteriores, con la debida actualización.

universidad con la sociedad; 2° la vertiginosa producción del conocimiento y 3° el rol protagónico y autogestionario de las comunidades en su propio desarrollo. Lo antes expresado sugiere que la función social está imbuida a su vez, en los procesos de transformación.

Existe consenso en autores como Tünnermann (2000), González González, y González Fernández-Larrea (2006) y de Sousa Santos (2008), en considerar que con el surgimiento de la extensión universitaria se dio paso a la universidad moderna, al menos en Latinoamérica. Sin embargo, su concreción en la vida universitaria ha requerido de varias décadas para aproximarse a su verdadero rol, como función social de la universidad; y aun así ha estado lejos de lograrse en muchas instituciones de educación superior de la región.

Para ratificar lo anterior, recordemos que el primer cuestionamiento serio a la universidad latinoamericana tuvo lugar en el año 1918; fecha esta significativa por el ingreso de América Latina al siglo XX, al calor de movimientos reformistas gestados en Córdoba-Argentina. Tales hechos se generalizaron con mayor o menor intensidad por toda la región, en procura de un nuevo modelo universitario que propiciara la inclusión de todos los estratos económicos y sociales a la educación superior, y el desarrollo de la democracia como la nueva forma de gobierno. “Vincular la universidad al pueblo y la vida cotidiana de la nación”, fue uno de los postulados de la Reforma de Córdoba que debía orientar la tarea extramuros o de extensión universitaria y difusión cultural (Tünnermann, 2000).

No hay dudas de que el proceso de reforma iniciado en 1918 fue revolucionario para su tiempo. En el presente, aún su vigencia está latente y se evidencia en el enunciado misional de la universidad latinoamericana que demanda su participación en el estudio y resolución de los problemas sociales. No obstante, llevar a cabo esta misión ha sido más un reto inacabado que una labor cabalmente cumplida. Todo ello porque las universidades fueron exclaustradas, a pesar de que tuvieron la oportunidad de estar en mayor contacto con su medio. Por tal razón, en la actualidad, se impone una revisión profunda de la extensión universitaria y, por ende, de los programas y acciones que se llevan a cabo en su

nombre; pues, a juicio de la autora de este trabajo, los mismos están cargados de una dosis remedial, asistencialista y paternalista.

En una aproximación semántica al término de extensión, Freire (1973) señaló que la palabra tiene un sentido de base y un sentido contextual. Este último se ha resaltado por cuanto le confiere a la extensión, el carácter de expandir algo a quien lo necesite. Así, la extensión se contextualiza en una sola dirección y desde diferentes campos asociativos como: *transmisión, entrega, donación, superioridad, inferioridad, mecanicismo, mesianismo, invasión cultural, manipulación* (p. 21)

Este análisis crítico de Freire (1973) plantea que en el accionar de la extensión y sus roles hay una relación significativa con esos campos asociativos; pues, esos términos envuelven acciones que:

(...) transformando al hombre en una casi "cosa", lo niegan como ser de transformación del mundo. Además de negar... la formación y la constitución de conocimientos auténticos. Además de negar la acción y la reflexión, verdaderas, a aquellos que son objeto de tales acciones.
Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa (p.21).

Indica el citado autor que la extensión se encuentra amenazada al no corresponderse con un quehacer educativo liberador que no es otra cosa que educar y educarse, en la práctica de la libertad. De este modo, no es extender algo desde la sede del saber, hasta el lugar de los que no saben o necesitan ese algo. Se trata de una comunicación dialógica, de un proceso de concientización.

Por su parte, Ribeiro (1973) apunta hacia la universidad en lo global y en lo específico a la extensión universitaria, como las vías para contribuir con ese proceso de concientización. En este sentido, advierte que la universidad es una institución política conservadora, donde sus procesos modernizadores han estado inducidos por intereses privatizadores, tecnocráticos y de consolidación del *status quo*. Por ello, como institución formativa ha dejado de lado los intereses sociales de su origen. Frente a esta realidad, este autor propone -en un horizonte prospectivo para la universidad latinoamericana-, explorar vías de ruptura con el sistema, para que ella se pueda incorporar efectivamente en los caminos de la

reconstrucción social. Al respecto, Ribeiro señala que existen muchos modos de contribuir con esa concientización:

Uno de los más importantes es volcar la universidad al país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios (Ob cit, p.25).

Refiere, además, que nada es más concientizador que el estudio de realidad de los grandes problemas nacionales, el reconocimiento de las aspiraciones populares y la identificación de las incapacidades del sistema, para encontrarle soluciones en plazos previsibles. En este reconocimiento de la realidad social, debe estar impregnada la extensión universitaria de un “saber humanístico” y no de un “saber cientificista simulatorio” o de un “saber político alienante”.

Otro autor, Kaplún (2005), rememora que a partir de las primeras experiencias que surgieron en Latinoamérica después de Córdoba en 1918, la extensión se generalizó en todas las universidades; sin embargo, a pesar del tiempo, existe una indefinición sobre su sentido y objetivos. Explica Kaplún que tal circunstancia se debe, en parte, a los enfoques fuertemente disciplinadores y civilizadores; también, a los enfoques liberadores que colocan a la extensión como un campo de disputas lleno de ambigüedades, donde no existe algún tipo de hegemonía epistémica que suponga la aceptación de un concepto en particular.

De forma similar a los planteamientos del autor mencionado anteriormente, Fresán Orozco (2004) manifiesta que cíclicamente se debate en las instituciones universitarias la ubicación de la función de la extensión como una función académica. El origen de esta discusión radica en las diferentes acepciones y en la amplia variedad de actividades que se suelen atribuir como tareas propias de la extensión universitaria; situación ésta que la hace poco inteligible, tanto para la comunidad externa como para los mismos universitarios.

Esta inteligibilidad es el producto de un conjunto de significaciones, preceptos y formas de actuación que emergen de la praxis extensionista, en

nuestras universidades. Ese abanico de acepciones ha pretendido guiar su marco conceptual operativo; no obstante, aún predomina la poca precisión de sus objetivos. Por otra parte, existen conceptos que por analogía se trasladan de forma asertiva o inapropiada al campo del quehacer extensionista, proporcionando amplitud o confusión, según sea el caso.

En ese sentido, resulta fundamental en el debate planteado referirnos a esos conceptos y formas de actuación, por cuanto pueden coadyuvar a dilucidar la naturaleza y fines de la extensión universitaria. Del mismo modo, nos ayuda a comprender hasta dónde se extiende la universidad y qué sucede cuando se involucra con la realidad social; sobre todo cuando se asume el criterio que las distintas concepciones de extensión implican relaciones diferentes de la universidad, con la sociedad misma.

De acuerdo con González González y González Fernández-Larrea (2006), existe una consideración generalizada de asumir la *difusión cultural*, como una modalidad de la extensión, en parte por ser un encargo social de la universidad declarado en la Reforma de Córdoba. Precisan estos autores que la extensión universitaria es una manifestación de la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad, lo que le da a la extensión la cualidad de promover la cultura de la sociedad, en correspondencia con sus necesidades de desarrollo cultural de difusión y disfrute. La extensión como función y como proceso universitario que promueve el desarrollo cultural es esencialmente *comunicación*. Es decir, abarca el hecho comunicativo, tal como lo planteó Freire (1973), caracterizado por una *comunicación educativa y dialógica*. Esto es una comunicación horizontal donde no existe una relación de superioridad entre el emisor y el receptor, sino una relación de reciprocidad entre las personas que se comunican.

Asumir la extensión como *comunicación humana* es un camino de doble vía para la interacción entre la universidad y la sociedad, y el desarrollo de una conciencia solidaria. Al respecto, Frezan Orozco (2004) señala que sólo de esta manera la universidad podrá:

... aproximarse a los individuos y colectivos sociales, podrá identificar con precisión necesidades e inquietudes, recoger con una actitud respetuosa las manifestaciones

culturales para posteriormente incorporarlas a su quehacer cotidiano para estudiarlos y proponer soluciones a los problemas identificados, preservar los valores y la cultura y difundir los resultados de su trabajo para que, nuevamente, sus interlocutores puedan apropiarse del conocimiento procesado o generado en la Universidad para lograr condiciones de desarrollo más propicias (p.6).

En la perspectiva del pensamiento habermiano (Haberman, 1989), la acción comunicativa contiene en sí misma la *integración social*, la cual concibe a la sociedad como un mundo de vida. Esta forma de entendimiento de la acción comunicativa representa un carácter dialógico. Tal acepción, posibilita el entendimiento de la extensión universitaria, como un proceso recíproco de interacción social de los universitarios con el mundo de vida al cual pertenecen, y con el mundo de vida por explorar, donde no existen sujetos activos, ni pasivos, sino una acción comunicativa que provoca la participación.

La comunicación dialógica conduce a la participación, tanto en lo individual como en lo colectivo. Ello posibilita la vinculación de la extensión universitaria con dos conceptos fundamentales: la *participación comunitaria* y la *participación ciudadana*. Ambas nociones traen implícita la idea que la función de extensión universitaria contribuye con el desarrollo y la consolidación de valores ciudadanos entre los estudiantes, académicos y otros miembros del campus universitario. Todo ello porque se establece una comunicación dialógica con las comunidades, en la que hacen vida esos actores sociales.

Por su parte, Toro (2006) señala, en primer lugar, que *la participación* es un mecanismo efectivo para hacer realidad la cogestión estado-comunidad, lo que es transferible a las relaciones universidad-comunidad. En segundo lugar, destaca que no se trata de atribuir a las comunidades rasgos de minusvalía o carencias que justifiquen la participación. Se trata más bien de una comprensión de los procesos comunitarios y sus condiciones, en el espacio y tiempo en que ocurre la participación.

Igualmente, a la extensión universitaria se le vincula con el *voluntariado social*, como una forma de expresión de la participación abierta de manera individual y colectiva. Existe, además, la tendencia de considerar esta forma de participación, como elemental y de poco valor. Ello se debe, en parte, por el

carácter de las acciones voluntarias que responden a coyunturas o a especificidades filantrópicas. Ahora bien, en la mayoría de los casos, estas acciones no se mantienen en el tiempo.

En continuidad con el debate conceptual, Thompson y Toro (2000) refieren que el voluntariado surge de la propia dinámica social y de la acción de los individuos que van encarnando y transformando los esquemas de participación social, con variados matices de conciencia frente a las cuestiones sociales. Vista de esta manera, a esa acción social se le atribuye un carácter sinérgico, motivador y ético propio del voluntariado. En el caso de América Latina, afirman estos autores que ha prevalecido la solidaridad por encima de la filantropía, lo que le agrega al voluntariado el valor de la interacción social.

En los procesos de participación y concientización social, se incluye la *responsabilidad social*. De acuerdo con la perspectiva clásica de Vallaeys (2005), esta se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno y del papel que debe jugar en este. Lo que amerita, en el caso de las universidades, una profunda reflexión acerca de su misión y función social. Es decir, encontrar el significado social de la producción del conocimiento, para articular las diversas funciones de la institución (docencia, investigación, extensión, gestión), en un proyecto de promoción social que esté fundamentado en principios éticos, de desarrollo y de regulación social.

Agrega además este autor que la universidad, para entrar en el nuevo paradigma de la responsabilidad social, debe superar el enfoque de la proyección social y de la extensión universitaria, como apéndices de su función central de formación y producción del conocimiento. Para ello, se necesita una visión holística y global de todos los aspectos en los cuales ella participa.

Para otros autores, como Leal (1998); Hernández (2002) y Chacín (2008) con base en los paradigmas actuales de la universidad, la visión holística de la extensión se debe plantear a partir de las concepciones que la proyectan como *comunicación dialógica*, *integración social*, *acción social* y como una función *generadora de conocimiento*. Son estas concepciones las que dan consistencia interna a la significación de considerarla clave en el proceso de transformación de

la realidad intra y extrauniversitaria, como resultado de la conciencia individual y colectiva de sus miembros en interacción en y con las comunidades.

Se reafirma, desde los planteamientos de Serna Alcántara (2007), que la responsabilidad de promover y coordinar las acciones y formas de interacción de la universidad con la realidad social concreta, le ha sido conferida a la extensión universitaria. En Latinoamérica, al menos, tal acción permite una definición teleológica de esta función. Ahora bien, existe una seria limitante para el desarrollo cabal de la misión social de la universidad, por cuanto reina confusión y desconocimiento en la verdadera naturaleza y fines de la extensión universitaria. Esta falta de precisión, limita su accionar a la difusión cultural, educación continua, vinculación con empresas y toda clase de actividades llamadas “malamente” como extraescolares, extracurrículum, acciones aisladas, en muchos casos, del debate sobre la pertinencia social de la educación universitaria.

El trasfondo de todo este asunto está en la débil teorización y conceptualización con que ha sido tratada esta función universitaria, lo que favorece interpretaciones y discusiones sesgadas o limitadas a una u otra forma de relacionarse la universidad con el entorno. Evidencias de este sesgo se manifiestan en la forma como se concreta la extensión universitaria, en la praxis: cursos y talleres, actividades culturales y deportivas, conciertos, campañas socio educativas, entre otras.

Centrados en el debate de las universidades venezolanas, la tendencia conceptual más reciente propugna la visión de la extensión universitaria, como una función integral e integradora. Desde la concepción del paradigma humanista, el Grupo de Investigación en Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta (GINEx-UNA, 2012), con base en los planteamientos del Pérez de Maza (2007, 2011), conceptualiza las funciones de la extensión universitaria del siguiente modo:

...una función integral posibilita la incorporación de espacios y actividades vinculadas con todas las esferas del conocimiento humano: cognoscitivo, procedimental, actitudinal, valorativo, convivencial. Como función integradora, acerca el saber sistemáticamente organizado, propio del espacio académico, al saber popular, espontáneo y original de los espacios comunitarios, permitiendo una síntesis rica en posibilidades creativas para la construcción de conocimientos.

Esta visión integral e integradora de la Extensión Universitaria la coloca como un puente de interrelación e interacción para que la docencia e investigación amplíen su proyección al servicio de la sociedad (p.3)

Por su parte, el Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (NAEx, 2013) a partir de los aportes de la Universidad Nacional Abierta en el diseño del Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria, destaca lo siguiente:

Conscientes estamos de las diferentes aristas e interpretaciones de este debate, y lo complejo que pueda resultar para llegar a un consenso, no obstante cuando nos referimos a la Extensión Universitaria como función integral, nuestro enfoque, como NAEx, se corresponde con un proceso fluido, abierto y natural entre la universidad y las comunidades, lo que posibilita el desarrollo de actividades vinculadas con las diferentes dimensiones del perfil de formación de nuestros estudiantes, es decir, el Ser, el Saber, el Hacer, el Convivir y el Emprender. Como función integradora, valoramos la correspondencia entre las funciones universitarias, y el rol que ocupa la Extensión para trasladar los productos y acciones de la docencia e investigación a las comunidades y viceversa, en un diálogo común de entendimiento e intercambio de saberes y experiencias (p.4).

De acuerdo con lo que hemos venido tratando, en el debate actual de la extensión universitaria se requiere de una revalorización conceptual de esta función universitaria, que permita, a su vez, en el seno de las universidades, una clarificación continua y permanente de la naturaleza y fines de los modelos de la extensión universitaria. Ahora bien, estos fines insertados en el “ser” han de caracterizarse por la dinámica de sus relaciones con la sociedad. En este sentido, con base en el anterior debate conceptual, a continuación se presenta una síntesis de una exploración en extenso de los modelos realizada por Pérez de Maza (2011)³⁶. Se hace la salvedad que las distintas concepciones de extensión que puedan plantearse se reflejan, en los diferentes modos de interacción de la universidad con la sociedad. Veamos a continuación esos modelos propuestos.

³⁶ Señala esta autora que un modelo es un recurso de interpretación de la realidad que orienta la explicación de situaciones concretas que existen tanto en la práctica educativa, como en cualquier otro contexto, y que proporciona un marco conceptual y metodológico sobre la realidad. La percepción inteligible de la extensión universitaria, a través de un modelo, supone explicar la representación conceptual y simbólica de la realidad que ella encarna a lo interno y externo de la universidad. En este sentido, el uso de modelos puede ser asimilado como una estrategia para identificar los modos en que se ha abordado el trabajo extensionista (Ob cit: pp152-153).

3. MODELOS DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LATINOAMÉRICA.

A partir de los aportes proporcionados por Tünerman (2000), Serna Alcántara (2007) y Gonzáles y Gonzáles y Fernández-Larrea (2006), se inicia esta parte con el denominado modelo unidireccional. Luego, se esbozan los modelos denominados divulgador, dialógico, economicista, abierto al entorno, hasta llegar a los modelos integradores que están en el tapete del debate contemporáneo: 1. Modelo docencia, investigación y extensión sustentado en la integración de esas funciones y que a partir de este momento identificamos como DIE, y 2. El macro modelo de interrelación DIE que integra diferentes modelos (o subsistemas), donde la universidad “como un todo” despliega su accionar.

El modelo inherente a la extensión universitaria que surgió de la Reforma de Córdoba, en 1918, tuvo una carga fundamentalmente *unidireccional*; es decir, de la universidad hacia fuera, sin retorno. Se proclamó la obligación de la universidad de llevar los conocimientos al pueblo. Se impulsó la difusión cultural y la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios, a favor de los desposeídos. Las acciones extensionistas vinculadas con las brigadas de salud, recreación, actividades culturales y alfabetización se desarrollaron de acuerdo con el entusiasmo de una autoridad o profesor, sin contar con una política claramente definida. De este modo, no dejaron de verse como actividades meramente voluntarias, donde la universidad entregaba algo a alguien que supuestamente lo necesitaba. En otros casos, este mismo tipo de actividades pasaban a ser suplementarias de la docencia. No obstante, este comienzo signó en Latinoamérica, unas relaciones de la universidad con la sociedad de manera diferente a otros continentes.

Sin abandonar los postulados de la Reforma de Córdoba (1918), a finales de los años cincuenta, la preocupación de las universidades se centró en elevar la cultura de la población e incorporar a los medios de comunicación social, para difundir actividades extra cátedras. En este sentido, se atendió al criterio que establecía que los medios de comunicación social facilitaban el contacto con las masas y permitían una comprensión simple del hecho cultural. Se creía que de este modo se llegaba al pueblo. Se promovieron, al respecto, exposiciones,

museos, cines, conferencias y programas de radio. Difícilmente este *modelo divulgador*, igualmente unidireccional, respondía a las necesidades de los más vulnerables.

Destaca Pérez de Maza (2009) que en los años setenta, las corrientes del pensamiento de la escuela nueva (Dewey), la escuela activa (Freinet), la autonomía del ser (Freire), entre otras, formaron parte del debate educativo en las universidades públicas. Tales corrientes colocaron a la extensión universitaria como una función de comunicación dialógica del quehacer universitario, en un vínculo permanente y abierto con la sociedad. Este *modelo dilógico* reclamó igual jerarquía para las tres funciones universitarias, así como el reconocimiento de los saberes y experiencias que se producen en las comunidades.

No obstante, esta visión de un modelo dialógico para la *extensión universitaria* que auguraba un cambio en las relaciones de la universidad con su entorno y viceversa, se detuvo. En la década de los ochenta, se incorporó el paradigma socio-económico en el escenario universitario, prevaleciendo en el discurso del momento la vinculación de la universidad con el sector productivo. Las necesidades de las empresas pasaron a ser parte de la oferta y demanda de los servicios universitarios, obteniéndose por ello beneficios económicos. Este *modelo economicista* afianzó la educación continua y la asistencia técnica, pero desvinculó a la universidad de los problemas perentorios. La desvió hacia acciones de voluntariado social y asistencialismo, como un remanente de dádivas para con las comunidades, propio de los modelos neoliberales. A juicio de gran parte de los autores que se citan a lo largo de estas reflexiones, tales como Leal (1998) y Tünnermann,(2000), este paradigma desdibujó el verdadero origen de la extensión universitaria.

El modelo economicista ocupó la atención de las universidades públicas y de las privadas. Ello abonó el terreno para el surgimiento en Latinoamérica de universidades de corte tecnológico, de empresas universitarias, de parques tecnológicos, de fundaciones y de otras formas de acción empresarial como una de las formas de atender las demandas de la sociedad y obtener recursos propios (Pérez de Maza, 2009).

Al respecto, De Sousa Santos (2008) subraya que ante el despliegue de la globalización neoliberal en las tres últimas décadas y en correspondencia con los enfoques economicistas e ideológicos que de ella se derivan, la universidad en general le tocó atender medidas recomendadas por organismos monetarios internacionales. Tal es el caso del Banco Mundial quien propuso en la década de los noventa y principio de este siglo, incorporar la oferta de préstamos para estudiantes, con base en los intereses de mercado, el cobro de matrícula y servicios complementarios como una vía para capitalizar y hacer más efectivo el ingreso universitario. Del mismo modo, el incremento en los costos y ofertas de cursos y postgrados prorrateados por cuotas, entre otras tantas medidas economicistas. A juicio del citado autor, esta mercantilización llegó igualmente al terreno de la extensión universitaria, cuyas actividades se convirtieron en formas directas e indirectas de recaudar fondos para el presupuesto universitario. Ello contribuyó con el descuido y, en algunos casos, hasta con el abandonando de la labor social que le corresponde a la extensión universitaria, por su naturaleza y fines con las comunidades.

Ahora bien, tras la descripción de los modelos que se han adoptado para el desarrollo de la extensión universitaria, hay que resaltar la existencia de diferentes enfoques y posiciones que han asumido de manera crítica las relaciones universidad-sociedad-universidad y, que dan cuenta de las relaciones entre la educación y el desarrollo social. De allí que desde la década de los noventa, como parte de los cuestionamientos a los modelos economicistas, el debate ha girado en torno al cambio educativo como un propulsor del desarrollo social (Fullan, 1993). Por tanto, no se puede generar un cambio educativo sin que se desee cambiar la sociedad, y sin que se produzcan en ella conflictos entre quienes adoptan un determinado modelo y entre quienes lo rechazan.

Esta tendencia de cambio que propone Fullan (1993), unida al desarrollo social, reconoce la necesidad de modificar los modelos tradicionales de la relación de la universidad con la sociedad. Por ello, los autores referidos en este aparte coinciden en afirmar que es necesario partir de la problematización de la misión y pertinencia social de la universidad, para concebir un modelo de universidad

abierta a las necesidades presentes en el entorno. Su respuesta a la sociedad debe expresarse en el mejoramiento de la calidad de la docencia y de la investigación, al servicio de la nación, las comunidades y los desposeídos.

Afrontar un modelo de universidad abierta al entorno implica, entre otros aspectos, afianzar una gestión universitaria orientada hacia el desarrollo social, hacia el fortalecimiento institucional tanto en lo externo como en lo interno. Asumir este modelo requiere, permanentemente, de una mayor vinculación de la universidad con el entorno. Esta asunción ejerce por sí misma, una presión renovadora en el modelo que trae como consecuencia, que la función de extensión universitaria actúe como la función de inteligencia de la universidad. En este sentido, tal función reconoce el destino y utilización del conocimiento, las nuevas condiciones que emergen ante un mundo globalizado y el aporte que debe dar la universidad, para contrarrestar las diferencias y exclusiones que genera esta nueva concepción del mundo.

La concepción de la extensión universitaria como función integral e integradora nos sugiere el *modelo DIE* basado en las interrelaciones de las tres funciones universitarias (Véase la Figura 1). Esto amerita, a su vez, una concepción abierta de la universidad hacia el entorno intra y extrauniversitario, donde sus actores fundamentales (académicos, estudiantes, personal administrativo y de servicio) comparten intereses académicos, organizacionales y sociales.

Por otra parte, y de acuerdo con la Figura 1 (Pérez de Maza, 2014), este modelo implica que las tres funciones universitarias se relacionan en un plano de horizontalidad, donde el producto y beneficio que cada una genere constituye el insumo para afianzar y garantizar esta relación. De ser posible esta articulación entre las tres funciones universitarias, se colocaría a la docencia e investigación al servicio de las comunidades, y ello permitiría, por una parte, que la docencia se retroalimente de la interacción de la teoría-práctica, como una forma de validar y aplicar el conocimiento. Por la otra, la investigación asumiría enfoques basados en la acción y en aproximaciones sucesivas con la realidad que posibilita a los actores de la praxis extensionista, contrastar la teoría con la práctica y viceversa.

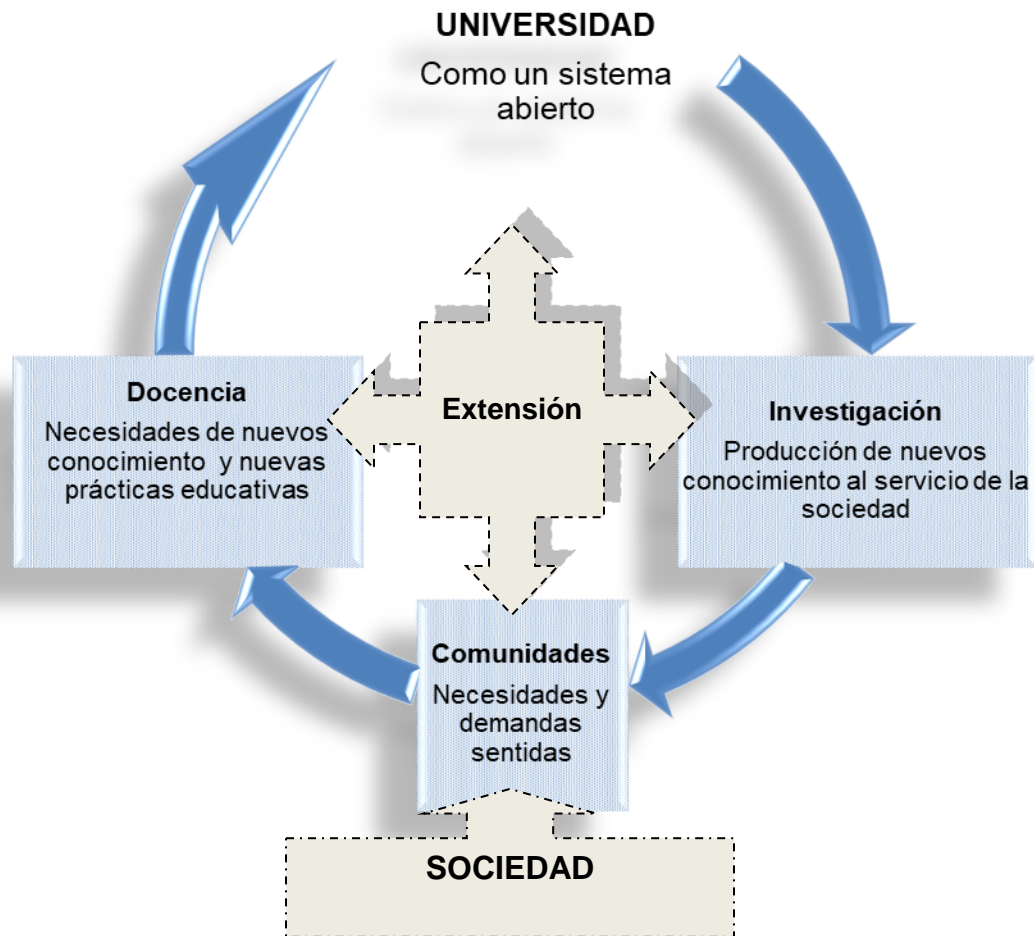


Figura 1. Modelo DIE

Fuente: Pérez de Maza (2014: 68)

En la representación gráfica del modelo DIE que hace la autora de este trabajo, el proceso de interrelación tiene como sustrato las demandas sentidas de las comunidades, siendo la sociedad quien impulsa e influye tanto en la misión social de las universidades, como su concepción abierta.

El otro modelo que procura la interrelación es el macro modelo orgánico DIE, propuesto por Martín Manzano (2008), quien basada en principios organizacionales considera que es posible interrelacionar los diferentes modelos que la universidad despliega en su accionar institucional, para garantizar los procedimientos y el funcionamiento de la organización como un todo, así como la articulación de las funciones universitarias y los servicios que de ellas se derivan

para atender las demandas del entorno intra y extrainstitucional, y de esta manera valorar la calidad y pertinencia de esos servicios. Interpretando la propuesta de esta autora, en la Figura 2 se presenta una representación gráfica de este modelo

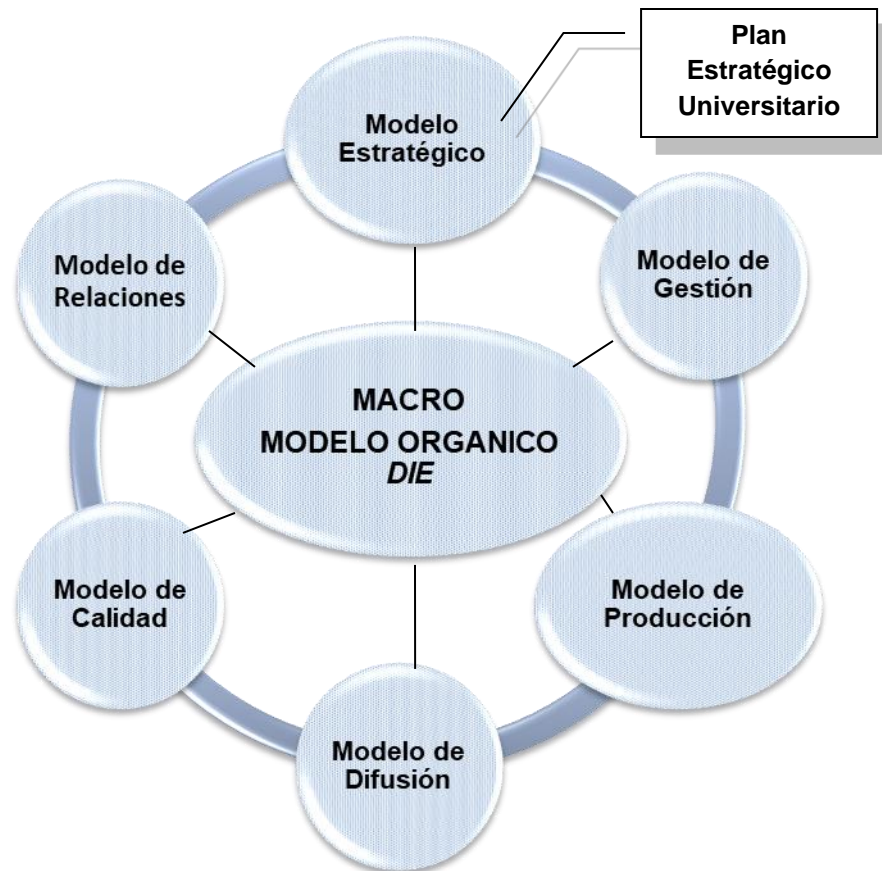


Figura 2. Macro modelo Orgánico DIE

Fuente: Autora (2009), elaborado a partir de Martín Manzano (2008)

Y un tercer modelo, de reciente inspiración y en proceso de construcción (2017), lo representa el modelo extensión-aprendizaje social, para explicar los entramados de las relaciones sociales que se producen cuando se logra la verdadera integración comunidad-universidad-comunidad, y abordar una determinada realidad social, a partir de la perspectiva del desarrollo endógeno local. La concepción de este modelo está vinculada con el currículum, la tipología de los proyectos extensionistas y con la prestación del Servicio Comunitario, en los espacios circunvecinos a la universidad, donde el estudiante despliega sus

saberes y aprendizaje. La Figura 3 expresa una primera aproximación a este modelo.

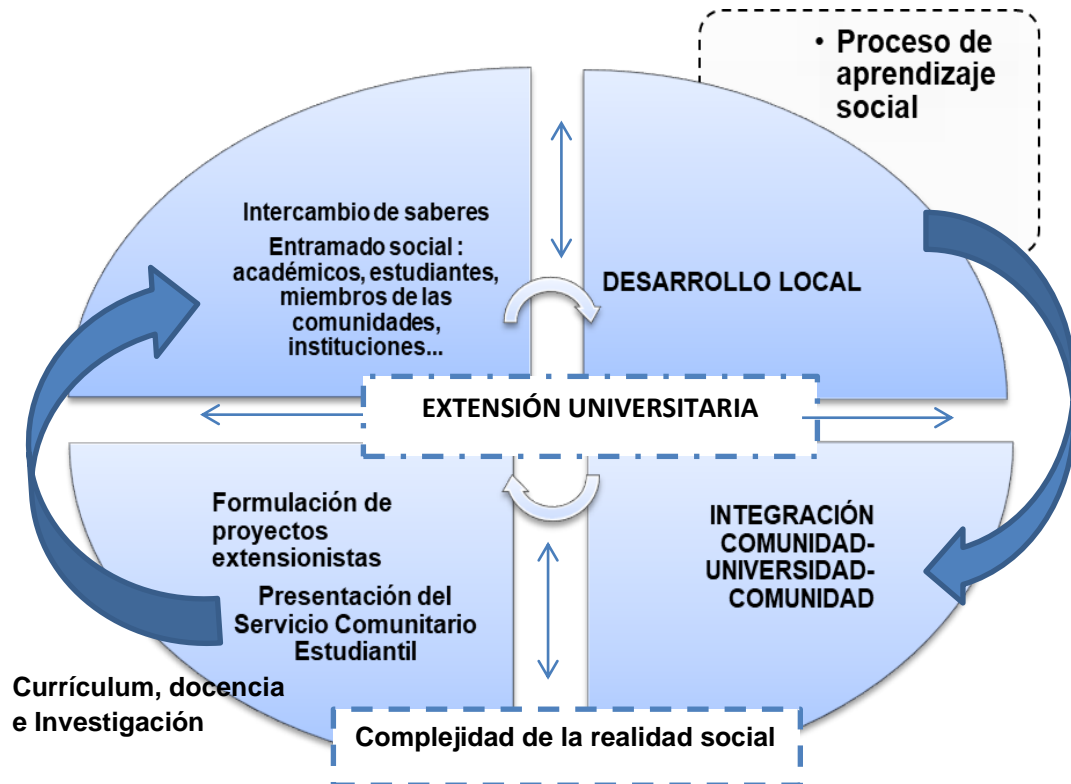


Figura 3. Modelo extensión-aprendizaje social
Fuente: Autora (2017)

Es de acotar que el proceso de interrelación en los tres modelos anteriormente ilustrados, estará signado por las características propias de cada universidad en cuanto al currículum, por su cultura organizacional, por el grado de participación de sus actores y por la ubicación geográfica y la intensidad de la vinculación con las comunidades.

Identificados algunos de los modelos que han caracterizado el desarrollo de la extensión en las universidades latinoamericanas, resulta conveniente conocer los territorios para la praxis y la gestión extensionista. Es decir, las experiencias que se han suscitado en las universidades públicas acerca de las formas organizacionales para: a) insertar la extensión universitaria en sus

estructuras; b) validar las contribuciones de esta función en el perfil de formación del estudiante y c) evaluar las estrategias tanto para la interrelación entre las funciones universitarias (docencia-investigación-extensión), como para propiciar las relaciones con las comunidades, entre otros aspectos considerados como fundamentales en la praxis y gestión extensionista.

3.1. Territorios para la praxis y la gestión extensionista.

Pese al interés de esta temática, es conveniente acotar que son escasos los estudios que plasmen de manera sistemática el registro de experiencias, actividades y programas extensionistas en las universidades latinoamericanas³⁷. Esta ausencia de sistematización es, quizás, una de las causas que abona dificultades a su status y legitimación y, por ende, a la comprensión integral de esta función universitaria desde sus diversas formas de expresión, en el contexto intra y extrauniversitario. Por ejemplo: Viéndola como *Extensión Académica, Extensión Comunitaria, Extensión Rural, Extensión Cultural, Socio-Recreativa y Deportiva* (Pérez de Maza, 2007), como suele identificarse en las casas de estudios.

Sobre la base de lo explicitado antes, resulta fundamental mencionar que en el año 2015, el Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEx), en el marco del Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria (2013-2018), instrumentó realizar un mapeo estratégico para conocer y recopilar las diferentes formas de expresión de la extensión en las universidades del país. Al respecto, Gutiérrez (2015) investigadora encargada de procesar la información para este mapeo, reportó en los casos analizados que existe una oferta consolidada de educación continua representada en una variedad de cursos y diplomados. Asimismo, se ejecutan proyectos comunitarios, sociales y culturales de acuerdo con los planes operativos internos de cada

³⁷ En el año 2005, los vicerrectorados de extensión de las universidades andaluzas pusieron en marcha el Proyecto Atalaya y el Observatorio Andaluz de la Cultura. Estas iniciativas permitieron investigar y publicar en el 2008, un estudio comparativo acerca de los modelos iberoamericanos de extensión (modelos estratégicos, de gestión, de producción, de difusión, de calidad y de relaciones) y sus actividades derivadas. Todo ello, a partir de un registro de indagación realizado en veinte (20) países latinoamericanos, incluyendo a Venezuela, por Martín Manzano.

universidad y, en algunos casos, en función con las políticas del Estado; ejemplo de ello son los proyectos socio-productivos. De acuerdo con la naturaleza de cada universidad, se ofrecen programas de asistencia técnica al sector productivo y a las comunidades, desde la perspectiva de la promoción del emprendimiento endógeno.

Agrega, la citada investigadora en el mapeo realizado que existe un desarrollo desigual de la extensión entre las universidades en cuanto a su estructura organizativa (vicerrectorados, decanatos, direcciones) y normativa y programas. Por otro lado, son pocas las acciones relacionadas con la inserción de la extensión en el currículum. Sin embargo, como caso notorio, la Universidad Nacional Abierta reportó un grupo y línea de investigación en extensión universitaria.

La diversificación del quehacer extensionista se presenta con mayor o menor intensidad en las universidades latinoamericanas. Incluso, en algunas de ellas llega a prevalecer sólo ciertas formas de expresión de la extensión universitaria de las mencionadas antes, sobre la visión integral de esta función. En estos casos, el desarrollo de las actividades se centra o focaliza en superficiales motivaciones académicas y no en verdaderas motivaciones sociales de la universidad y de las comunidades. Por tanto, no es casual la distinción marcada por las funciones de docencia e investigación que ha prevalecido en nuestras universidades. Tampoco, la desarticulación de la extensión de sus funciones hermanas, ni la forma como se ha orientado su gestión, presupuesto y recursos humanos para su desarrollo y consolidación.

Aun cuando el panorama descrito hasta ahora revela –sucintamente- la manera como se ha dado la gestión del quehacer extensionista en las universidades latinoamericanas, existen tendencias, experiencias, acciones y distintos territorios que ponen de manifiesto un repunte en cuanto al deber ser de la extensión universitaria, en armonía con su naturaleza y fines, como función social y como función integral e integradora. También, experiencias que revelan sus potencialidades en cuanto a poner al servicio de la sociedad, el producto de la docencia y la investigación. Seguidamente, se mencionarán algunas de ellas.

3.1.1. La extensión universitaria como *función innovadora del currículum.*

Este territorio tiene como norte la formación integral del estudiante universitario, fortaleciendo sus valores éticos, de solidaridad, sensibilidad y compromiso social con la comunidad a la cual pertenece. En este espacio, se atiende la formación profesional unida a la dimensión técnica-laboral-económica y a la dimensión social. Se trata así de vincular la extensión universitaria, con el perfil del estudiante. En este caso, ésta permea los planes de estudios de las diferentes carreras, donde se contemplen estructuras curriculares, asignaturas de fuerte contenido práctico y/o proyectos que le permitan al estudiante establecer puentes entre la teoría y práctica, para interactuar con su entorno. Desde esta perspectiva, la extensión universitaria puede ser acreditada en el pregrado y/o en el postgrado a través de ejes o componentes curriculares, programas y proyectos que respondan a las políticas institucionales de cada universidad. Según el componente a intervenir, se toma en cuenta las expectativas de formación, las referidas al desarrollo local y regional y las demandas del entorno (Pérez de Maza, 2007).

Un ejemplo de este espacio territorial lo tenemos en Argentina, Uruguay y Venezuela. En el caso de los dos primeros países se observa un viraje hacia la curricularización de la extensión universitaria, lo que parece sustituir tácitamente el término de la inserción. De acuerdo con Kaplún (2012) la curricularización se fundamenta en el movimiento de la integralidad que, además de procurar la integración de las funciones universitarias, es necesario integrar saberes y disciplinas. A juicio de este autor, esto requiere del reconocimiento de la existencia de saberes válidos y socialmente necesarios producidos fuera de la universidad, con los que los académicos y estudiantes pueden -y muchas veces deberían dialogar. Por otra parte, refiere que la integralidad debe ser un movimiento instituyente en la universidad.

En nuestro país, el Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (NAEx), conjuntamente con la Comisión Nacional de Currículum, ha establecido

desde el año 1999, directrices y lineamientos para que las universidades públicas (autónomas y experimentales) integren esta función en sus carreras. De hecho, con cierta periodicidad, se realizan el Congreso Nacional de Extensión Universitaria y las Jornadas Nacionales de Inserción de la Extensión en el Currículo, eventos que difunden las actividades y programas extensionistas vinculadas implícita y explícitamente con el currículum universitario.

En el caso concreto de la Universidad Nacional Abierta (UNA de Venezuela) y centrados en los currículos de las Carreras de Educación Integral, se abordó la pertinencia social en la formación de docentes como promotores de cambio social, a partir del principio de la integralidad, conceptuado por Tancredi (1997) como un criterio cualitativo para la integración de enfoques, dimensiones de personalidad del educando, áreas temáticas, estrategias metodológicas y de organización, con el fin último de favorecer una formación integral, en cuanto al hacer, saber, ser y convivir. Desde esta perspectiva, se consideró la extensión como una estrategia fundamental para posibilitar el hacer y el convivir, lo que permitió en las asignaturas de fuerte contenido práctico de las Carreras de Educación Integral, incorporar actividades extensionistas y desarrollar novedosas formas de administración curricular, a través de cursos de educación continua y proyectos de acción social que vincularon la modalidad a distancia, con la presencialidad, como estrategia de acción *en y con* las comunidades. A la par de esta experiencia³⁸, y como parte del proceso de ajustes al currículum en las otras Carreras de la UNA (2001), se incorporó un Componente de Extensión Universitaria, con base en tres áreas funcionales: Educación Continua, Acción Social y Asistencia Técnica.

Las experiencias que se han desarrollado en Argentina, Uruguay y Venezuela evidencian fundamentos sólidos para considerar la inserción o la curricularización de la extensión como un proceso continuo que se articula desde las estrategias pedagógicas y didácticas de la enseñanza-aprendizaje con las

³⁸ Esta experiencia llevada a cabo por un grupo de académicos de las Carreras de Educación Integral fue plasmada en un documento elaborado en el año 2003 y titulado: Modelo de Gestión para la Inserción de la Extensión Universitaria en los Currículos de las Carreras del Área de Educación en la Universidad Nacional Abierta.

asignaturas de contenido práctico, los proyectos y líneas de investigación, las pasantías, las prácticas profesionales, el servicio comunitario, entre otras posibilidades; y abarca el ingreso y la salida del estudiante, incluso, se extiende hasta su profesionalización. Prosigamos con otros territorios de reciente fecha en Latinoamérica que acoge la extensión no solo en las carreras universitarias, sino también en los modelos de gestión de las universidades.

3.1.2. La extensión universitaria en programas y acciones que procuran: *la integración o articulación de la docencia, investigación y extensión.*

En este escenario, se ubican los *proyectos comunitarios y/o proyectos de acción social* que constituyen espacios para el aprendizaje y la investigación en torno a problemas sociales. Las acciones derivadas de aquellos propician la interacción entre docentes, académicos y otros miembros de la comunidad universitaria y su entorno inmediato. Esos proyectos sostenidos en el tiempo y en el espacio pueden, a su vez, dar lugar a *líneas de investigación en extensión universitaria*³⁹, las cuales constituyen un espacio abierto de investigación, acción y participación, para la socialización y la sistematización del conocimiento.

3.1.3. La extensión universitaria *como área estratégica gerencial.*

En atención a la revisión documental y experiencial sobre cómo desarrollar la gestión extensionista emerge este otro territorio que pretende definir políticas nacionales, en torno a esta función universitaria. Para ello, se toma como punto de partida la misión y la visión de la universidad latinoamericana, bajo la mirada de cinco (5) premisas básicas: 1° La relación transformadora de la universidad

³⁹Una vez que el NAEEx impulsó, en el año 2008, como lineamiento estratégico para las universidades venezolanas la vinculación docencia, investigación y extensión, la autora de esta exposición generó el documento: *Fundamentos para el Desarrollo y Operacionalización de Líneas de Investigación en el Área de Extensión Universitaria*. Este contiene una primera aproximación al modelo de interrelación docencia, investigación, extensión (modelo DIE), el cual puede ser un referente para contextualizar la formulación de líneas de investigación en nuestras universidades.

con la sociedad; 2° la extensión como función integral e integradora; 3° la integración docencia, investigación, extensión; 4° la inserción de la extensión en el currículo de pre y postgrado y 5° la interdisciplinariedad.

Podría afirmarse que este territorio es aún virgen y poco transitado en las universidades latinoamericanas, por cuanto se requiere de un formal proceso sostenido en el tiempo para la institucionalización y organización de la extensión universitaria. Sin embargo, a manera de demostración podemos citar a las universidades públicas brasileñas que cuentan con un *Plan Nacional de Extensión Universitaria*. En este, converge un cuerpo de políticas académicas en consonancia con las políticas públicas y las necesidades de la mayoría de la población. Asimismo, en Brasil está conformado el Foro de Pro-rectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas que se encarga de establecer las políticas que en materia de extensión se deben desarrollar en las universidades públicas ese país, en un determinado tiempo, considerando el alcance de los proyectos estratégicos que se establecen y se revisan anualmente. A semejanza de Brasil, en nuestro país contamos con el Núcleo de Directores de Extensión Universitaria de las Universidades Venezolanas (NAEx), encargado de elaborar y discutir las políticas y normas que les compete en esa área, así como planificar proyectos y programas. Este Núcleo logró recientemente gestar el *Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria* para un horizonte del 2013-al 2018. También, actualizó la *Normativa General para el Desarrollo de la Extensión en las Universidades Públicas*, con miras a que en corto tiempo se dé su aprobación por parte de las instancias pertinentes.

3.1.4. La extensión universitaria en los procesos de cooperación interinstitucional de las universidades.

De acuerdo con Estévez (2003), esta tendencia se ha proyectado a través del establecimiento de *alianzas estratégicas* u otras formas de cooperación avanzadas que permiten movilizar un esfuerzo colectivo con relevancia, efectividad, eficiencia y sustentabilidad acorde a esta misión social universitaria.

Igualmente, encontramos como forma de expresión de este escenario las *redes de extensión* universitaria. Éstas, hoy en día, son consideradas como un espacio de interacción y vinculación entre las universidades y las demás organizaciones educativas de las diferentes regiones que como entes vivos trabajan en pro de difundir y desarrollar programas y acciones extensionistas. A su vez, promueven la participación académica y estudiantil en y con las comunidades, para elevar la calidad de vida de los ciudadanos. En el contexto internacional, vale la pena mencionar la *Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria* y la *Red Latinoamericana de Extensión Universitaria*, instancias que apuntan hacia una construcción colectiva de esta función universitaria, con base en la discusión de su rol en el cumplimiento de la misión social que le compete en las universidades. El papel fundamental de estas dos instancias ha sido la organización de eventos académicos, como espacios abiertos para el debate señalado. En los últimos años, se destacó la celebración del Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, con carácter bianual. A modo de referencia en noviembre de 2011 se celebró la IX edición de este congreso. En el contexto nacional, el NAEEx ha realizado esfuerzos por crear y consolidar las *Redes Regionales de Extensión Universitaria*, lo cual ha sido una tarea compleja sin mayores resultados. No obstante, ha sido significativa la realización anual de los Congresos Nacionales de Extensión, cuya VIII edición se realizó en octubre 2017.

3.1.5. Nuevo territorio para la extensión universitaria: *Presencia del modelo extensionista en la gestión pública y privada.*

Este modelo puede ser tipificado como la **Extensión de la Extensión**, lo cual no es otra cosa que la presencia del quehacer extensionista en las instituciones públicas y privadas que es diferente al contexto o escenario de las instituciones de educación universitaria. Se trata, generalmente, de programas y acciones con una fuerte carga extensionista; por ejemplo: las misiones sociales del Estado venezolano. En ellas, no hay cabida para las dádivas y la entrega; pues, están implícitos los preceptos de responsabilidad social sostenida, tanto en

tiempo como en espacio. Bajo esta óptica, se extiende la filosofía, naturaleza y razón de ser de la extensión universitaria a otros espacios sociales.

En el sector privado como parte de la responsabilidad social empresarial se desarrollan programas, proyectos, actividades con una fuerte carga de voluntariado social. El viraje del voluntariado hacia la acción extensionista ocurre cuando la empresa es capaz de extender sus principios y valores para trabajar y desarrollar endógenamente, (y no desde afuera), un área que no es inherente a sus procesos productivos y/o de servicios; o en un área que no general capital, ni plusvalía. Un ejemplo lo tenemos en Venezuela con la empresa Santa Teresa, productora de ron. Esta empresa lleva a cabo, en sus espacios, un proyecto denominado Alcatraz cuyo propósito es la reinserción social de personas en situación de riesgo social, especialmente que han infringido la ley y cometido delitos.

El establecimiento de alianzas estratégicas con entes nacionales e internacionales y de las redes de extensión universitaria, en un marco de nacionalización e internacionalización de programas y proyectos extensionistas, es una de las vías para situarnos en el quehacer de la 'extensión de la extensión'. Este nuevo territorio amerita ser mayormente explorado, al momento de descifrar el entramado de oportunidades que se desprenden del binomio Universidad-Estado.

Lo anteriormente esbozado, en las tres primeras partes del trabajo, procura crear las condiciones para una reflexión permanente sobre la extensión universitaria en la Universidad Pública Latinoamericana y su papel protagónico en el reconocimiento de las necesidades sentidas de las comunidades, más allá del quehacer aislado de la docencia, la investigación y la extensión. Por ello, y para finalizar, es perentorio colocar en el cierre del debate los retos extensionistas que se deben emprender en la agenda de las universidades latinoamericanas.

4. RETOS DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA AGENDA LATINOAMERICANA.

¿Cómo asumimos esos retos? Estos son, para la autora de esta disertación, los pendientes de la universidad, desde la Reforma de Córdoba a nuestros días, que han dejado efectos visibles en la **agenda inconclusa** de la extensión universitaria. Muchos de ellos fueron avizorados desde el año 2009, a propósito de los eventos señalados en las consideraciones preliminares. En este momento, retomo seis (6) de ellos, a la luz del debate planteado, por considerar su pertinencia y vigencia. Seguidamente los comparto.

1. Si examinamos con sentido crítico y sin ánimo de establecer polémicas agudas en torno al impacto social de la universidad, se hace necesario replantear la direccionalidad en las relaciones universidad-sociedad, universidad-comunidades. ¿Por qué? Pues, porque se siguen concibiendo en un solo sentido: de la universidad a la sociedad. Por otra parte, siguen estando cargadas de iniciativas personales o grupales que responden a la buena voluntad de sus ejecutores, pero no logran aún consolidar una visión integrada de la universidad con sus tres funciones misionales: docencia-investigación-extensión/sociedad.
2. La actividad extensionista ha mostrado un crecimiento discreto en las universidades de la región, frente a la docencia e investigación. En general, esa actividad, con particularidades que caracterizan a cada país, ha derivado en espectáculos artísticos y algunos proyectos sociales. En este sentido, no ha estado aislada de los modelos educativos imperantes, de la falta de presupuesto y de la limitada preparación del recurso humano para el desarrollo de tan importante función. El uso de lemas tales como: “extensionistas somos todos”, “extensión es todo lo que se hace fuera del claustro universitario”, “la extensión y las comunidades están juntas”, entre otros, han estado presentes en el medio universitario para referirse a

actividades extensionistas, lo que puede distorsionar el verdadero alcance y desarrollo de esas actividades.

3. Como consecuencia de un enfoque meramente funcionalista, el desarrollo de la extensión universitaria se asocia con una estructura, departamento o unidad, y no como una función que permea a la estructura universitaria en su conjunto.
4. Existe un distanciamiento marcado entre la planificación universitaria y la extensión, lo que limita la incorporación de los proyectos extensionistas en los niveles de decisión estratégica y operativa de la universidad en general. De esta manera, queda aislada y un tanto marginada, en la formulación de los planes presupuestarios y financieros. Aunado a este hecho, suele también quedar fuera de los planes nacionales.
5. Se adolece en las universidades de referentes teóricos y metodológicos, para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos y programas extensionistas, acordes a la política académica e institucional que rigen el quehacer universitario.
6. La formación integral de los estudiantes sigue siendo un aspecto no resuelto en las universidades latinoamericanas. Se valora tenuemente las potencialidades de la extensión universitaria, para emprender programas en educación para la salud, educación ambiental, educación para el trabajo, educación para la paz, educación artística, educación visual, educación especial, entre otros aspectos necesarios para el desarrollo pleno de los futuros egresados.

4.1. Agenda de compromisos por atender.

Los inconclusos retos de la extensión universitaria nos motiva, en el marco del debate planteado, a establecer una **agenda de compromisos** que nos lleve a atender estos y otros retos pendientes, con base en algunos criterios posibles para la región latinoamericana. Veamos a continuación, y a modo de cierre, algunos de esos puntos estratégicos por resolver entre todos.

- Propiciar mecanismos para la cooperación internacional universitaria, fundamental para atender problemas prioritarios en la región: pobreza, violencia, analfabetismo, deterioro ambiental, salud, seguridad alimentaria.
- Planificar acciones regionales que integren proyectos locales en y con las comunidades.
- Sistematizar la información y resultados de los proyectos sociales, comunitarios y de acción social, para facilitar su transferencia entre los países de la región.
- Favorecer el desarrollo de mecanismos de interacción y comunicación interuniversitarias (redes, alianzas estratégicas, convenios) que faciliten el intercambio de información y la transferencia de experiencias exitosas.
- Generar indicadores para ponderar y valorar la gestión extensionista universitaria con base en sus relaciones con la docencia e investigación.
- Divulgar ampliamente las acciones y proyectos extensionistas en órganos de consulta masivos y con acreditación académica en la región.
- Propiciar la inclusión de la extensión universitaria en el currículum de pre y postgrado, tomando en consideración las políticas locales y regionales para el desarrollo de un currículum nacional.
- Formular y desarrollar líneas de investigación en extensión universitaria, vinculadas a las áreas sustantivas y de especialidad de cada universidad, con base en los problemas y necesidades sentidas de las comunidades.
- Apoyar y promover los cambios organizacionales de las estructuras universitarias encargadas de la extensión universitaria, en pro de contar con vicerrectorías de extensión universitaria que favorezcan el espacio organizacional de esta función.
- Promover el desarrollo de programas de evaluación y valoración del impacto social de la extensión universitaria, a lo interno y externo de las universidades.
- Fomentar de forma sostenida y continua la participación estudiantil voluntaria y/o acreditada, en programas y proyectos extensionistas vinculados con el perfil académico/profesional.

- Crear espacios de vinculación multidireccional con las comunidades, bajo la premisa de la reciprocidad de saberes.

La operacionalización de estos criterios debe ser un proceso colectivo para el desarrollo de la extensión universitaria. Aquella puede resultar utópica e ingenua, si abandonamos el debate conceptual y de revalorización de la extensión universitaria y nos quedamos con lo convencional y con lo transitado sin mayor relevancia. Por eso, debemos tener en mente que los sueños nos motivan a seguir creyendo y construyendo a favor de la extensión universitaria hasta convertirlos en realidades. Para ello, hay que abandonar la idea atribuida a la extensión en cuanto a considerarla como “la acción de extender, la acción remedial y asistencial de la universidad”. He allí el gran reto pendiente y criterio para agregar en la agenda de compromisos por atender.

REFERENCIAS.

- Carrillo López, M. y Mosqueda Gómez, C. (2006, julio). *La Función Social de la Universidad: Concepto, Transformaciones y Perspectivas en el Tiempo*. Ponencia presentada en el 6to Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, México: Autores.
- Colmenares, O. (2001). El profesor extensionista en contextos creativos: Visión desde las relaciones Universidad-Sector Productivo. *Tópica Extensa*, 1(1), pp. 66-94.
- Cruz, J. (1998). La Extensión Universitaria: Su rol protagónico en los próximos quinquenios. *UNA Documenta*, 12(1-2), 15-16.
- Chacín, B. (2008). *La Generación del Conocimiento en la Extensión Universitaria*. Caracas: UPEL.
- De Sousa Santos, B. (2008). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Estévez, M. (2003). Las Alianzas Estratégicas Universitarias. *Tópica Extensa*, 3(2), pp. 151-162.

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo veintiuno editores.
- Fresán Orozco, M. (2004). *La Extensión Universitaria y la Universidad Pública*. *Reencuentro*, 39, pp. 47-54. Recuperado en 14 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003906.pdf>
- Fullan, M. (1993). *Las Fuerzas del Cambio*. Madrid: Ediciones Akal.
- García Guadilla, C. (2008). El Compromiso social de las universidades. Conferencia central en el IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. *Cuadernos del Cendes*, 25(68).
- González González, G. y González Fernández-Larrea, M. (2006). Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVI (2), 69-76.
- Gutiérrez, K (2015). *Mapeo estratégico de las Universidades Venezolanas. Resultados preliminares*. [Diapositivas de PowerPoint]. II Reunión Ordinaria del NAEEx (3 de junio de 2015). USB: Valles de Sarteneja.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Hernández, A. (2002). La Extensión Universitaria: Jerarquía y Contexto. *Tópica Extensa*. 21(1), 129-133.
- Kaplún, G. (2005). *Indisciplinar la Universidad*. Recuperado en 10 de abril de 2016, de [http://www.liccom.edu.uy/intereses/actividades/2005/material/gkaplun-indisciplinar-la-universidad\(corr\).pdf](http://www.liccom.edu.uy/intereses/actividades/2005/material/gkaplun-indisciplinar-la-universidad(corr).pdf)
- Kaplún, G. (2012). «La integralidad como movimiento instituyente en la universidad» En *InterCambios*, N°1. [en línea] Recuperado en 22 de junio de 2017, de <http://intercambios.cse.edu.uy/la-integralidad-como-movimiento-instituyente-en-la-universidad/>
- Leal, L (Marzo, 1998). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Extensión Universitaria? En *Memorias del Encuentro de Extensión Universitaria en Venezuela: Presente y Futuro*. Núcleo de Autoridades de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas, Caracas: Autor.
- Martín Manzano, E. (2008). *Estudio Comparativo de los Modelos Iberoamericanos de Extensión Universitaria*. Cádiz: Proyecto Atalaya.

- Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (2013). Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria. Hacia el desarrollo expansivo de la Extensión Universitaria como función integral e integradora (2013-2018). Caracas: Autor. Recuperado en 02 de mayo de 2017, de <http://www.dex.usb.ve/sites/default/files/NAEX/PLANEU.pdf>
- Ontiveros, E. (1980). *Extensión universitaria un compromiso con la historia*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Pérez de Maza, T. (2007). *Caracterización de los vínculos de extensión universitaria con las carreras de educación integral. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Caracas: Fondo Editorial del IPASME.
- Pérez de Maza, T. (2008). *Fundamentos para el Desarrollo y Operacionalización de Líneas de Investigación en el Área de Extensión Universitaria*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Abierta, Caracas.
- Pérez de Maza, T. (2009, mayo). La Extensión Universitaria y la Universidad Pública en Iberoamérica. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya. Universidad de Andalucía: España
- Pérez de Maza, T. (2011). Extensión Universitaria: Función Organizadora de un Currículum Abierto. Tesis doctoral. Recuperado en 23 de febrero de 2017, de <http://www.biblouna.edu.ve>
- Pérez de Maza, T. (2014). Contribuciones de la Extensión Universitaria al Desarrollo Local. *Tópica Extensa. Nueva Etapa*.1 (1), pp. 71-82.
- Ribero, D. (1973). *La universidad nueva: un proyecto*. Buenos Aires: Editorial Ciencia Nueva.
- Serna Alcántara, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 43(3), 1-7.
- Tancredi, B. (1997). Aproximación a la Conceptualización de la Integralidad. Un aporte para el diseño de la Mención Educación Integral. *Anuario Educación Integral. Reflexiones y Experiencias*. N° 1. Caracas: UNA
- Toro, L. (2006). Marco Jurídico de la Participación Comunitaria. *Serie Quehacer Universitario*, N° 4. Caracas: Fundación Centro Gumilla.
- Tünnermann, C. (2000). El Nuevo Concepto de Extensión Universitaria y Difusión Cultural. *Universitas* 2000, 3(1), 103-147.

Thompson, A. y Toro, O. (2000). *El Voluntariado Social en América Latina*. Recuperado en 10 de abril de 2016, de http://www.colombiajoven.gov.co/documentos/voluntariado/biblioteca/articulos/voluntariado_social%20alatina.pdf

Universidad Internacional de Andalucía (5 y 6 de mayo de 2009). *III Seminario Internacional del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya*. Recuperado en 03 de diciembre de 2016, de <https://celama.uca.es/>

Universidad de Chile (12 y 13 de noviembre de 2009) *Primer Encuentro de Extensión Universitaria*. Recuperado en 04 de julio de 2017, de www.uchile.cl/noticias/2009

Universidad de Chile/Federación de Estudiantes (25, 26 y 27 de septiembre de 2012). *Primer Congreso de la Universidad Pública del Siglo XXI*. Recuperado en 20 de agosto de 2017, de www.uchile.cl/noticias/2012

Vallaes, F.(2005). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?*. Recuperado en 10 de abril de 2016 de <http://www.uahurtado.cl/2005/creas/otros/nuevo/F%20vallaes.pdf>

LA NATURALEZA MULTIDIMENSIONAL, MULTIDIRECCIONAL Y ACADÉMICA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA *

[Oscar E. González Rodríguez](#)⁴⁰

Universidad Simón Bolívar.
Sede Sartenejas. Valle de Sartenejas-Estado Miranda

María Magnolia Claudeville Abreu⁴¹

Universidad Simón Bolívar.
Sede Litoral. Valle Camurí Grande-Estado Vargas

A MODO DE CONTEXTO.

El concepto de extensión universitaria ha experimentado una evolución significativa desde que surgió como parte del conjunto de actividades posibles en el quehacer universitario. Los aspectos esenciales del desarrollo de la naturaleza, las características y las potencialidades actuales de la extensión universitaria se pueden visualizar en retrospectiva partiendo de la revisión de sus orígenes hasta llegar a conformar las propiedades y atributos que hoy la identifican. Es esa la intención del presente trabajo.

En sus orígenes empíricos, ubicados por diferentes autores hacia la segunda mitad del siglo XIX, la extensión universitaria podría calificarse con los siguientes cuatro atributos o características principales:

- 1° Unidimensional en relación con su campo de acción;
- 2° Unidireccional con respecto a la orientación de esa acción;
- 3° Voluntarista, por no obedecer a programas institucionales estructurados, sino a la voluntad de sus actores, y
- 4° Sin valoración académica alguna.

⁴⁰ Decano de Extensión y miembro del personal académico del Departamento de Mecánica. Secretario Principal del Núcleo de Autoridades de Extensión del Consejo Nacional de Universidades (NAEx)

⁴¹ Coordinadora de Extensión de la sede Litoral y miembro del personal académico del Departamento de Formación General y Ciencias Básicas.

En la actualidad, las tendencias registradas la posicionan como parte de la misión académica institucional vanguardista, integral e integradora, en armonía constructiva con las diferentes modalidades de docencia, investigación, desarrollo tecnológico e innovación universitarias. En este nuevo paradigma destacan:

1º Múltiples dimensiones y campos de acción sobre los cuales impacta notablemente;

2º Organización estructurada que contempla la existencia de Vicerrectorados, Direcciones, Decanatos y Coordinaciones de extensión que tienen asignados diversos programas de extensión universitaria con respaldo institucional formal;

3º Multidireccionalidad, según la cual cada uno de esos programas es concebido con propósitos específicos para favorecer la vinculación dialógica y en múltiples direcciones entre la universidad y diferentes actores de la sociedad, y

4º la búsqueda permanente de la valoración académica de los productos y las actividades de extensión que realizan los integrantes de la comunidad universitaria, donde destaca la tendencia hacia la inserción de contenidos típicamente extensionistas en los diseños curriculares de los programas regulares de pregrado y de postgrado, dirigidos hacia la formación complementaria de los estudiantes en aspectos relacionados principalmente con la sensibilización social, la transmisión de valores y el desarrollo de actitudes, competencias y destrezas personales.

La evolución conceptual y el desarrollo de la extensión universitaria le permiten cumplir hoy en día un papel relevante en la definición de las formas de apoyo a los nuevos ejes transversales característicos de la gestión institucional: La gestión sostenible, la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el cuerpo del trabajo que se desarrolla en las páginas subsiguientes, está dividido en cuatro partes fundamentales: 1º. La naturaleza primigenia de la extensión universitaria; 2º. El desarrollo evolutivo de la naturaleza misional de la extensión; 3º La naturaleza de

la extensión universitaria a finales del siglo XX. Caso: América Latina; y 4° El Estado del arte de la extensión universitaria y los retos en prospectiva.

1. LA NATURALEZA PRIMIGENIA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.

La universidad “*sin*” extensión fue la universidad primigenia de hace ochocientos años que se originó como una respuesta a la necesidad de dar cabida a los procesos formales de enseñanza de saberes y acreditación de los aprendizajes, mediante el otorgamiento de grados y títulos que tuvieran un reconocimiento religioso, político y social. Los estudios universitarios de los primeros casi seis siglos de existencia de las universidades derivaron de las escuelas monásticas y catedráticas que las precedieron, por lo cual mantuvieron por mucho tiempo la orientación principal hacia los saberes artísticos, teológicos, jurídicos, filosóficos, lingüísticos, históricos y literarios. No es aventurado especular que la primera carrera universitaria que exigió conocimientos eminentemente prácticos para aplicaciones de naturaleza intrínseca en lo social fue la de medicina. Adicionalmente, el concepto de “claustró” del saber y la autonomía para su funcionamiento, si bien permitieron el desarrollo de la función docente con atributos resistentes y resilientes frente al mismo poder eclesiástico y a los poderes político y económico imperantes, también profundizaron, en gran medida, el aislamiento y el distanciamiento de los saberes universitarios de los otros saberes existentes.

Todos esos estudios eran marcadamente elitistas en el contexto de una población mayoritariamente analfabeta, y estaban muy distanciados de los “oficios” mundanos, de la educación para la subsistencia, de la cultura y de los “saberes populares”, de la producción de bienes y servicios y de los problemas vivenciales, sociales y económicos de la gran mayoría de la población. La economía era fundamentalmente de carácter artesanal y agrícola y no dependía del saber universitario para su funcionamiento y desarrollo.

Para la mayor parte de la población, la universidad era una institución de prestigio sustentado en el poder moral y material que ejercían la iglesia y las monarquías medievales, pero no representaba ningún beneficio relevante para

sus vidas cotidianas; por lo cual resultaba explicable que no hubiese una conexión importante, desde el punto de vista utilitario, entre las universidades y la sociedad.

De las tres vertientes de los métodos escolásticos medievales conocidas, como son la “lección” (*lectio*), la “cuestión” (*quaestio*) y la “disputa” (*disputatio*), solo ésta última, en su versión “ordinaria”, permitía la discusión abierta y pública de un problema ante todo tipo de audiencia universitaria. En su versión “libre” (“*quolibet*”, “*communis*” o “*generalis*”), aunque hacía referencia al concepto de pedagogía activa que exigía a estudiantes y profesores estar al tanto de los problemas cotidianos (regionales, nacionales y hasta internacionales), no se abocaba a la práctica para atenderlos o brindar aportes en sus soluciones de forma sistemática. Su finalidad era ejercer el arte de la dialéctica, con sus procesos de discusión sustentados en argumentos y generación de ideas.

Esa versión “libre” de la disputa permitía la discusión indefinida sobre temas de variada índole, desde los que discurrían sobre contenidos especulativos de la metafísica hasta situaciones de máxima cotidianidad (Lawn, 1993), con apertura a la presencia de público externo a las universidades. Esta variante fue, quizás, la primera ventana abierta hacia la consideración de algunos asuntos de interés general y público por parte de estas instituciones medievales. Por ello, pudiese afirmarse que existió una vocación primigenia de “permeabilidad” con el entorno, al menos para la discusión y la divulgación de ciertos saberes provenientes del ejercicio escolástico de expertos maestros y prominentes estudiantes. En la Figura 1, se ofrece un esquema simplificado de la relación entre este tipo de universidad primigenia con la sociedad.

Con base en lo descrito, puede inferirse que la universidad formaba parte de la sociedad, pero la sociedad no parecía formar parte de la universidad; pues, no interactuaba con ella de manera sistemática en función de conocer, tratar y colaborar con la solución de los asuntos que le eran imperativos. Esto, quizás, por considerarse que el saber universitario estaba destinado, principalmente y mediante el ejercicio de la docencia escolástica, a fines de naturaleza espiritual. La línea discontinua de la Figura 1 delimita física y funcionalmente a la universidad del resto de la sociedad. Representa el concepto de la universidad

“en claustro”, prácticamente aislada del quehacer cotidiano del grueso de la población. La docencia universitaria “apunta” hacia adentro de la universidad. No “apunta” hacia la sociedad, pues no está concebida para “servir” a la sociedad.

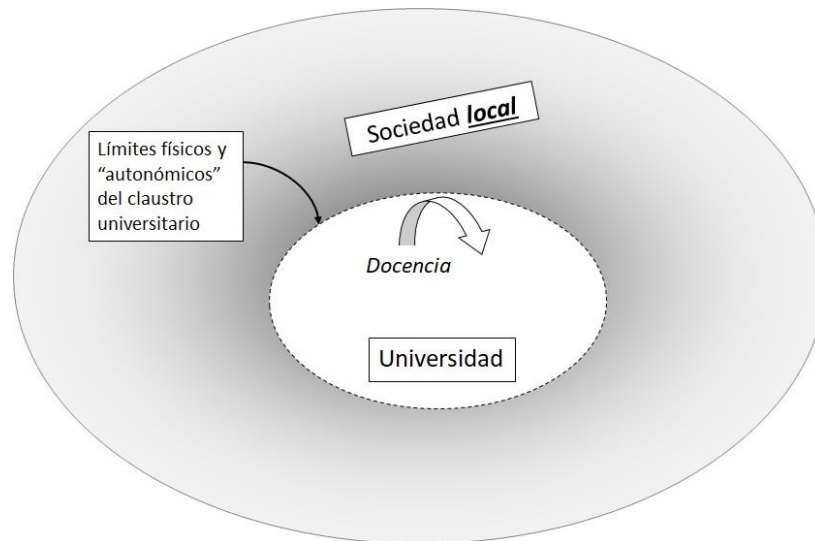


Figura 1. La Universidad “sin” extensión: Esquema simplificado de la relación primigenia entre la sociedad y la universidad.
Fuente: Los autores.

Este modelo de funcionamiento de las universidades, en su relación con la sociedad, se mantuvo sin mayores variantes en su misión y métodos, desde su aparición formal en plena edad media de principios del segundo milenio, hasta casi el final del siglo XIX. La valoración universitaria de nuevos saberes, particularmente en el campo de las ciencias naturales a partir de los tiempos renacentistas, facilitó la incorporación progresiva de nuevas asignaturas en las carreras tradicionales y el surgimiento de nuevas carreras universitarias.

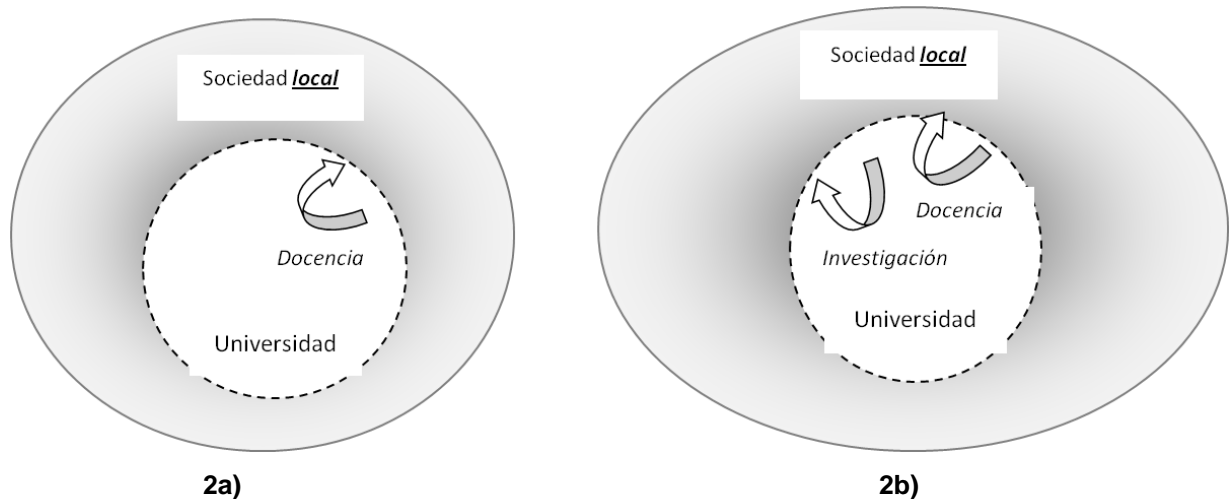
El cambio drástico que se introdujo en la institución universitaria después de la Revolución Francesa, con la aparición de lo que algunos autores califican como la “Universidad Napoleónica” destinada a la formación de los cuadros profesionales del funcionariado estatal, estableció un modelo de relación mucho más utilitario entre la sociedad y la universidad. Ese modelo, sustentado en la función clásica de la docencia o los planes regulares de estudios, orientó la formación de los estudiantes en saberes de aplicación práctica (Arredondo, 2011).

En él, la docencia debía producir resultados prácticos en beneficio de la sociedad; es decir, aunque la docencia “no salía” de la universidad, sus resultados sí “apuntaban” e incidían de manera decisiva en la sociedad, a través del papel principal del Estado. En este modelo, la universidad seguía manteniendo su vocación autonómica en la generación e impartición de los saberes, pero estos saberes abarcaban otros campos del conocimiento y estaban destinados, claramente, a favorecer la preparación y acreditación profesional de funcionarios que garantizaran el funcionamiento de las instituciones públicas en beneficio de la sociedad.

Con mayor nivel de progresividad en el tiempo, pero casi contemporáneamente con el surgimiento del modelo universitario francés o “napoleónico”, entre los siglos XVIII y XIX, se consolidó el desarrollo del modelo universitario alemán (modelo de Humboldt). Éste se distinguió, entre otros aspectos, por el énfasis en la promoción y el establecimiento focal en el desarrollo vigoroso de la investigación científica como componente esencial de la misión institucional de las universidades, a través de sus profesores y estudiantes (Arredondo, 2011).

La relación con la sociedad establecida mediante los modelos clásicos “napoleónico” y “humboldtiano”, identificados por algunos autores como referentes en el desarrollo de las instituciones universitarias modernas, se muestra en forma simplificada en las Figuras 2a) y 2b). En la Figura 2a), se ilustra el esquema del modelo “napoleónico”. Allí se destaca la función docente ejercida en el interior de las universidades, pero “apuntando” “hacia afuera”, orientada a la formación de cuadros profesionales del Estado para la atención de las necesidades de la población. A la derecha, en la Figura 2b), se presenta el modelo universitario “humboldtiano”, donde se resalta también la vocación de la función docente en la formación de profesionales prácticos con capacitación para la investigación en carreras de orientación aplicada y en todos los campos del conocimiento. También se destaca el papel que deben cumplir las universidades en la promoción de la investigación científica como actividad generadora del conocimiento que se imparte y se difunde desde las propias instituciones. En

ninguno de los dos modelos representados gráficamente, se destaca alguna atribución misional que “atraviese” funcionalmente los límites físicos y autonómicos de las universidades para vincularse de forma directa y utilitaria con la sociedad.



Figuras 2a y 2b. Esquemas simplificados para ilustrar las relaciones con la sociedad de las universidades: “napoleónicas”: (2a) y “humboldtianas” (2b)

El otro modelo clásico referencial de orientación misional de las instituciones universitarias referido por algunos autores es el “norteamericano” (Arredondo, 2011), señalado en la Figura 2c). Sobre este modelo, los autores destacan aspectos novedosos relacionados con la estructura organizacional departamental, el sistema electivo de estudios y otras contribuciones inéditas hasta el momento. También, se refieren los casos de las Universidades “A&M” (Agricultura y Mecánica), como las de Texas, Alabama y Florida, entre otras, creadas hacia el último cuarto del siglo XIX con la intención expresa de que alrededor de ellas se desarrollasen comunidades de vocación agrícola e industrial.

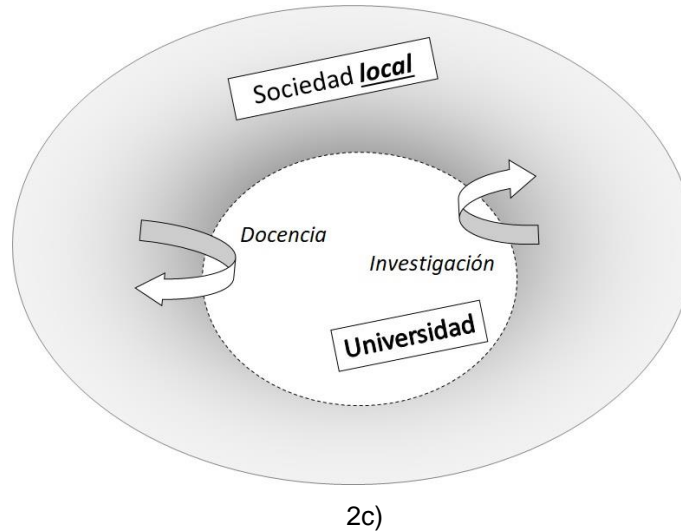


Figura 2c. Esquemas simplificados para ilustrar las relaciones con la sociedad de las universidades: “norteamericana”.

Fuente: Los autores.

Debido a la orientación fundacional que refiere el modelo “norteamericano”, algunos autores destacan las universidades desarrolladas bajo él, como instituciones donde se puede identificar una incipiente vocación extensionista basada en la necesidad de aportar conocimientos y orientaciones para el desarrollo local. En este caso, la docencia, la investigación y la cooperación técnica “apuntan” hacia el entorno y se desarrollan “por demanda” de ese entorno. Para el cumplimiento de las funciones de docencia e investigación, que para finales del siglo XIX se sustentan en la consolidación de los modelos “napoleónico” y “humboldtiano”, las instituciones seguidoras del modelo “norteamericano” utilizan insumos del entorno y proveen resultados y recursos de conocimiento y capacitación a ese entorno. En la Figura 2c), se ilustra esta característica mediante una tímida intersección de las funciones de docencia e investigación con los límites físicos y autonómicos de las universidades. El símil con una “cáscara a punto de romperse” resulta ilustrativo para tal representación.

Algunos autores contextualizan la aparición y el desarrollo primigenio del concepto de extensión universitaria en la Inglaterra de finales del siglo XIX, bajo la influencia de los ideales de la Revolución Francesa, de las nuevas corrientes filosóficas igualitarias y anticlasistas inspiradas en las modernas doctrinas del marxismo y sus ideologías sucedáneas, así como en la participación progresiva

del proletariado en los movimientos sociales. Eran los tiempos más prolíficos de la Revolución Industrial y se requería la generación, acreditación y aplicación de nuevos conocimientos en las áreas científicas, tecnológicas y económicas. Específicamente, se refieren los casos de las Universidades de Oxford y Cambridge, donde se organizaban clubes desde los cuales se “intentaba que los universitarios fraternizaran con el obrero y que el ideal universitario llegara a las capas más desfavorecidas socialmente” (Giménez, 2000).

A finales de ese siglo, aparecieron las llamadas “Universidades Populares” en varios países de Europa como Bélgica, Italia y Francia. En ellas, los estudiantes ejercían funciones docentes, se comprometían y solidarizaban con los obreros y apoyaban su capacitación por las vías no formales (Giménez, 2000). Esta referencia permite inferir que la extensión surgía en ellas como respuesta a la necesidad sentida por algunos integrantes de las comunidades universitarias (profesores y estudiantes), de diseminar el conocimiento, tradicionalmente impartido en las diferentes carreras universitarias existentes hasta ese momento, más allá de los muros físicos, religiosos, políticos, económicos y sociales impuestos por la heptacentenaria claustrofilia medieval de las instituciones universitarias.

En esas primeras manifestaciones, la extensión circunscribía su accionar a una sola dimensión que es la que se ha denominado hasta nuestros días como “Educación permanente” o “Educación continua”; es decir, actividades intrínsecamente extensionistas de difusión del conocimiento entre participantes que no forman parte de la comunidad de estudiantes regulares de pregrado y postgrado de las universidades. Esta actividad extensionista es de carácter **unidimensional**; pues, se limita a una sola dimensión funcional que corresponde con la educación permanente de personas que no forman parte del cuerpo regular de los estudiantes universitarios.

Esa concepción inicial de la educación permanente presupone la divulgación del conocimiento en una única dirección epistemológica que nace en los centros del saber superior (las universidades), y se dirige, paternal y asistencialmente, a las comunidades a las que se etiquetan como “deficitarias” de

conocimiento. Ese proceso es exclusivamente **unidireccional**; va desde las universidades omnisapientes hacia el exterior, de forma análoga a como se imparten lecciones a unos pasivos y pacientes estudiantes universitarios, sin que ni por asomo se conciba la posibilidad de que las universidades tuviesen nada que aprender ni conocimiento alguno que recibir desde su entorno.

Adicionalmente, las actividades de divulgación del conocimiento hacia comunidades de aprendizaje diferentes a las del claustro universitario tradicional, por vía de la extensión, se realizaban de manera **voluntaria, no programada**. Esas actividades no solían formar parte de las preocupaciones ni de las políticas institucionales, ni tampoco de los programas académicos generados en los más altos niveles de decisión y planificación universitaria. Se trataba de actividades que estudiantes y profesores organizaban sin que ellos mismos las considerasen como parte de sus obligaciones contractuales ni académicas. En el mejor de los casos, las concebían como obligaciones “morales” o de contenido social, estimuladas por la sensibilidad que despierta la observación de las necesidades que se hacen muy llamativas e inocultables en entornos con altos niveles de población analfabeta y depresión social.

En esa primera fase de concepción y durante muchos años posteriores, la extensión no formó parte de las políticas, planes y programas institucionales debidamente estructurados, y no estuvo contemplada su promoción y realización entre las obligaciones contractuales o exigencias laborales del personal docente. Tampoco fue parte de los diseños curriculares ni contribuyó a conformar el cuerpo de requisitos formales para la prosecución y culminación de los planes de carrera por parte de los estudiantes universitarios. En definitiva, podría afirmarse que la extensión “unidimensional”, “unidireccional” y “voluntaria”, no ha sido objeto de ningún tipo de **valoración académica** que la considerase como misión institucional, ni que fomentase su estímulo, su organización y su desarrollo de manera sistemática y sostenida.

En la Figura 3 se representa el panorama relacional de la extensión universitaria con la sociedad en su fase primigenia, a la luz de las valoraciones expresadas en los párrafos precedentes. En esa figura, la universidad forma parte

de la sociedad y tiene muy bien delimitadas sus “fronteras”, tanto las físicas como las que se generan virtualmente, a partir del ejercicio posible de la autonomía universitaria, concebida ésta como la facultad para la generación y divulgación del conocimiento en el interior de dichas fronteras, sin camisas de fuerza confesionales de tipo religioso, político o económico. Al trascender dichas fronteras, la universidad se vincula con su entorno y, en consecuencia, hace real y efectiva la extensión universitaria.

El surgimiento de esa única actividad primigenia de extensión, como lo es la educación permanente de sectores de la sociedad que no forman parte del “claustro” universitario, permite identificar el carácter unidimensional del campo de acción de la extensión. En la Figura 3, está representada por una única flecha que sale desde la universidad “hacia” la sociedad, definiendo con su orientación la *unidireccionalidad* de la acción extensionista descrita. La flecha que parte desde la frontera de la universidad, indica la ausencia de incidencias programáticas y de valoración académica de la extensión hacia el interior de las instituciones universitarias. La coloración degradada utilizada para representar el ámbito de incidencia sobre la sociedad, por parte de la extensión en esta fase inicial, pretende expresar que sus campos de influencia geográfica y poblacional han sido particularmente “locales”, con mayor intensidad en las cercanías geográficas de los muros universitarios. Las fronteras de la “sociedad” que son objeto de influencia por parte de la extensión universitaria pueden identificarse con precisa definición, razón por la cual se mantiene en la figura la línea que delimita dichas fronteras.

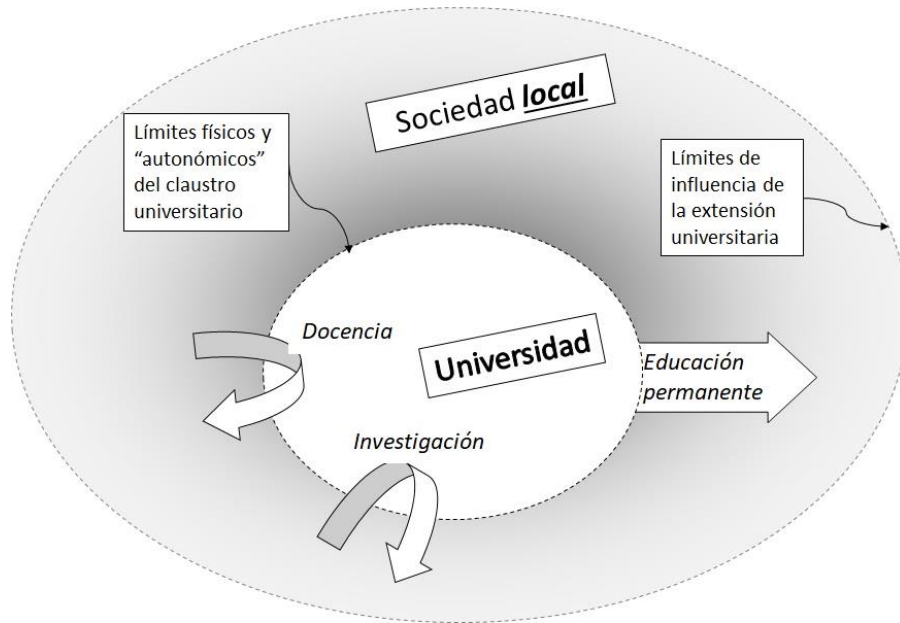


Figura 3: Esquema simplificado del estado del arte sobre la naturaleza primigenia de la extensión universitaria (fines siglo XIX).
Fuente: Los autores.

2. EL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA NATURALEZA MISIONAL DE LA EXTENSIÓN.

Es razonable suponer que las actividades primigenias propias de la educación “extra muros”, dirigidas abiertamente a públicos de muy diversa preparación académica, edades, condiciones sociales y económicas, no podían limitarse a replicar las tradicionales y generalmente muy teóricas y poco atractivas lecciones que se impartían en el claustro universitario, con el único objeto de difundir irrestrictamente dicho conocimiento en forma pública; pues, sería previsible el déficit de interés sostenido en el tiempo para ese tipo de iniciativas por parte de participantes no matriculados en la universidad.

De acuerdo con Giménez (2000), estas iniciativas se diseminaron por todo el continente europeo y culminaron con la acuñación de la expresión “extensión cultural” (entendiendo la cultura en su acepción antropológica más genérica). Mediante esa noción, se pretendía “extender” el conocimiento y la sabiduría propios de las universidades, más allá de los estudios formales. Esta dimensión “cultural” de la extensión universitaria se anexó a la dimensión inicial, identificada como “educación permanente”. Ella se impuso, de una manera muy evidente,

sobre el resto de las acciones de vinculación que pudieron haberse emprendido desde las fronteras de las universidades hacia la sociedad. La Figura 4 ilustra esta nueva situación de principios del siglo XX.

Siguiendo con el autor mencionado, él complementa la información sobre el desarrollo incipiente de la extensión universitaria señalando que, de acuerdo con Adolfo Posada, otro referente en esta materia, el propio concepto de “Extensión Universitaria” se acuñaba alrededor de 1911 en España. En este escenario, se le definió como “toda labor expansiva de carácter educativo y social realizada por la universidad, fuera de su esfera oficial docente” (Giménez, 2000).

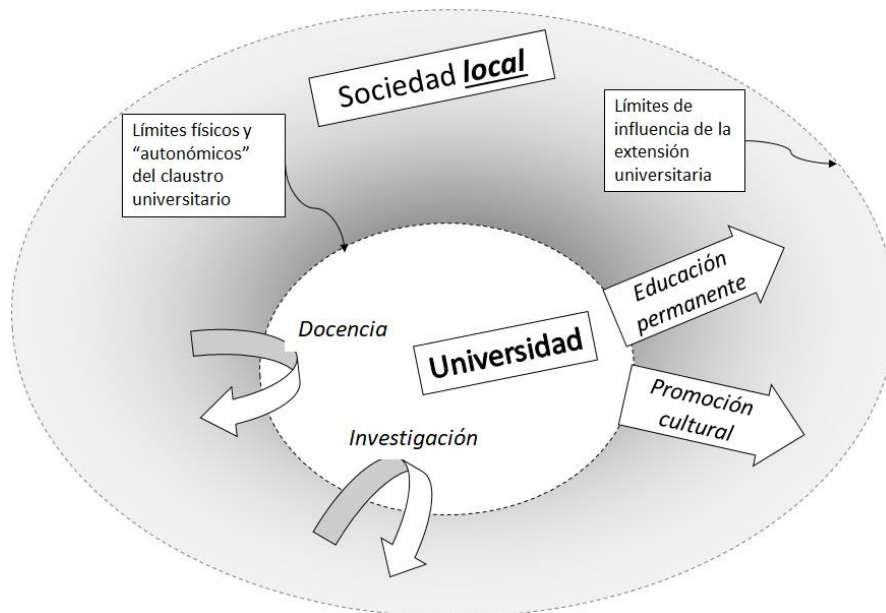


Figura 4: Esquema simplificado del estado del arte sobre la naturaleza de la extensión universitaria a principios del s. XX.

Fuente; Los autores.

En atención a lo antes expuesto, no es accidental encontrar la expresión “...fuera de su esfera oficial docente”; pues, revela que existe un ámbito de acción “oficial docente” (los muros físicos y autonómicos de la universidad), y otro que no lo es, fuera del cual se desarrolla la extensión universitaria. Por lo tanto, no tiene carácter programático en la estructura organizacional y funcional de la universidad, ni tampoco valoración académica alguna.

En América Latina, los movimientos reformistas de Córdoba que en 1918 promovieron la sensibilización democrática, autónoma y abierta de las universidades, generaron el ambiente propicio para la internalización de un concepto como el de la extensión universitaria. Para ese entonces, tal concepto resultaba muy novedoso para las instituciones que habían cambiado muy poco desde la época colonial o republicana y se mantenían prácticamente sin ninguna actividad extramuros. Desde allí, la extensión universitaria pasó con el tiempo a ser considerada como una actividad consustancial con el hecho universitario, así como también un concepto profundamente latinoamericano.

La noción de extensión universitaria continuó consolidándose en el tiempo con una tipología y unos términos específicos que se recogieron en la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, celebrada en Santiago de Chile en 1957. Allí se indicaba que:

...**por su naturaleza**⁴², la extensión universitaria es misión y función orientadora de la Universidad contemporánea (...). **Por su contenido y procedimiento** (...), se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. **Por sus finalidades**, ... debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la Universidad (...), estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo imparcial y objetivamente ante la opinión pública las soluciones fundamentales a los problemas de interés general (...), tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la Universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo (Tünnermann, 2000: pp. 4-5).

Si bien en la cita anterior se sigue apreciando un predominio marcado del concepto de “extensión cultural”, también se puede percibir un concepto más elaborado de la extensión universitaria. Específicamente, cuando se afirma que la extensión debe auscultar, explorar y recoger “*del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales*”. Mediante estas acciones, pareciera que hay una primera señal

⁴² Destacado en negritas por los autores de este ensayo.

de admisión de la necesidad de interactuar con la sociedad en un plan más orientado al proceso dialógico y bidireccional, para proceder con el diagnóstico de necesidades y requerimientos, pues de allí proviene principalmente la información necesaria para acometer actividades y proyectos de extensión y desarrollar parte fundamental de la misión de la universidad.

En esa etapa es cuando comienza también a reflejarse de manera incipiente la extensión en las estructuras organizacionales de las universidades, con la creación de coordinaciones, direcciones, o departamentos de extensión universitaria. Sin embargo, de igual manera, parece preservarse el carácter unidireccional en la labor de generar soluciones posteriores a esa fase de diagnóstico, cuando se afirma que la universidad es la que debe proponer “...*imparcial y objetivamente ante la opinión pública las soluciones fundamentales a los problemas de interés general*”; es decir, en la generación de las soluciones no está contemplada la participación de los beneficiarios de esas soluciones.

Dentro de esa tendencia unidireccional en la propuesta de soluciones a grandes problemas sociales, también puede detectarse una apertura de la extensión universitaria hacia otras dimensiones y campos de acción que van más allá de los mencionados hasta ahora (educación permanente y promoción cultural). Esto puede inferirse cuando se expresa que la extensión universitaria tiene por objetivo “*contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo*”. El desarrollo social y la elevación de los niveles de la población en los órdenes espiritual, moral, intelectual y técnico implican el abordaje de otro tipo de proyectos que trascienden los efectos directos de la capacitación impartida por la vía de la educación permanente y la promoción cultural. Estos se refieren, en concreto, a la acción social y a la cooperación o asistencia técnica.

La cobertura geográfica y poblacional de la acción universitaria queda delimitada nítidamente con prioridad hacia lo nacional, cuando se afirma que la extensión “*Tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación los conocimientos, estudios e investigaciones de la Universidad...*” (subrayado propio). Lo referido sirve también para postular que es

parte esencial de las dimensiones de la extensión todo lo que esté orientado a la proyección y la *divulgación del quehacer universitario*, incluyendo los conocimientos generados y los resultados de las investigaciones. Ello obliga a la interacción e integración permanente entre todos los actores participantes en las diversas facetas de la vida académica universitaria, como lo son la docencia formal conducente a grados y la investigación científica. En la Figura 5, se muestra de manera simplificada este esquema sobre el estado del arte de la naturaleza misional de la extensión universitaria, que se afianzó a partir de la segunda mitad del siglo XX. En este esquema ilustrativo se aprecian las otras dos nuevas dimensiones del campo de acción de la extensión universitaria: La *acción social* y la *cooperación técnica*.

Se destaca el carácter más extendido de la cobertura geográfica de la extensión, en particular, en la labor de diagnóstico y compilación de “*problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales*”. Bajo esta premisa se admite, tímidamente, cierto grado de direccionalidad orientada desde la sociedad hacia la universidad para el diagnóstico y el acopio de datos y valores culturales. No obstante, se mantuvo la unidireccionalidad desde la universidad hacia la sociedad en lo que respecta a la toma de decisiones y a la definición de las acciones y proyectos extensionistas.

La situación descrita se visualiza en la Figura 5, con las flechas de origen curvado y el borde de la línea discontinua que atraviesan los límites de la universidad “hacia adentro”. Ello permite seguir el recorrido de la información, los datos y valores culturales compilados desde la sociedad, para salir de dichos límites en forma continua y resaltada hacia la sociedad. En este caso, se indica la unidireccionalidad de la toma de decisiones, las acciones y la orientación de los proyectos de extensión.

En ese modelo se hace evidente la ausencia de programas estructurales formales de extensión universitaria integrados con la oferta y la valoración académica de las instituciones. Por esa razón, en la Figura 5 se representan fuera de los “límites” físicos y autonómicos de la Universidad, a aquellas actividades de

las diferentes dimensiones de la extensión que realizan profesores y estudiantes por iniciativas propias.

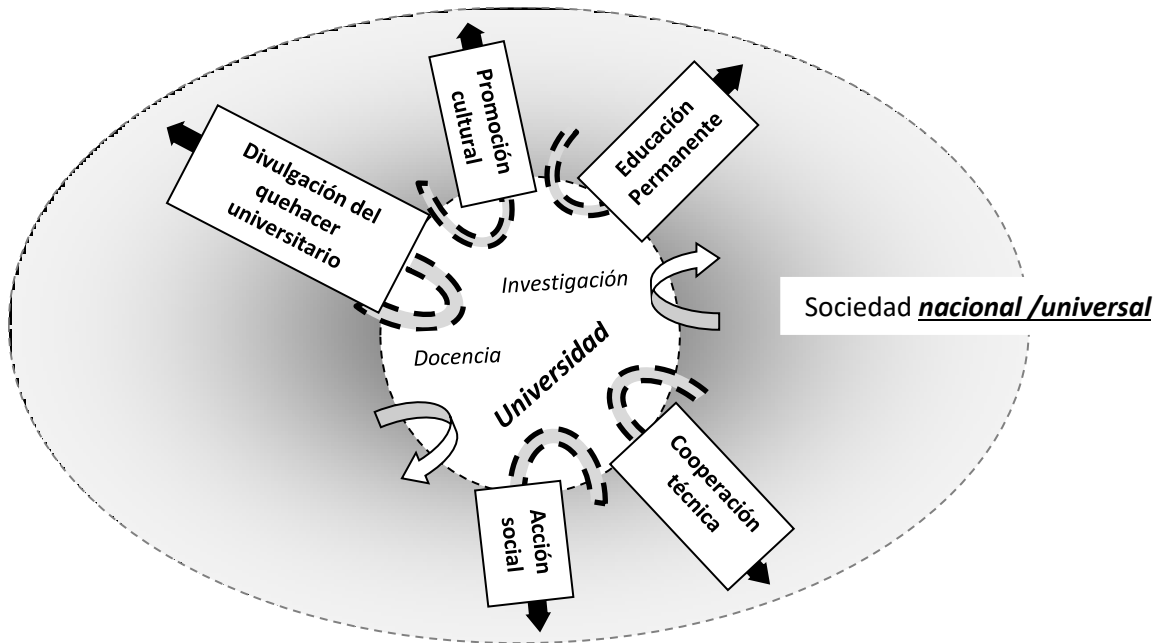


Figura 5: Esquema conceptual simplificado del estado del arte sobre la naturaleza de la extensión universitaria para la segunda mitad del s. XX.
Fuente: Los autores.

3. LA NATURALEZA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA A FINALES DEL SIGLO XX. CASO: AMÉRICA LATINA.

Lo descrito en los párrafos precedentes da cuenta de la visión predominante durante varias décadas, en América Latina, en torno a la extensión universitaria. En 1972 se llevó a cabo, en México, la “Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria”. En ella, se cuestionó el carácter “*paternalista, asistencialista, unidireccional y demagógico*” de la extensión universitaria, que en lugar de promover cambios sociales, reafirmaba las estructuras de poder vigentes. Ello se reflejaba en el poco impacto que sobre el “*pueblo inculto*” ejercía la universidad, al no extender “*su cultura*” ni compartir su saber universitario. Por el contrario, se promovía la despersonalización y la escasa participación de la “masa” popular, para generar sus propias ideas y tomar

decisiones. Al no propiciarse espacios para el intercambio real y la interacción social, el conocimiento universitario que se transmitía debía ser aceptado sin mayores cuestionamientos ni diálogos. De ese cerrado contexto, surgió la necesidad de formular un nuevo concepto y un nuevo enfoque de la extensión universitaria que permitiera establecer una dialéctica verdadera entre universidad y sociedad. Por ello, se afirmaba que:

...las Universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos... (Tünnermann, 2000: p. 184).

Aceptada y parcialmente consolidada la multidimensionalidad de la extensión universitaria en los diferentes campos de acción anteriormente señalados, la principal crítica era, entonces, contra la “unidireccionalidad” y el asistencialismo de la acción extensionista. Se cuestionaba ese modelo paradigmático que venía arraigándose casi inalterable hasta bien entrado el último cuarto del siglo XX y que parecía anquilosado; pues, su premisa fundamental se centraba en que “todo” el poder y la superioridad del saber y el conocimiento estaban en la universidad. A pesar de ello, se reconocía que ese poder le concedía a las instituciones universitarias el derecho absoluto y la autoridad moral e intelectual de diagnosticar problemas, proponer soluciones, ejecutar proyectos, transferir conocimientos y evaluarlos de forma unilateral. Eso sí, sin contar con la “problematización crítica” de los potenciales beneficiarios, quienes “no estaban en capacidad” de hacer aportes al poder del conocimiento y la “sabiduría” que emanaban de las casas de estudios y del hombre “superior” que en ellas hace vida (el técnico), de forma incontestable (Freire, 1984).

Esa relación asistencialista y de subordinación era contraria al diálogo, al proceso liberador del quehacer educativo (*idem*), al atender las necesidades reales de la sociedad y promover su participación que se hacían latentes en las comunidades. No obstante, allí se concentraba la parte esencial e imprescindible para el diagnóstico y la proposición de soluciones a diversos problemas sociales que el sector universitario por sí mismo no podía aportar. Era necesario contar

con un proceso dialógico de mutua aceptación constructiva y colaborativa, entre las partes interesadas (universidad y sociedad). También, disponer de sus opiniones, sus aportes, sus saberes y la cultura para la generación de nuevos saberes, conocimientos y componentes culturales que en permanente interacción con la universidad hiciera posible que cumpliera con su función extensionista.

Ahora bien, la propuesta va más allá de favorecer un proceso dialógico entre la universidad y la sociedad para la detección de problemas sociales y la construcción de sus soluciones. Se complementa, por derivación natural y dadas las interrelaciones que podrían generarse entre los diferentes actores intervinientes, en comprender que todos esos actores se necesitaban mutuamente, es decir, que la universidad también requiere y necesita de los aportes de los sectores con los cuales interactúa para el mejoramiento de su quehacer académico. Así, por ejemplo, se comenzó a evidenciar que, en el área de las ciencias básicas y la tecnología, la universidad tiene mucho que aprender de los aportes a la investigación y el desarrollo que se generan en el sector industrial y en el sector comercial. En el área de las ciencias sociales y de las políticas públicas, hay oportunidades de enriquecer los saberes de la universidad con las experiencias prácticas y las propuestas teóricas que provienen del sector oficial en sus diferentes niveles de decisión, así como del liderazgo y la participación del sector comunitario. En este aprendizaje, es indiscutible la presencia y el liderazgo de los profesores, los estudiantes y los otros actores de la comunidad.

Es importante destacar que, en ese período fue cuando se generaron o consolidaron las iniciativas de incorporar en los planes de estudios, de forma obligatoria o electiva, las prácticas profesionales en modalidad de pasantías para una gran cantidad de carreras universitarias. También se desarrollaban los conceptos y las metodologías de “aprendizaje por proyecto” y de “aprendizaje-servicio”, tanto para los saberes y las competencias profesionales, como para aquellas competencias personales e individuales que facilitaban la sensibilización y la inserción ciudadana de estudiantes y profesores. Se profundizaron los programas de intercambio entre profesores y estudiantes universitarios de

diferentes instituciones y países, así como con organizaciones del sector productivo privado, del sector público y de organizaciones de acción social no gubernamental.

La concepción tradicional de la educación universitaria se renovó y, tanto el conocimiento científico como el tecnológico, se desplegaron en la sociedad, atendiendo situaciones concretas bajo un enfoque dialógico. Este abordaje ético puede ser visto como un proceso de mediación que “permite crear ambientes en los cuales los participantes, que representan las diversas perspectivas, pueden sentirse suficientemente incluidos, empoderados y ‘seguros’ para ser transparentes en su propia comunicación, [y] abiertos a comprender lo que otros tienen que decir” (Pruitt y Thomas, 2008).

Ese enfoque dialógico, integrador, multidireccional y participativo se ha venido consolidando, muy lentamente, en las últimas cuatro décadas en muchas universidades latinoamericanas y de otras regiones del mundo. En este modelo, se evidencia la participación estudiantil en los programas de extensión como un aspecto central dentro de un proceso formativo académico integral, que lo puso en contacto con la realidad social de su entorno comunitario, regional y nacional. Ello propicia que la “inserción de la extensión en el currículo” se convirtiera en un tema de discusión académica en las universidades.

Las universidades, a través de sus planes de estudio, están llamadas a crear valor social en el desempeño gerencial de sus estudiantes, para contribuir con la formación de un ciudadano integral, capaz de operacionalizar su desempeño profesional desde la visión responsable del desarrollo humano. Al respecto, Levy-Carciente y Rodríguez (2010), sostienen que “la universidad, a través de la Responsabilidad Social, muestra sus capacidades de poner en práctica los principios y valores fundamentales que se corresponden con su misión de formar profesionales con una visión crítica, creativa y transformadora, producir conocimiento mediante la investigación básica y aplicada, y desarrollar voluntades en experiencias prácticas de extensión.”

Estas nuevas tendencias requieren, inevitablemente, de la adaptación y el apoyo de la estructura organizacional de las universidades. Comienza, en

consecuencia, el surgimiento de los “programas institucionales de extensión” que, sin eliminar el voluntariado tradicional en extensión, forman parte de la misión formal de esos nuevos componentes de la estructura organizacional que requieren, también, de la consecución y la asignación de recursos presupuestarios. En la Figura 6, se ilustra el modelo de las relaciones entre las universidades y la sociedad, a través de la extensión universitaria, hacia finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Las dimensiones de los campos de acción de la extensión universitaria se enmarcan, en la mencionada figura, en recuadros que tienen dos características principales: En primer lugar, el “flechado multidireccional” que resalta la nueva orientación de la relación dialógica con la sociedad y la influencia que el entorno puede ejercer en la labor académica hacia el interior de las universidades; en segundo lugar, la penetración mucho más marcada de estos recuadros de texto multidireccionales hacia el interior de las instituciones, reflejando con ello la internalización de la extensión como parte importante de las estructuras organizacionales y los programas institucionales de las universidades. Los tramos de estos recuadros multidireccionales que sobresalen hacia la sociedad siguen representando la existencia de acciones voluntarias de los miembros de la comunidad universitaria que no están necesariamente contempladas en las estructuras y en los programas formales. Conviene resaltar el complemento que se ha incluido en la dimensión de “promoción cultural”, al ampliarla con los componentes de promoción artística y deportiva, que se fueron consolidando como actividades universitarias de extensión a finales del siglo XX.

Por otra parte, en esta figura se introduce la novedad que significa el anillo circular (representado en el interior de la universidad), que conecta estructuralmente las cinco dimensiones principales de la función de extensión, así como también esas dimensiones con las otras dos funciones misionales de las universidades: Docencia e investigación. Éstas, a su vez, mantienen la orientación hacia la generación de resultados que favorezcan a la sociedad sin perder su carácter autónomo propio de la universidad.

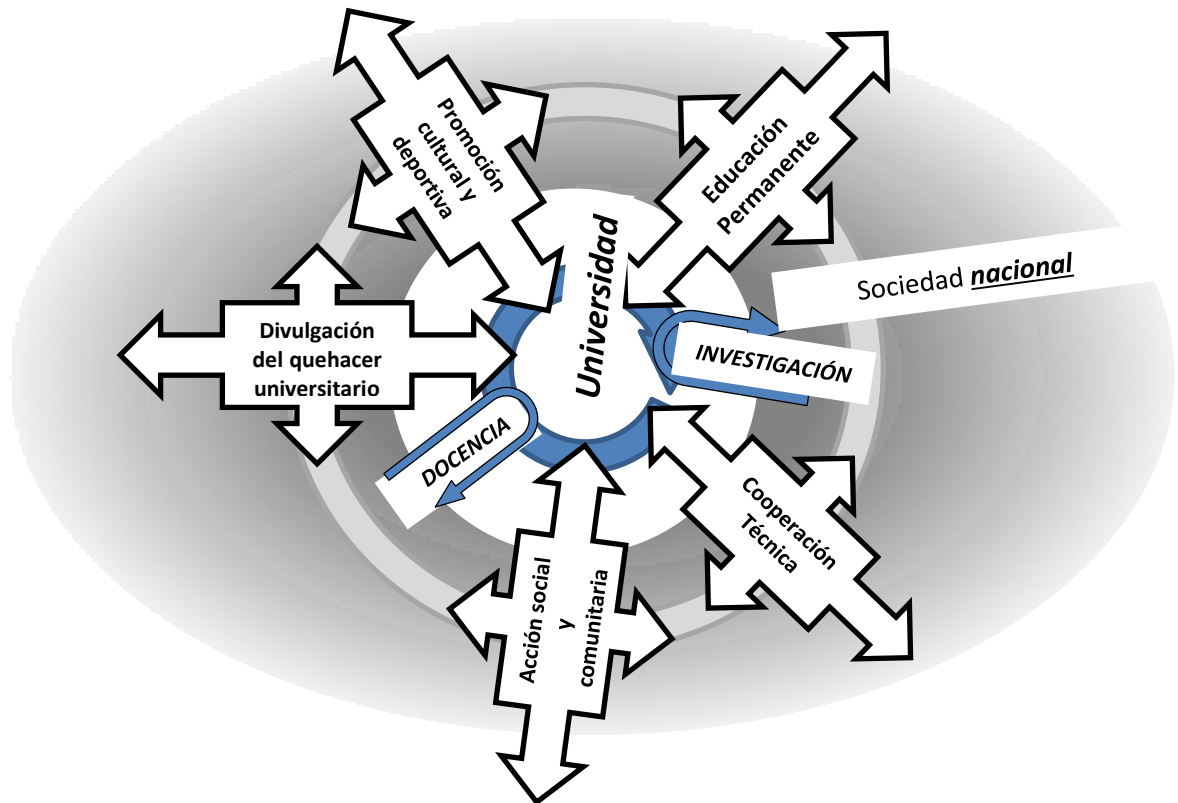


Figura 6: Esquema conceptual simplificado del estado del arte sobre la naturaleza de la extensión universitaria hacia finales del s. XX.
Fuente: Los autores.

Otro aspecto que se desea destacar como aporte del modelo que se ha ilustrado en la Figura 6, es el que representa el anillo externo ubicado en el ámbito de acción de la sociedad conectando las porciones salientes de las diferentes dimensiones de la extensión universitaria. Se trata de identificar el papel que la universidad debe ejercer en la promoción de la interconexión de las dimensiones de la extensión, fuera del ámbito de la universidad, mediante el contacto con las acciones, los saberes, los conocimientos y las potencialidades de los actores sociales con los cuales se efectúa el proceso dialógico constructivo. Esto significa que los actores universitarios que realizan labores de extensión en los diferentes programas institucionales deben aplicar herramientas adecuadas para que los actores sociales puedan interactuar, aportar, empoderarse y beneficiarse de las bondades de todas las dimensiones de la extensión

universitaria. Esta característica es la que amplía la direccionalidad de la función de extensión, al proveer a cada dimensión un conjunto de acciones multidireccionales.

En paralelo, con estas nuevas tendencias, el desarrollo acelerado de las Tecnologías de Información y Comunicación (las TIC), de finales de siglo XX y lo que corre del siglo XXI, prácticamente hace invisible cualquier frontera que delimite el alcance de la cobertura de las funciones misionales de las instituciones universitarias. Obviamente, se privilegia el alcance local o nacional en la función de la docencia y, algo menos, en la función de investigación científica y desarrollo tecnológico, pues el financiamiento público o privado favorece la cobertura de ese alcance. Bajo este escenario, se abren posibilidades de financiamiento de origen multilateral para proyectos conjuntos y el trabajo cooperativo interinstitucional.

Ahora bien, es necesario reflexionar en lo siguiente: Es ineludible que la función de extensión abre grandes oportunidades de internacionalización para las universidades por la vía de los programas de educación permanente y cooperación técnica, con grandes posibilidades, además, para la generación de ingresos extraordinarios y para la ampliación y el perfeccionamiento de la experiencia profesional de los integrantes de la comunidad universitaria. Sin embargo, sus alcances aún siguen siendo marcadamente locales o nacionales en las dimensiones de la acción social y la promoción de la cultura, el deporte y el arte.

Retomando la Figura 6, puede observarse que se ha eliminado la línea que, en las figuras precedentes, delimitaba la cobertura geográfica o poblacional del accionar universitario. Esto motivado a que, con la aparición de internet, el acceso abierto y virtual a casi cualquier tipo de información o contenido y el incremento de la movilidad estudiantil y profesoral, se difuminan o pierden nitidez.

4. EL ESTADO DEL ARTE DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LOS RETOS EN PROSPECTIVA

4.1. Situación actual.

La primera evidencia empírica que surge al establecer conversaciones y relaciones de trabajo con una cantidad apreciable de integrantes de las comunidades universitarias de múltiples instituciones, incluyendo algunas autoridades de alto y medio nivel, es que no existe claridad y consenso sobre el concepto mismo de la extensión universitaria. Obviamente, este es un primer e importante obstáculo para la generación y el desarrollo de iniciativas de planificación estratégica conducentes a construir una estructura organizacional y programática consistente. Además, va en detrimento del desarrollo de la relación institucional de las universidades con su entorno, y de las consecuencias positivas que dicha relación pudiera generar internamente en las diferentes vertientes del quehacer académico.

Todo parece indicar que la situación descrita en el apartado anterior refleja el estado actual o al que aspiran llegar las instituciones universitarias, en cuanto a la función misional de la extensión universitaria, sus formas de vinculación con la sociedad y su papel de acción complementaria hacia el interior de las instituciones. Sin embargo, este panorama es muy diverso y hasta complejo, pues algunas universidades han podido diversificar su oferta académica en diferentes programas de extensión (incorporando, además de los mencionados, otros programas extensionistas como la promoción del emprendimiento, el seguimiento de los egresados y su inserción laboral, entre otros). Algunas también han mejorado sus mecanismos de comunicación dialógica para la toma de decisiones en materia de formulación de propuestas de proyectos extensionistas para el beneficio común, y han adaptado sus estructuras organizacionales para la incorporación de los programas institucionales de extensión, sin perder la acción del voluntariado tradicional. Pero otras, en cambio, no han modificado sus paradigmas o se encuentran en etapas incipientes de desarrollo hacia este nuevo

paradigma de la extensión valorada académicamente, con características multidimensionales y multidireccionales.

Es común observar todavía instituciones universitarias que mantienen el esquema unidimensional de la “extensión cultural” o bidimensional con la adición eventual de la educación permanente o de cualquier otra de las dimensiones mencionadas. También es muy común observar que se mantiene la “unidireccionalidad” en la comunicación, el asistencialismo, el paternalismo, la pretensión del dominio absoluto del saber y de la potestad para la creación de soluciones hacia el entorno, por parte de un gran número de instituciones.

Algunas universidades (cada vez menos), siguen realizando extensión por la vía exclusiva del voluntariado estudiantil y profesoral, sin concebir, generar, insertar y promover programas institucionales y estructuras organizacionales que sistematicen adecuadamente la gestión de la extensión y favorezcan su evolución sostenida. Consecuentemente, al no existir programas institucionales y estructuras organizacionales destinadas al accionar extensionista, no existe la exigibilidad contractual y ética para realizarla, ni mucho menos la valoración académica de quienes la llevan a cabo.

En países como Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y Venezuela, se han conformado organizaciones, redes o entidades oficiales o privadas “suprauniversitarias” de alcance nacional o regional, que agrupan a las autoridades de extensión de algunas universidades. Ello, con la finalidad de favorecer la discusión y fijación de conceptos, el intercambio de información y experiencias y el desarrollo de políticas, normativas, planes y proyectos con una visión compartida. Como ejemplos de estas organizaciones pueden mencionarse el “Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras”, creado en Brasil en 1987 (FORPROEX, 2012); el “Núcleo de Directores de Cultura y Extensión”, creado en Venezuela en 1993 y reestructurado como “Núcleo de Autoridades de Extensión”, en 2003 (NAEx, 2003); la “Red Nacional de Extensión Universitaria”, creada en Colombia en 2000 (ASCUN, 2008); la “Red Nacional de Extensión Universitaria” (REXUNI), creada

en Argentina en 2008 (CIN, 2008), y la “Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Sociedad” (REUVIC), creada en Ecuador.

En el ámbito de la región latinoamericana, hace más de veinte años se gestó la conformación de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU, 2017).

En Venezuela, la conformación del “Núcleo de Directores de Cultura y Extensión” del Consejo Nacional de Universidades (CNU), reflejaba el interés y la importancia que las universidades y las dependencias encargadas de la gestión pública de la educación universitaria (gobierno central), le concedieron a la posibilidad de consensuar conceptos, definir políticas, programas y proyectos extensionistas, con alcance oficial entre todas ellas. También, exponía la influencia que mantuvo durante muchos años el concepto de “extensión cultural”, propio del estado del arte que, en materia de extensión, había estado imperando desde mediados del siglo XX, a pesar de los cuestionamientos y nuevas tendencias de finales de ese siglo.

En el año 2004, por disposición gubernamental, se reestructuró este Núcleo para dar origen a dos organismos asesores del CNU: el “Núcleo de Autoridades de Extensión” (NAEx), y la Comisión Permanente de Directores de Cultura de las Universidades Venezolanas (CPDCUV). El NAEx se conforma como órgano asesor del Consejo Nacional de Universidades en materia de extensión con el objetivo central de fijar políticas, coordinar y armonizar criterios y acciones, para lograr que esta función universitaria ocupase el sitio que le correspondía dentro de la estructura de la organización universitaria en todas sus dimensiones. Mediante esta acción, se logró una nueva denominación e identidad independiente, sin el sesgo que, hacia la dimensión cultural de la extensión, introducía el nombre anterior. Del mismo modo, se dejó a un lado el sesgo histórico que, en materia extensionista, se mantenía anclado en buena parte de la educación superior venezolana.

Para atender lo atinente a la dimensión cultural, la CPDCUV agrupó a las autoridades universitarias en esta área del quehacer universitario con la meta orientada, fundamentalmente, a asesorar y coordinar, a nivel nacional, acciones

conjuntas entre las universidades en esa materia específica que es intrínsecamente extensionista. De igual manera, el CNU creó la Comisión Permanente de Directores de Deportes, con propósitos similares para atender lo relativo a esta otra dimensión de la actividad extensionista.

Posteriormente, en el año 2013, el NAEEx aprobó la “Normativa Nacional de Extensión” (NAEx, 2013) que sustituyó a la promulgada en el año 2003, y aprobó el “Plan Nacional Estratégico de Extensión 2013-2018” (PLANEx). Éste fue el producto de un ejercicio conjunto de planificación estratégica realizado por los representantes de un grupo de universidades nacionales pertenecientes al referido Núcleo. El citado Plan Estratégico definió la misión, la visión, los valores, objetivos y acciones a cumplir a mediano plazo, en las distintas entidades (alcance nacional), durante un período determinado.

En el numeral 3 de la Exposición de Motivos de la citada Normativa, se establece que la extensión universitaria “...*está estrechamente vinculada con los procesos políticos, económicos, educativos, culturales, científicos y tecnológicos que ocurren a nivel local, nacional y mundial, todo ello a través del análisis profundo de sus causas y efectos para impulsar a la universidad a asumir una posición solidaria a favor de las comunidades intra y extrauniversitarias*” (NAEx, 2013: p. 2). Ese enunciado está en consonancia con la orientación que deben tener las universidades para el bienestar y desarrollo social del entorno. A su vez, se resalta que éste tiene alcance geográfico y poblacional de índole global, como se ilustró en la Figura 6 y en sus párrafos descriptivos.

En el numeral 4 de ese mismo documento, se promulga que “*La consolidación y el desarrollo de la extensión depende, como condición primordial, de la existencia de una estructura organizativa interna que aborde el nivel de la alta gerencia, el nivel de la gerencia intermedia y sus respectivas unidades operativas para la planificación, la ejecución, la supervisión y la evaluación....con atribuciones para proponer políticas, programas, Subprogramas y proyectos de extensión y participar en la toma de decisiones de alto nivel en esta materia, gestionar y obtener los recursos necesarios y alcanzar un mayor apoyo institucional interno y externo*” (NAEx, 2013: 2). Se resalta en él, el asunto relativo

a los requisitos necesarios para que una estructura organizacional universitaria se adapte y responda a esa misión institucional, a través del desarrollo de políticas, programas y proyectos de extensión.

En atención a lo antes expuesto, se resalta la existencia de políticas, programas y proyectos que requieren recursos para su planificación y ejecución; además, se le concede a la extensión el carácter formal de misión institucional y de deseada interrelación armónica y colaborativa con las otras misiones institucionales de la entidad universitaria: docencia en planes de estudio e investigación/desarrollo. Tales hechos convierten en obligante el fomento y el estímulo de las prácticas extensionistas entre los miembros de la comunidad universitaria, como complementos de las otras actividades tradicionales. También, su exigibilidad contractual, su valoración académica, la rendición pública de cuentas y su evaluación institucional. Estos postulados se complementan con la definición que se hace, en el Capítulo I de la normativa citada, de las áreas programáticas que conforman la “**multidimensionalidad**” de la extensión universitaria que se identifican en los artículos 4, 5, 6, 7 y 8 de la siguiente manera:

- “Apoyo docente” (Educación permanente o continua).
- “Acción social, comunitaria, ambiental, deportiva y cultural”.
- “Asistencia técnica, transferencia de tecnología y prestación de servicios”.
- “Comunicación” (divulgación del quehacer universitario), (NAEx, 2013: pp 4-5).

El numeral 7 de la referida exposición de motivos, desarrollado en detalle en el Capítulo IV, aborda un tema espinoso y polémico, al establecer que “*La extensión debe formar parte del currículo universitario, de manera que se incorporen programas y proyectos en el plan de estudios con las correspondientes unidades crédito, para contribuir con la formación integral del estudiante, desarrollar una mayor sensibilidad social, fortalecer una actitud de compromiso y responsabilidad con su comunidad y fomentar las competencias básicas como*

ciudadano, servidor social y futuro profesional” (NAEx, 2013: 7-8). Al respecto, se puede focalizar la atención en este numeral, dado que es en él donde se muestran, con mayor intensidad, la inercia y la resistencia institucional y organizacional para ensayar nuevos paradigmas educativos y modificar experimentalmente los planes de estudios y los diseños curriculares de las carreras. En este sentido, no se hace sencillo considerar y valorar los aprendizajes intangibles como parte de la formación integral universitaria.

La participación de los estudiantes en representaciones y agrupaciones deportivas, culturales, artísticas, sociales, gremiales o de cualquier otra índole, si acaso es certificada por dependencias internas de desarrollo estudiantil o extensión, no es comúnmente acreditada en los planes de estudios; aun cuando es cada vez más exigida y reconocida fuera de las universidades que dentro de ellas la adquisición de competencias para promover la participación y los valores ciudadanos, la sensibilidad y comprensión de las realidades sociales, el trabajo en equipo, el emprendimiento, el liderazgo, el manejo de la inteligencia emocional, la creatividad, la innovación, la salud integral, la comunicación interpersonal y colectiva, entre otras. A pesar del gran valor de estas competencias en la formación de los educandos, para su inserción laboral muy rara vez aparecen evidenciadas claramente en los programas de las asignaturas o de las unidades curriculares de los planes de estudios de las carreras.

Por último, el numeral 8 de la exposición de motivos (NAEx, 2013), refleja el carácter “**multidireccional**”, articulador y dialógico de la extensión universitaria ya mencionado en el apartado anterior y representado en la Figura 6 por la conexión gráfica entre los diferentes factores sociales del ámbito externo a la institución, a través de las diversas dimensiones de la extensión. Su propósito es involucrar a los diferentes actores y entes de la sociedad, desde entidades gubernamentales de todos los niveles, hasta organizaciones privadas de variada índole, con otros actores comunitarios en el desarrollo de proyectos. Es así como se abre el camino para que la universidad “*pueda ofrecer sus mejores aportes para el desarrollo nacional y regional, con claras perspectivas para emprender nuevas acciones y cambios que vayan mejorando progresivamente el nivel de*

vida de las comunidades, la eficiencia y productividad de los organismos públicos y privados en función del desarrollo nacional y regional" (NAEx, 2013: 3).

Sobre la base de lo declarado en los párrafos precedentes, no resulta aventurado afirmar que la situación actual de la extensión universitaria en América Latina y otras regiones del mundo es irregular, no es uniforme y, hasta cierto punto, es incierta. ¿Por qué? Porque a pesar de que hay instituciones que han asimilado las nuevas tendencias y conceptos en esta materia, han desarrollado las estructuras organizacionales orientadas hacia estos propósitos, han generado los programas y las formas de valoración académica de la extensión, y hasta se han beneficiado académica, social y económicamente de ello, otras, en cambio, permanecen anquilosadas y con elevadas incertidumbres sobre los pasos convenientes a seguir para adaptarse a esas nuevas realidades.

4.2. La valoración académica de la extensión.

Uno de los principales retos de las instituciones universitarias, hoy en día, es disponer de criterios precisos y uniformes para la valoración académica de la extensión. De este modo, sería estimulada y reconocida la participación de los profesores y estudiantes en actividades y proyectos de educación permanente, de cooperación técnica (con empresas y organizaciones públicas y privadas), de representación deportiva, artística y cultural, de acción social y desarrollo comunitario, de divulgación del quehacer universitario y otras formas que se conciban en el marco de la vinculación de la universidad con su entorno cercano y mundial. Otro reto por alcanzar, en la gran mayoría de las universidades de todo el mundo, es lograr que tal reconocimiento forme parte de los compromisos éticos y de las obligaciones contractuales y académicas de los profesionales de la educación universitaria, de los requerimientos para las renovaciones de sus contratos, ingresos y ascensos en el escalafón universitario. Tales desafíos resultan, por los momentos, complejos, dada la diversidad de los programas, actividades y productos de extensión universitaria, y la engorrosa tarea de establecer baremos o criterios para evaluar el desempeño académico en tales actividades y programas.

Del mismo modo, tal como se comentó anteriormente, insertar contenidos de formación complementaria y aprendizajes intangibles en los planes de estudios de pregrado y postgrado, ha resultado difícil de alcanzar. Incluso, también ha resultado controversial y polémico contar con la participación de los empleados administrativos y técnicos de las universidades en los proyectos y actividades de extensión. Sin embargo, es cada vez más común observar la colaboración, generalmente voluntaria, de este personal, que cuenta con credenciales, experiencia y competencias profesionales para involucrarse en actividades de índole extensionista en eventos deportivos, agrupaciones culturales, proyectos de cooperación técnica, servicios externos de laboratorio y en el desarrollo de propuestas y seguimiento de proyectos sociales o comunitarios, entre varios. Esta realidad, que plantea la posible naturaleza académica de las actividades de extensión con filiación universitaria que desarrollan miembros del personal administrativo y técnico, es materia de interesantes debates y refleja la dinámica constante en la que se encuentra el tema de la valoración académica de la extensión universitaria.

Por supuesto, debe quedar claro que este desarrollo histórico del concepto de la extensión universitaria, de sus nuevas tendencias y de sus actividades derivadas, ha estado enmarcado en esfuerzos más bien aislados y voluntaristas por parte de algunos miembros de la comunidad universitaria. Pese a ello, aún no ha formado parte estructurada de la misión y de los programas institucionales que impliquen obligación contractual ni ética de participación por parte de la totalidad de los miembros de la comunidad universitaria. Generalmente, las actividades de extensión han estado apartadas y no han contado con la relación orgánica deseable con las otras actividades académicas convencionales de las universidades, como las de docencia en los programas de estudios y los proyectos de investigación formales.

Tanto es así que, incluso, ha sido común en muchas instituciones el tratamiento coloquial de actividades “extra-académicas” para referirse a las actividades de extensión. Asumido de esta manera, estas actividades no han ido de la mano con la concepción y visualización de la extensión como un conjunto de

programas y proyectos **académicos**, enmarcados en la misión y en la visión institucional de desarrollo **académico**, con la connotación e implicaciones que esta calificación trae consigo. Tampoco ha sido visualizada la participación en actividades de extensión como parte esencial de la formación complementaria de los estudiantes universitarios. La caracterización **académica** de la extensión universitaria resulta eminentemente consustancial con la naturaleza misma de las universidades y, además, exigible como obligación contractual y ética para el personal académico y, eventualmente, para el personal administrativo y técnico. Para los estudiantes, se abriría un escenario posible y viable para dar cabida a la inserción de la extensión universitaria en los planes de estudios formales y en la participación del personal académico para su promoción, supervisión y evaluación. En consecuencia, se ha convertido en un tema recurrente en las universidades que deben evaluar variadas opciones para acometer iniciativas en esta dirección de forma sistemática.

La conceptualización de la extensión universitaria como una función académica esencial obedece al hecho mismo de su relación intrínseca con la generación del conocimiento, sustentada en la interacción más abierta con la sociedad, por lo cual es indispensable esa interacción. También se relaciona con la gestión y aplicación directa de ese conocimiento para coadyuvar en la resolución de problemas concretos del entorno social y productivo. De igual manera, la transmisión de ese conocimiento llega a otros agentes sociales de diversa naturaleza y procedencia, sin dejar de lado el que se comparte en labor constructiva con los estudiantes de los programas formales de estudios conducentes a grado, como parte de su formación complementaria.

Es evidente que el cumplimiento de esta función universitaria requiere de la participación activa de los miembros de la comunidad universitaria quienes, más que movidos por una obligación de tipo contractual, en el caso del personal académico y administrativo, o por exigencia curricular, en el caso de los estudiantes, deben estar debidamente motivados y comprometidos por propia convicción, reforzada por la promoción, la valoración, el estímulo y el reconocimiento institucionales de tipo académico y social.

4.3. La extensión en los nuevos ejes transversales de la gestión universitaria.

La extensión universitaria, con todas sus dimensiones y en todas sus direcciones posibles, está llamada a jugar un papel relevante para las propias universidades y para la sociedad, en todo lo relativo a la formación complementaria de los estudiantes como líderes sociales y agentes efectivos de cambio. También, en lo inherente a contribuir decisivamente con la consecución de recursos materiales y económicos por diferentes vías, incluyendo fuentes de origen internacional para la concreción de proyectos académicos de todo tipo, el mejoramiento del impacto, la aceptación y la valoración social de sus actividades y de su misión institucional por parte de la sociedad. Esto solo será posible en la medida en que las instituciones de educación universitaria contribuyan con el desarrollo creativo y audaz de nuevos paradigmas de gestión institucional que, sin sacrificar los valores intrínsecos de la autonomía universitaria para la gestión de los procesos de generación y divulgación del conocimiento, se encuentren en sintonía y en sincronía con las nuevas tendencias gerenciales de otros sectores de la sociedad, como el sector público, el sector empresarial y el sector de las organizaciones no gubernamentales.

El campo de la gestión organizacional y empresarial ha experimentado, a nivel mundial, grandes cambios en los últimos años, producto del desarrollo del conocimiento en el área gerencial y las experiencias de organizaciones de todo tipo que han sido debidamente documentadas y referidas en los centros de estudios más importantes. De esa influencia no escapan las instituciones universitarias. Los ejes transversales tradicionales en la gestión universitaria han sido, como en toda organización, aquellos necesarios para administrar adecuadamente los recursos humanos, materiales y financieros de apoyo logístico. Con estos aspectos, se han ensayado algunas nuevas tendencias, generalmente concebidas con apoyo académico en sus aspectos teóricos, pero provenientes del mundo empresarial en cuanto a su aplicación práctica, con miras a mejorar los procesos y los indicadores de eficiencia en el uso de los recursos o en el resultado del desempeño. La planificación estratégica (con definición de

misión y visión, valores, objetivos, metas, proyectos, programas y recursos necesarios), la gestión de la calidad, la evaluación institucional, la acreditación y la reingeniería de procesos, son algunos ejemplos bien representativos de estas tendencias en estos últimos años (González, 2016).

La búsqueda permanente de formas de mejoramiento de la gestión organizacional de las instituciones universitarias ha captado para sí las tendencias más recientes de esa área del conocimiento, las cuales sí pretenden incidir de manera directa, transversal y decisiva en los aspectos académicos de docencia, investigación y extensión, así como en todos los actores involucrados en su desarrollo. Allí se inscriben las corrientes de la gestión sostenible, la gestión socialmente responsable y la gestión del conocimiento, entre otras.

Podría inferirse que la “gestión sostenible” y la “gestión socialmente responsable” se soportan en enfoques muy similares en cuanto a sus principios, contenidos y propósitos; pues, ambas propuestas confluyen en la singular y ambiciosa pretensión de constituirse en referentes de carácter ético para garantizar la preservación misma de la especie y del entorno que nos cobija. Todo ello, mediante la puesta en evidencia irremediable de lograr el equilibrio entre las variables económica, ambiental y social en la gestión de cualquier actividad antropogénica (González, 2016).

La concepción de las universidades como instituciones “socialmente responsables” o de “gestión sostenible” representa una propuesta ambiciosa que requiere hacer uso de herramientas consolidadas de planificación estratégica para lograr una redefinición drástica y consensuada de su misión, su visión y, de forma precisa, de sus valores y objetivos organizacionales. Para lograrlo, será necesario un cambio cultural progresivo de los integrantes de sus respectivas comunidades. También, la internalización de sus múltiples y diversas actividades, de forma que se proyecten y se sustenten en lo económico, lo ambiental y lo social, así como la definición de políticas, programas y proyectos docentes, de investigación y de extensión, en permanente y creativo diálogo con comunidades, agentes sociales, empresas y organizaciones destinados al cambio real y permanente de las condiciones de vida del entorno humano.

Será de esta forma como se puedan consolidar en el tiempo los nuevos ejes transversales de la gestión universitaria, que favorecerán de forma sostenida los mecanismos de rendición de cuentas públicas y el mejoramiento de la imagen institucional, así como el sentido de pertenencia de la sociedad hacia las universidades (González, 2016).

CONSIDERACIONES FINALES.

De las tres misiones principales de las instituciones universitarias (la docencia de pregrado y postgrado, la investigación y la extensión), parece claro que la más reciente en aparecer y que ha experimentado mayores cambios conceptuales, de paradigmas y propósitos, en menores lapsos de tiempo, es la extensión universitaria; concebida ésta en su acepción más amplia, para referirse a la forma de vinculación de la universidad con la sociedad y la formación integral del estudiante.

Si bien la misión docente de pregrado y postgrado ha experimentado notables cambios en los campos del conocimiento que abordan y en las metodologías para gestionar sus procesos de enseñanza/aprendizaje, ha sido la que menos variaciones ha registrado en su propio concepto fundacional. Incluso, buena parte de las críticas a la docencia universitaria se sustentan en su escasa evolución y en su gran parecido con los sistemas tradicionales de enseñanza/aprendizaje, sustentados en clases magistrales (presenciales o virtuales), heredados desde épocas remotas y con un fuerte carácter unidireccional (profesor-alumno). De ello se desprende que tales cambios, en realidad, han traído pocas variantes prácticas a la forma “clásica” de transmitir el conocimiento universitario.

Algo similar ocurre con la investigación científica. Si bien es cierto que es tan antigua como el pensamiento crítico y observador del ser humano, como misión universitaria es de existencia relativamente reciente y los autores especializados la ubican específicamente, en ese ámbito, desde la aparición del modelo humboldtiano de universidad, hace algo más de doscientos años. Con algunas variantes sigue apegada, en su forma de proyectarse y ejecutarse, a los

métodos científicos convencionales, apoyados en el desarrollo de nuevas tecnologías y métodos experimentales. En su concepto y sus propósitos esenciales de conocimiento de la naturaleza y búsqueda de la verdad para la generación de conocimientos, la investigación científica, dentro y fuera de las universidades, ha experimentado pocas variantes.

En cambio, la extensión universitaria, como concepto y como misión universitaria, ha experimentado cambios sustanciales de paradigmas en la corta vida de algo más de cien años. En una dinámica acelerada, ha pasado de ser voluntaria, unidimensional, unidireccional y extra-académica, para formar parte de las estructuras organizacionales y los programas institucionales universitarios. También ha pasado a ser multidireccional en su manera de relacionarse con la comunidad, multidimensional en sus campos de acción y con cada vez mayor nivel de valoración académica e importancia en la toma de decisiones que se enmarcan en los nuevos ejes transversales de la gestión universitaria. Es así como, en el presente, representa para las instituciones que la realizan un cúmulo de oportunidades con incidencia en la formación integral de los estudiantes, la valoración social de su desempeño institucional y la generación de recursos extraordinarios. He ahí el reto por acometer, sin más demora, restricciones ni apego al pasado.

REFERENCIAS.

- Arredondo, D. (2011). Los Modelos clásicos de universidad pública, *ODISEO, Revista electrónica de pedagogía*. (16). Recuperado en 01 de mayo de 2017, de <http://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica>
- ASCUN (2008). Documento de Trabajo sobre políticas de extensión. *Red Nacional de Extensión Universitaria de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)*. Bogotá Recuperado en 01 de julio de 2017, de <http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/257/1/Políticas%20Ex-tension%202008-ASCUN.pdf>

CIN (2008). Acuerdo Plenario N° 681/08. *Comisión de Extensión RED NACIONAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (REXUNI). Consejo Interuniversitario Nacional de la República Argentina*. Lomas de Zamora Recuperado en 17 de febrero de 2017, de:

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/3Acuerdo%20681-08%20-%20Creacion%20de%20la%20REXUNI.pdf>>

FORPROEX (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. *Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Manaus. Recuperado en 11 de abril de 2017, de:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación?* México: Siglo veintiuno editores.

Giménez, J. (2000). La Extensión Universitaria en España. *V Congreso Iberoamericano de Extensión (Sociedad, Educación Superior y Extensión: balance y perspectivas)*. México. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, Recuperado en 11 de abril de 2017, de <http://campus-oei.org/superior/morelia.html>

González, O. (2016). Los nuevos ejes transversales de la gestión universitaria. *Boletín Telescopi* N° 5. Ediciones de la Red Telescopi del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Recuperado en 20 de mayo de 2017, de www.boletinteleescopi.com

Lawn, B. (1993). *The Rise and Decline of the Scholastic "Quaestio Disputata": With Special Emphasis on its Use in the Teaching of Medicine & Science*. E.J. Brill. Leiden (Netherlands).

Levy-Carciente, S. y Rodríguez, M. (2010). La responsabilidad Social y la Universidad del Siglo XXI. En *Responsabilidad Social Empresarial. Visiones Complementarias*. Venamcham. Caracas.

NAEx (2003). Acta N° 2-2003 Reunión Ordinaria del 24/04/2003. Núcleo de Autoridades de Extensión. Universidad Marítima del Caribe, Catia La Mar. Recuperado en 03 de marzo de 2016, de https://drive.google.com/file/d/0B3oRy4_JdDAXejVfTGxUTIBDVFE/view?ts=589bd25d

NAEx (2013). *Normativa Nacional de Extensión. Núcleo de Autoridades de Extensión del Consejo Nacional de Universidades*. Caracas. Recuperado en 17 de febrero de 2017, de <http://www.dex.usb.ve/sites/default/files/NormativaGeneral2013.pdf>

Pruitt, B., Thomas, P. (2008). *Diálogo Democrático –Un Manual para Practicantes*. ACIDI, IDE A Internacional, SG/OEA y PNUD. Recuperado en 24 de junio 2017, de

http://www.oas.org/es/sap/dsdme/pubs/dial_%20demo_s.pdf

Tünnermann, C. (2000). *El nuevo Concepto de la Extensión Universitaria*. V *Congreso Iberoamericano de Extensión (Sociedad, Educación Superior y Extensión: balance y perspectivas)*. México. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán. Recuperado en 01 julio de 2017, de <<http://mokana.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf>>

ULEU (2017). *Redes. Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria*. Recuperado en 20 de junio de 2017, de http://www.uleu.org/uleu_wp/2014/08/31/redes/

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL. UN DEBATE INCONCLUSO *

[Zulay Antonieta Tagliaferro](#)⁴³

[Nereida C. Pérez Villegas](#) (*)⁴⁴

[Elba Álvarez](#) (*)

[Marcos Giménez](#) (*)

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.
Barquisimeto-Estado Lara.

INTRODUCCION.

Los autores de este trabajo estimaron pertinente incluir en esta obra, el tema de la extensión universitaria y la responsabilidad social por considerarlo un debate inconcluso e inacabado, con distintas perspectivas de interpretación. Para contextualizar las reflexiones que más adelante se exponen, se hace necesario introducir aspectos relacionados con la participación de las instituciones educativas universitarias en las corrientes que se derivan de la sociedad del conocimiento, tales como: globalización, competitividad, tecnologías de la información y la comunicación, innovación; lo que apunta a descifrar el reconocimiento de las universidades en los procesos de transformación social.

El camino de la globalización y la revolución tecnológica, iniciado a finales del siglo XX, plantearon a la sociedad el desafío de adaptarse a los cambios que demandaban los nuevos escenarios económicos y tecnológicos. Autores como Toffler (1980), Castells (1997) y Drucker (1994) coinciden en afirmar que, producto del auge de las tecnologías de información y comunicación (TIC), en lo que se ha denominado la “era de la información” y un poco más hacia la sociedad del conocimiento, los resultados de la investigación e innovación que se generan en las universidades se han convertido en un importante dinamizador del desarrollo de las naciones. El reconocimiento de esos centros de enseñanza, por

⁴³ Directora de Extensión y miembro del personal académico del Decanato de Ciencias de la Salud. Coordinadora del Núcleo de Autoridades de Extensión del Consejo Nacional de Universidades (NAEx).

⁴⁴(*) Miembros del personal académico y administrativo de la Dirección de Extensión de la UCLA con responsabilidades en la gestión y seguimiento de proyectos con y en las comunidades.

su capacidad para generar conocimiento en el marco de un modelo de desarrollo social sustentado en la formación del talento humano y en los activos intangibles, coloca el foco del debate en la educación.

Ahora bien, la realidad económica y social, derivada de la globalización, ha obligado a las organizaciones que hacen vida en la sociedad, a repensar sus estructuras, patrones organizativos, modos de hacer, dinámicas de trabajo y posibilidades tecnológicas; situación que ha traído como consecuencia un cambio en el diseño y tipos de tareas, tecnologías organizativas y, por tanto, en las competencias necesarias para desempeñarse en un mundo laboral diferente, de lo cual no se escapan las universidades (Pérez, 2015a).

De acuerdo con lo expresado por Hernández (2004), estas presiones han llevado a las instituciones de educación universitaria, especialmente a las de carácter público, a revisarse con el fin de “organizar, transmitir y difundir el saber que atesoran, que transforman y que generan” (p.33). Sin embargo, agrega este autor, que las universidades no deben replegarse a corrientes exclusivamente desarrollistas, dado que cumplen con una función social ante las demandas constantes de la sociedad para resolver problemas prioritarios que aquejan mundialmente a la humanidad. Este requerimiento las coloca de cara al futuro y las obliga a preparar personas capaces de sobrevivir en un entorno cambiante, separando dos tiempos: el que se invierte en la adquisición de los aprendizajes y el tiempo en el cual éstos son puestos en práctica.

A modo de referente, Fisch (2016) referido por el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey señala que “las universidades necesitan preparar a estudiantes para: trabajar en empresas o funciones que aún no existen, utilizando tecnología que aún no ha sido inventada y resolviendo problemas que aún no los identificamos como tales” (p. 15), pero con patrones de desempeño ético y comportamiento altruista que la sociedad ha perseguido durante mucho tiempo que, contradictoriamente, son considerados como algo utópico, muy a menudo.

Dentro de este marco de exigencias, la universidad contemporánea tiene un rol protagónico no solo como formadora del talento humano calificado que se requiere para enfrentar los cambios sociales. También, es generadora de

conocimientos pertinentes y útiles para atender las demandas presentes en el entorno, reafirmando así su misión de “contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad” (UNESCO, 1998: 3); todo esto apoyado en los preceptos de la responsabilidad social.

En efecto, la sociedad reclama a las instituciones universitarias el desarrollo de un quehacer que trascienda la superación académica como fin último, en el marco de una contextualización de la realidad que responda constantemente a interrogantes como: ¿hacia dónde va la universidad?; ¿qué profesionales está formando?; ¿su aporte contribuye al desarrollo de la región y del país? Las repuestas a estas interrogantes precisan ser analizadas con base en la realidad imperante, donde los factores económicos, políticos, sociales y culturales ejercen fuerte presión. Además, esas incógnitas también exigen respuestas de estas organizaciones educativas que deben traducirse en bienestar, justicia, inclusión y equidad; es decir, en aportar calidad de vida. Al respecto, Ugalde (2008) señala que en la universidad “aprendemos a convertir los conocimientos y las profesiones en vida para los demás, y con los demás descubrimos que el éxito personal pasa por el éxito del país” (p. 5).

Dadas estas condiciones, se reitera que las instituciones universitarias tienen una doble responsabilidad: 1° Formar los profesionales que la sociedad necesita, por cuanto son generadoras de conocimiento científico y su principal producto es el conocimiento social que incorpora en sus egresados, mediante investigaciones, publicaciones y relaciones con los diferentes actores sociales, tanto a nivel interno como externo, y 2° capacitar y actualizar a los miembros de su comunidad quienes representan su capital más valioso. A esta última responsabilidad, se suman los procesos organizacionales y las redes de relaciones, como elementos que constituyen el entramado intelectual y social de la institución (Ramírez, 2015).

En razón de lo expuesto, es una necesidad impostergable renovar el papel de la universidad como motor de progreso, bienestar y competitividad. Para lograrlo, será necesario trascender discursos y acuerdos que impulsen su pertinencia; así como fortalecer su papel como eje impulsor del crecimiento de la

sociedad. De este modo, la confianza y la responsabilidad social se convierten en ejes que conducen a la universidad a ser participante activa, en el modelo de desarrollo que se emprende en este siglo XXI.

A partir de esta breve introducción, en las páginas subsiguientes se desarrolla el tema planteado sobre la extensión universitaria y la responsabilidad social, en cuatro segmentos: 1. La organización y su responsabilidad ante la sociedad; 2. La responsabilidad social al debate, 3. La extensión universitaria en el marco de la responsabilidad social y 4. La extensión universitaria y la responsabilidad social en la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”. Se concluye con una reflexión del tema que plantean los autores de este ensayo, como parte del debate que han calificado como inconcluso.

1. LA ORGANIZACIÓN Y SU RESPONSABILIDAD ANTE LA SOCIEDAD.

Por muy egoísta que se suponga que es el hombre, es evidente que hay en su naturaleza algunos principios que le hacen interesarse por el bienestar de los demás.
Smith, A. (1759).

Las organizaciones, en general, son un elemento característico de la sociedad moderna cuya función social, desde sus diferentes ámbitos de competencia es la satisfacción de necesidades humanas, por cuanto brindan respuestas a los problemas que las personas no pueden resolver de manera individual. En consecuencia, sus actividades abarcan un amplio abanico que comprende todo el espectro de producción de bienes y servicios, dependiendo de la naturaleza y razón social de la organización. Por ello, son consideradas como entidades o grupos de personas orientadas al cumplimiento de unos objetivos claramente definidos, por ellas mismas. Además, sus acciones han de procurar un impacto en el bien común de la sociedad, como parte de la responsabilidad social inherente a los principios que las rigen (Stoner y Gilbert, 1996; Robbins y Coulter, 2010).

Al respecto, la relación empresa-entorno ha evolucionado vertiginosamente con el transcurrir del tiempo. El desarrollo organizacional a gran escala, como se conoce en la actualidad, tuvo su impulso en la Revolución Industrial del siglo XIX, lo que sirvió de sustrato para construir las primeras teorías y prácticas

administrativas, las cuales estuvieron enfocadas hacia la obtención de máximos resultados en la inversión, en procura de una gestión eficaz y eficiente de los recursos, olvidando las condiciones sociales y laborales de los trabajadores, quienes eran considerados un recurso más de la producción (Kliksberg, 1985).

En consecuencia, producto de este enfoque cerrado de la organización no se consideró el impacto de sus procesos en la sociedad y, tampoco en los individuos que la integran. De acuerdo a lo expresado por el autor anteriormente citado, "la imagen formalista de la organización con que trabaja el tradicionalismo no solo deja de lado las interacciones sociales internas de la organización; también al concebir a la organización como un sistema formal cerrado, no hace lugar para consideraciones ecológicas" (p.183).

Con el avance del tiempo se incorporan en el análisis de las organizaciones, otras orientaciones del pensamiento administrativo, tales como el enfoque de las relaciones humanas, la teoría del comportamiento individual y la escuela del comportamiento colectivo. Este cambio aportó información valiosa, para concebir nuevas formas de relación internas y externas de las organizaciones. Tal hecho abrió un abanico de posibilidades para entender al hombre como un factor principal dentro de dinámica organizacional (Pérez, 2015b).

Por otra parte, en las últimas décadas los desastres ecológicos generados por los procesos industriales despertaron la preocupación social hacia el ambiente y el nacimiento de una conciencia ecológica, dentro de diferentes sectores de la sociedad. Asimismo, los impactos sociales de la actividad organizacional en las comunidades donde operaban las empresas centraron la mirada de la sociedad, en establecer visiblemente responsabilidades dentro de un marco regulatorio de la actividad industrial. Aunado a ello, se reconoció cómo progresivamente los ciudadanos disponían de una mayor cantidad de información que los convertían en individuos mucho más críticos de la dinámica organizacional y sus efectos (Vives, 2011).

Dentro de ese marco de acción, una nueva preocupación fue gestándose con el devenir del tiempo, respecto a la ética de las organizaciones, su

comportamiento en relación con los públicos internos y externos y los lineamientos estratégicos y principios que orientaban ese accionar. En efecto, Guédez (2006) sostiene que “sin ética, personal e institucional, difícilmente se puede construir una reputación empresarial” (p.1). La afirmación de este autor nos permite establecer un símil entre ética y responsabilidad.

Sobre la base de este contexto ético, la ecuación de la productividad y el rendimiento cambia, por cuanto los elementos tradicionalmente asociados a ella se amplían, es decir, los elementos tradicionalmente asociados a esta se han ampliado, a la competitividad y la mejora en las ganancias pueden contribuir un clima armónico en las relaciones internas y externas de la entidad con sus *stakeholders*. Según Caravedo (2011: 41), “la emergencia de nuevas tendencias universales afecta la dinámica general de la sociedad y contribuye a redefinir el rol de sus actores e instituciones”.

Ahora bien, las organizaciones existen para satisfacer necesidades sociales de manera responsable. Para cumplir ese objetivo, aquellas coordinan sus recursos disponibles a fin de generar bienes o servicios aceptados y mantener niveles de rentabilidad que garanticen su supervivencia, a lo largo del tiempo. Esta nueva lógica de actuar responsablemente ha llevado a incorporar nuevas dimensiones, además de la económica: el bienestar laboral, el desarrollo sustentable y el desarrollo comunitario, entre otras. En síntesis, estamos frente a un nuevo modelo de actuación empresarial: *la responsabilidad social sostenida en el tiempo y espacio*.

A juicio de Domínguez (2011), la responsabilidad social no es exclusiva del mundo empresarial; por cuanto, es aplicable a todas las organizaciones debido a que:

(...) el mundo actual funciona alrededor de éstas y se reconoce que todas ellas tienen responsabilidad frente al desarrollo sostenible, aunque se trate de organizaciones del Estado, de la sociedad civil o de las empresas, pues todas están sujetas a cambios como la sociedad misma (p.4).

En este orden de ideas, la “responsabilidad social es un paradigma a partir del cual se puede construir el nuevo significado que tienen o deben tener las organizaciones o empresas con su entorno externo e interno en el marco de una

búsqueda de desarrollo sostenible” (Caravedo, 2011: 43). Esta conceptualización exige una nueva forma de abordar la gerencia en las organizaciones.

Situados en el origen de la responsabilidad social, resaltamos la temática que nos ocupa en este ensayo al preguntarnos: ¿cuál es el interés por vincular ese concepto, esta manera de actuar, con lo que hacen las universidades? La respuesta a este interrogante tiene sus sustentos en los apartes II y III que siguen. Por los momentos, tomamos como referente la premisa de González, Roche Tovar y Pérez de Maza (2012), en cuanto a considerar la responsabilidad social como congénita a la misión social de las universidades. En tal sentido, se deben superar las posiciones que aducen una moda en su adopción y aprovecharla, en el seno de las universidades como: “una oportunidad para fomentar la congruencia entre el pensar y el hacer que favorezca la adecuación de la oferta y pertinencia académica hacia la sociedad, y desde una visión más integral y actualizada” (p.200).

2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL AL DEBATE.

En la segunda década del siglo XXI, el tema de la responsabilidad social empresarial (RSE) ha tenido un acelerado desarrollo a nivel mundial. Tal como lo señala Guédez (2014), este término y/o forma de actuar se ha asimilado por moda o convicción y se ha convertido, en un asunto de interés para empresas, instituciones, universidades, organizaciones de la sociedad civil y gobiernos. Sin embargo, todavía no representa una discusión acabada, por cuanto es un concepto que ha evolucionado con el paso de los años, dependiente del contexto que envuelve a cada organización, su lógica de funcionamiento y, la forma como aquella establece su relación con la sociedad.

Al respecto, es importante destacar que el concepto RSE ha sido abordado desde diversas perspectivas de análisis. Para algunos sectores de la vida pública, es el resultado de iniciativas adelantadas de manera voluntaria. En otros casos, se trata del cumplimiento comprometido de leyes o normativas. Otros sectores la identifican con la actuación ética en los espacios sociales y

ambientales, así como a la consideración de los grupos de interés, tanto internos como externos.

En tal sentido, Pizzolante, citado por Méndez (2010:23), señala que la responsabilidad social es el “estado de conciencia del impacto, positivo o negativo, de aquello que hacemos o dejamos de hacer como ciudadanos de la empresa”. Este autor destaca la importancia del efecto que las acciones generan. Por otra parte, la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) expresa que la RSE puede ser entendida como la “integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores” (p. 7).

De igual manera, el Instituto Ethos, referido por Reyno (2006), reconocido ampliamente por su contribución en este campo, señala que:

Es una forma de gestión que se define por la relación ética de la empresa con todos los públicos con los cuales ella se relaciona, y por el establecimiento de metas empresariales compatibles con el desarrollo sostenible de la sociedad; preservando recursos ambientales y culturales para las generaciones futuras, respetando la diversidad y promoviendo la reducción de las desigualdades sociales. (p.29)

De las definiciones anteriores, se desprende la importancia de incorporar el tema de la responsabilidad social como parte de la gestión de cualquier organización, así como la visión de desarrollo sostenible, para preservar la equidad intergeneracional.

Ahora bien, en el caso de las instituciones de educación universitaria, esta responsabilidad es inherente a su misión social que se refleja en sus más nobles fundamentos, tales como: contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad, a través de la formación de profesionales altamente calificados, el aprendizaje permanente, la generación y difusión de conocimientos y la consolidación de valores en la sociedad (UNESCO, 1998). Todo esto apoyado en la pertinencia social, un concepto que se ha transformado a través de los años, y hoy está ligado a la calidad, equidad, diversidad y compromiso social. Ello permite situar la responsabilidad social de la universidad no solo en el ámbito académico-profesional, sino mucho más allá al formar parte de la dinámica y

equilibrio de la sociedad, como un elemento activo del entramado social que propicia el desarrollo con justicia y equidad social (Tünnerman, 2010).

En la Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 2009), quedó establecido que “la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente” (p. 2). En este orden de ideas, las universidades están llamadas a fomentar el pensamiento crítico, el desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, no solo por medio del perfeccionamiento de competencias cognitivas; también, debe orientar sus procesos de formación hacia el fortalecimiento de principios y valores.

Dentro de este marco, señala Vallaey (2014) que en la última década, Latinoamérica ha participado en una productiva discusión alrededor del paradigma de la responsabilidad social universitaria. Tal circunstancia ha permitido construir un concepto apoyado en cuatro impactos que se consideran produce una institución universitaria por el solo hecho de existir. Ellos son: 1° impactos de la organización (laborales-medioambientales); 2° impactos generados por el proceso de formación; 3° impactos consecuencia de la generación de conocimientos; y finalmente, 4° los impactos que ocasiona en razón de sus relaciones con el entorno social.

En consecuencia, la universidad debe robustecer su capacidad de aplicar un conjunto de principios y valores declarados en su filosofía de gestión, en la praxis de sus funciones académicas fundamentales: docencia, investigación y extensión. La integración de éstas posibilita generar, aplicar y difundir el conocimiento en beneficio de la sociedad. De esta manera, se convierte la responsabilidad social universitaria en “una política de gestión de toda la universidad, tanto en sus tres funciones substantivas como en su administración central”. Esta última con presencia en los diversos procesos organizacionales que sustentan el accionar de las instituciones (Vallaey, 2014: 110).

Al respecto, Pérez de Maza (2011), sostiene que la universidad actual está centrada en la docencia, y su transformación hacia una universidad abierta al

entorno debe estar en consonancia con la integración de las funciones universitarias que representan en sí mismas, la misión de la universidad. Asimismo, destaca la investigadora que existe la imperiosa necesidad de replantear la direccionalidad de las relaciones universidad-sociedad, pensadas todavía en un solo sentido, de la universidad hacia la sociedad, sin considerar una visión dialógica e integradora que en su conjunto vincula la docencia, investigación y extensión. En consecuencia, para enfrentar los retos y desafíos de la realidad actual, es necesaria una universidad abierta, crítica y creativa. Para lograrlo, es preciso repensar el quehacer universitario, a fin de establecer el equilibrio entre las diferentes funciones que definen su misión.

Considerando lo antes planteado, las instituciones universitarias están llamadas a evolucionar. Esta situación nos invita a reflexionar alrededor de su quehacer. Ahora bien, en esta compleja, pero no difícil tarea, resulta importante considerar cuatro dimensiones a saber: 1° praxeológica; 2° epistemológica; 3° axiológica y 4° ontológica. ¿Cómo desglosar cada una de ellas? La *dimensión praxeológica* sustenta el ‘aprender a hacer’ que proporciona habilidades prácticas, conductas y herramientas. Representa la parte visible y sensible de las acciones del ser humano.

Por su parte, la *dimensión epistemológica* orienta el ‘aprender a saber’, por medio del proceso formativo de los profesionales; comprende la validación del conocimiento y metodologías, todo ello relacionado con las teorías del conocimiento. La *dimensión axiológica* incluye la ética y la moral que sustentan las acciones y la conducta humana. Se vincula con el ‘aprender a ser y a convivir’. Finalmente, la *dimensión ontológica* está relacionada con los fundamentos conceptuales de la realidad que, en armonía con las anteriores dimensiones, proporciona los referentes para construir en los espacios académicos, el mundo de vida donde interactúan los diferentes actores sociales.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el debate planteado hasta ahora estimula a continuar con la reflexión en cuanto a las interrelaciones entre esas dimensiones, para consolidar, a su vez, la interrelación entre las funciones universitarias. Esto no debe preservarse como principios que se cumplen

mediadamente, sino como causa-efecto de la pertinencia social que augura la formación de ciudadanos solidarios, con compromiso ético en el ejercicio de sus profesiones y responsables de su actuación consigo mismo y con el mundo.

3. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN EL MARCO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL.

La función correspondiente a la extensión, por su naturaleza, representa el vínculo social de las instituciones de educación universitaria con su entorno. De esta manera, puede ser vista como una función básica y estratégica que permite el proceso de integración entre el binomio universidad/sociedad. En este orden de ideas, Pérez de Maza (2011) señala que la extensión universitaria “es una función integral e integradora, hacia lo interno de las universidades, que integra y se integra a las funciones de docencia e investigación, y a lo externo al integrar a la universidad en general con su entorno” (p. 5).

Resulta oportuno destacar que la extensión universitaria y, en general, los movimientos reformistas en el siglo XX estuvieron bajo la influencia de la Reforma de Córdoba (Argentina) ocurrida en 1918. Ésta marcó pautas trascendentales en la vida universitaria y, especialmente, en la forma de vincularse con el entorno que propició el fortaleciendo de la función social e impulsó el diseño de programas y acciones tendentes a mejorar las condiciones de vida. Por otra parte, promovió en el pueblo la cultura universitaria y los valores que le acompañan, e impulsó, junto al Estado, la solución a problemas nacionales (Tagliaferro, 2012).

A partir de ese momento, el papel de la universidad se visualizó como una institución social al servicio de las comunidades, capaz de estudiar sus problemas y generar soluciones, en armonía con las necesidades sentidas de quienes hacen vida en esas comunidades. Tal accionar le llevó a considerar que muchos de los problemas vividos en estas son expresiones de la sociedad; razón por la cual, el trabajo *en y con* las comunidades debe superar las acciones remediales. En tal sentido, se revive el llamado de Córdoba a romper el claustro universitario y colocar el conocimiento universitario de cara a un encuentro de saberes con el pueblo.

Ahora bien, en el caso de las universidades venezolanas, señala Pérez de Maza (2007) que la extensión se ha desarrollado en cada universidad, adoptando diferentes formas organizacionales. Este hecho ha estado intrínsecamente vinculado con el tipo de institución y la génesis de la acción extensionista que se realiza en cada una de ellas. Durante mucho tiempo, la extensión universitaria fue erróneamente considerada la cenicienta de las funciones académicas; no obstante, esta función ha adquirido, en el devenir del tiempo, un cuerpo y forma propia que le proporciona múltiples estrategias y herramientas, para colocar el producto de la docencia e investigación, al servicio de las comunidades y retroalimentar su impacto en la solución de problemas sociales.

Como parte de este marco expositivo, es importante señalar algunas de las limitaciones que enfrenta esta importante función en las universidades venezolanas que han sido expuestas, de manera constante, en diversos eventos e instancias, tales como el Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEx). Entre esas limitaciones tenemos: a) diversidad de interpretaciones conceptuales entre los propios universitarios; b) variedad de estructuras organizativas; c) déficit presupuestario para el desarrollo de programas y proyectos extensionistas y d) débiles políticas universitarias para el desarrollo de la extensión como función integral. Por ello, es perentorio trabajar en la formulación de instrumentos de evaluación del quehacer extensionista, y en la formulación de las políticas de extensión como responsabilidad social que sean comunes a las instituciones universitarias y que permitan valorar impactos y direccionar nuevas estrategias hacia un desarrollo sustentable y hacia una mejor y mayor calidad de vida.

En la actualidad, se considera como parte del debate que la misión de la extensión universitaria debe ser entendida y asumida como una vocación de servicio de todo universitario. También, como una función académica a través de la cual se pone al servicio del colectivo o del entorno lo que se produce en el seno de las universidades, tanto con el estudio de los problemas como con la generación de las soluciones, para aplicar el conocimiento y contribuir, así, con el

desarrollo local y regional. Es decir, con la responsabilidad social compartida con y en las comunidades.

Sobre la base de lo declarado anteriormente, puede considerarse, en su máxima consideración conceptual, que la extensión contribuye con la formación de personas íntegras e integrales (Equipo Coordinador Universidad Construye País, 2006; Pérez de Maza, 2011; NAE, 2013). También, como función integradora que acerca el talento humano que hace vida dentro de la universidad y les vincula entre sí, con la docencia e investigación; y con el entorno, a través de la extensión para comprometerse desde el ámbito personal e institucional, en la realización de los cambios requeridos para la puesta en marcha de las propuestas de desarrollo social. Como refiere Ugalde (2008), "Venezuela necesita vasos comunicantes abiertos entre las universidades y la mayoría pobre del país en una nueva relación que compromete a la cabeza con el conocimiento y la comprensión, al corazón con los afectos y a las manos en la acción" (p. 6).

Se desprende de lo expuesto que existe una sintonía natural entre la extensión universitaria y la responsabilidad social. En palabras de Rodríguez Ruiz (2012), la responsabilidad social es una realidad inherente a la naturaleza y misión de la universidad y es el fruto de una gestión basada en la ética y la eficiencia que supera la filantropía.

4. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL, EN LA UNIVERSIDAD CENTROCCIDENTAL "LISANDRO ALVARADO".

En los documentos fundacionales de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (UCLA, 2012), se declara que la extensión es una función académica cuya esencia es la interacción con la sociedad, a través de un alto compromiso social y vocación productiva tendentes a lograr cambios favorables, para el desarrollo sostenible de su entorno y el permanente intercambio de experiencias, valores y conocimientos orientados a promover el capital social y la construcción de ciudadanía. Dentro de este marco se declara que:

La Extensión es la función académica en la UCLA que sustentada en las experiencias y en la generación de conocimientos, brinda oportunidades de crecimiento, desarrollo sostenible y mejor calidad de vida a los productores, comunidades y al sector empresarial de la región centroccidental, a través de un proceso dialógico de transformación de acuerdo a las pluralidades y capacidades de la institución con un sentido de responsabilidad, pertinencia y sensibilidad social (p. 5).

Es importante destacar, que la evolución de tal función ha sido acorde al momento histórico vivido y forma parte de la cronología de esta casa de estudios. En efecto, desde su creación, en el año 1972, la UCLA ha realizado actividades de extensión vinculadas con la docencia, de acuerdo con la naturaleza propia de cada carrera. Para lograrlo, se definieron objetivos, fines y políticas que orientaron dichas actividades.

Posteriormente, dada la dinámica social que impone una complejidad, tanto interna como externa, surgió la necesidad de establecer normas que apuntaran hacia la homogeneización de los procedimientos y controles respectivos, mediante procesos más estructurados, por lo que las actividades de extensión pasaron a organizarse en proyectos, a partir del año 1997. En este orden de ideas, cada Decanato cuenta con una Coordinación de Extensión, donde se registran los proyectos articulándolos con la Dirección de Extensión, desde la cual se dirigen las políticas y lineamientos estratégicos de la extensión en toda la Universidad.

Ahora bien, los profundos cambios iniciados en el país a partir del año 1999, con una nueva Constitución Nacional y ante la realidad mundial, obligaron a la Institución a formular estrategias de acercamiento bajo este nuevo contexto. Para brindar respuestas oportunas y pertinentes, se formularon planes, políticas y programas, a fin de incorporarse a los lineamientos educativos del Estado venezolano.

Por tanto, como parte de sus procesos de planificación estratégica se realizó un estudio prospectivo para el horizonte 2002-2022 y para la formulación del Direccionamiento Estratégico Institucional 2012-2017. También, se consideraron los encuentros con los actores de los sectores productivos, gubernamental y comunidades, a objeto de: a) afianzar el compromiso

institucional; b) dar respuestas pertinentes y oportunas; c) identificar escenarios futuros y d) participar en el desarrollo del estado Lara y del país.

Por estar la UCLA imbuida en procesos de planificación estratégica de largo alcance, se ha podido visualizar para los próximos años como una Institución: a) vanguardista; b) con mayor participación en el entorno; c) con sensibilidad social y valores éticos; c) con capacidad para adaptarse a los cambios; c) con interacciones permanentes con los actores sociales; d) con capacidad para afianzar su arquitectura organizacional a fin de enfrentar los cambios y e) generadora de nuevos enfoques para incrementar la pertinencia de la institución.

En consecuencia, la Institución es consciente de su responsabilidad social en la formación de profesionales para el futuro. Para el logro de este objetivo se ha preocupado por diseñar un modelo educativo que contribuya con el desarrollo integral del individuo que contenga los elementos de transformación que permita ser motor de los cambios que reclama la sociedad. De allí, que se considera:

La base teórica que sustenta las diversas funciones de la Universidad, tales como docencia, extensión e investigación así como la gestión como fuente de apoyo para esta, puesto que establece los postulados esenciales del quehacer universitario a partir de los fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos que respaldan la misión de la universidad y establecen el punto de unión con la visión institucional (UCLA, 2012b: 1)

A partir de lo antes expuesto, se destaca que el modelo educativo de la institución ha sido modificado, para transformar los procesos tradicionales tanto de la enseñanza, como del aprendizaje. Por ello, ha dado paso a procesos centrados en el estudiante que permiten desarrollar de manera integral habilidades, actitudes y valores, al tomar en cuenta la dimensión social y humana como personas autónomas y responsables consigo mismos, así como ciudadanos y profesionales éticamente comprometidos con su realidad social. Es decir, se pretende formar un profesional competente, pero también responsable del desarrollo social de la nación (UCLA, 2012b).

Desde la *dimensión epistémica*, la UCLA asume su responsabilidad social en la formación de profesionales, al estar comprometida con una “educación desde la ciencia, el saber, los paradigmas y los factores del contexto histórico concreto” (p.7); en efecto, otorga prioridad a la investigación al considerarla como el camino para la generación del conocimiento, en su aporte a la comprensión de las relaciones individuos-sociedad y, la extensión, a través de los procesos de interacción con la sociedad.

Por su parte, la *dimensión axiológica* permite la formación ética, sustentada en valores como: a) libertad; b) responsabilidad; c) equidad; d) independencia; e) solidaridad; f) dignidad humana; g) bien común y h) convivencia. A partir de estos, se define el proceso de formación en un contexto que considera los intereses sociales y culturales del entorno local, regional y nacional (UCLA, 2012b).

Dentro de este contexto institucional, la UCLA se orienta hacia diseños curriculares flexibles e integrales centrados en el estudiante, pasando “de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional, a la de sujeto de su formación profesional” (UCLA, 2012b: 8). Para adelantar este proceso de cambio, la Institución ha sido consciente de la necesidad de integrar las funciones académicas básicas, por cuanto señala Martínez (2014: 3), es preciso que la “docencia esté integrada con la investigación (fortalecer la investigación científica, tecnológica y humanística), la extensión (extender eficientemente los beneficios de la cultura, la ciencia y los servicios a la comunidad universitaria y a la sociedad)”.

PARA LA REFLEXIÓN.

En la actualidad, la responsabilidad social juega un papel sustantivo en las organizaciones. Principalmente, en las instituciones educativas de carácter públicas y privadas, por cuanto los procesos de transformación exigen nuevas respuestas al entorno que deben partir de procesos de reflexión a lo interno, en función del impacto que las mismas instituciones generan. Es así como, desde la universidad, la responsabilidad social debe ser considerada como una política de

gestión que conjuga los intereses de la organización, con los intereses de la sociedad (binomio universidad/sociedad).

En el caso de las instituciones de educación universitaria, el análisis de la realidad del contexto en los ámbitos local, regional y nacional debe generar respuestas, a partir de sus diferentes funciones y procesos organizacionales; ese abordaje de la realidad conlleva además, a cumplir con su misión a través de los procesos formativos dialógicos que integran la docencia, la investigación y la extensión, a fin de formar profesionales éticos y competentes y con capacidad para satisfacer las demandas de un entorno en permanente cambio.

Sobre la base de lo expresado antes, se retoman planteamientos de Vallaeys (2014) para precisar que la responsabilidad social universitaria “no es extensión solidaria” (p.109) ni es solamente proyección social, éste autor nos convoca a comprender la extensión universitaria como una función académica que contribuye, por su naturaleza, a consolidar el vínculo de las universidades con su entorno, con lo que coincidimos, ya que debemos entender que la extensión es la función básica y estratégica que permite el proceso de interacción dialógica, entre la universidad y la sociedad. Por tal razón, en las instituciones universitarias debemos enfocar nuestros esfuerzos hacia la integración de sus funciones esenciales, con calidad y pertinencia.

Hemos pretendido, a lo largo de este ensayo, fijar nuestra posición en cuanto a la consideración de que la responsabilidad social universitaria se inicia, de manera trascendental, a partir de un proceso reflexivo determinado por la observación y el análisis de un entorno complejo, con permanentes necesidades y problemas. En atención a estas circunstancias, se han de generar alternativas de solución mediante acciones sostenibles que consideren las tendencias globales, en correspondencia con las políticas de desarrollo local, regional y nacional, que aseguren la pertinencia social. Todo esto motivado a que las sociedades no son estáticas y, en consecuencia, las funciones académicas deben adaptarse a los cambios para brindar respuestas oportunas.

A cien años de la Reforma de Córdoba y como parte de la reflexión de cierre, se esgrime que las universidades venezolanas atraviesan por

circunstancias difíciles y exigentes. Sin embargo, para el logro de sus fines, es necesaria la ejecución de acciones que permitan hacer de los medios una herramienta que trascienda la esperanza. Este camino nos llevará a repensar la extensión universitaria, en su justa dimensión.

En este orden de ideas, la mayor posibilidad de éxito en ese repensar dependerá de la integración efectiva de las funciones académicas, apoyada en el modelo educativo definido por la institución, sea esta pública o privada, experimental o autónoma. Ese modelo académico debe ser flexible y, a su vez, debe facilitar el cabal cumplimiento de las tres funciones universitarias, en el marco de una estructura organizativa y administrativa que permita el desarrollo de los procesos de gestión, de forma eficaz y eficiente, con la retroalimentación constante del entorno (Tünnermann, 2008).

De igual manera, en el repensar la extensión es importante tomar en cuenta el abordaje de los problemas de la comunidad, a través de la complejidad de las relaciones sociales que en ellas se reproducen. Este hecho demanda una reflexión crítica por parte de los actores sociales que expresan sus necesidades y que entran en diálogo con los saberes y el conocimiento que le ofrece la universidad. Esta interacción trae consigo la participación protagónica y la construcción de una ciudadanía responsable, como una forma de impulsar el desarrollo sostenible.

Como cierre, colocamos en la agenda permanente de la reflexión crítica en el seno de las universidades, el debate inconcluso de la extensión universitaria y la responsabilidad social, dado que no pueden existir posturas únicas y uniformes para referirlas. Esto no significa antagonismo, pues hemos insistido en que la responsabilidad social está implicada en la extensión y, en consecuencia, en la misión social de la universidad.

Ahora bien, conscientes estamos de la tarea para acercarnos a una posición cónsona con una mayoría, en este debate, es delicada. Ello implica un discernimiento a lo interno de las universidades, y hacia la búsqueda permanente de fundamentos epistemológicos que impliquen un encuentro entre la razón de ser de la extensión y la responsabilidad social. He ahí el camino que de manera

masiva aún falta por transitar, con pautas cónsonas y estandarizadas entre las casas de estudio universitarias del país.

REFERENCIAS.

Castells, M. (1997). *La Era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.

Caravedo, B. (2011). Desarrollo sostenible, ética, filantropía y responsabilidad social. En: Vives, A. y Peinado, E. (Ed.). *La Responsabilidad Social de la empresa en América Latina.* (pp.29-44). Washington, DC.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas.* CCE: Autor.

Domínguez, J. (2011). Conceptualización sobre la Responsabilidad Social específica de una Universidad Católica. II Encuentro de Rectores de la Región Andina. Recuperado en 07 de abril de 2017, de <http://lpz.ucb.edu.bo/Forms/ProgramasAcademicos/ODUCAL/Ponencias/Ponencia2.pdf>

Drucker, P. (1994). *La Sociedad Postcapitalista.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Equipo Coordinador Universidad Construye País (2006). Responsabilidad Social Universitaria Aproximación al concepto y a su práctica. En: Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser Universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena (pp. 43-57). Santiago de Chile: Universidad Construye País.

González, I; Roche Tovar, I y Pérez de Maza, T. (2012). Responsabilidad Socio Ambiental de la Institución Universitaria: Una visión integradora y de corresponsabilidad. En: Domínguez Granda, J. y Rama C. (Editores). *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia* (Pp. 197-224). Perú: Universidad Católica de los Ángeles.

Guédez, V. (2006). *Ética y práctica de la Responsabilidad Social Empresarial. El aporte de la empresa al capital social.* Caracas, Venezuela: Editorial Planeta.

Guédez, V. (2014). *La Responsabilidad Social en perspectiva. Ideas para su diseño, implantación, desarrollo y evaluación.* Caracas, Venezuela: Fundación BBVA Provincial.

Hernández, A. (2004). *Problemas de la Universidad del Siglo XXI. Una experiencia*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ediciones del rectorado.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016). Plan Estratégico 2020. Recuperado en 05 de mayo de 2017, de <http://www.sitios.itesm.mx/webtools/planestrategico2020/publico/documento/PlanEstrategico2020.pdf>

Kliksberg, B. (1985). *El pensamiento organizativo del taylorismo a la teoría de la organización. La Administración Científica en discusión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Martínez, C. (2014). *Cambio Curricular. Experiencia de la UCLA*. Recuperado en 22 de marzo de 2017, de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_3/Martinez_Carmen.pdf

Méndez, Ch. (2010). Fundamentos conceptuales de la RSE: Un tema con muchas lecturas. En Guédez, V. (Ed), *Responsabilidad Social Empresarial visiones complementarias. hacia un modelaje social*. (pp.15-24). Caracas, Venezuela: Cámara Venezolano Americana de Comercio e Industria. (Venamcham).

Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (2013). *Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria. Hacia el desarrollo expansivo de la Extensión Universitaria como función integral e integradora (2013-2018)*. Caracas: Autor. Recuperado en 12 de febrero de 2017, de <http://www.dex.usb.ve/sites/default/files/NAEX/PLANEU.pdf>

Pérez de Maza, T. (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. Caracas, Venezuela.

Pérez de Maza, T. (2011). *Extensión Universitaria: Función organizadora de un currículum abierto*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Recuperado en 04 de febrero de 2017, de: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37585a.pdf>

Pérez, N. (2015a). Gestión de Emociones como herramienta en el desempeño del talento humano docente. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. Nº 21 julio – septiembre, p.p 285-300. Recuperado en 12 de diciembre de 2016, de: http://www.grupocieg.org/archivos_revista/-%20septiembre%202015_articulo_id215.pdf

- Pérez, N. (2015b). *Aprendizaje Social y Emocional como herramienta en el desempeño del talento humano docente*. Trabajo de Ascenso. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA).
- Ramírez, Y. (2015). *Cómo gestionar el Capital Intelectual en las Universidades Públicas Españolas: El Cuadro de Mando Integral*. Universidad de Castilla. La Mancha. Recuperado en 02 de mayo de 2017, de http://www.observatorioiberoamericano.org/RICG/N%C2%BA_16/Yolanda_Ramirez_Corcoles.pdf
- Reyno, M. (2006). *Responsabilidad Social Empresarial (RSE) como ventaja competitiva*. Tesis de Grado. Universidad Técnica Federico Santa María. Recuperado en 18 de febrero de 2017, de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008c/436/Concepto%20de%20responsabilidad%20social%20empresarial.htm>
- Robbins, S. y Coulter, M. (2010). *Administración*. DF, México: Pearson Educación.
- Rodríguez Ruiz, J. (2012). La Responsabilidad Social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad. En Domínguez Granda, J. y Rama C. (editores). *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia* (Pp. 13-38). Perú: Universidad Católica de los Ángeles.
- Stoner, J. y Gilbert, D. (1996). *Administración*. DF, México: Pearson Educación.
- Tagliaferro, Z. (2012). Repensar la Extensión Universitaria. Contextualización epistemológica. Ponencia Seminario Internacional de Extensión: Universidad Pública y Compromiso Social. Universidad de Chile.
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bogotá, Colombia: Ediciones Nacionales. Círculo de Lectores.
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos Educativos y Académicos*. Managua, Nicaragua: Editorial Hispamer.
- Tünnermann, C. (2010). Nuevas Perspectivas de la Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. Boletín IESALC. Recuperado en 07 de abril de 2017, de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id
- Ugalde, L. (2008). *Responsabilidad Social Universitaria*. Lección Inaugural. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (2012a). *Direccionamiento Estratégico Institucional 2012-2017*. Aprobado en Sesión Ordinaria N° 2174 del Consejo Universitario. Barquisimeto: UCLA.

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (2012b). *Modelo Educativo de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA)*. Gaceta Universitaria N° 135. Barquisimeto: UCLA.

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Paris: Autor.

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio y el desarrollo. Paris: Autor.

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117. Recuperado en 02 de mayo de 2017, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006&lng=es&tlng=es.

Vives, A. (2011). Responsabilidad de la empresa ante la sociedad. En: Vives, A. y Peinado, E. (Ed.), *La Responsabilidad Social de la empresa en América Latina*. (pp.45-64). Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: UNA VISIÓN CONTEMPORÁNEA *

[Régulo Rincón](#)⁴⁵

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
Costa Oriental del Lago de Maracaibo-Estado Zulia

EXORDIO.

Gentilmente fuimos invitados para compartir reflexiones, en torno a la extensión universitaria en Venezuela (*), desde nuestras experiencias, vivencias y conocimientos, a propósito de la celebración de los cien años de la Reforma de Córdoba. En tal sentido, focalizamos la atención de este ensayo, a partir de los siguientes interrogantes, para orientar la exposición de las ideas: ¿Qué es la extensión universitaria?, ¿cuál es la extensión universitaria que se necesita en el país?, ¿qué entendemos por comunidad y qué sociedad necesitamos construir?

Esas preguntas y muchas más se agolpan en la mente, a la hora de reflexionar críticamente sobre la función de extensión universitaria y su rol protagónico, en el proyecto de país que avizoramos para Venezuela. Tal afirmación me lleva a sincerar ante ustedes mi propósito; pues, sería muy ambicioso responder en un solo discurso a cada una de ellas. No obstante, para no desviar la atención de este texto, ellas intentan dar direccionalidad a éste, a fin de plasmar una visión de la extensión, en la contemporaneidad, que permita encontrar respuestas o saciar la incertidumbre que se genera cuando se cuestiona esta importante función universitaria.

En atención a lo antes planteado, expongo experiencias desde lo que fue mi desempeño en el quehacer extensionista y cultural, en la Universidad Rafael María Baralt y en el Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades

⁴⁵ Coordinador de Postgrado de la UNERMB. Ex Coordinador del Núcleo de Autoridades de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas

(*) Agradezco públicamente el intercambio de ideas y planteamientos sostenidos, en primer lugar, con la Dra. Mercedes Carrasquero, docente e investigador de la UNERMB y, en segundo lugar, con la Dra. Teresita Pérez de Maza, porque permitieron la concreción de este cuerpo de reflexiones. Por otra parte, las conversaciones y precisiones con la Dra. Pérez de Maza sirvieron como marco sustantivo, para ampliar el texto escrito e incorporar referentes que avalan el discurso.

Venezolanas, durante el período 2000-2003. Es imperante destacar que tales vivencias contaron, en su momento, con el valioso apoyo de compañeros(as) apasionados, inspiradores y conocedores de la materia que, junto a mí, se entregaron a la inagotable faena extensionista en Venezuela. Para comentarlas, he dividido este texto en tres partes, a saber: 1. El mal entendido concepto de extensión universitaria; 2. El diseño de políticas interrumpidas. Reflexiones derivadas y 3. ¿Cómo integrar el binomio alianza estado-universidades y viceversa?

1. EL MAL ENTENDIDO CONCEPTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.

Inicio este ensayo, tomando como referencia el tan discutido y mal entendido concepto de 'extensión universitaria'; pues, mucho tiempo se ha dedicado a tratar de aportar un concepto que satisfaga a la comunidad universitaria nacional. También, mucho papel de trabajo se ha empleado, con la finalidad de pautar normas que guíen el camino de esa función universitaria, en nuestras instituciones educativas. Sin embargo, a pesar de tantos esfuerzos, las universidades no terminan de dar respuestas satisfactorias a las grandes necesidades sociales que el país requiere, mediante la función de extensión universitaria.

¿Dónde han estado los errores o desaciertos? Con honestidad, no podemos ubicarlos con exactitud, pero sí podemos observar con claridad cómo, en algunos casos, ciertas propuestas gubernamentales de tipo social se han implementado a lo largo y ancho de Venezuela, sin contar con el apoyo o asesoría de las universidades. Lo contradictorio del caso es que en las casas de estudio, por años, se han investigado con profundidad los problemas sociales de nuestro país, sin lograr los efectos esperados debido a la falta de coordinación intra e interinstitucional, entre las mismas universidades, entre los entes gubernamentales y entre estos y las universidades. Aunado a ello, ha reinado la falta de una agenda de prioridades que dé norte a la extensión universitaria; ha habido la ausencia de proyectos a largo plazo; no se ha contado con un marco legal ni con estructuras organizacionales internas acordes con los retos por

asumir. Además, ha prevalecido la falta de financiamiento adecuado que permita dar cumplimiento a la extensión, por nombrar algunas situaciones críticas⁴⁶

Antes de proseguir y como un llamado de atención, resalto las palabras que la profesora Pérez de Maza (2009) formulara en el *III Seminario Internacional del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya*, celebrado en la Universidad de Andalucía, España. Evento este que fue convocado para reflexionar sobre el momento que vive la extensión universitaria en el espacio Iberoamericano, sus modelos y territorios. Al respecto, la citada investigadora declaró lo siguiente:

“...quiero mencionar un macro territorio que denomino “la **Extensión de la Extensión**”, que lo percibo como la presencia de la Extensión Universitaria en otros espacios organizacionales diferentes a las instituciones de la educación superior. En mi país, el desarrollo de las misiones sociales promovidas por el Estado venezolano tienen una fuerte carga extensionista. No se puede emancipar ni liberar sin concebir la educación como desarrollo social” (Pérez de Maza, 2009, p. 22).

Se trata de una nueva forma de concebir la extensión universitaria, más allá del accionar inmediato en las comunidades, donde la universidad tenga una presencia natural en los diferentes ámbitos del quehacer nacional y que sus aportes se reflejen tanto en la agenda social del país, como en la transformación local y regional de las comunidades

En este contexto, habría que analizar lo que pasó en las universidades venezolanas que no asumieron el liderazgo del *Proyecto de Alfabetización Nacional de la Misión Robinson*⁴⁷ puesto en marcha en julio del año 2003. Quizás,

⁴⁶ Con esta afirmación no se pretende desconocer esfuerzos realizados a lo interno de cada universidad así como por instancias actuales tales como el Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (NAEx), que en sus esfuerzos más notables está la elaboración y actualización constante de la Normativa General de Extensión para orientar el funcionamiento y desarrollo de esta función, así como el reciente Plan Estratégico Nacional de Extensión. Sin temor a equivocarnos estos esfuerzos no han sido acogidos ni reconocidos, con la importancia que se merecen, por parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU), cuya burocracia impide el debate crítico y acercamiento con los universitarios que coordinan y hacen la extensión universitaria en el país, quedando su voz en la representación de los rectores que conforman el CNU.

⁴⁷ En el año 2000 se inicia en el país una campaña para enseñar a leer y escribir a los ciudadanos privados de estas competencias, con un alcance de 100.000 personas alfabetizadas en dos años, lo que no alcanzó las expectativas planteadas por el Estado Venezolano. En mayo del año 2003 se creó la Comisión Presidencial para erradicar el analfabetismo, la cual diseñó el Plan Simón

no comprendimos que con ese proyecto se comenzaba a gestar una nueva perspectiva para la extensión universitaria, desde la triada universidad-gobierno-estado. Tal propuesta de trabajo, más allá de los muros universitarios, pretendía atender una situación deficitaria del país, que aunque su concepción novedosa no encajaba directamente con las formas tradicionales de las funciones académica y de investigación atribuidas a esas casas de estudio, sí reflejaba ser una propuesta meramente social que convocaba la participación de quienes precisamente no sabían leer ni escribir y que requerían la atención de las instituciones de educación universitaria. Posiblemente, no comprendimos la fuerza de la extensión universitaria como una 'FUNCIÓN INTEGRAL E INTEGRADORA'.

Para despejar una de las aristas conceptuales de la extensión universitaria, podemos partir de la premisa que la considera una función de carácter social que procura en su transitar, la integración de la docencia e investigación. A su vez, facilita el camino para la vinculación dialógica de la universidad con la comunidad. En este proceso de integración, los estudiantes y los profesores aplican, confrontan, validan y recrean conocimientos, saberes, habilidades, actitudes, valores, metodologías y estrategias que se constituyen en un entramado de acciones entre la educación formal y la no formal.

En atención a lo antes expuesto, también se destaca dentro de ese entramado de acciones formativas, el ejercicio pleno de la investigación socioeducativa con el objetivo de diseñar e implementar programas y proyectos específicos que, en comunión con las necesidades de las comunidades extra e intra universitarias, den respuesta a los grandes problemas que confronta nuestra sociedad en todas sus áreas: Sociales, culturales, educativas, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, comunicacionales, y deportivas, entre otras. Además, conviene referir que en los resultados del reporte extraído del Programa

Rodríguez, que más tarde sería conocido como Misión Robinson. Implementada en julio del mismo año. Su meta era enseñar a 1 millón de venezolanos a leer y escribir en el curso de un año, lo que fue posible gracias a una operación estratégica cívico-militar para censar y llegar a los lugares más recónditos del país con facilitadores capacitados, con materiales y equipos necesarios para desplegar con éxito, a lo ancho del país la misión.

de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012), el índice de progreso humano indica que la probabilidad de que una familia pueda salir de la miseria aumenta, vertiginosamente, de un cuatro (4) a un ochenta por ciento (80%); basta sólo con que cuatro (4) de sus miembros accedan a la educación. Lograr este cambio es el verdadero papel de las universidades; lograr la transformación del hombre para que pueda acceder a oportunidades y asumir las riendas de su propio desarrollo, su verdadero reto.

Ahora bien, sobre la base de la problematización declarada inicialmente, agregamos otros interrogantes: ¿Qué área de las mencionadas antes está divorciada de la universidad?, ¿cuál de ellas queda fuera de la formación académica?, ¿qué universidad cuenta con principios rectores para atender las áreas antes señaladas y así alcanzar la excelencia académica? Si somos capaces de responder esas preguntas, entonces focalicemos ahora nuestra atención en el siguiente interrogante: ¿Qué relación tienen las universidades con los proyectos sociales que se han implementado en el país?

La respuesta al último interrogante puede ser muy sencilla o compleja. Todo depende de la disposición crítica que se asuma para comprender el por qué la mayoría de las instituciones de educación universitaria no se han involucrado con los programas de desarrollo de la propuesta socialista del país, independientemente de las razones político-ideológicas que se esgrimen en ellos. Pese a ello, no hay que dejar de reconocer que en algunos momentos las universidades han sido invitadas a participar en ciertos programas; más sin embargo, no se les ha dado el debido reconocimiento de su liderazgo social, para trabajar de manera conjunta con los entes gubernamentales y trazar, consensuadamente, estrategias que pudieran dar respuestas más eficaces a los problemas del país. Tal situación las coloca en desventaja con respecto a otras instituciones que realizan labores sociales.

En el seno de las casas de estudios universitarias encontramos una cantera inagotable de profesionales preparados y capaces para formar laboratorios en las distintas áreas de la vida social. Junto a ellos, los estudiantes también podrían aportar satisfactorias respuestas a los grandes problemas que

confronta el país. Sin embargo, no hemos protagonizado acciones que ratifiquen estas afirmaciones. En el caso venezolano, diferentes autores, como Leal (1998, 2006), Zuleta (2002, 2014), revelan que las universidades se han comprometido débilmente con los graves problemas sociales que se han suscitado en el país en las últimas décadas. Esta dura afirmación nos impulsa a reconquistar nuestro espacio 'en' y 'con' la comunidad. Nos lleva a exigir al gobierno de turno que nos reconozca el derecho que por ley tenemos de construir mancomunadamente con otros sectores, la sociedad que el país realmente necesita. ¿Por qué? Porque la universidad es un ente innovador y generador de conocimientos que sabe responder con propiedad a los grandes desafíos que exige la nueva sociedad. De allí que una universidad no puede ser vista como un espacio más en el desarrollo de la sociedad, la ciencia y la tecnología. Como un espacio que simplemente ofrece respuestas a las exigencias nacionales e internacionales que se le imponen, en algunas circunstancias. Se trata del verdadero reconocimiento de la universidad, por parte de todos los sectores de la sociedad, como una institución pública y del pueblo, cuya misión supera el ingreso gratuito a la educación. Para ponderar tal juicio, veamos lo que al respecto declara Pérez de Maza (2009):

“...la Universidad Pública se entiende en primer lugar como una institución social primordial para el desarrollo social que debe apuntar a la construcción de una sociedad más justa, democrática, abierta al pensamiento plural y diverso, que debe estar de cara a las necesidades sentidas de las comunidades. En segundo lugar, debe estar imbuida en un proyecto de nación y ser reconocida como bien público y colectivo; en tercer lugar, como bien social debe procurar la búsqueda permanente de la verdad, amparada en la producción y universalización del conocimiento”, (Pérez de Maza, 2009: p.2) .

Es hora de que la universidad se ponga a tono con los fundamentos que dieron origen a la Reforma de Córdoba (1918), cuyos viejos objetivos, trasapelados en una débil misión social, siguen vigentes e intactos dentro de la inmensa y excluyente especialización y profesionalización de la educación. Para Leal (2006) las universidades han dejado atrás la formación humanística orientada en valores ciudadanos, que orienten a sus egresados a exteriorizar, de manera consciente, una conducta ética y solidaria, como personas responsables

de las acciones que realizan diariamente en su entorno; y como ciudadanos integrantes de un proyecto común de país y como profesionales en el ejercicio pleno de sus conocimientos y saberes por un desarrollo social. Sólo así, podremos decir entonces que la extensión universitaria ha de ser considerada como pilar conceptual e ideológico de las universidades contemporáneas. Esa función, junto a la de docencia y de investigación, desarrolla y multiplica sus actividades y su ámbito de actuación, en atención a las demandas sociales, a fin de transitar hacia el aprendizaje social *en y con* las comunidades, derivando un fluido intercambio dialógico de saberes y generando la producción social del conocimiento.

Los paradigmas de formación, integración y calidad que debe afrontar la universidad contemporánea junto a la aceleración de los procesos tecnológicos, científicos, demográficos, ambientales, culturales, sociales, productivos y económicos que se suscitan en el país emplazan a nuestras casas de estudios, a encarar la necesidad de interpretar a la extensión universitaria en su sentido más amplio. Es así como cada institución debe involucrarse con los más diversos aspectos de vinculación e interacción con la sociedad y el entorno. Deben ir más allá de la mera producción y transferencia de conocimientos; deben desarrollar estrategias para que escuchen atentamente, aprendan haciendo y reflexionen sobre el contenido de los mensajes que se generan producto de la intersubjetividad entre los diversos actores sociales.

No basta con que las instituciones universitarias abran sus puertas, no basta con ofrecer lo que sabemos hacer, ni con hacer lo que nos demandan. Hoy la universidad debe hacer lo que es necesario, lo que requieren realmente los ciudadanos, las comunidades, el Estado. Es necesario salir y formar parte del protagonismo social de los actores que definen la acción transformadora. Reiteramos nuevamente que el desafío es saber escuchar, reconocer las necesidades sentidas por el pueblo, darles respuesta e integrar a la universidad con la sociedad. Esa interacción promueve el verdadero y efectivo diálogo, para elaborar “con otros” una respuesta útil y comprometida, no sólo con el futuro, sino con el presente.

Vista de ese modo, la extensión universitaria es verdaderamente democrática, autónoma, crítica y creativa⁴⁸. Forma parte del proceso de democratización del saber y asume la función social de contribuir con la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad. También, es la interacción creadora entre el binomio inseparable ‘universidad/sociedad’, mediante el cual el quehacer cultural, (conformado por la cultura desde un ángulo empírico descriptivo que representa el conjunto de informaciones y conocimientos, juicios e ideas, tradiciones y valoraciones, sentimientos y creencias, pensamientos y realizaciones, hábitos y costumbres, aptitudes y actitudes que la persona ha adquirido como consecuencia de ser miembro de una sociedad), se vincula con el fenómeno social, a fin de producir las transformaciones necesarias para el logro de una mejor calidad de vida.

La praxis en la mayoría de las universidades revela que la extensión universitaria no es una actividad unidireccional sino bidireccional y recíproca⁴⁹. En ésta, debe producirse una ‘sinergia’ permanente entre la universidad y la sociedad, lo que significa que el ente o sujeto que se extiende en doble sentido (la universidad) se enriquece en forma permanente del entorno (la sociedad). Esta bidireccionalidad (inmersa en la reciprocidad), explica la gratificación y el sentimiento de enriquecimiento de la universidad, al comprender lo que requiere la sociedad. Ahora bien, esta concepción sigue siendo limitada para comprender en su verdadera esencia el significado de esta función universitaria y en consecuencia las relaciones de la universidad con la sociedad; pues, la universidad es también sujeto y objeto del proceso de transformación implícito en la extensión. Si entendemos esta transformación como parte de la perspectiva integral de las tres funciones universitarias (docencia, investigación y extensión), posiblemente estaríamos comprendiendo mejor las necesidades de la sociedad,

⁴⁸ Subrayado del autor para afianzar la idea de bidireccionalidad en conjunción con la reciprocidad.

⁴⁹ Subrayado del autor. Tómese en cuenta en este énfasis que se realiza de la bidireccionalidad que pueden surgir otras posiciones que refieren el carácter multidireccional de la extensión universitaria. No obstante, la observancia de la praxis extensionista conlleva al autor a focalizarse en la bidireccionalidad con tendencia hacia la reciprocidad

y posiblemente estaríamos generando un mayor y mejor conocimiento, para poder dar óptimas respuestas a las grandes necesidades que se plantean en el entorno: Vivienda, salud, alimentación, empleo, paz, entre otras.

Esta complejidad planteada para tratar 'el mal entendido concepto de extensión', nos lleva a considerar la discusión de la tesis conceptual del profesor Zuleta (2014) quien en un reciente debate planteó el carácter inacabado de esta función universitaria:

“Aunque la situación que predomina en torno a la conceptualización y asunción de la FUNCIÓN DE EXTENSIÓN es la caracterizada por la ambigüedad y confusión, no obstante, entre los que procuran superar esto último señalado tiende a predominar un consenso en cuanto a concebirla y estimarla como esencial para la “reconquista” del “papel rector” de la universidad en la comunidad nacional, regional y local. Esto, motivado a que muy a pesar del “crecimiento” (más no del “desarrollo”) de Venezuela luego del “boom petrolero” de los años 70, y de la propia universidad, ésta y la sociedad en general se han distanciado sensiblemente cada vez más. Realidad que ha condicionado que el problema universitario actual, en cuanto al no cumplimiento de su “misión social”, hace de la EXTENSIÓN LA FUNCIÓN INACABADA. Ya que, sin duda, por la razón de que la universidad ha estado parcialmente presente en el proceso de mejoramiento de lo económico-político y de lo cultural-educativo, no ha incidido en la transformación cualitativa de la situación vigente en nuestra sociedad y en la misma universidad (Zuleta, 2014: 1).

Bajo estas consideraciones, el referido autor agrega que es imperativo reconquistar en la actualidad el papel protagónico de la universidad venezolana, en la comunidad, en la comunidad nacional, regional y local, a partir de un viraje conceptual de la función de extensión que la coloque por un lado como una FUNCIÓN SOCIO-POLÍTICA, y por otro, como una FUNCIÓN PRÁXICA (Teoría + Práctica), de SÍNTESIS, de toda universidad. Asumir este desafío implica a juicio de Zuleta (2014), “la superación del inocultable distanciamiento con la sociedad en general”, lo que resume la visión contemporánea de la extensión que se debe debatir a la luz de lo que se hace y lo que se debe hacer. Pasemos a continuación, al segundo punto de esta reflexión.

2. EL DISEÑO DE POLÍTICAS INTERRUMPIDAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. REFLEXIONES DERIVADAS.

De manera ortodoxa, la universidad de mano de la extensión universitaria cumple, al menos, con cuatro roles visibles en la sociedad: 1° Un rol de formación continua dirigida a la propia comunidad universitaria, en su conjunto total y en el conjunto de los ciudadanos como profesionales, dirigentes, empleados públicos, empresarios, obreros, entre otros; 2° un rol en la divulgación científica y de la diversidad cultural; 3° un rol en la transformación social y el desarrollo comunitario; y 4° un rol en la transferencia tecnológica, con visión estratégica del desarrollo. Lo antes dicho, nos lleva al verdadero razonamiento del tema en desarrollo en este ensayo reflexivo, hilo conductor que nos reúne nuevamente a través de esta publicación integrada por diferentes disertaciones, para evaluar el avance que se ha logrado en materia de extensión universitaria.

Desde hace mucho tiempo, se viene discutiendo el diseño de las políticas universitarias para la extensión, discusiones que a nuestro juicio se emprendieron en el seno del entonces “Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas”, hoy llamado “Núcleo de Autoridades de Extensión (NAEx)”⁵⁰, integrado por hombres y mujeres con una clara visión del trabajo social comunitario, comprometidos y sensibles a los cambios y transformaciones que hubieren de presentarse en el país. Extensionistas que luchaban y luchan por evitar el aislamiento de las universidades, y hacen esfuerzos por abrir espacios en el camino de las relaciones de la universidad con las necesidades de las comunidades, en armonía posible con las necesidades del Estado.

Me refiero a hombres y mujeres como Fernando Fernández, Alexis Fernández, Daniel Andueza, nuestro querido y recordado Jesús Andrade Mora, Ángel Aristides Hernández Abreu, Eleazar Ontiveros, Rosa Ramos, Fátima

⁵⁰ Luego de una división no deseada por los miembros del Núcleo de Autoridades de Extensión y Cultura de las Universidades Venezolanas, se derivó una Comisión Nacional de Cultura y el Núcleo de Autoridades de Extensión. Tal hecho, a juicio del autor de estas reflexiones originó un descalabro en la concepción integral de la extensión universitaria; pues, se abrió paso para “hacer extensión por un lado” y “cultura por el otro lado”. Es decir, se abrió paso para justificar una estructura organizativa para la extensión separada de la cultura y viceversa.

Urdaneta, Teresita Pérez de Maza, Eva Esté, Eduardo Zuleta y Moraima Esteves, entre otros tantos presentes en la gestación del Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas. En el seno de éste, se logró diseñar un camino claro y con posibilidades de obtener el sueño de todo extensionista. Hago alusión al documento *Propuestas para el desarrollo y consolidación de la función de extensión en las universidades venezolanas* (1997); papel de trabajo que fue aprobado por el Consejo Nacional de Universidades, en Sesión Ordinaria, el 1ro octubre de 1999, según Acta N° 367. De esta aprobación, se acordó que el contenido del documento se implementara en las universidades nacionales; no obstante, tal acuerdo no se ejecutó. Si este documento hubiese llegado a buenas manos o al verdadero entendimiento de nuestro esfuerzo y ganas de trabajar por el país, tal vez, hoy día, la universidad venezolana sería la protagonista de muchos programas de desarrollo aplicado, con saldos positivos de efectividad. Seguidamente, nos permitiremos compartir una parte de la introducción del citado documento, el cual dice textualmente:

“El Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas, en su LVIII (quincuagésima octava) reunión realizada los días 24, 25 y 26 de julio de 1997, en las instalaciones de la Universidad Experimental del Táchira, San Cristóbal, Estado Táchira y en su LX (sexagésima) reunión realizada los días 19, 20 y 21 de marzo del año en curso, en la Universidad de Oriente, Núcleo Nueva Esparta, organismo asesor del Consejo Nacional de Universidades en materia de extensión y Cultura actuó en cumplimiento de su misión de fijar políticas y coordinar y armonizar criterios y acciones para lograr que la Extensión ocupe el sitio que le corresponde dentro de la estructura organizativa universitaria. En consecuencia, consideró proponer algunas estrategias de índole institucional que podrían desarrollarse en la participación de todos los organismos involucrados directamente con la Cultura y la Extensión universitaria. Ello con la finalidad de ampliar, diversificar, consolidar y proyectar la extensión como función básica de la misión que le corresponde cumplir a la universidad internamente y con su entorno regional y nacional, con el propósito de ejercer su función rectora de la educación, la cultura y la ciencia en la orientación de la vida del país, difundir los resultados de las actividades académicas desarrolladas, intercambiar experiencias con las comunidades, contribuir con el esclarecimiento de sus problemas fundamentales, y con la búsqueda de alternativas viables y factibles para el mejoramiento del nivel de vida de esas comunidades. Además a través de su función extensionista la universidad se constituye en agente dinámico de transformación y de progreso social, en propulsora del rescate y la consolidación de la identidad nacional y regional, y el lanzamiento de sus valores” (NDCEUV, 1997: p.1)

Ese documento, que aliento leer en profundidad, contiene un cuerpo de consideraciones que aún están vigentes. En esas ideas, se expresa claramente cómo debíamos abordar la extensión y cuáles eran las relaciones estratégicas que debíamos establecer, para conformar un matrimonio entre las universidades y el Estado. Ello con la finalidad de buscar soluciones a la grave crisis social que vivía el país para ese entonces, y que aún prevalecen.

Posterior a ese esfuerzo, el Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas (NDCEUV) elaboró la *Normativa General de Extensión para las Universidades*. Sin embargo, esta acción encontró obstáculos para su aprobación y reconocimiento tanto en el seno del Consejo Nacional de Universidades (CNU) como en la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). A pesar de ello, el mencionado Núcleo, de manera incansable, siguió trabajando junto a sus miembros en la actualización de esa normativa y en su presentación, sostenida en el tiempo, ante las instancias decisorias en materia de política universitaria. Como hecho afortunado, en el año 2003 se obtuvo el aval del Núcleo de Vicerrectores Académicos y el visto bueno de la Consultoría Jurídica de la OPSU. La estructura organizativa dada a ese documento se repartió en once (11) capítulos y treinta y dos (32) artículos que pretendieron sentar las bases para la organización, gestión y reglamentación de la extensión universitaria en cada universidad venezolana⁵¹.

A la par de lo descrito anteriormente, hay que referir que muchas fueron las iniciativas que se desarrollaron en el interior de las universidades, para dar cumplimiento con la función universitaria de extensión. Prueba de ello, fue en los años 1998-1999, cuando se presentó como una propuesta innovadora, por parte del NDCEUV, *El proyecto de la inserción de la extensión universitaria en el currículum universitario*, a la par de formular proyectos de extensión acreditables, con la finalidad de una mayor participación de los estudiantes universitarios a cumplir con sus responsabilidades sociales, tal como se declara en los artículos 132 y 135 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999):

⁵¹ Normativa disponible en: <http://www.dex.usb.ve/sites/default/files/NormativaGeneral2013.pdf>

Toda persona tiene el deber de cumplir sus responsabilidades sociales y participar solidariamente en la vida política, civil y comunitaria del país, promoviendo y defendiendo los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática y de la paz social (Capítulo X de los deberes: Pp. 115-116).

(...) Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la Ley (Capítulo X de los deberes: p. 117).

Ésta propuesta del NDCEUV fue recibida con gran interés por la comunidad universitaria⁵², pero la desidia, la dilatada atención a la propuesta de *Normativa General de Extensión para las Universidades* generada en el año 1999, y el desinterés centrado en los despachos, consejos académicos y directivos de las universidades no activaron a tiempo los estudios curriculares pertinentes para la inserción de la extensión universitaria en los estudios de pregrado, y con ello dar un paso adelante a lo establecido en los Artículos 132 y 135 de la CRBV. Esta situación facilitó y dejó libre el camino para que entre los años 2012-2013, el Estado otorgara a la Asamblea Nacional la responsabilidad de trabajar en las diferentes formas de participación ciudadana para promover el desarrollo de las comunidades. Tal situación, fue avizorada por el partido político Proyecto Venezuela quien lideró la formulación una propuesta para el cumplimiento del servicio comunitario sobre la base de un trabajo de grado presentado en su momento por la bachiller Cristina Mendoza, para optar a su título de abogado en la facultad de derecho de la Universidad Fermín Toro.

La propuesta de Proyecto Venezuela fue convertida en iniciativa legislativa por parte de la Comisión de Participación Ciudadana, Descentralización y Desarrollo Regional de la Asamblea Nacional, lo que posteriormente se convirtió en un proyecto de ley, consultado en los diferentes sectores de la educación superior, durante el año 2014, lo que concluyó finalmente con la promulgación la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior mediante la Gaceta Oficial N° 38.272, de fecha 14 de septiembre del año 2015.

⁵² Se destacan: 1. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) con el diseño de actividades y proyectos de extensión acreditados en los estudios de pregrado, específicamente en el Componente de Formación General; 2. La Universidad Nacional Abierta (UNA) con la incorporación de la Educación Continua y Acción Social en las Carreras de Educación Integral; 3. La Universidad Experimental Simón Rodríguez (UNESR) con la acreditación de experiencias.

Ahora bien, la poca atención al verdadero cumplimiento de lo que implica ejercer la función de la extensión universitaria puso de nuevo a las instituciones de educación superior en jaque ante el obligatorio cumplimiento del servicio comunitario estudiantil. ¿Qué ocurrió ante este desconocido escenario? En el seno de las instituciones se carecían de reglamentos internos para la aplicación de la Ley de Servicio Comunitario (LSC) y para solventar tal situación, de manera apresurada, comenzaron a establecer un cuerpo de normas o cuerpo de lineamientos, según lo que consideraron necesario y pertinente para que el estudiante pudiera cumplir con lo estipulado en la LSC. A juicio de quien escribe este ensayo, una de las causas más graves para su ejecución fue no contar, en las universidades experimentales y autónomas, con los recursos económicos necesarios para darle apoyo al estudiantado (traslado a las comunidades, recursos para la organización, desarrollo, registro y difusión de las actividades) ante la obligatoriedad del cumplimiento del servicio comunitario.

Las universidades, en su gran mayoría, carecían y carecen de un presupuesto consonó con el desarrollo y sostenimiento de la extensión y la cultura. Ello ha generado disparidades entre las universidades experimentales, autónomas y privadas⁵³, y probablemente, esto es un factor que influye directamente en el trabajo continuo en y con las comunidades, donde se requiere de subvenciones y formas no convencionales de financiamiento. Para nadie es un secreto que los presupuestos que obtiene la extensión universitaria está por debajo del uno punto cinco por ciento (1.5 %) que destina el Consejo Nacional de Universidades, para su desarrollo. Pese a lo paradójico de tal hecho, la labor de la extensión universitaria en el país se dignifica; pues, sin una asignación justa, las universidades realizan grandes esfuerzos con gran impacto en la comunidad.

Una de las propuestas que por años presentamos en el Núcleo junto a varios académicos de distintas universidades para facilitar la implementación de la *Ley de Servicio Social Estudiantil* consistió en crear un fondo, para financiar

⁵³ Para citar un ejemplo de fácil constatación, el presupuesto para la extensión universitaria asignado a la Universidad Rafael María Baralt es equivalente al presupuesto que requiere la Universidad de los Andes, para llevar a cabo los conciertos de su orfeón, y ello sin contar con el presupuesto que se le otorga para otras actividades de cultura y extensión.

actividades y proyectos nacionales de extensión que sirviese de sustrato para los proyectos comunitarios estudiantiles. Esta consideración analizada y detallada no se tomó en cuenta para su discusión y mucho menos, para la aprobación de la misma aun cuando el Núcleo de Autoridades de Extensión, en el año 2014, le brindó un espacio importante a la Comisión de Diputados de la Asamblea Nacional, para discutir la Ley antes de su aprobación. Especial mención merece el *III Congreso Nacional de Extensión* celebrado en el año 2004, donde se presentó el proyecto de Ley y se solicitó incorporar el aspecto financiero tan importante para el desarrollo de la extensión. De ese Congreso, es importante traer a la memoria dos intervenciones que no se concretaron, a pesar de sus implicaciones: 1° El acceso a los recursos del Fondo Intergubernamental para la Descentralización (FIDES) para los proyectos comunitarios, por parte de la Comisión de Descentralización y Participación Ciudadana de la Asamblea Nacional y 2° las oportunidades no convencionales de financiamiento para los proyectos de extensión, por parte de la OPSU.

A pesar del tiempo transcurrido, lamentablemente, la extensión universitaria sigue sin contar con el apoyo económico para el despliegue de su 'saber hacer'. Por otra parte, se ha cuestionado la obligatoriedad en la puesta en práctica del servicio comunitario y su marcado cumplimiento centrado en un escaso número de horas que, en muchos casos, se cumple por la vía asistencialista o filantrópica. Visto de esta manera, es poco el impacto que puede lograrse en un trayecto de la formación del estudiante. El verdadero cambio se dará a través de un *continuum* en la formación del futuro profesional y con programas y proyectos continuos que cuenten con permanencia en espacio y tiempo. En estas condiciones, los estudiantes podrán cumplir cabalmente con su rol de servicio social y no a través de actividades aisladas y puntuales exclusivamente tipo asistencial o remedial que no promueven un cambio significativo 'en' y 'con' los individuos con quienes interactuará, en las comunidades objeto de la prestación del servicio comunitario.

Hoy por hoy, nuestro 'saber hacer' y nuestra experiencia deben salir a la calle, para retomar los grandes proyectos institucionales y nacionales que desde

siempre fueron bandera para la actuación de las universidades, en procura del mejoramiento de sus comunidades. Para ejemplificar, nos permitimos mencionar el *Proyecto de Alfabetización* iniciado en los años 50 por la Universidad Central que debió ser el gran protagonista de la Misión Robinsón, en comunión con el resto de las universidades, sobre todo con aquellas instituciones como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Universidad Nacional Abierta que poseen núcleos prácticamente en casi todo el territorio nacional. Asimismo, habría que retomar con mayor interés y deslastre político la participación de las universidades en: el *Proyecto de Desarrollo: Eje Orinoco-Apure*⁵⁴, el *Proyecto Socialista de Desarrollo Agrícola*⁵⁵, la *Atención Integral a las Comunidades*⁵⁶, entre otros, mediante contribuciones cónsonas con el desarrollo científico, humano y social. Recordemos el desarrollo expansivo de jornadas médicas, jurídicas, odontológicas, culturales y ambientales en distintas zonas de influencia de la universidad venezolana, que han permitido desarrollar la actividad extensionista apegada a las exigencias de las comunidades, tal como lo demanda la Constitución y las leyes que regulan la acción.

Si el Estado venezolano hubiese valorado en su justa y verdadera dimensión el gran potencial de las universidades en sus programas y proyectos extensionistas, como plataforma para la aplicación de la *Ley de Servicio Social Estudiantil* y la obligación natural de los estudiantes y profesores universitarios de cumplir con las labores de extensión, junto a las funciones de docencia y de investigación, tal como se deriva del artículo 109 de nuestra Carta Magna que consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión, posiblemente se hubiese ahorrado millardos de bolívares y hubiese logrado un mayor impacto y

⁵⁴ Este proyecto se inició en el año 1973 hasta 1979, como un Plan de Desarrollo Regional. Luego fue retomado a finales del año 1999 bajo una perspectiva geo-histórica, de seguridad y defensa nacional.

⁵⁵ A pesar de estar concebido desde el año 2005, este proyecto se consolida en el 2012 en el marco del Plan Nacional Simón Bolívar para profundizar en las políticas agrícolas y socio-productivas.

⁵⁶ Este proyecto se organiza a partir del año 2003, con los logros de la Misión Barrio Adentro. Luego se articula con el resto de las misiones sociales del Estado, atendiendo áreas de educación, salud, alimentación y vivienda.

posicionamiento, en la aplicación de muchos proyectos que fueron mencionados a lo largo de esta sección.

De la misma manera, si las universidades venezolanas hubiesen abierto el compás del entendimiento, lejos de las pasiones políticas, para aceptar de manera abierta los lineamientos y las políticas del Estado, posiblemente estaríamos hoy en día insertos en los proyectos de las grandes misiones. Esto es lo que la profesora Pérez de Maza (2009) catalogó como la “Extensión de la Extensión”.

Esperemos que el reciente *Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria*⁵⁷, formulado por el NAEEx, período 2013-2018, direccionado hacia el desarrollo expansivo de la extensión universitaria como función integral e integradora, no se constituya en otra política interrumpida por la falta de voluntad y compromiso de los actores involucrados; principalmente, las universidades venezolanas e instituciones de educación universitaria que forman parte del Núcleo y el actual Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la Ciencia y la Tecnología.

3. ¿CÓMO INTEGRAR EL BINOMIO ALIANZA ESTADO-UNIVERSIDADES Y VICEVERSA?

Hoy en día vivimos una época de acelerado ritmo histórico y de cambio súbito en todos los órdenes de la vida. Vivimos tiempos de globalización y de estrepitoso derrumbe de las murallas ideológicas. Son estos tiempos de vertiginosos cambios científicos y tecnológicos; tiempos difíciles que exigen, a quienes tenemos la responsabilidad rectora de la educación y la atención a nuestros pueblos, abrir aún más los claustros académicos para dar respuestas y soluciones inmediatas y efectivas a los problemas que afectan a las comunidades del país.

Insistimos en que la universidad debe retomar su liderazgo y ser la protagonista de los cambios que demanda el país. Es por ello que las

⁵⁷ Disponible en <http://www.dex.usb.ve/sites/default/files/NAEX/PLANEU.pdf>

instituciones universitarias deben desarrollar políticas que no se vean afectadas por las decisiones de turno, y que le permitan: 1° La consolidación de la extensión universitaria; 2° su implementación articulada con las políticas del Estado y 3° brindar respuestas satisfactorias y oportunas, ante las demandas de las distintas regiones del territorio nacional, con un mayor interés y énfasis en los programas sociales.

Durante un largo camino docente recorrido, hemos solicitado y ejecutado alianzas con el sector gubernamental, por tener este como objetivo y razón de ser la misma misión de las instituciones educativas; es decir, ofrecer atención a las necesidades sociales y culturales de la nación. No obstante, este accionar ha sido débil y limitado. Para que ese trabajo conjunto dé cumplimiento a las metas que nos impulsan al mejoramiento de las condiciones de vida del ciudadano y su comunidad es perentorio que exista un clima de apertura, de atención integral y de cooperación interinstitucional entre los agentes de cambio involucrados en la tarea. De este modo, se optimizarán los recursos económicos y se desarrollarán los talentos humanos, para aportar de manera rápida, eficaz y permanente, la verdadera atención al contexto social demandante de respuestas.

En atención a lo antes expuesto, se destaca que la extensión universitaria requiere, desde una visión (concepto) integracionista, de la acción mancomunada de todas las universidades, el gobierno nacional y sus dependencias, gobiernos regionales y municipales, instituciones culturales y las comunidades en general, a fin de que ofrezcan sus mejores aportes para el desarrollo nacional y regional, en esta época de crisis. Eso sí, con claras perspectivas para emprender nuevas acciones y rumbos que vayan mejorando el nivel de vida de las comunidades, la eficiencia y productividad de los organismos públicos y privados, en función del desarrollo del país. (NDCEUV, 1997: 4).

En las universidades venezolanas se vienen desarrollando programas y proyectos muy puntuales dirigidos al desarrollo social, producto de investigaciones aplicadas que detectan las necesidades y recomendaciones de las comunidades. Sin embargo, las dificultades financieras por la que atraviesa el país, (ante la caída de los precios del petróleo) y, en especial, nuestras

instituciones universitarias han hecho que esos planes se vean debilitados y muchas veces paralizados, sin oportunidad de ser nuevamente aplicados, especialmente los de las ciencias puras que requieren de equipamientos y tecnologías sostenidas en el tiempo. Por ello, resulta necesario en el contexto de las alianzas posibles entre el Estado y las Universidades, se consideren las áreas estratégicas del país a nivel regional, en pro de superar la actual crisis y propiciar proyectos en áreas socio-productivas para la autogestión de las comunidades, lo que amerita nuevas estrategias en la producción del conocimiento. En el caso de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, existe una capacidad y experticia en ingeniería de gas, de mantenimiento mecánico, gerencia industrial, agroalimentación y medicina integral comunitaria puesta al servicio de las comunidades a través de los proyectos que realizan los estudiantes.

En la actualidad, algunos entes gubernamentales, tales como el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), desarrollan y financian proyectos conjuntamente con las universidades; en otros casos, ya existen datos de investigaciones realizados por las mismas instituciones de educación universitaria que sirven de base, en la aplicación de planes y proyectos gubernamentales. Ahora bien, cabe destacar que estos avances más que una política definida y precisa, son el resultado de alianzas que podríamos llamar esporádicas; pues, en muchas ocasiones, el entorno académico desconoce la significativa e importante función de la extensión desarrollada por las universidades venezolanas

Cabe recalcar que en las universidades hay especialistas en todas las áreas científicas y tecnológicas; así como investigadores de alto nivel que están en capacidad de ofrecer al Estado un trabajo óptimo, tendente a disipar, a corto plazo, la grave crisis por la que atraviesa el país. Asimismo, la alianza del binomio universidad-estado y viceversa significaría un considerable ahorro de tiempo y dinero, debido al manejo estratégico del recurso humano de las universidades, su capacidad organizativa, conocimiento y aplicación de la ciencia y la tecnología y de los recursos financieros que son fundamentales para una buena administración y gerencia.

En esta ilimitada tarea de transformación del país que nos compete a todos, la extensión universitaria tiene un sustantivo papel que cumplir. Para ello, se requiere la participación de las comunidades como factor para la generación de los cambios, y como elemento que será objeto de sus efectos. Por fortuna, aún podemos decir que el *Manifiesto de Córdoba* (1918) está vigente, sobre todo cuando a través de él los estudiantes proclaman ante el mundo libre que “los dolores que quedan son las libertades que faltan”.

Se percibe en lo antedicho, que la extensión universitaria venezolana escasamente ha respondido a una visión contemporánea, consustanciada con las demandas de la sociedad venezolana. ¿Por qué razón? Debido quizás a la escasa coordinación intra e interinstitucional, entre las universidades y los entes gubernamentales. Por otra parte, por la carencia de una agenda de prioridades que oriente la labor de dicha extensión; por la ausencia de proyectos a mediano y a largo plazo; por la inaplicabilidad de un marco legal para posicionar tal función, como el enclave que impulsa la responsabilidad y compromiso universitario con el acontecer diario y por último, por el poco financiamiento para el ejecutarse de sus acciones, por nombrar algunos aspectos sustantivos del meollo.

Para culminar este ensayo, dejo a ustedes, para la reflexión, los interrogantes que dieron inicio a este texto: ¿Qué es la extensión universitaria?, ¿cuál es la extensión universitaria que se necesita en el país?, ¿qué entendemos por comunidad y qué sociedad necesitamos construir? Tengo la convicción de que los esfuerzos futuros hacia la búsqueda de una respuesta a cada uno de ellos apuntarán a la construcción de una política clara para el desarrollo de la extensión universitaria en el país. También, apuntarán a la consolidación de las relaciones de la universidad con el Estado. Sólo así, estaremos de cara a una *visión contemporánea de la extensión universitaria*.

REFERENCIAS.

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2005). Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Caracas: Gaceta Oficial No. 38272 del 14 de septiembre.
- Núcleo de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas (2004). *Programa Académico del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas (1997). *Propuesta para el Desarrollo y Consolidación de la Función de Extensión en las Universidades Venezolanas*. Caracas: Autor.
- Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (2013). *Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria. Hacia el desarrollo expansivo de la Extensión Universitaria como función integral e integradora (2013-2018)*. Caracas: Autor. Recuperado en 02 de mayo de 2017, de <http://www.dex.usb.ve/sites/default/files/NAEX/PLANEU.pdf>
- Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (2013). *Normativa General de Extensión Universitaria para las Universidades Venezolanas* (versión actualizada). Caracas: Autor. Recuperado en 02 de mayo de 2017, de <http://www.dex.usb.ve/sites/default/files/NormativaGeneral2013.pdf>
- Pérez de Maza, T. (2009, mayo). La Extensión Universitaria y la Universidad Pública en Iberoamérica. Ponencia presentada en el *III Seminario Internacional del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya*. Universidad de Andalucía: España
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). El PNUD en Venezuela. Recuperado en 25 de abril de 2017, de <http://www.ve.undp.org/>
- República Bolivariana de Venezuela. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario, 24 de marzo de 2000. Caracas: Autor.
- Universidad Nacional de Córdoba. *El Manifiesto de Estudiantes de la Federación Universitaria de Córdoba de 1918*. Recuperado en 25 de abril de 2017, de <http://manifiestodecordoba1918.blogspot.com/>
- Zuleta, E (2011). *Una conceptualización entre otras de la función de Extensión Universitaria en tiempos de cambio*. Material mimeografiado. ULA: Trujillo.

¿EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, CULTURA O SERVICIO COMUNITARIO? ¿ENCUENTRO O DESENCUENTRO? EXPERIENCIAS EN LA UPEL *

Ángel Arístides Hernández Abreu⁵⁸

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Caracas-Venezuela

PREÁMBULO.

Como inicio para el desarrollo de este trabajo, a manera de un ensayo reflexivo, considero pertinente aclarar algunos aspectos fundamentales que nos llevarán progresivamente a dar respuesta sobre el tema correspondiente al encuentro o desencuentro que se anuncia en el título de este texto. Por décadas, en el seno de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), contexto general de las experiencias que aquí se exponen, se ha entendido la extensión universitaria como la función social intra y extra universitaria cuyo epicentro de acción se irradia a las comunidades o zonas de influencia de la Institución. Si partimos de esta premisa, en ella está implícito el que no puede haber diferencias ni prioridades entre la extensión propiamente dicha, la cultura, el deporte, la academia, el servicio comunitario, los centros de documentación y los programas especiales que cada universidad establece según sus especificidades.

Ahora bien, es necesario aclarar que esa concepción de la extensión universitaria como función social no nació con la creación de la UPEL, en el año 1983, por cuanto desde la creación del Instituto Pedagógica Nacional, en el año 1936⁵⁹, ya prevalecía la concepción de las tres funciones universitarias. A partir de ese momento, y de manera progresiva, se gestó una visión y un hacer de la extensión universitaria como parte integral de las actividades de investigación y

⁵⁸ Profesor jubilado. Ex-Vicerrector de Extensión y Ex-Rector de la UPEL. Fundador y coordinador del Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas (NDCEUV).

⁵⁹ Destaca la profesora Liuval de Tovar (2002:116) que con el decreto ejecutivo del presidente Eleazar López Contreras de 1936, se le otorgó al Instituto Pedagógico Nacional la cualidad para el desarrollo de la extensión académica, mediante cursos extraordinarios y de perfeccionamiento del profesorado, así como la misión de atender problemas sobre la educación venezolana.

de difusión que los académicos y los estudiantes de las diferentes especialidades de la Institución desarrollaban en las zonas de influencia de los Institutos Pedagógicos creados en las diferentes capitales del país, mediante el servicio social⁶⁰. Cuando me refiero al “servicio social” -término y acción que muchas universidades internalizaron mucho antes de la promulgación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005)-, me estoy refiriendo a:

...un medio para acortar la distancia entre la universidad y los sectores populares del mundo académico con la comunidad que le sirve de sede, además de la concientización de su compromiso con ella y la búsqueda de formas para cumplirlo. El trabajo y la vivencia de profesores y alumnos en las comunidades se constituyen en un vehículo de aprendizaje, enriquecimiento o fortalecimiento de su experiencia y de convalidación profesional (Hernández Abreu, 2002: 131)

En mi caso particular, como extensionista que he sido a lo largo de mi carrera profesional, puedo mostrar las verdaderas dimensiones socio-educativas de la extensión universitaria desde una perspectiva que propicia el encuentro con las múltiples experiencias y saberes que se generan en la universidad; sean estas denominadas actividades culturales, recreativas, deportivas o servicio comunitario. Para ello, plasmo a lo largo de este trabajo lo que fue mi experiencia acumulada en la UPEL haciendo y promoviendo la extensión universitaria. Una de ellas data de ocho años al frente del Vicerrectorado de Extensión, durante los años 1992- 2000; la otra, de los cinco años ininterrumpidos a partir del año 1995, en la coordinación del Núcleo de Extensión y Cultura de las Universidades Venezolanas hasta llegar a mi experiencia como rector de la UPEL (2001-2005). En atención a la cronología mencionada, los primeros referentes que se resaltan en este estudio se ubican en el período 1990-2005. Esos años marcaron nuevos rumbos para la extensión universitaria en la UPEL; sin dejar de lado otros momentos referenciales que aún tienen vigencia en los actuales

⁶⁰ Debo aclarar que este concepto no debe alinearse a visiones reduccionistas de la extensión universitaria centradas en actividades desvinculadas de los propósitos de la docencia e investigación, y en consecuencia de la realidad social. Tal como lo señala el profesor Francisco Valdivieso Arcay (2002), se trata de un servicio social en el que los estudiantes y académicos puedan reproducir la acción transformadora de la extensión en el entorno social donde se está prestando el servicio, con niveles éticos y de calidad, esperados y exigidos por las comunidades.

momentos.

Los objetivos y logros de la gestión extensionista mencionados en este estudio se abordaron en función de los programas –que en su momento, período 1992-2005- se desarrollaban en la UPEL. A partir de este contexto que permite el recuento histórico y vivencial, intento orientar el debate que bajo la forma de interrogantes identifican este ensayo.

Los insumos fundamentales para el desarrollo de los contenidos o el cuerpo del ensayo se apoyan en las áreas de atención que han definido la acción extensionista en la UPEL, a través de nueve (9) programas específicos. Estos se mencionan a continuación:

- Extensión académica.
- Extensión sociocultural.
- Deporte, recreación y uso del tiempo libre.
- Programas especiales.
- Informática en el aula.
- Atención a los profesores jubilados y egresados de la UPEL.
- Medios de comunicación y educación.
- Servicios de apoyo al docente.
- Biblioteca y documentación.

De igual manera, incluyo un breve espacio para esbozar el trabajo mancomunado que a través del Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas posicionaron en su momento -a nivel nacional-, la extensión universitaria. Todo esto con la finalidad de precisar un contexto teórico referencial y sembrar inquietudes que muevan a la reflexión y a la acción, en las nuevas generaciones de extensionistas que se forman en el país.

Los dos bloques que a continuación se desarrollan expone los propósitos anteriormente planteados, por lo que resulta relevante aspectos históricos, descripciones de los programas, así como reflexiones propias.

1. PROGRAMAS DE LA UPEL QUE PROMUEVEN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. EXPERIENCIAS DEL PERÍODO 1990-2005.

Como se declaró en los párrafos precedentes, el desarrollo de este trabajo sistematiza la experiencia acumulada por su autor, durante más de diez años de gestión académica y administrativa, en la UPEL. Tal situación me permitió involucrarse como extensionista, como responsable del Vicerrectorado de Extensión y, posteriormente, como rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Seguidamente, el recuento de tales gestiones para las que se hace la salvedad de que además de mencionarse el nombre de cada programa, éste se acompaña de una expresión que lo sintetiza y da contexto a los lectores.

1.1 Programa: Extensión académica. *Eje para la acción formativa.*

Las actividades diseñadas en este programa fueron previstas con la finalidad de ofrecer a sus usuarios (académicos y estudiantes de la Institución, principalmente) oportunidades para su desarrollo y crecimiento personal, profesional y social. La diversidad de sus actividades nos permitían atender las necesidades de capacitación y actualización de los miembros de las comunidades intra y extrainstitucionales. Por ello, el vicerrectorado y las subdirecciones de extensión de los institutos de la UPEL planificaban, coordinaban y supervisaban anualmente, proyectos comunitarios, congresos, coloquios, jornadas, seminarios, talleres, cursos, foros y otras tareas afines. A partir del año 1995, la programación de tales actividades se comenzó a publicar en el Catálogo de Actividades de Extensión Académica, el cual hizo realidad una vieja aspiración: Reunir en un solo documento la oferta de este programa. Ese documento ofrecía a los docentes en servicio y al público en general, información sobre las oportunidades de capacitación y actualización que brindaba la Universidad en todas sus sedes. Hoy en día, parte de esa información está digitalizada y se encuentra disponible en las páginas oficiales de los distintos Institutos que se insertan en la UPEL. También,

está disponible en el portal general de extensión de la UPEI⁶¹.

Dada la naturaleza que identifica a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, mediante este Programa se hacía especial énfasis en la formación permanente del personal académico, a fin de proporcionarle los conocimientos requeridos y facilitarle el desarrollo de las habilidades, actitudes y conductas que ameritaban disponer para mantener un buen nivel de eficacia y competencia en los complejos y cambiantes escenarios que caracterizan a la sociedad actual. En este sentido, la Institución ofrecía ese programa que le permitía generar respuestas satisfactorias, ante las continuas demandas de la sociedad: Elevar en los profesionales sus niveles de pertinencia, calidad y actualización del conocimiento.

La difusión de esas actividades a través del mencionado Catálogo y otros medios, como la prensa, hicieron posible que durante las últimas décadas se atendieran aproximadamente cuarenta mil (40.000) docentes en servicio. Este aspecto cuantitativo nos llevaba a dar cobertura a las crecientes demandas de los educadores preocupados por su actualización y por cumplir con las exigencias del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000). Para ello, contábamos con las grandes posibilidades existentes en las sedes de la Universidad ubicadas en todo el territorio nacional, y en las cuales se empleaban las modalidades educativas presencial, a distancia y mixta.

En este contexto, se estimulaba y reconocía la labor docente que desempeñaban los profesores de nuestra Universidad. Fue así como en el año 1995 se concibió el Concurso de Experiencias Creativas en Educación “Simón Rodríguez”, como un estímulo para reconocer los esfuerzos de nuestros docentes en cuanto a la puesta en práctica de innovaciones educativas para el logro de una educación transformadora y de cambio. Desde ese entonces, los trabajos ganadores fueron publicados, cada año, por el Vicerrectorado de Extensión. Cito a manera de ejemplo la VI edición del Concurso en el año 2001, donde fueron reconocidos dos Proyectos de Extensión Acreditables: 1. Comunidad, actividad

⁶¹ <http://vext.upel.edu.ve>

física y embarazo; 2. Ejercicio de un embarazo feliz. Ambos se insertan dentro del Componente de Formación General, lo que da cuenta de la presencia de la extensión en el currículum.

Además de lo anterior, se realizaron en las distintas sedes de la Universidad eventos de carácter nacional e internacional. Algunos de ellos se constituyeron en cita obligada para los profesores de las respectivas áreas del conocimiento. Entre estos eventos, desarrollados a finales de la década de los noventa, caben destacar: “Encuentro Nacional de Inglés”, “Jornadas Internas de Investigación Educativa”, “Seminario Interamericano de Pedagogía Latinoamericana y Caribeña” y el “Seminario Nacional de Educación Permanente en la Realidad Venezolana” que fue planificado y organizado, en su primera entrega, por la Coordinación Nacional del Programa de Extensión Académica, y en la cual participaron los docentes de la Universidad.

Tanto las informaciones sobre la realización de eventos nacionales e internacionales organizados por otras instituciones venezolanas y extranjeras se difundían a través de las redes y otros medios de la Universidad. Del mismo modo, se brindaba apoyo para la asistencia de nuestros profesores a estos eventos.

Entre los años 2000-2001, se diseñó el sistema de información de las actividades de extensión académica, mejor conocido como KIRI, con el propósito de capturar, resumir, clasificar, organizar, administrar y actualizar por bancos de datos, los diferentes elementos de los eventos planificados y coordinados por el programa de extensión académica.

En este recuento, es importante mencionar que el Programa de extensión académica representaba un eje para la formación y difusión extensionista y, en consecuencia, su impacto irradiaba el quehacer académico y de investigación de la Universidad en todas sus esferas, incluyendo el desarrollo comunitario. Antes de la implementación del Servicio Comunitario, en el año 1995, la UPEL diseñó el Curso de Animación Sociocultural como una estrategia para el trabajo con las comunidades. Asimismo, con la implementación del Servicio Comunitario en los diferentes Institutos Pedagógicos de la Universidad, se organizaron diferentes

eventos para capacitar el profesorado de la UPEL.

La experiencia descrita, en la actualidad, da paso al proceso de socialización de las experiencias que en su momento fueron desarrolladas por los académicos y los estudiantes, a través de proyectos de extensión acreditados, jornadas, presentaciones, mesas de trabajo y otras formas académicas que ofrecía este programa de la UPEL, para promover y hacer la extensión universitaria. Pasemos al segundo programa.

1.2. Programa: Extensión sociocultural. ***A favor de una cultura constructivista.***

Este Programa se sustentaba en la convicción de que la cultura es un proceso de creación de un destino personal y colectivo que se apoya en el proyecto de futuro que se debe crear. Por ello, a partir de 1992, se evitó el predominio del difusionismo cultural y se fomentó la cultura constructiva. Es decir, un desarrollo cultural contextualizado en la acción socio-educativa, que superaba la mera presentación de un acto o celebración cultural.

En consecuencia, los eventos nacionales, desde la fecha mencionada, se desarrollaron con el propósito de incentivar la creatividad, estimular el talento y la capacidad artística, promover el intercambio y la confrontación y estrechar los lazos de integración y cooperación entre los integrantes de la comunidad de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se dejaron de lado el **espectáculo** por el **espectáculo** y se propició la valoración de la cultura como modo y expresión de vida.

La gestión de la cultura constructivista en la UPEL permitió la promoción de los siguientes eventos: “Festival Nacional de la Voz”, el “Encuentro de Artes Escénicas” y el “Encuentro de Orfeones”. Este último fue toda una tradición auspiciada por el Núcleo de Directores de cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas. Cuando los artistas participaban en ellos, asumían la responsabilidad de representar a nuestra Universidad y ocupaban los primeros lugares. Así, en 1995, obtuvimos el primer lugar de la de la voz femenina en el Festival Nacional Voz Universitaria. Ese mismo año, los Orfeones “Juan Bautista

Plaza” y “Cantoría Otilio Galíndez” nos representaron con orgullo en Chile y Colombia, respectivamente. El año 1996 pudo considerarse como el año del teatro y de la cultura en general: el Grupo de Teatro Universitario IPC ganó el Festival Nacional de Teatro Universitario y obtuvo el Premio Municipal de Teatro de la Alcaldía de Caracas.

Reunir a los cultores populares y a los académicos interesados en el área fue un compromiso que asumió el Vicerrectorado de Extensión ante el Núcleo de Directores de Cultura. Nuestra respuesta fue la organización de la celebración en Maracay del “III Congreso Nacional Universitario sobre Tradición y Cultura Popular”, al cual asistieron seiscientas personas. Por otro lado, nos propusimos la creación de la Cátedra Libre de Cultura Popular que permitió obtener un reconocimiento a nuestras tradiciones y expresiones culturales y ganar un espacio para la investigación en cultura popular.

Asumir la concepción de la cultura desde una perspectiva constructivista y abierta, permitió –además- la creación de la Orquesta Típica UPEL, a partir de dos proyectos presentados por profesores de los Pedagógicos de Caracas y Maracay. Esta agrupación representó a la Universidad en las distintas salas de teatro del país. Además, visitó a las instituciones educativas para ofrecer conciertos didácticos y lograr que los niños y jóvenes conocieran y apreciaran la música académica y tradicional venezolana y universal. A partir de esta experiencia, se pretendió crear ocho núcleos de la Orquesta en diferentes Institutos Pedagógicos, lo cual se asumió de forma progresiva.

Todos los proyectos que se insertaban en el Programa de extensión sociocultural requerían la asignación de presupuestos realistas que permitieran al programa en sí cumplir con su cometido, sobretodo, los de desarrollo comunitario por sus múltiples implicaciones. Pues, la cobertura nacional de la UPEL implicaba contar con una amplitud de recursos humanos capacitados para la animación sociocultural en las comunidades que en los actuales momentos cobra vigencia con los requerimientos del servicio comunitario. A pesar de esta limitación, en las sedes de la Universidad se desarrollaron significativas actividades y proyectos: Escuela de Padres (Maracay), Proyectos Chirgua y Pavia (Barquisimeto),

Proyecto Libertad (Maturín), Proyecto Un Vecino Más (Rubio), Proyectos Río Chico y Cúa (Siso Martínez), Proyecto Barrio Las Brisas (Caracas), Asimismo, se dio inicio al diagnóstico para el diseño de un proyecto en el Instituto Nacional de Orientación Femenina de Los Teques (Sede Rectoral). De igual forma, en la actualidad, los Institutos Pedagógicos cuentan con diferentes agrupaciones folclóricas, musicales y de teatro de acuerdo con las características regionales que los rodean. El Grupo EDUCANTO- UPEL- Maracay; El Grupo de Teatro del Magisterio con más de 20 años de trabajo ininterrumpido, las Danzas Lunas de Urquía de UPEL-Barquisimeto, son apenas un ejemplo del quehacer sociocultural en las regiones donde está presente la UPEL.

Luego de este recorrido por la trayectoria del Programa de Extensión Socio- Cultural de la UPEL, retomo la pregunta eje de este debate, para generar análisis en la audiencia lectora: ¿Encuentro o desencuentro con el servicio comunitario? Sin mayor dilación, me atrevo a afirmar que este programa generó una plataforma para la entrada dialógica y multidireccional de nuestros académicos y estudiantes a las comunidades. Hoy en día, el servicio comunitario se complementa con actividades socioculturales y parte de los proyectos mencionados han tenido continuidad por su incidencia en la formación integral del estudiante, según lo estipulado en la Normativa que rige este programa en nuestra Universidad:

El programa de Extensión Sociocultural representa el conjunto de actividades orientadas a promover el acceso y la participación efectiva de las comunidades intra y extra universitaria en actividades sociales, culturales y comunitarias que contribuyan al rescate y revalorización del patrimonio cultural, a elevar su nivel cultural, crecimiento personal y en consecuencia, al mejoramiento de la calidad de vida de dichas comunidades (UPEL, 2003:1).

En síntesis, sin cultura no hay extensión y sin extensión la cultura no podrá proyectarse en las comunidades. Además, sin extensión y sin cultura nuestros estudiantes no podrán estar presentes en las comunidades. Prosigamos con otro programa que impulsó la extensión universitaria en la UPEL.

1.3. Programa: Deporte, recreación y tiempo libre.
Integración de espacios para la interacción socio comunitaria.

Ha sido tradición en la Universidad, participar en los juegos clasificatorios organizados por la Federación Venezolana Deportiva de Educación Superior (FEVEDES), la Liga Polideportiva de Educación Superior del Área Metropolitana (LIPESAM) y los Juegos Venezolanos de Instituciones de Educación Superior (JUVINES). En el año 1994, en la ciudad de Mérida, aunque logramos una buena actuación en los VIII JUVINES celebrados, en los IX JUVINES que se realizaron en Puerto La Cruz tuvimos un ligero descenso en la figuración. Sin embargo, consideramos que uno de los grandes aciertos de este programa que promovía la interacción sociocomunitaria fue el fortalecimiento de una política deportiva que se formulaba en el Vicerrectorado de Extensión y orientaba el trabajo realizado en los Institutos. En virtud de ello, nuestras delegaciones reflejaban la existencia de una organización deportiva de alcance e impacto nacional. En los XII JUVINES realizados en el año 2002, en Carabobo, la UPEL tuvo un importante repunte, tal como se registró en el siguiente texto:

El nutrido grupo de 323 atletas de esta casa de estudios participó en 30 disciplinas deportivas y terminó en un significativo quinto lugar, en el cuadro final de la competencia por cuanto obtuvo destacada puntuación en 15 disciplinas que lo ubicó en esa distinguida posición (UPEL, 2002: 135).

A pesar de lo antes esbozado y tomando como referencia la experiencia obtenida en el Vicerrectorado de Extensión, consideramos que para incrementar la actuación de nuestras selecciones deportivas, en el futuro inmediato, es necesario hacer un mayor esfuerzo para dar cumplimiento a las políticas deportivas dirigidas a elevar el deporte de rendimiento, al nivel que tiene el deporte universitario nacional. Al mismo tiempo, deberíamos formular unas políticas dirigidas a impulsar el deporte participativo en todos sus niveles y modalidades y otras tantas referidas al área de la recreación. Por otra parte, nuestra atención integral al estudiante atleta debe ser permanente, a fin de favorecer su ingreso y permanencia en nuestra Universidad; pues, todo ello

redundará en su efectivo desempeño deportivo. Las propuestas respectivas deben apoyarse u orientarse en el Reglamento sancionado por el Núcleo de Directores de Deporte en abril de 1996⁶², en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, Artículo 111) y en la reciente Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (2011).

Una limitante a lo planteado antes es que la normativa vigente de nuestra Universidad no favorece la permanencia en ella de atletas de alto rendimiento que forman parte de selecciones estatales o nacionales y cuya presencia en nuestras delegaciones nos garantizaría lugares destacados. Por ello, proponemos lograr que se les dé, en lo académico, atención especial a los atletas, especialmente, a los que formen parte de las selecciones nacionales. Otro obstáculo para la atención a nuestros atletas son las limitaciones presupuestarias de la Universidad que afectan el Programa Deporte, Recreación y Tiempo Libre. Sin embargo, de contarse con la captación de patrocinantes del deporte universitario se podría superar en parte esta dificultad. Aquí hay un nicho por explorar y validar experiencias.

En atención a lo antes expuesto, es oportuno comentar que en fecha 18 de marzo de 1993 se dio un primer e importante paso en ese sentido cuando el Consejo Universitario aprobó la realización de gestiones para el autofinanciamiento. No obstante, la gestión institucional, hasta ahora, ha sido tímida en este aspecto al no abrirse al magno esfuerzo de planificación y gestión universitaria que requieren las diferentes disciplinas deportivas en la Universidad.

¿Qué otros avances se dieron en el tiempo en el marco de este programa? FEVEDES estudió la posibilidad de mejorar los aspectos organizativos y técnicos de los JUVINES, por cuanto se comprobaron fallas al respecto. Nuestra Universidad participó en estas discusiones y muchas de las propuestas formuladas a través de nuestro representante fueron acogidas por los organismos del Estado. También, se propuso la creación del Centro de Investigaciones Ajedrecísticas de la UPEL, por la importancia que tiene este deporte en el

⁶² Este Reglamento sigue vigente con algunas modificaciones a la luz de la Ley Orgánica del Deporte..

desarrollo de las habilidades cognoscitivas del docente tales como: Diferenciación, jerarquización, valoración y sobre todo, la búsqueda de soluciones, alternativas válidas y viables, así como su participación en los procesos de socialización. Es por ello que se hizo necesario investigar en el área para conocer las amplias posibilidades que este deporte ofrece a la educación. Para su ejecución contamos con el personal docente, alumnos, administrativos, personal de servicio y el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación para la creación de redes en la Universidad. A fin de evaluar el impacto sociocomunitario de este programa, en el año 2015, el Núcleo del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio del estado Táchira organizó un Club de Ajedrez, lo que favoreció el diseño e implementación del proyecto “El Ajedrez Escolar”, desarrollado en el Barrio Sucre de ese estado andino. Esta propuesta de trabajo contribuyó con la disminución del ocio entre niños y jóvenes e incrementó la socialización entre los miembros de esa comunidad.

Por último, profundizamos nuestra atención a las comunidades del área de influencia de la Universidad, principalmente a las escuelas. Esto pudo lograrse con la conformación de núcleos deportivos, recreativos, estudiantiles y comunales. Pensábamos que los proyectos deportivos relacionados con la comunidad podían tener mayor cobertura, sólo si se contaba con la participación de los atletas de alto nivel, promotores deportivos, becarios, estudiantes de cursos avanzados de pregrado y de las especializaciones. En la actualidad, lo que se avizoraba quedó establecido en los Artículos 7 y 21 de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). Desde el Programa Deporte, Recreación y Tiempo Libre se avizó la atención de niños y jóvenes que asisten a las clínicas y a las escuelas de deporte menor; también, la participación plena de las comunidades en las diferentes prácticas deportivas, por cuanto en el Reglamento de Coordinación Nacional de Deporte y Recreación de la UPEL establecía en su Artículo 1 lo siguiente:

Las actividades del Programa Deporte y Recreación son aquellas orientadas a promocionar, fomentar y difundir la participación de la comunidad intra y extrauniversitaria en actividades deportivas y recreativas que contribuyan al

desarrollo biopsicosocial de los ciudadanos y en consecuencia, al mejoramiento de la calidad de vida de dichas comunidades. 1.- Se entiende por actividades deportivas las referidas a la participación de la comunidad en: clubes, ligas, intercambios deportivos con otros entes, campamentos, campeonatos, juegos interinstitutos, juegos nacionales. 2.- Se entiende por actividades recreativas aquellas orientadas a desarrollar en los participantes actitudes y aptitudes, que le permitan mejorar su calidad de vida y la de su comunidad. (UPEL, sf : 1)

De lo antes expuesto, se destaca que tanto para la UPEL como para las demás universidades nacionales del país, el trabajo con las comunidades ha sido inherente a la naturaleza de la extensión universitaria y a los programas, proyectos y actividades que a través de ella se han venido planificando, desde hace muchas décadas. Ahora bien, retornando a la pregunta que dio origen a esta reflexión, y tomando en consideración lo que se ha venido expresando, consideramos pertinente replantearla en estos términos: ¿Es posible dar cumplimiento al servicio comunitario sin la extensión universitaria? El camino recorrido por la UPEL, desde el año 1996, con la inserción de actividades de extensión acreditadas en los estudios de pregrado, específicamente en el Componente de Formación General, sentó las bases para abordar con experticia y conocimiento el servicio comunitario.

1.4. Programas especiales.

Apoyo intra y extrainstitucional para la divulgación del conocimiento.

Estos programas incluían las publicaciones, los convenios y el apoyo que se brindaba a todos los demás programas desde el Vicerrectorado de Extensión. Es así como a principios del año 1993, se dio impulso a un proyecto que no se había podido concretar: la revista del Vicerrectorado. Nació entonces *Extensión Universitaria* (hoy *Tópica Extensa*) que se constituyó en un medio idóneo para que profesores y estudiantes de nuestra Universidad y de otras instituciones amigas expresaran sus ideas sobre la educación, la extensión y la profesión docente. Se concibió como un espacio abierto para dar a conocer creaciones o propuestas que contribuyeran a mejorar nuestro desempeño como educadores y extensionistas. Esta acción se consideró como un gran reto asumido, por cuanto son escasas las publicaciones en materia de extensión universitaria, y mucho más

en la sistematización de sus experiencias.

De igual manera, se destaca otro trabajo que en materia de extensión se desarrolló en todas las sedes de nuestra Universidad mediante la publicación bimestral del periódico *Actualidad y Extensión*. Sobre este órgano informativo se recibieron muchas opiniones debido a su difusión e impacto en todas las sedes de la UPEL. A partir de ellas, se fueron actualizando sus contenidos, diagramación e impresión en la búsqueda de alternativas que superaran los motivos económicos, para abonar el terreno de las ediciones en formato electrónico, muy utilizadas en la actualidad.

También, en el marco de este programa, nos propusimos respaldar la producción intelectual de los profesores de la Universidad y de otros venezolanos reconocidos por su quehacer en el área de la cultura. A tal efecto, colaboramos con la publicación de libros de Luis Mariano Rivera y Edgar Balaguera y publicamos el primer número de los *Cuadernos de Cultura Popular*. Igualmente, se publicaron obras de Diógenes Hernández y César Gedler y el libro que contiene los trabajos ganadores del I Concurso de Experiencias Creativas en Educación “Simón Rodríguez”. A su vez, se editó la revista UPEL Cultural concebida como un proyecto conjunto de los Programas de Extensión Sociocultural y de Atención al Jubilado y al Egresado. Sus páginas se convirtieron en un medio de expresión de nuestra reserva moral: Los honorables profesores jubilados, así como para el encuentro de la acción docente y cultural de nuestros egresados.

En el contexto más reciente de este programa, la Universidad diseñó una revista denominada *La UPEL va a la Escuela*, centrada en estrategias pedagógicas formales y extracurriculares para la enseñanza de la educación ambiental y la promoción del desarrollo sustentable en nuestras escuelas. Una forma de extender la extensión.

Cabe destacar que muchos de los convenios que suscribió la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con otras instituciones, contemplaban el desarrollo de proyectos de extensión. Entre estos, se destacan los firmados con la Federación Venezolana de Maestros, la Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa

del Colegio de Profesores de Venezuela – Seccional Distrito Federal y la Fundación Enrique Vásquez Fermín del Colegio de Profesores de Venezuela – Seccional Miranda. Con estas instituciones gremiales se desarrollaron actividades orientadas a actualizar y a capacitar a los docentes en servicio. Merecen mención especial los convenios suscritos con los Pedagógicos Cubanos. A través de ellos se aspiraba promover la cooperación con otras instituciones, públicas y privadas, nacionales e internacionales, así como lograr el cumplimiento de los compromisos institucionales contraídos, como una manera eficaz de contribuir con el desarrollo de Venezuela, especialmente en el campo de la formación docente.

En la actualidad, los convenios establecidos con otras universidades nacionales e internacionales la UPEL han dado un giro importante; pues, ellos traen implícitas, de manera integral, las acciones y servicios a prestar. Este significativo cambio representa una aproximación a la presencia coordinada de la docencia, investigación y extensión. A manera de ejemplo, la UPEL ha establecido convenios con la UNA, UNEXPO, UCLA y UNEFM, entre otras universidades, con el objetivo común de programar acciones conjuntas de cooperación en los campos de pregrado, postgrado y extensión. Es así como el artículo 14 de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de educación Superior (2005) que establece la conformación de alianzas estratégicas, da sustento y firmeza a los convenios preexistentes en las universidades venezolanas. En este sentido, puedo afirmar ahora que la UPEL ha labrado por años, un camino seguro para consolidar una gestión interinstitucional mediante sus programas especiales.

1.5. Programa: Informática en el aula.

Interacción extensión universitaria-TIC.

El objetivo inicial de este programa era incorporar al sistema educativo, la enseñanza de esta nueva tecnología, como un instrumento indispensable para el desempeño profesional y personal del docente. Durante el período 1992-1996, se capacitaron dos mil docentes de la tercera etapa del nivel de educación básica,

media diversificada y profesional y superior. El laboratorio de la sede rectoral, en el Pedagógico de Caracas y en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, fue apoyo para el desarrollo de las prácticas profesionales que realizaron los estudiantes interesados en respaldar los proyectos de informática en las escuelas. Se utilizó también como unidad de apoyo para la capacitación del personal de la Universidad, en el uso de las nuevas tecnologías en atención al proyecto de teleinformática que se desarrollaba en la Institución desde el año 1995. Nuestra permanente preocupación por modernizar y actualizar los recursos técnicos nos impulsó a la repotenciación y a la adquisición de equipos. En la actualidad, este programa cuenta con un salón virtual.

La experiencia obtenida durante los veinte y dos años de creación de este programa le ha permitido a la UPEL, conjuntamente con el Programa de Extensión Académica, ofrecer a la comunidad cuatro diplomados en el área de las TIC, como apoyo al docente: 1. Diplomado de las tecnologías de la información y comunicación, 2. Diplomado en e-learning basado en estándares abiertos, 3. Diplomado en gerencia de las TIC en instituciones educativas y 4. Diplomado en didáctica de la informática. Consideramos que esta oferta impactará el desarrollo del docente en los espacios de las comunidades virtuales, lo que se reflejará en la vida cotidiana y en el crecimiento exógeno y endógeno de las comunidades escolares, en cuanto al uso de las TIC. Esto abrió un campo de posibilidades poco explotadas tanto para la extensión universitaria, como para el servicio comunitario.

A partir de lo referido antes, resulta satisfactorio mencionar que la experiencia y los logros de este programa sirvieron de referente para crear el actual Programa de Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación⁶³ (2007)

⁶³ Su propósito es promover e incentivar la incorporación de las diversas herramientas tecnológicas, impresas, audiovisuales e informatizadas para el desarrollo pleno de la extensión universitaria de la UPEL, en las comunidades intra y extra universitarias.

1.6. Programa: Atención a los profesores jubilados y a los egresados de la UPEL.

Reserva moral de la Universidad.

El 15 de mayo de 1996, el Consejo Universitario aprobó la creación de este programa. Su propuesta, por parte del Vicerrectorado de Extensión, se basó en la experiencia que sobre esa materia venía acumulando el Pedagógico de Caracas. A los profesores jubilados, parte sustantiva de la reserva moral de la Universidad, se les ofertó proyectos dirigidos a la salud, el turismo, el deporte y diversas experiencias de crecimiento personal. A la par, se inició la creación de los Centros de Desarrollo Integral de la Iniciativa Empresarial, para canalizar ideas y propuestas emprendedoras de nuestros jubilados y orientado al emprendimiento social.

En el caso de nuestros egresados, y con la finalidad de que mantuvieran nexos con la Institución que los formó y a la cual acuden en búsqueda de asesoría, información y actividades de educación permanente, se creó la Asociación de Egresados y Amigos de la UPEL. A través de ella, se comparten vivencias y se ofrecen oportunidades de actualización, crecimiento personal y recreación.

Tanto con los jubilados como con los egresados, se buscó mantener una estrecha relación, por considerarlos un valioso capital humano que tiene experiencia y valores para impactar y nutrir a la Universidad y a sus programas. En este sentido, como orientación para las nuevas gestiones, se recomienda ampliamente captar este talento humano que puede aportar conocimientos para el desarrollo de los programas extensionistas y culturales de la UPEI y el servicio comunitario, entre otros. Prueba de esto, es el presente trabajo que recoge la experiencia de un jubilado, para el conocimiento, información y motivación de los nuevos extensionistas.

1.7. Programa: Medios de comunicación y educación.

Espacio para la creación, difusión y líneas de acción.

En atención al llamado de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se dio inicio a la ejecución del proyecto El Periódico en el Aula, en el Pedagógico de Maturín. De allí que a partir de 1993, se promovió el desarrollo del proyecto en otras sedes de la Universidad y se consolidó la relación con la OEI. Sobre la base de los resultados del proyecto en el ámbito internacional, se amplió su cobertura y recibió la denominación de Medios de Comunicación y Educación.

Además de la incorporación al proyecto de profesores de nuestra Universidad y de docentes que trabajaban en las áreas de influencia, en Venezuela, se logró: 1. Apoyo financiero de la OEI; 2. la firma de un Convenio entre la OEI, la UPEL y el Ministerio de Educación; 3. la Coordinación del Proyecto como responsabilidad de del Vicerrectorado de Extensión; 4. la realización del Seminario Taller de Integración Interinstitucional al Proyecto, cuyos participantes establecieron compromisos y 5. la definición de cuatro líneas de acción: a) formación de multiplicadores para docentes y líderes comunitarios, b) acción multiplicadora a través de la extensión académica y sociocultural, c) investigación, d) creación y producción.

Hoy en día, este proyecto ha migrado a diferentes formas de comunicación digital y al uso de las redes sociales. Asimismo, en los diferentes Institutos de la UPEL se propicia el uso del periódico escolar para la formación ciudadana y como recurso didáctico para la enseñanza. De esta manera, se cimentaron las bases para una comunicación extramuros que vinculó el binomio Universidad-Escuela.

1.8. Programa: Servicios de apoyo al docente.

Espacio para innovar la práctica educativa.

A través de este programa, se mantuvo constantes contactos con los docentes en servicio de la primera y segunda etapa de la educación básica de los planteles del área de influencia de la sede rectoral y de los Institutos de la Universidad. Durante el período 1993-1996, concurrieron a sus salas de atención

cerca de 4.500 maestros en busca de asesoría, información, apoyo bibliográfico, hemerográfico y otros recursos didácticos especializados que les facilitaran su trabajo en el aula.

Las Unidades de Servicio de Apoyo al Docente, por otra parte, atendieron las necesidades de educación permanente de los maestros que trabajan en las escuelas situadas en su área de influencia, mediante la organización, promoción y ejecución de actividades de extensión académica (talleres, cursos, seminarios, foros, conferencias, etc.), sobre áreas del conocimiento que se administran en la escuela básica.

Otras de las prioridades que plantearon los Servicios de Apoyo al Docente en estos años fue la estimulación y fomento de la necesidad de crear e innovar en la práctica educativa a fin de lograr el mejoramiento del proceso enseñanza – aprendizaje. Esta meta se logró a través de la implantación en las escuelas de programas de innovaciones pedagógicas concebidas sobre la base de investigaciones educativas desarrolladas en la Universidad y otros entes nacionales e internacionales. Se afianzaron los proyectos y programas: Promoción del Libro Texto Escolar de Calidad, Medios de Comunicación y Educación y Plan lector. El primero de estos programas, para el período 1997-2001, experimentó algunas modificaciones en vista de que el Fondo Editorial de la Universidad emprendió la publicación de libros de texto para la educación básica.

A pesar de los logros mencionados, estas unidades operativas del programa aludido también se vieron afectadas por la crisis presupuestaria y por la falta de motivación existente en algunos sectores del personal docente al no querer participar intensamente en las actividades de extensión. En este sentido, quien suscribe este trabajo declaró en sucesivas reuniones con los Subdirectores de Extensión de la UPEL, la necesidad de superar estas debilidades, propiciando estrategias de comunicación, integración y desarrollo institucional desde las potencialidades del talento humano de la Universidad (más que el presupuestario) para que los Servicios de Apoyo al Docente tuvieran más posibilidades de lograr las metas trazadas. Estas son: Lograr que cada servicio cubra un área de influencia mayor, que logre atender más escuelas, más maestros y pueda

ejecutar, en todas las escuelas atendidas, todos los proyectos de innovaciones pedagógicas. Ahora bien, ¿con quién podríamos lograr esto? Con nuestros estudiantes en las escuelas.

Reflexiono sobre la praxis del estudiante a través de sus pasantías y prácticas profesionales en las escuelas y cómo este accionar ha repercutido en los procesos de innovación educativa en el aula y las escuelas del país; algo que va más allá de prestar un servicio a una comunidad, algo que va más allá de ser solidario. Se trata del encuentro de saberes entre el estudiante, la escuela y la universidad, a través de las relaciones de la docencia y extensión. Esta reflexión va unida a los momentos en que la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005) fue implementada y el serio cuestionamiento que para ese momento recayó en las supuestas y débiles relaciones de la universidad venezolana con las comunidades.

Hoy en día me atrevo a plantear si acaso lo que existió fue una incomprensión, tanto de parte de los organismos del Estado, como de las propias universidades, acerca del rol estratégico de la extensión universitaria en los procesos de vinculación de la universidad con la sociedad en general. Sería tema para otro ensayo reflexivo. Allí dejo esa inquietud.

1.9. Programa: Biblioteca y documentación.

Espacio para la búsqueda de la información bibliográfica y documental al servicio de las comunidades.

A través de la Coordinación Nacional de Biblioteca y Documentación, el Vicerrectorado de Extensión cumplió, entre 1992 y 1996, un conjunto de metas, entre las cuales se destacan aumentar el inventario de materiales bibliográficos y no bibliográficos de las bibliotecas de la Universidad y participar con la Dirección de Informática en la dotación, ubicación e instalación de un sistema de automatización (Proyecto Alejandría). Se pretendía mejorar el servicio que prestan las bibliotecas como apoyo a las actividades de docencia, investigación y extensión, en la comunidad intra y extrauniversitaria. Todo ello a partir del principio de que no hay universidad si no se cuenta con una buena biblioteca y ésta, a su vez, debe contar con un personal especializado y actualizado, según el

perfil de un centro de información que funciona en una institución de educación universitaria.

A tal efecto, nos propusimos diseñar, a partir de la década de los noventa, un plan de supervisión, asesoramiento y seguimiento de los servicios bibliotecarios, el cual fue ejecutado con éxito en esos años. Además, se enriquecieron las colecciones de las publicaciones periódicas y las colecciones generales de las bibliotecas, así como la hemeroteca del Servicio de Información del Vicerrectorado de Extensión (SERINVEX) y la de cada sede como soporte de la biblioteca.

Por otro lado, las plantas físicas de estas instalaciones recibieron atención en cuanto a mantenimiento, seguridad y ambientes adecuados para el estudio y la investigación. Hicimos posible la ejecución de un plan de recuperación de la información y de las plantas físicas de las bibliotecas que nos permitiera apoyar la ampliación y acondicionamiento de más áreas. También, creamos la sala de usos múltiples en las bibliotecas y las dotamos del mobiliario adecuado para su funcionamiento.

Fue nuestro propósito hacer de las bibliotecas un espacio idóneo para la búsqueda de la información y para la realización de actividades que contribuyeran al enriquecimiento del espíritu y al aprovechamiento del tiempo libre, a través de la lectura. Por tal razón, la coordinación del Proyecto de Aplicación Pedagógica Onza, Tigre y León fue responsabilidad de la Coordinación Nacional de Bibliotecas.

El gran reto en relación con las bibliotecas fue adaptarlas a los avances tecnológicos. Para lograrlo nos propusimos los siguientes objetivos: 1) Consolidar el sistema de automatización para los servicios de biblioteca. 2) Fortalecer las acciones que se generen de la planificación y desarrollo del Proyecto Alejandría en la búsqueda de hacer más eficiente la transferencia de información a través de las instalaciones de las redes locales y remotas, dentro y fuera de cada Instituto. 3) Crear nuevas bibliotecas rentales y desarrollar las existentes.

En la actualidad, podemos afirmar que en la mayoría de las bibliotecas se observa que las funciones administrativas y de atención al público han mejorado.

Además, han aumentado las colecciones y se ha producido un acercamiento real entre los subdirectores de extensión y el personal de las bibliotecas. Procede ahora consolidar esta situación que contribuye a mantener y elevar el prestigio de nuestra Universidad.

Por otra parte, la demanda de nuestros estudiantes y el uso de las tecnologías de la información y comunicación, así como la expansión y explosión de las redes sociales, coloca a los servicios bibliotecarios frente a una renovación permanente de su accionar y prestación de asistencia bibliográfica y documental, dentro y fuera de la Universidad. Por ello, se debe profundizar en las relaciones entre la extensión universitaria, las TIC y el desarrollo comunitario, tarea que aun sigue pendiente y que nos lleva a formular la siguiente pregunta: ¿Por qué no pensar en un repositorio nacional de los proyectos extensionistas y de servicio comunitario? Otra inquietud más para la audiencia.

2. PARA REPENSAR EL TRABAJO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ¿CAMINO DE ENCUENTROS O DE DESENCUENTROS?

Como Coordinador del Núcleo de Directores de Extensión y Cultura de las Universidades Venezolanas (NDCEUV), durante el quinquenio 1995-2000, puedo señalar que estos años constituyeron la etapa más emprendedora, productiva y de trabajo mancomunado y de esfuerzo conjunto entre todas las universidades que pertenecían al Núcleo. Allí no existían diferencias de clases, religión o credos y mucho menos diferencias políticas. El único fin era demostrarle al país, al Consejo Nacional de Universidades y, en particular, a todas las comunidades que en las universidades venezolanas el trabajo estaba dirigido fundamentalmente a atender sus necesidades y problemas.

Durante esos años, se realizaron un sin número de eventos y actividades a lo largo y ancho del país, siendo muchos de ellos recordados por años debido a su calidad y prestigio. Ejemplo de ello, el Congreso Nacional Universitario sobre Tradición y Cultura Popular, otros congresos, coloquios, jornadas, seminarios, talleres que precedían a los eventos de carácter cultural y deportivo. Por mencionar otros, el Congreso Latinoamericano de Extensión y Cultura, el

Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria, los festivales de la voz universitaria, los encuentros de coros y orfeones universitarios, los festivales de teatro y títeres, entre varios.

Eran eventos que se realizaban tanto para las comunidades universitarias como para el público en general, en toda la geografía nacional. Desde el Táchira (UNET-ULA) hasta Sucre (UDO-UPEL), desde Falcón (UNEFM-UPEL-UZ-USR) hasta Guayana (UG-UDO-UPEL-USR-UNA), así como en la región central (UCV-USB-UPEL-USM). Además debo señalar que las universidades privadas también tenían una importante participación. Se trabajaba como un solo equipo cohesionado cuyo fin era velar por la calidad y pertinencia de cada una de las actividades programadas y por el desarrollo de la extensión y la cultura en un solo bloque.

Durante este período, en el Núcleo se analizaron, discutieron y elaboraron todos los reglamentos de cada uno de los eventos programados, pues todos estaban normados y cada cierto tiempo eran revisados y mejorados. Asimismo, se generaron importantes documentos orientadores para la reflexión epistemológica y metodológica acerca de la naturaleza y alcance de la extensión universitaria, debate que debió permanecer en el seno del Núcleo.

Se pensó en voz alta y se actuó acerca de la inserción de extensión en el currículum de las carreras, lo que debió ser a juicio del Núcleo el punto de reflexión y convergencia junto con el servicio comunitario. Al respecto, cabe citar el siguiente extracto tomado de las memorias de la XIV reunión del Núcleo de Directores de Cultura y Extensión de las Universidades Venezolanas (1999), referido en obra de Pérez de Maza (2007)

La función de extensión debe formar parte del perfil profesional del egresado, definiendo un conjunto de valores y de actitudes en su personalidad, y funciones profesionales que lo conforman como buen ciudadano, como líder social y como un servidor público consciente de su actuación ética, profesional y social. Este perfil debe articularse con el plan de estudios de cada carrera, donde se contemplen estructuras curriculares que le permitan al estudiante interactuar desde los primeros semestres con el entorno local y regional. La función de extensión debe ser acreditada en el pregrado, a través de ejes curriculares, programas y/o proyectos que ofrece la Universidad, tomando en cuenta las demandas y expectativas del desarrollo regional y las relacionadas con las políticas de desarrollo institucional de la universidad (Pérez de Maza, 2007: 25)

¿Qué hicimos al respecto? Trabajamos con la Comisión Nacional de Currículum, planificamos y concretamos acciones: las jornadas de la inserción de extensión en el currículum y los proyectos acreditables de extensión, entre otras actividades. Sin ánimo de pecar de petulancia, creo no equivocarme al señalar que ésta fue la época de oro de las actividades de extensión y cultura de las universidades venezolanas, debido a la trascendencia lograda a nivel internacional que dejó huellas en la década de los 90 en América Latina, que aún hoy en día son recordadas.

Como un merecido reconocimiento a algunas personalidades que contribuyeron a dar brillo a esa década y que hoy en día, junto conmigo, forman parte de los testigos presenciales que ven con profundo pesar la fractura entre extensión y cultura⁶⁴, los menciono a continuación⁶⁵:

| | |
|-------------------------------|------|
| Dra. Teresita Pérez de Maza | UNA |
| Dra. Eva Mercedes Esté | UCV |
| Dr. Alexis Fernández | LUZ |
| Dr. Eleazar Ontiveros Paolini | ULA |
| Dra. Carmen Valerio de Méndez | UDO |
| Dra. Lastenia González | UC |
| Dr. Régulo Rincón | URMB |
| Dr. Nicanor Ochoa Hernández | UG |
| Dra. Rosicler Aitken Pezoa | UCLA |
| Dr. Fernando Fernández | USB |
| Dr. José Andrade Mora | CNU |
| Dr. Benjamín Terán | UY |

⁶⁴ En este caso, hablar de fractura es hablar de una quiebra de la estructura del Núcleo que provocó la salida de los Directores de Cultura del Núcleo bajo el pretexto de un nuevo funcionamiento para estos cuerpos colegiados por parte de la OPSU-CNU, a finales de la década de los noventa: El Núcleo de Extensión por un lado y la reciente creación de la Comisión de Cultura por otro lado. La convergencia de ideas, de proyectos y programas del quehacer extensionista y cultural sufrió una profunda fisura que aún perdura, aunado a que las universidades han creado estructuras organizacionales y diferenciadoras de la extensión y la cultura que ameritan otro debate.

⁶⁵ Si se me ha pasado por alto algún nombre, de antemano y con mucho respeto pido disculpas por ello.

| | |
|------------------------------|---------|
| Soc. Luis Eduardo Leal | UNA |
| Dr. Elio Vitriago Abreu | UNELLEZ |
| Dra. Marianela Torres | URG |
| Dra. Marisela González Febes | UFT |
| Dr. Macario Castillo | UTC |

Antes de culminar mi reflexión y sistematización de experiencias, comparto una inquietud que aspiro mueva a la acción y concreción de trabajos de las nuevas generaciones de extensionistas. En estos tiempos de crisis estructural en todas las instituciones del país y por ende en las universidades, considero necesario crear un movimiento de transformación de la función de extensión universitaria. Tal posibilidad, nos debe llevar a pensar y a actuar desde la integración con la cultura, el servicio comunitario, la responsabilidad social universitaria, la docencia y la investigación. Es decir, podríamos dar direccionalidad a nuestros pasos si nos trazamos: 1. Partir de la visión constructivista y crítica de la universidad como un bien social intangible de la humanidad y 2. Continuar el debate de la extensión como función integral e integradora, aspecto que ha sido planteado de manera reiterativa por el actual Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria (NAEx), bajo la coordinación de la Dra. Zulay Tagliaferro de la UCLA y el Dr. Oscar González de la USB.

¿Será posible vislumbrar ese camino? ¿Nos acercará a los puntos de encuentro? ¿Nos ubicará en la ruta de los desencuentros? ¿Nos iluminará hacia la mediación?... He ahí unos cuantos desafíos por resolver. Estamos a tiempo. ¡Confío en ustedes!. En los amantes de la extensión universitaria y en los creyentes de la integración docencia-extensión-investigación.

REFERENCIAS.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2005). Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Caracas: *Gaceta Oficial* No. 38272 del 14 de septiembre.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2011). Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física. Caracas: *Gaceta Oficial* N° 39.741 del 23 de agosto de 2011.

Hernández Abreu, A. (2002). La Extensión Universitaria, Jerarquía y Contexto. *Tópica Extensa*. Año 2, Número 1, pp. 129-135.

Pérez de Maza, T. (2007). *Caracterización de los Vínculos de la Extensión Universitaria con las Carreras de Educación Integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Caracas: Fondo Editorial IPASME

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000). *Gaceta Oficial* N° 5.496 *Extraordinario* del 31 de octubre de 2000.

Tovar, L. (2002). La UPEL: Cronología de una Integración. *Tópica Extensa*. Año 2, Número 2, pp. 112-127.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Periódico Somos UPEL (2015). Año 13, N° 19. Primer trimestre. Recuperado de en 27 de mayo de 2017, de http://150.187.142.177/rectorado/portalupel/images/pdf/PERIODICOSOMO_SUPEL2015.pdf

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). Coordinación Nacional del Programa de Extensión Sociocultural. *Normativa Especial* (julio 2003). Caracas: Autor. Recuperado en 01 de junio de 2017, de http://geminis.upel.edu.ve/vext/images/stories/archivos/normativa_sociocultural.pdf

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). Reglamento del Concurso Experiencias Creativas en Educación "Simón Rodríguez". Material mimeografiado.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador(s/f). Propuesta de Reglamento de la Coordinación Nacional de Deporte y Recreación. Recuperado en 01 de junio de 2017, de http://vext.upel.edu.ve/images/archivos/reglamento_deporte_recreacion.pdf

Valdivieso Arcay, F. (2002). Hacia una nueva interpretación de la Extensión Universitaria. *Tópica Extensa*. Año 2, Número 2, pp. 15-34.

A MANERA DE CODA Y, A LA VEZ, DE OBERTURA *

[Dr. Néstor Leal Ortiz](#)

Vicerrector Académico
Universidad Nacional Abierta-Venezuela

*La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando,
sino sugiriendo y amando: Enseñando.
Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende,
toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda.
Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden.*

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América
Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918.

Dentro del amplísimo espacio cognoscitivo que conforma la narratología, como disciplina semiótica a la que le compete tanto el estudio estructural de los relatos, como su comunicación y su recepción, el término epílogo (del griego *epílogos*: conclusión), constituye una parte final que, en algunos casos, es opcional en una obra.

He querido comenzar haciendo referencia al origen etimológico del término epílogo, partiendo de la idea de que, el breve texto que de manera expresa me ha sido solicitado y que a continuación expongo ante el lector, no ha de ser considerado *stricto sensu* como tal, a pesar de que se encuentre ubicado al final de esta magnífica obra de carácter colectivo: ***Extensión Universitaria. El debate necesario (Centenario de la Reforma de Córdoba)***.

Permitiéndome ahora, recibir un préstamo lingüístico del campo de la música, consistente en la utilización de la palabra coda –con la que se designa una sección musical ubicada al final de un movimiento- los planteamientos que acá hago, intentan adquirir una cadencia verbal derivada de esta obra focalizada en la extensión universitaria y cuyo comité editorial estuvo integrado por los profesores Teresita Pérez de Maza, Ángel Arístides Hernández Abreu y Milagros Matos Aray.

Aspiro que el lector –si es que ya no lo ha hecho- vuelva a escrudiñar este libro, detallando los múltiples espacios y rincones por donde sus autores nos conducen y, por los que la obra en su totalidad, analíticamente se desplaza. Es, por esta razón, que estas líneas, no obstante de estar ubicadas al final, pretenden ser, a la vez y de manera conjunta, coda y obertura, cierre e introducción, haciendo uso libre de lo que nuestro rico lenguaje nos permite y obviando, quizás, ciertas pautas inherentes a la estructura misma de los textos académicos.

Extensión Universitaria. El debate necesario (Centenario de la Reforma de Córdoba), además de dar un testimonio fehaciente de lo que es el trabajo colaborativo y fecundo entre diversas instituciones universitarias nacionales, constituye una obra que recoge distintas perspectivas en torno de esta función, en el marco del Centenario de la Reforma de Córdoba.

Concibiendo la obra como objeto percibido y haciendo un ejercicio de distanciamiento fenomenológico, para así, observar la estructura que subyace al grupo de textos que acá están aglutinados, encuentro tres grandes bloques discursivos: el primero de ellos tiene que ver directamente con el contexto mismo en el que surgió el conjunto de escritos: el esfuerzo, la tolerancia, la comunicación, el deseo de compartir, el apoyo, la disciplina, la creatividad y la diversidad, son algunos de los rasgos más resaltantes de este bloque.

El segundo, se vincula de manera íntima con aquellos aspectos ideológicos y contextuales que envolvieron a la Reforma de Córdoba, de 1918. Por su parte, el tercer bloque se centra en el impacto que, desde la óptica de los autores, ha tenido dicha reforma, especialmente en las instituciones universitaria venezolanas.

El esfuerzo intelectual acá plasmado es crucial, si se desean promover mejorías y desarrollos al interior de la institución universitaria o bien, mantener aquellos elementos bonancibles de nuestra manera latina de hacer Universidad, tal cual han sido determinados por nuestro propio proceso histórico-sociocultural.

Esta, es una obra abarcadora, pero a la vez restringida, ya que a la convocatoria solo respondieron aquellos quienes, en realidad, se sintieron

verdaderamente atraídos por sus posibilidades de surgimiento; me atrevo a hacer esta afirmación, tomando en cuenta la presencia de tan solo algunas Universidades venezolanas y no de su totalidad, que hubiese sido lo deseable. No obstante, su riqueza es tal que, desde los preliminares, expande su luz, dándonos una panorámica nacional en la materia en la que se focaliza. Una luz que, intelectualmente hablando, se enciende con tal fuerza, que logra iluminar el entendimiento del lector pero que también, en otros momentos, pareciera desvanecerse, dejando inquietudes e interrogantes que cada quien, dentro de sus propios recursos internos e intereses, debe resolver. Pareciese que los autores, cada uno a su manera y con su propio estilo, se hubieran inspirado en la mayéutica socrática, para hacer surgir en los lectores un diálogo interior que los lleve al descubrimiento, por sí mismos, de sus propios puntos de vista.

Por otra parte, quisiera indicar que muchos de los planteamientos que se recogen en esta obra, no representan sorpresa alguna, para todos aquellos quienes hemos tenido la fortuna de relacionarnos, directa o indirectamente, con los autores, durante sus fructíferos años de desarrollo profesional en el campo de la extensión universitaria. Realmente, estimo que representa una buena síntesis de los distintos trabajos que ellos han venido desplegando en el ámbito académico.

Este es un trabajo muy valioso desde varios puntos de vista. En primer lugar se destaca que, de manera explícita, condensa y sintetiza en muchos sentidos, no solo los productos intelectuales de los propios autores, sino toda una serie de perspectivas que han venido cobrando importancia en el campo de la extensión universitaria y que están presentados de manera diáfana. Aquí, otra de sus bondades: viene a enriquecer a la extensión universitaria con aportaciones muy lúcidas y exuberantes, que invitan a la reflexión por lo extraordinariamente fructíferas que son, poniendo en evidencia, de manera paradójica, todo lo que todavía está por hacer.

Sólo me resta expresarle al lector que, de nuevo, hurgue esta obra, la desmenuce y la analice encontrando en ella sus innumerables bondades y sus posibilidades de desarrollo, así como sus ricas y sorprendentes escarpaduras y

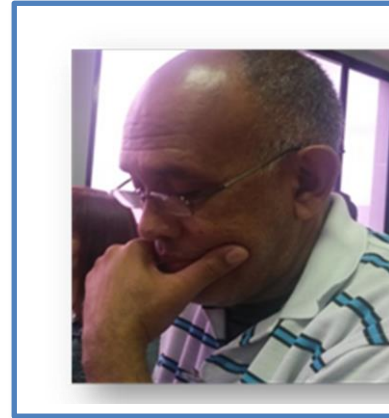
hasta sus nutritivas contradicciones. Todas y cada una de las personas que han escrito este libro, se han dedicado por años, a la noble tarea de educar; a través de sus textos, ellos ponen en evidencia que... *“Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden.* Es ésta, una de las características fundamentales de ***Extensión Universitaria. El debate necesario (Centenario de la Reforma de Córdoba)*** y uno de sus grandes aportes, especialmente al mundo universitario, con el cual se enaltece la Colección Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional de Venezuela, que actualmente presido, con el acompañamiento de un equipo de ilustres y comprometidos profesores de esta Casa de Estudios.

A riesgo de ser reiterativo, vuelvo a indicar que no se trata de un epílogo, sino más bien de una coda que, a la vez, busca ser obertura, para una gran obra que pone en evidencia el intelecto universitario venezolano, centrado en uno de los movimientos latinos de mayor trascendencia en el mundo.

SEMBLANZA EXTENSIONISTA DE LOS AUTORES Y MIEMBROS DEL COMITÉ EDITORIAL *

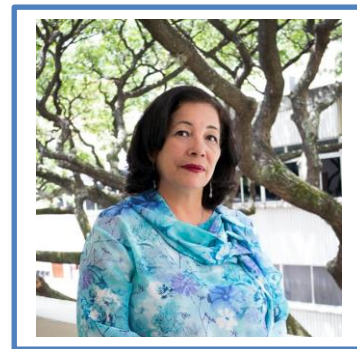
Universidad Nacional Abierta

Eulices Rodríguez Lugo. Miembro del personal académico ordinario, con categoría de asistente, de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, Componente Docente, Área de Educación. Es Licenciado en Letras, Mención Lenguas y Literaturas Clásicas de la Universidad de los Andes; Especialista en Comunicación Social de la Universidad José María Vargas. Obtuvo: Diploma de Estudios Avanzados (Universidad de Córdoba, Programa de Doctorado Innovación Curricular y Práctica Socioeducativa) y Diploma en Saberes Africanos (Instituto Pedro Gual. Es miembro activo del Grupo de Investigación y Línea en Extensión Universitaria de la UNA (GINEx-UNA); en éste es corresponsable de la Cátedra Itinerante y del Proyecto Valores e identidad. Además, es participante de la Línea de Investigación Interculturalidad en la Acción Docente de la UNA. Ha participado activamente en el Programa Socioeducativo, Recreativo y Cultural del Subprograma de Extensión Universitaria, como organizador, forista, ponente y fotógrafo. Recibió reconocimiento de los organizadores del VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria por su trabajo: *Concepción Curricular versus Identidad Nacional* (2014).



Correo electrónico: eulicesrodriguez@gmail.com

Pilar Josefina Figueroa Salazar. Miembro del personal académico ordinario, con categoría de asociada, de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela. Es Licenciada en Historia, Universidad Central de Venezuela (UCV), Magíster en Historia de Venezuela Republicana (UCV) y Doctora en Innovación Curricular y Prácticas Socio Educativas de la Universidad de Córdoba (España). Como coordinadora de las Carreras de Educación Integral (UNA), su contribución en el área de Extensión Universitaria estuvo relacionada con la administración del Componente de Extensión Universitaria, en la Carrera de Técnico Superior Universitario en



Educación Integral. Coautora del trabajo de investigación *Modelo de Gestión para la Inserción de la Extensión Universitaria en los Currículos de las Carreras del área de Educación Integral en la Universidad Nacional Abierta* (2003) que fue galardonado con el Premio a la Innovación por parte del Consejo de Investigaciones y Postgrado de la UNA. Ha participado en el Programa Socioeducativo, Recreativo y Cultural del Subprograma de Extensión Universitaria como forista y ponente en diversos eventos.

Entre sus áreas de investigación e interés destaca la historia regional y la educación a distancia.

Correo electrónico: pifisa@gmail.com

Teresita Pérez de Maza. Miembro del personal académico ordinario, con categoría de Titular, jubilada, de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela. Licenciada en Educación-Mención Biología, Universidad de los Andes. Especialista en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Superior, Universidad José María Vargas. Es Doctora en Innovación Curricular e Institucional, Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Fue Coordinadora del Subprograma de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta (1999-2008). Asesora Permanente del Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria de las Universidades Venezolanas (2007 al presente). Actualmente, coordina el Grupo de Investigación en Extensión Universitaria de la Universidad Nacional Abierta (GINEx UNA). Con diversas publicaciones nacionales e internacionales en el área de la extensión universitaria y la educación a distancia. Autora del libro *Caracterización de los Vínculos de la Extensión Universitaria con las Carreras de Educación Integral de la UNA* (IPASME, 2007) y del trabajo doctoral *Extensión Universitaria Función Organizadora de un Currículum Abierto* (2011). Recibió la Orden 22 de septiembre en su segunda clase, otorgada por la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (2015), por su contribución a la extensión universitaria.



Entre sus áreas de investigación e interés destaca la extensión universitaria y la educación a distancia.

Correo electrónico: teremazauna@gmail.com, teresitamaza@yahoo.com.mx

Milagros Matos Aray. Miembro del personal académico ordinario, con categoría de Agregado, jubilada, de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Es profesora en la especialidad de Lengua Castellana y latín, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC), y Magíster en Lingüística, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Autora y coautora de diversos materiales instruccionales publicados por la UNA. Autora de artículos especializados para revistas nacionales arbitradas. Recibió en tres oportunidades el *Premio Anual UNA* en las categorías: Material Instruccional Escrito en el Área de Educación a Distancia (1999) y Premio a la Innovación (2002 y 2003). Experiencia como especialista en contenido, área de lengua, coordinadora de las Carreras de Educación Integral, diseñadora instruccional y asesora académica en la Universidad Nacional Abierta. Su participación en el área de Extensión Universitaria ha estado asociada con la producción de material instruccional escrito para la Carrera del TSU en Educación Integral de la UNA y la facilitación de talleres y cursos de educación continua en el área de alfabetización académica. Se ha vinculado con los eventos del Programa Socioeducativo, Recreativo y Cultural del Subprograma de Extensión Universitaria.



Entre sus áreas de investigación e interés destaca la didáctica de la lengua, la producción de materiales instruccionales escritos y la educación a distancia.

Correo electrónico: milamat@gmail.com

Universidad Simón Bolívar

Oscar González Rodríguez. Miembro del personal académico ordinario, con categoría de Titular, de la Universidad Simón Bolívar (USB), Actualmente designado como Vicerrector Académico (Encargado). Es Ingeniero Mecánico y Magister en Ingeniería Mecánica, ambos títulos de la USB. Es Doctor en Proyectos de Innovación Tecnológica por la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España (2010). Ocupó el cargo de Decano de Extensión (2010-2017), responsabilidad académica que compartió con el cargo de Secretario del Núcleo de Autoridades de Extensión del Consejo Nacional de Universidades de Venezuela (NAEx-CNU), desde 2011 hasta el 2015,



posteriormente fue designado Coordinador Adjunto del NAEx hasta el presente. En su gestión en el Núcleo se gestó el *I Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria* (2013-2018). Asimismo, se le otorgo la distinción de Visitante Académico del programa Erasmus en la Ecole de Mines de Nantes, Francia, 2012. Entre otros cargos desempeñados en la USB, se destacan: Coordinador de Ingeniería Mecánica (2004-2007), Jefe del Laboratorio "E" de Materiales y Manufactura (1995-2001) y Secretario General de la Asociación de Profesores de la USB (2000-2002; 2004-2007 y 2008-2010).

Correo electrónico: ogonza@usb.ve

María Magnolia Claudeville Abreu. Miembro del personal docente, con categoría de Asistente del Departamento de Formación General y Ciencias Básicas de la Universidad Simón Bolívar (USB). Profesora de Castellano, Literatura y Latín y Magíster en Lectura y Escritura por el Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Posee un Diploma en Gestión de la Empresa Ética y Socialmente Responsable (USB) y



es locutora egresada de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Desde el año 2011 al presente, se desempeña como Coordinadora de Extensión Universitaria de la sede Litoral de la Universidad Simón Bolívar (USB) en el estado Vargas. Ha diseñado programas extensionistas en materia de formación docente y servicio comunitario de la USB, actividad que ha compartido con la facilitación de talleres y cursos. Integra las actividades de extensión con su participación en la línea de investigación en Enseñanza de la Lectura y la Escritura. En sus inicios como docente, fue profesora de Castellano y Literatura del Liceo Vargas de Maiquetía, Estado Vargas.

Correo electrónico: mclaudeville@usb.ve

Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado

Zulay Tagliaferro Bencomo forma parte del personal docente ordinario de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), con categoría de Titular. Es Médico Cirujano y con Maestría en Salud Pública, ambos títulos obtenidos en la UCLA. Doctora en Salud Pública, Medicina y Sociedad de la Universidad de Zaragoza (España). Como extensionista se desempeñó como Coordinadora de Extensión en el



Decanato de Salud, donde impulsó el desarrollo de proyectos de prevención y atención integral de salud en comunidades rurales del estado Lara. Desde el año 2008, ocupa la Dirección General de Extensión de la UCLA, cargo que ha compartido con la responsabilidad de coordinar el Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (NAEx), durante el período desde el 2011 y la actualidad. En su gestión ante el NAEx se impulsó el I Plan Estratégico Nacional de Extensión Universitaria (2013-2018), se actualizó la *Normativa General de Extensión Universitaria* y se dio continuidad al *Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Ha referenciado el quehacer extensionista de la UCLA en publicaciones nacionales e internacionales.

Correo electrónico: ztagliaferro@ucla.edu.ve

Nereida Pérez Villegas. Egresada de la Universidad Centro Occidental Lisando Alvarado (UCLA) como licenciada en Administración y Magister en Gerencia Financiera de la Universidad. Posee además un postgrado en Administración de Recursos Humanos en la UCV y es Doctoranda en Ciencias Económicas y Administrativas (UCLA-USM). Su desempeño académico lo ha realizado en la UCLA, como profesora ordinaria del Decanato de Ciencias y Tecnología. Como extensionista, ha estado consiente de la importancia del ámbito organizativo y administrativo en los procesos comunitarios para impulsar el desarrollo socio-productivo y cultural en las comunidades. A tal fin, ha propuesto el desarrollo de una serie de proyectos que involucran las teorías administrativas y gerenciales aplicadas en el intercambio de conocimiento con las comunidades. De igual manera, ha trabajado por el impulso del emprendimiento como estrategia para el desarrollo social y económico en el estado Lara, a partir de los vínculos de la UCLA con su entorno. Actualmente, orienta sus esfuerzos a una nueva línea de trabajo, enfocada en la construcción de ciudadanía desde la función extensión en las universidades de la región y especialmente en la UCLA, utilizando como base la inteligencia emocional.



Correo electrónico: nereida.perez@ucla.edu.ve, nereidacperez@gmail.com

Elba Álvarez. Ingeniero Agrónomo, egresada de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA). Es cursante del postgrado en Gerencia de Programas Sociales en la misma universidad. Su dilatada experiencia como extensionista agrícola y rural, data de hace más de dos décadas, cuando se desempeñó como responsable del Plan Anual de Extensión de la Fundación Ciara, lo que le permitió adquirir destrezas en el área de la organización y conducción de grupos de base comunitaria, en proyectos de inversión social y en programas para el desarrollo local sustentable. Posteriormente se integra al staff de académicos y promotores sociales de la Escuela de Gerencia Comunitaria del Grupo Social CESAP (Lara). Desde el 2007, forma parte del equipo de la Dirección de Extensión Universitaria de la UCLA, en la promoción de redes de trabajo para el desarrollo sustentable y actividades de capacitación económico-productivas. Es responsable y facilitador en el Diplomado en Gerencia Comunitaria que administra la Dirección de Extensión de la UCLA.



Correo electrónico: enereida@gmail.com

Marcos Giménez. Ingeniero Agrónomo de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), con estudios de posgrado en Gerencia de Programas Sociales. Doctorando en Ciencias Económicas y Administrativas (UCLA-USM). Como personal de la UCLA, se ha desempeñado en la Dirección de Extensión donde ha desarrollado actividades de asesoría, asistencia técnica y capacitación en las instituciones y comunidades vinculadas a los programas que imparte la Universidad en el estado Lara, tanto a nivel rural, como urbano. Su gestión ha estado enfocada hacia la formación de líderes comunitarios y la promoción de procesos gerenciales y de emprendimiento socio-productivo y autogestionario. Su trayectoria como servidor público y extensionista lo ha hecho acreedor de la Orden Ciudad de Duaca y la Orden 22 de Septiembre en su segunda clase, por la Universidad Centro Accidental Lisandro Alvarado.



Correo electrónico: uclamg@gmail.com

Universidad Experimental Rafael María Baralt

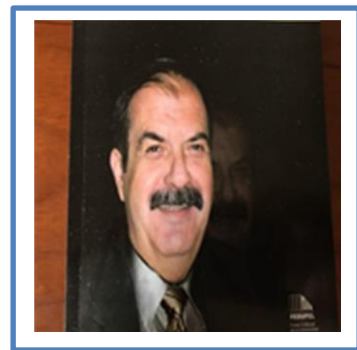
Regulo Rincón. Licenciado en Comunicación Social y Especialista en Gerencia de la Comunicación, por la Universidad del Zulia. Magister en Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional Abierta, con un Doctorado en Educación por la Universidad Experimental Rafael María Baralt (UERMB), donde se desempeña como docente, desde 1996 al presente, ocupando diversos cargos relacionados con la Cultura, Tecnología Educativa y Cinematografía. Como extensionista y artista



plástico ha recibido numerosas distinciones y reconocimientos por su trayectoria en desarrollo de la cinematografía zuliana, el periodismo local, el rescate de las tradiciones regionales y el patrimonio cultural del estado. Ha sido fundador y promotor del Museo Itinerante de San Benito y de diferentes salones y exposiciones de artes visuales. Asimismo, ha contribuido con la consolidación de la Escuela de Artes Plásticas “Pedro Oporto”. Ocupó el cargo de Secretario y de Coordinación del Núcleo de Autoridades de Extensión de las Universidades Venezolanas (1999-2005). Parte de su investigación la ha dedicado a la Cultura Afrodescendiente de Venezuela. Se considera un luchador por la integración de la Cultura y Extensión Universitaria. Actualmente, es docente con categoría de Asociado y ocupa el cargo de Coordinador de Postgrado de la UERMB.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Ángel Arístides Hernández Abreu. Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en la Especialidad de Geografía e Historia. Magister en Administración de Educación Superior y Doctor en esa misma disciplina por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Como profesor a dedicación exclusiva del Instituto Pedagógico de Maturín, ocupó el cargo de Subdirector de Extensión, donde desarrolló un conjunto de proyectos para la vinculación de la praxis del estudiante con su entorno,



más allá del mero trabajo de campo. Posteriormente, fue el primer Vicerrector de Extensión Universitaria de la UPEL, electo en dos períodos consecutivos, cargo que compartió con la Coordinación del Núcleo de Autoridades de Extensión. Más tarde es elegido rector, con el reconocimiento afectivo como “el rector

extensionista”, por su apego y amor a esta función universitaria. En su transitar durante 37 años al servicio de la UPEL, publicó numerosos artículos y libros, entre los que destaca los siguientes títulos: *Problemática de la Universidad del Siglo XXI. Una exigencia* (2004), e *Ideas clave para repensar la Universidad del futuro* (2012). Recibió un Doctorado Honoris Causa (2015) por su trayectoria como docente, extensionista y gremialista.

Correo electrónico: aristidesh.46@gmail.com

MIEMBROS DEL COMITÉ EDITORIAL DE LAS EDICIONES DEL VICERRECTORADO ACADÉMICO

Néstor Leal Ortiz. Doctor en Ciencias Sociales, egresado de la Universidad Central de Venezuela, con tesis mención publicación. *Magister Scientiarum* y Licenciado en Psicología, de esta misma Casa de Estudios. Especialista en Epistemología y Gnoseología, de la Universidad de León, España. Post-doctorados en Métodos Cualitativos de Investigación Social y Método Fenomenológico (Alemania-Holanda). Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Interamericana de Panamá. Profesor meritorio de la Región capital, 2001, por la Comisión Nacional del Sistema de Reconocimiento a los profesores de las Universidades Nacionales. Ha recibido Premios Universidad Nacional Abierta 1998; 2000; 2001 por mejor ponencia presentada en eventos científicos, así como Premios de investigación UNA en Ciencias Sociales (1999) y Educación a Distancia (2003; 2004 y 2005), otorgados por el Consejo de Investigaciones de esta institución. Creador y Asesor permanente del *Programa de Lectura y Escritura a Distancia para los Niños de la UNA (Prolecs-UNA)*. Coordinador de la Línea de Investigación: *Análisis Fenomenológico en Educación a Distancia*. Libros publicados: compilador-coautor de la obra: *Educación a Distancia en la UNA de Venezuela* (Ediciones del Rectorado UNA, 2009); autor de *Fenomenología de la conciencia del estudiante a distancia de la UNA* (Fondo editorial IPASME, 2008); *Psicoterapia Infantil Autodirectiva* (Ediciones Rectorado UNA, 2009); *El 11-A 2002: su impacto en la socialización política del niño venezolano* (Ediciones Rectorado-Dirección de Cultura, UNA, 2009); *La Soledad del Estudiante a Distancia* (Ediciones CNU-OPSU). Coautor de 15 libros en el área de Educación a Distancia, publicados por la UNA, la Universidad de Sevilla, España y la Universidad del Salvador, Argentina. Sus artículos más recientes publicados en revistas arbitradas



nacionales e internacionales, se vinculan con las áreas de ciencias sociales, educación a distancia, metodología cualitativa de la investigación y psicología. Postulado por la comunidad de la UNA, al Premio *Alma Mater* al Egresado Integral de la Universidad Central de Venezuela (2010) y al Premio Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). Recibió la Condecoración y Diploma “Honor al Mérito” como reconocimiento por destacada trayectoria profesional, otorgada por la Federación de Psicólogos de Venezuela, (2013). En el año 20014, es distinguido con el Diploma de Excelentísimo Educador Latinoamericano, por la Organización Continental de Excelencia Educativa, Lima-Perú. Recibió, en el año 2016, el *Doctorado Honoris Causa* en Andragogía, por la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá y el *Premio en Andragogía Félix Adams*. Nombrado Embajador de la Educación de Calidad en Latinoamérica, por la Organización Interamericana para la Integración y Calidad Educativa (2016). Fundador y Coordinador del Comité Editorial de la Colección Ediciones del Vice-Rectorado Académico de la Universidad Nacional Abierta. Profesor Titular y actual Vicerrector Académico de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela y Presidente de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED).

Correo electrónico: lealoster@gmail.com

Yrabel Estrada Monges. Profesora egresada de la Universidad Experimental Pedagógica Libertador (UPEL), en las menciones: Geografía e Historia y Ciencias Naturales. Especialista en Evaluación de esa misma casa de estudios. Con Maestría en Administración Educativa de la Universidad Nacional Abierta. Desempeño como docente de aula, en función directiva y supervisora en la Ministerio del Poder Popular para la Educación por 20 años. Ha dictado cátedras en distintos institutos universitarios del sector público y privado, además de ser profesor contratado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador entre los años 1999 y 2015. Actualmente se desempeña como profesor ordinario con categoría de agregado, en el Subprograma de Extensión Universitaria de la UNA, donde también es coordinadora. Ha escrito artículos en diversas revistas indexadas en temas relacionados con: evaluación de los aprendizajes, emprendimiento y la extensión universitaria.



Correo electrónico: licyrabelestrada@gmail.com

La obra que titulamos: *Extensión universitaria. El debate necesario. Centenario de la Reforma de Córdoba* recopila las experiencias de cinco universidades venezolanas: UNA; USB, UCLA, UNERMB y UPEL, en torno al debate crítico sobre la extensión universitaria y su desarrollo en el país. Todo ello como antesala para resaltar la trascendencia del centenario de la Reforma de Córdoba, en el accionar de esta función universitaria. El Grupo de Investigación en Extensión Universitaria (GINEx) de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), las universidades participantes y los autores responsables de la producción escrita, se propusieron dejar huellas del camino recorrido, retomar lo inconcluso y establecer nuevas e innovadoras formas de ejercer tal función, en las universidades.

La obra forma parte de la Colección de las Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Abierta. Se editó en formato digital en abril de 2018 y está incorporada en la biblioteca digital de la UNA, <http://biblo.una.edu.ve/>. Asimismo, esta disponible en la base de datos del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, <http://www.ceaal.org> y en el Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA de Costa Rica, <http://www.cepalforja.org/>



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe



cepalforja
CENTRO DE ESTUDIOS
& PUBLICACIONES