

## Los proyectos de extensión universitaria y su impacto en la Universidad de Buenos Aires

Por: Victoria Kandel

E-mail: kandelv@gmail.com

“La universidad no reparó suficientemente en el aspecto social. Hay miles de universitarios que no ven la necesidad de que se preste especial atención a esta tarea. Creemos exactamente lo opuesto: si la universidad no desempeña su misión social, las tres misiones anteriores pierden buena parte de su valor y sentido”

R. Frondizi

A lo largo de estas páginas proponemos analizar el impacto que tiene en la Universidad de Buenos Aires (UBA) la expansión de una práctica hasta el momento poco explorada, como lo son los proyectos de extensión. Del conjunto de las actividades que se despliegan bajo la órbita de esta función universitaria, nos interesa destacar los modos en que un tipo particular de proyectos entabla un diálogo con el resto del quehacer universitario: los de intervención comunitaria. A partir de 2006, se han creado dos líneas de financiamiento que buscan apoyar y promover su emergencia: el Programa de Voluntariado Universitario de alcance nacional (PVU) y el programa UBANEX (de la Universidad de Buenos Aires).

Para conocer los modos en que los proyectos de extensión (en adelante PE) dialogan, impactan y se insertan en la vida universitaria, hemos realizado durante el 2011 entrevistas a 30 directores de proyectos en siete de las trece facultades que componen la UBA (1). Para el momento en que se realizaron, algunos se encontraban participando por cuarta vez en convocatorias de este tipo, mientras que un grupo menor lo hacía por primera vez. Cabe destacar que, en ese mismo año, en esta Casa de Estudios se financiaron 87 proyectos UBANEX y 112 apoyados por el Programa de Voluntariado Universitario.

### Los PE y los diálogos con lo universitario

Al inicio, nos topamos con una dificultad que podría estar vinculada con un registro discursivo o meramente enunciativo: ¿Cómo nombrar las prácticas que se llevan adelante? En este sentido, surgieron diferencias y también ciertos dilemas por parte de nuestros entrevistados. ¿Encontrar un nombre adecuado para enunciar lo que los actores universitarios realizan constituye sólo una dificultad discursiva o anuncia algo más? Los proyectos de intervención social que aquí reseñamos conforman un conjunto de actividades reunidas en un “paradigma” que lucha por hacerse visible y

luego legitimarse. Las dificultades para nombrar la actividad de vinculación con el “afuera” y los modos contradictorios en que a veces se enuncia permiten entrever que se trata de una actividad sujeta a distintas interpretaciones. Conceptos tales como voluntario, responsabilidad social, pertinencia, remiten a un “lenguaje global” que de algún modo dialoga con tradiciones y culturas universitarias autóctonas y que no siempre son empleados en forma consensuada por los participantes.

Un ejemplo está en que no existen consensos al momento de definir la extensión y tampoco los entrevistados están de acuerdo en afirmar que los estudiantes que participan en los PE deban llamarse voluntarios. La actividad que se realiza no recibe un nombre único y la idea de Responsabilidad Social Universitaria es objeto de críticas y reivindicaciones.

Los PE reciben financiamiento, precisamente, a través de las Secretarías de Extensión y es por ello que un entrevistado comenta: *“Me interesa remarcar la idea de intercambio. A mí eso de transferencia, extensión, siempre me sonó a “bueno, la universidad y su saber se extienden a la sociedad”, como un proceso unilateral, donde sólo podemos vincularnos para darles algo que tenemos... y ellos no nos dan nada. No aprendemos nada de ellos. Prefiero hablar de intercambio, de un ida y vuelta. De investigación participativa, con el concepto de “investigadores populares”.*

Aquellos que adhieren a esta idea coinciden en afirmar que las prácticas que desarrollan buscan erradicar asimetrías o desigualdades entre los universitarios y los destinatarios de las intervenciones.

Desde este lugar, la extensión es entendida como una afirmación de cierto paternalismo que es percibido y criticado por los actores ya que, para este grupo, siempre que la extensión siga funcionando como una función escindida de la docencia y de la investigación continuará profundizando esa idea de verticalidad.

Quienes asumen críticamente la idea de extensión creen conveniente hablar de “coproducción del conocimiento” o de “intercambio de saberes”, buscando eliminar jerarquías y en algunos casos se accede a estas conclusiones por medio de ideas más bien intuitivas. Sin embargo, aquellos grupos que trabajan en campos vinculados a la educación popular son conocedores de los aportes de Paulo Freire: *“La extensión puede entenderse como que nosotros nos extendemos desde el polo del saber hacia un afuera. O sea primero que marca una cuestión de “otro”: la sociedad o la gente ya es otro respecto a la universidad y nosotros nos extendemos, parece una cosa que va de arriba para abajo. Y nosotros tratamos de hablar más de coproducción del conocimiento y de tratar de conjugar saberes entre los saberes de la universidad y los saberes que puedan tener ya sea pueblos originarios o las organizaciones socioambientales que trabajan con la minería o las organizaciones sociales que están en los barrios. Es decir, no vamos con esta idea del intelectual de arriba sino todo lo contrario y muchas veces nos marcan que nos vamos para el otro lado...”.*

Esto resulta interesante, ya que el saber universitario sí posee ciertas cualidades y capacidades que son reconocidas por nuestros entrevistados, ya que es a partir de esos saberes que es posible construir herramientas pertinentes para mejorar la calidad de vida de la comunidad. Incluso, algunas veces se alzan para recuperar la idea de que el conocimiento universitario es eficaz: *“A veces nos pensamos como una especie de granito de arena y nos hacen notar que lo que hacemos también sirve”*.

### **El voluntariado**

Al mismo tiempo, los alumnos que participan de estos proyectos también son difíciles de nombrar pero, desde la normativa y su reglamentación, se trata de “voluntarios”. El PVU pone especial énfasis en destacar esta categoría de sujetos a los estudiantes o el grupo que conforma el equipo de trabajo junto al director. En una publicación de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas se afirma: *“en el caso de la universidad pública, la intensidad con que asume su responsabilidad social está dada fundamentalmente por la participación de los estudiantes en actividades de voluntariado (...) porque el voluntariado es un producto genuino de los valores que constituyen la comunidad universitaria, en un compromiso que viene de sus orígenes”* (Saravia, 2010: 68).

Si bien en esta Facultad hasta han confeccionado un “banco de voluntarios”, en otras son más bien reacios a nombrar a los participantes de acuerdo con esta categoría: *“a nosotros el concepto de voluntario no nos convence porque no pensamos como que hacemos un trabajo de voluntarios en nuestros ratos libres, como si fuésemos boy scouts ¿Viste? No es que ayudamos a cruzar una señora la calle, sino que lo vemos con otro tipo de mirada más ética, más de responsabilidad y de transformación social comprometida y militante”*.

Quienes critican la categoría de voluntario le asignan un carácter ocasional, lábil, carente de jerarquía pero, además, asociado a ámbitos ajenos a lo universitario (2).

Tal vez lo que se busca desde los grupos que entrevistamos es enfatizar en que esta actividad constituye una práctica de compromiso para con la comunidad, pero también una práctica donde lo que está en juego es el conocimiento y no la voluntad. Uno de los directores entrevistados, nos resumía: *“Intervenimos a partir de nuestro saber y nos acercamos con una tarea específica, no nos acercamos al carente “para hacerlo feliz”. El voluntario es alguien que va y se acerca a una realidad que no le es propia. Y eso es lo que me hace ruido... en realidad esta es nuestra realidad, forman parte de mi realidad, de la política en la cual yo también intervengo... la gente que vive en situaciones de extrema pobreza, es gente que vive en mi misma sociedad”*.

Para ellos, la relación que se busca entablar con el otro no es una relación de asistencia –la cual claramente ven inscripta al nombrarse a sí mismos como voluntarios- sino que buscan entablar un diálogo simétrico con otros.

Otro punto que destacaron algunos entrevistados es que la idea de voluntario hace referencia a que es una actividad no remunerada: *“Fijate un poco cuál es la idea de “voluntario”... primero el que va por su propia voluntad (para mí un sujeto es sujeto en la medida en que puede responder por lo que hace). Otra de las cuestiones es por el tema de la retribución: el voluntario es alguien que no va a cobrar. Me parece terrible que pongamos eso para denominar a algún tipo de proyecto. En la sociedad de mercado estamos poniéndole un nombre a algo que parece tan rico, pensando sólo en el mercado de trabajo”.*

### **La Responsabilidad Social Universitaria**

Si se hace referencia a los marcos conceptuales que engloban y dan forma a esta propuesta, tampoco existen acuerdos. Si para algunos los PE cobran sentido ya que son el correlato de una forma de pensar a la universidad en términos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), para otros es un compromiso que se hace porque se quiere, porque sienten que están encaminándose hacia un modelo de compromiso: *“Nuestra responsabilidad es formar profesionales, y eso lo hacemos desde siempre”.*

La responsabilidad social es cuestionada dada su cercanía al ámbito empresarial pero, además, porque desconoce toda una tradición de intervención en el ámbito de lo social que es constitutiva de la universidad pública. La noción de RSU conlleva el peligro de desconocer el sentido mismo de la universidad y de la educación si se la vincula exclusivamente con la idea de pertinencia.

De acuerdo con la mirada de algunos autores críticos, si la universidad sólo debe dedicarse a realizar actividades “pertinentes” perdería su sentido (Hoyos, 2009; Naishtat, 2003). En esta línea se inscriben los cuestionamientos a esta noción que se considera impostada y que elude el hecho de que *“la responsabilidad social es de la universidad misma, de su identidad, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación de ciudadanía de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad en la sociedad”* (Hoyos, 2009, 427).

Más allá de los nombres que reciba, sí existen, insistimos, coincidencias al considerar como muy positivo el contacto de la universidad con una comunidad que la requiere, y junto a la cual construye agendas para la resolución de problemas concretos. Se expresa, en última instancia, una resistencia a emplear nombres que provienen de un lenguaje global que sin embargo penetra en el quehacer universitario logrando, tal vez, provocar ciertos consensos.

### ¿Por qué participar?

¿Por qué resulta importante formar parte de estas experiencias? ¿Cuáles son las razones que motivan a los entrevistados a participar de los PE?

Por tratarse de una actividad absolutamente opcional y con escaso reconocimiento en términos de “economía de prestigios”, resulta especialmente interesante conocer las razones que motivan a los sujetos a adicionar tareas a las que formalmente les son exigidas.

### Devolución

Los entrevistados coinciden en que la decisión de participar en proyectos como los que aquí describimos se inscriben en una lógica de lo colectivo, de la convicción y en la creencia de que se pertenece a una comunidad que es mucho más amplia que las fronteras que impone la universidad.

En este sentido, aparece muy reiteradamente la noción de “devolución”, encontrándonos con reflexiones tales como *“realmente nos damos cuenta que nos estamos formando porque la ciudadanía deposita sus impuestos, y uno tuvo un título de grado porque hubo otro que al pagar su litro de leche contribuían con sus impuestos a sostener nuestras carreras. No reconocemos que estamos en deuda con la sociedad. Siempre se le reclama al Estado, pero se olvidan que también hay una sociedad que nos banca... hay que volver a ubicar al estudiante universitario como siendo un privilegiado en las decisiones que el Estado toma en términos del presupuesto. Debemos ser responsables... la palabra exacta no es devolver, pero sí pensar en la responsabilidad que la universidad tiene ante la sociedad”*.

Esta idea de devolución está asociada con la noción de retribución, en última instancia, de intercambio. En este sentido, se reconoce que el proceso de intercambio requiere cierta reciprocidad sobre la cual corresponde asumir una actitud responsable. *“La vocación de participar está en nosotros”* sintetiza un director entrevistado, a lo que continúa: *“Toda mi educación, desde el jardín y hasta el posgrado, lo hice en instituciones públicas. Y siempre estuvo presente la necesidad de “devolver” y de hacer algo más ¿No? porque uno publica, se forma, da clases, hace todo lo formal. Y con todo eso uno podría estar tranquilo y decir: yo cumplo con la función por la cual el Estado me paga y demás, pero es cierto que uno a veces puede hacer un poquito más”*.

Pero esta idea de devolución tiene aristas. Para algunos, se trata de ofrecer algún servicio, acompañar alumnos en sus procesos educativos o contribuir generando información que pueda resultar significativa para grupos poblacionales particulares. Así, la producción de información resulta un componente interesante de la intervención, porque desde ese lugar –y a diferencia de lo que sosteníamos en el apartado anterior- sí se jerarquiza el saber: en la facultad de Ciencias Exactas y Naturales existen varios proyectos que se dedican a analizar distintas formas de impacto ambiental y contaminación. En este caso, como también en otros de distintas facultades que trabajan con

pueblos originarios, la idea es *“darles información, datos, para que luego ellos puedan articular sus reclamos. Nuestra idea es siempre que ellos actúen en forma autónoma, colaboramos en lo que sabemos hacer que es construir datos. En general, esos datos se usan para organizar reclamos (que pueden ir desde contaminación de aguas, hasta usurpación de tierras, entre otros)”*.

A pesar de que los PE colocan el énfasis en la articulación entre la docencia y la extensión y buscan promover proyectos que pongan en práctica saberes que están presentes en las cátedras, y a pesar de que las dos líneas de financiamiento coinciden en solicitar un vínculo estrecho con los saberes disciplinares, no son éstas las razones que mayoritariamente motivan a los directores a participar de estos proyectos.

Cabe destacar que hemos observado que los objetivos formativos- así como la misma figura del estudiante- se desdibujan notablemente entre las diversas razones que nos ofrecen nuestros entrevistados para explicar las motivaciones para participar.

En los casos de las Facultades de Ciencias de la Salud y Derecho sí apareció esta respuesta vinculada a la formación profesional. En este sentido, en Medicina nos relatan: *“El alumno que atraviesa un voluntariado universitario no va a conocer más antibióticos que un alumno que no lo atraviese, pero va a entender la implicancia del antibiótico en la vida de la comunidad en la cual va a trabajar. Para el sector social, para la gente, es ver que la universidad les sirve, les da cosas”*.

En pocos casos las entrevistas transcurrieron en presencia de alumnos. Por ello, los buscamos para saber qué los motivó a participar e involucrarse en los proyectos de extensión. Entre esas motivaciones para participar están la idea de militancia y la vocación (voluntad) de intervenir desinteresadamente en proyectos comunitarios: *“yo ya militaba en la escuela secundaria, y cuando llegué a la facultad tuve la necesidad de seguir con la participación y el trabajo comunitario. Me pareció que había pocos espacios para participar, así que busqué. Pero es algo que hago desde hace tiempo”*.

## **Formalización**

Por otra parte, observamos que a partir del año 2006 la presentación de proyectos en estas convocatorias tienen por objeto darle visibilidad e institucionalizar prácticas que ya se venían desarrollando con antelación. Muchos de los entrevistados comentaron que ya participaban o realizaban esta tarea en forma encubierta, con financiamiento del UBACYT (3). Para este grupo, el financiamiento permitió jerarquizar y financiar con cierta laxitud tareas de vinculación ya en ejecución: *“(…) El trabajo lo venimos desarrollando hace tiempo con los UBACYT y, en ese marco, y teniendo en mente la estrategia de seguir trabajando y viajar más seguido a Chaco, cuando apareció el PNVU vimos que podíamos articularlo a lo que estábamos haciendo. Además, los subsidios eran interesantes en términos del dinero que aportaban y permitían pensar en la vinculación desde un*

*lugar distinto a la investigación que tradicionalmente hacíamos... \$ 20.000 no era tanto, pero nos permitió viajar y hacer las cosas que habíamos planificado.”*

En este conjunto se inscriben grupos de estudiantes que militaban (o continúan haciéndolo) en agrupaciones político universitarias y que entre sus actividades estaban las tareas de extensión (proyectos de alfabetización en barrios, campañas de capacitación para preservación del medioambiente, clasificación de basura, asesoramiento en huertas comunitarias, educación popular, entre otros). Asimismo, algunos profesores desarrollaban actividades en articulación con alguna ONG y el financiamiento de la universidad les permitió dar continuidad y ampliar la convocatoria de voluntarios en el marco de las cátedras.

El reconocimiento institucional de actividades que se desarrollan informalmente en la UBA (en el marco de la investigación y de la extensión) es parte de un reclamo de jóvenes estudiantes y docentes, forma parte de una política que en algunas facultades como la de Ciencias Sociales se desarrolla con el objetivo de atender a este reclamo. Es así que en esa facultad se despliega anualmente una convocatoria de Reconocimiento Institucional (que no otorga subsidios pero sí enmarca e inscribe las actividades que hasta el momento eran informales).

### **Incorporar nuevas modalidades**

Diversos docentes deciden incorporar nuevas modalidades de trabajo en su cátedra, articulando tareas de docencia con prácticas semiprofesionales ligadas con los temas o las actividades que realizan en el aula. Son cátedras que tienden a explorar pedagogías innovadoras. Se trata del caso menos representativo y, paradójicamente, el que más se ajusta a los requerimientos formales de ambas convocatorias. Un ejemplo está en la Facultad de Odontología, donde la cátedra Práctica Social Curricular posee una larga tradición de casi 30 años articulando con tareas de extensión obligatorias para todos los alumnos. En otros casos, el equipo docente encontró en las convocatorias la posibilidad de canalizar inquietudes sociales con aspectos disciplinares y de contenidos que se trabajan. En otras facultades como Derecho, también se encuentran algunas que organizan espacios de formación en estrecha articulación con los contenidos de los programas de las asignaturas.

### **En busca de credenciales**

Los requisitos para presentar un PE permiten a un Jefe de Trabajos Prácticos interino postularse. Ocurre que existe un lapso entre el momento en que un becario defiende su tesis doctoral y aquel en que logra ingresar como investigador al Conicet o ganar un concurso docente, en el cual la pertenencia institucional queda en suspenso. Para algunos de los entrevistados, la posibilidad de presentar y obtener financiamiento con un PE significó un espacio de contención y la posibilidad de

continuar trabajando y sostener un grupo de alumnos en momentos de pocas certezas sobre el futuro de la pertenencia institucional.

La adscripción a los PE suponen, en este caso, un capital social que no es reconocido generalmente por el resto de los entrevistados pero que, particularmente, no sólo implicó contención y visibilidad sino un importante antecedente para luego ingresar formalmente –al menos con alguna mínima pertenencia institucional- a la actividad académica como investigador: *“Cuando fue la primer convocatoria al voluntariado yo estaba justo terminando mi tesis de doctorado y estaba pensando qué mundo se abría cuando uno se doctoraba. Tuve que esperar más de un año para entrar a Conicet, y dirigir un PVU fue como un cable a tierra... y puedo asegurarte que a varios compañeros antropólogos les vino bárbaro para no quedarse colgados...”*.

### **Algo de aplicación**

Si bien se trata de una respuesta aislada, vale la pena mencionar que para el caso de aquellos que se ocupan de temáticas estrictamente teóricas, los PE pueden resultar totalmente indiferentes pero también despertar cierta curiosidad, incluso, generar la necesidad de contrastar la labor teórica con tareas que impliquen un impacto social bien concreto. Un entrevistado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales nos comenta que *“no tendría modo de incorporar lo que hacemos en el UBANEX en mi cátedra ni en mi investigación, lo que hago es muy teórico”*. Sin embargo, deciden involucrarse y hasta en un caso proponerse como director: *“Mi investigación no tiene nada que ver con lo aplicado, entonces poder hacer algo donde uno siente que el trabajo retribuye directamente a la gente que es la que sostiene la universidad pública está bueno. A mí me hace bien dedicar parte de mi tiempo a este tipo de transferencia”*.

### **La lucha por el reconocimiento: los extensionistas y los investigadores**

La existencia misma de los PE da cuenta de que nos encontramos en un terreno donde se ponen en juego prestigios, reconocimientos, posiciones “importantes” y “desfavorecidas”, para emplear las categorías de Bourdieu (2008). Como los criterios para distribuir el capital cultural y científico están dados desde el punto de vista de quienes monopolizan dicho capital, por el momento las actividades que se desarrollan desde los PE carecen de visibilidad, pero también de reconocimiento institucional.

Surge así una disputa que retomamos siguiendo la clasificación que hace uno de los docentes de la Facultad de Agronomía entrevistado. Nos referimos a la distinción entre extensionistas e investigadores: *“los investigadores siempre subestimaron a los extensionistas, desde que yo estudiaba. Recuerdo que se los consideraba como de segunda...”* (Director, FP).

¿Qué significa exactamente ser “de segunda”? Tomar conscientemente (ya sea por capacidad, por convicción o por descarte) la decisión de trabajar en forma articulada con “el afuera”. En otras palabras, abandonar la lógica exclusivamente académica, el núcleo duro de la investigación, traicionar de algún modo “la soledad y la libertad” de la academia para desempeñar actividades que vinculan a los sujetos con el entorno. Se cree, de este modo, que algo de la autonomía, parte de la libertad son puestas en suspenso, dado que el intercambio con el afuera supone también cierta aceptación de las reglas del afuera, de una heteronomía que desde la universidad se ha deseado evitar.

Los criterios de universitarios “fundamentalistas” (“defensores y practicantes de una investigación fundamental totalmente liberada de las funciones de puro servicio técnico”) entran en colisión con los de los universitarios “herejes” o “impuros, contaminados por el afuera” (Bourdieu, 2008:87): *“Acá en Exactas hay una sobrevaloración del paper- y de las publicaciones en revistas extranjera nos cuenta el director de uno de los PE-, por eso hay muchos que no ven con buenos ojos las actividades de extensión y cada vez más se ve que la docencia tampoco es tan valorada. Yo te diría que, como mucho, somos un 10 o 20% los docentes que participamos en estos proyectos. Hay gente que por más que la invites no va a participar porque no lo considera útil...”*.

Las jerarquías están bien delimitadas y las reglas del juego son claras. Los investigadores y los extensionistas no son lo mismo y, cuando estas dos tareas confluyen en el mismo sujeto, no siempre el resultado es el reconocimiento: *“Nadie va a decir que lo que hago carece de sentido. Eso es políticamente incorrecto. Pero a pocos les interesa. Los investigadores creen que los extensionistas somos de segunda”*.

Se trata de una percepción compartida intersubjetivamente, que se refuerza con argumentos que ponen en evidencia que las políticas de evaluación han tendido en los últimos años a orientar la actividad académica hacia la conformación de la figura del docente-investigador. La actividad de extensión, por lo tanto, no ha sido prácticamente contemplada para la formulación de los criterios de evaluación.

### **Alumnos: entre el entusiasmo y la reticencia**

De acuerdo a los testimonios de nuestros entrevistados, los estudiantes no se involucran masivamente en los proyectos de intervención social de modo tal que, por el momento, los proyectos tienden a sostenerse, en gran medida, por la actividad de los docentes más que por los estudiantes, salvo en aquellos casos en que sean agrupaciones estudiantiles las que los impulsan.

Según el relato de varios de los entrevistados, el trabajo de sostener proyectos de extensión es arduo porque no sólo se debe interactuar con las organizaciones locales, sino que en muchos casos resulta muy difícil motivar y sostener el compromiso de los estudiantes. Varios advierten

la persistencia de un ciclo que podría graficarse como una curva descendiente: los alumnos se enteran de los proyectos y se inscriben con mucho entusiasmo. Al principio son muchos, pero luego va mermando a medida que se acercan las obligaciones académicas (exámenes, entrega de trabajos, superposición de fechas) y laborales en algunos casos. Al final del proyecto terminan asistiendo y participando de las actividades unos pocos, tal vez el 50% de los alumnos que inicialmente se había inscripto. Y no son pocos los que coinciden en afirmar que este punto resulta una debilidad del proyecto: *“Al principio nos entusiasamos mucho porque se inscribieron muchos alumnos. Pero luego vimos que fueron dejando, y tuvimos que hacer una segunda convocatoria en la mitad del proyecto, para que vengan más alumnos. Estables son cinco. Les cuesta mucho seguir el ritmo de trabajo y para nosotros fue una dificultad, porque en los objetivos nos propusimos cosas que sí o sí necesitan la presencia de más gente trabajando. A veces somos cuatro o cinco para hacer el trabajo que originalmente habíamos pensado para mínimo quince”.*

¿A qué se debe esta merma, dato que es una constante en todos los casos que hemos estudiado? Ante este interrogante, docentes y alumnos entrevistados coinciden en afirmar que, entre los estudiantes, las razones para explicar los déficits en la participación tienen más que ver con una economía de tiempos y, además, por desconocimiento acerca de estos proyectos por el otro. Uno de los estudiantes comenta que a medida que se avanza en la carrera aparece la necesidad de sentirse útil: *“yo creo que todo el mundo tiene ganas de participar o gran parte de los alumnos quiere. Pero creo que también es una cuestión de que pasamos mucho tiempo acá adentro, y no nos queda mucho tiempo libre”.*

Parte de las dificultades consiste en la falta de información por las carencias a la hora de comunicar la existencia de los PE. Más allá de ello, desde las oficinas de gestión se reconoce el crecimiento sostenido de estudiantes interesados en participar a través de la inscripción en los seminarios optativos, en los listados y banco de voluntarios, y también se observa un aumento en la cantidad de consultas vía mail o personalmente. Los estudiantes, en este sentido, forman parte de un efecto multiplicador.

Sin embargo, por qué no pensar al mismo tiempo que las deficiencias de validación que fueron comentadas para el caso de los docentes se traducen al ámbito de los estudiantes. En muy pocos ejemplos estas actividades ofrecen un reconocimiento institucional y académico, lo cual desincentiva la participación dado que no se puede acreditar.

El censo estudiantil de la UBA arrojó que más del 60% de los estudiantes trabaja, lo cual puede leerse como un argumento adicional que inhibe las posibilidades efectivas de participar sostenidamente en estas actividades que habitualmente se realizan por fuera de los horarios en los que se asiste a clase.

¿Cómo acceden los alumnos a estos grupos? ¿Cómo se nutren los grupos de alumnos? Sobre este punto hemos encontrado diferencias que tienen que ver tanto con estrategias institucionales como con cuestiones disciplinares. En la mayoría de los casos, los alumnos que se inscriben en los proyectos de extensión se informan de su existencia a través de las cátedras de las que forman parte los profesores. Éstos invitan a participar a los alumnos de sus comisiones, seminarios o distintos espacios curriculares, en una estrategia que podemos denominar “fragmentaria”, aprovechando que en diversas materias se dan temas vinculados con el PVU en ejecución y proyectado.

Asimismo, en el otro extremo, algunas facultades como Ciencias Económicas han desarrollado una estrategia más bien institucional, confeccionando un “banco de voluntarios” que se alimenta de alumnos que se acercan espontáneamente a la Secretaría de Extensión. Luego, al surgir cada uno de los proyectos, es la propia Secretaría quien convoca a los voluntarios inscriptos.

Otro caso está en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. No se trata de una estrategia aislada de cátedras, ni de una articulación organizada a partir de las estructuras administrativas de la facultad, sino que mediante el Programa Exactas con la Sociedad (surgido en 2005) se van realizando las convocatorias: “*Es un subsidio destinado a los proyectos de docentes, alumnos y graduados interesados en intervenir y resolver problemas concretos de la sociedad*” (Revista Exactamente, de divulgación científica, FCEN, año 18, n°48, septiembre de 2011). Este programa se encarga de difundir las invitaciones a actividades y desde allí se convoca a los alumnos. En ese espacio funciona, por ejemplo, el “Foro de Aguas” como lugar de discusión sobre distintos temas de coyuntura vinculados con el medioambiente.

Por último, cabe destacar que al participar de los PE los estudiantes tienen la posibilidad de incrementar su capital social, al entablar vínculos con los docentes mucho más flexibles e informales. Este capital social que lentamente se va acumulando constituye un incentivo fundamental, que influye a la hora de tomar decisiones sobre trayectorias académicas y contribuye a ir conformando el capital académico de los investigadores en formación. De hecho, ocurre con frecuencia que luego de participar en espacios de intervención social algunos sujetos deciden orientarse hacia la investigación, u orientar las producciones de sus tesis en las temáticas abordadas en esos marcos. Varios docentes nos comentaron que es una gran satisfacción observar que pequeñas cantidades de alumnos continúan su trabajo bajo su dirección. La informalidad que puede desplegarse en un viaje, fuera de la universidad, lejos de los rituales y hasta de los modos de dirigirse a los otros, confiere un halo de seguridad y de estímulo que puede resultar decisivo para estudiantes que comienzan a pensar en las puertas que se abren al finalizar los estudios de grado.

### **Solidaridad, reconocimiento y empatía**

No es posible sistematizar el impacto que provoca la participación en PE en la subjetividad de los sujetos, pero sí es posible recuperar ciertos fragmentos de su experiencia mediante el relato que elaboran sobre lo vivido. Apelamos, en última instancia, a la noción de “experiencia universitaria”, intentando asir los modos en que los sujetos involucrados constituyen una subjetividad estudiantil o docente que moldea y da forma a su paso por la universidad (Carli, 2006).

De nuestras entrevistas, surge que a algunos alumnos les cambia el sentido de estar en la universidad el hecho de estar militando en un barrio, entre otras cuestiones, porque *“los textos se pueden repensar y rearticular a partir de las prácticas”*. Es decir, se sienten interpelados por esa realidad en la cual pueden llegar a intervenir en su actividad profesional. Pero además, la interacción no permite eludir las preguntas acerca del sentido de la profesión. El currículum universitario es, en última instancia, el interpelado en estas prácticas.

Al examinar el papel de la universidad, Alexander y Davis afirman que la tendencia es el tránsito hacia una institución que se dedica exclusivamente a la capacitación profesional y lo que pierde son las *“funciones salvadoras de la civilización”* (Tenti y Gomez, 1989: 58). Evitemos las posiciones exitistas, voluntaristas o mesiánicas, pero permitámonos dimensionar ese “cambiar el sentido”: podría significar que los protagonistas de esta experiencias son convocados a pensar en cuestiones tales como ¿Para qué y para quién es el conocimiento que esta universidad está creando y distribuyendo? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro alimenta y cuáles ignoran? (Abdala, 2008) ¿Qué herramientas ofrece la formación universitaria para “devolver”/“intervenir”/“ayudar” a la sociedad que sostiene nuestro rol de universitarios?

Los entrevistados coinciden en que los PE les han permitido reconocer al otro, al menos saber de su existencia. El reconocimiento de aquella realidad distinta y distante remite a la posibilidad de destacar, por un lado, la importancia de la experiencia y la aplicación de conceptos y, al mismo tiempo, el reconocimiento de la vulnerabilidad como situación que diferencia.

### **Revisión, desencanto**

Vale la pena recuperar ideas que se discutieron en pocas entrevistas, ya que a pesar de no representar a la mayoría, pueden permitir la apertura de reflexiones hasta el momento ausentes. En este sentido, emerge la pregunta acerca de las características y las responsabilidades de las instituciones y particularmente de la universidad, como agentes reproductores de un determinado orden.

La mirada sobre lo social está prácticamente ausente, de acuerdo con la experiencia de varios entrevistados. Se afirma así la expansión del saber en cuanto técnica por sobre el saber en su dimensión crítica. Para algunos estudiantes, el paso por los PE despierta desconfianza y hasta enojo

con la universidad, hecho que es detectado por los responsables de los distintos proyectos: *“También pasa que cuando se vinculan con el afuera se enojan mucho con la universidad y su elitismo. Puede pasar que luego de estas experiencias algunos rompan con la universidad directamente ¿Viste? ¿En qué sentido? En el sentido que muchos dicen: este mundo tan académico, tan elitista me tiene harto... pibes que terminan hasta enojados con nosotros preguntando ¿Para qué hacen esto si no alcanza?”*

### **A modo de cierre ¿asistencialismo o ciudadanía?**

Acerca de las posiciones que ocupan los sujetos en cada campo específico, comenta Bourdieu su carácter relativo: se puede ocupar una posición dominante en un campo en relación con los otros y, al mismo tiempo, se puede ocupar una posición subalterna en relación con otro grupo. Los posicionamientos son siempre en relación con los otros.

Los “extensionistas” que en el campo universitario se encuentran en un terreno de lucha por su reconocimiento, disputando espacios de visibilidad y articulando dos dimensiones (la dimensión de la investigación y la de la extensión) en una situación de confrontación permanente ocupan, claramente, una posición distinta en el campo de lo social. Ocupan un espacio de poder y de reconocimiento.

Aunque no haya una fuerza intrínseca de la verdad, hay una fuerza de la creencia en la verdad, de la creencia producida por la apariencia de verdad: en la lucha de las representaciones, la representación socialmente reconocida como científica, es decir como verdadera, encierra una fuerza social propia y, cuando se trata del mundo social, la ciencia confiere a aquel que la detenta, o a aquel que da la apariencia de detentarla el monopolio del punto de vista legítimo (Bourdieu, 2008: 44).

El encuentro en el campo social es con sujetos desfavorecidos, con poblaciones vulnerables que, por diferentes razones, pueden verse beneficiadas gracias a los conocimientos que poseen los universitarios, su “monopolio del punto de vista legítimo”.

Muy esquemáticamente, observamos modelos de vinculación universidad-sociedad a través del voluntariado universitario, que oscilan entre dos posturas antagónicas: de un lado, experiencias que pueden denominarse de corte asistencial o filantrópico, donde se pone en evidencia la asimetría entre quien da y quien recibe, y donde las necesidades y condiciones en que se realiza la actividad están dadas en la esfera de quien provee. La caridad y, consecuentemente la carencia, definen esta forma de vinculación. En el otro extremo destaca la concepción del “modelo de ciudadanía”, donde se produce cierta reapropiación del espacio público; espacio donde el ciudadano participa, reclama y toma decisiones acerca de los asuntos que lo afectan.

En ambas posturas, existe una definición previa acerca de lo que se considera sociedad, ciudadanía, desigualdad, como así también formación profesional y el lugar de los profesionales puestos en contexto.

En todos los casos consultados, hubo algún momento del diálogo en el cual los entrevistados aclararon que su intención es evitar todo tipo de asistencialismo. Como hemos destacado en páginas anteriores, a pesar de que las modalidades a la hora de identificar problemas y elaborar estrategias para su resolución difieren según áreas disciplinares, todos coinciden en afirmar que reconocen la situación de vulnerabilidad del otro, evitando poner en evidencia jerarquías sociales: *“Me parece que el objetivo es que el estudiante pueda un poco conocer la realidad de los sectores más desfavorecidos. Claramente la mayor parte de los alumnos son de sectores medios y altos. Conocer la realidad de sectores pobres genera impactos... es importante formarse teniendo en cuenta esa realidad”*.

Sin embargo, algunos plantean las dificultades para superar el modelo “asistencialista”, reproductor de asimetrías que se encuentra muy arraigado en tradición universitaria argentina o, al menos, en la tradición de la Universidad de Buenos Aires. De acuerdo con estos testimonios, los PE no logran imprimir en los sujetos una idea de ciudadanía como categoría incluyente. La misma participación reafirma un escenario de desigualdad que estas experiencias no logran trascender: *“y... para lo que uno quisiera que se los interpelara en términos de ciudadanía todavía falta.... El universitario siempre tiene tendencia a colocarse más arriba (la asimetría la resuelvo en términos de devolución). Creo que todavía estamos en ese esquema de “devolver”. Y no que lo que le está pasando al otro me involucra en términos de ciudadanos. Me refiero a una actitud mucho más reflexiva en relación de que si está pasando esto con vos, es porque algo también tiene que ver conmigo... pero ahí la impronta del paternalismo es muy fuerte. Hay un déficit teórico muy fuerte”*.

La experiencia en tanto “encuentro con la otredad” y transformación de uno mismo, constituye un desafío. Como bien resume uno de los entrevistados: *“... está buenísimo venir a un lugar donde yo puedo poner en cuestión mi profesión y la puedo chequear... esto que yo estoy eligiendo como mi profesión lo puedo poner en diálogo con el campo social, el campo social le puede hacer preguntas (...) Pero esto se logra si pensamos que no es que vamos al espacio del carente, sino que estamos en el espacio propio. Este es un campo social que es de todos”*.

## Notas

1-Este trabajo forma parte de una investigación realizada en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. La misma dio lugar a la presentación de la tesis titulada: “Estudiantes y ciudadanos: la Universidad de Buenos Aires como espacio de formación de ciudadanía”, junio de 2012.

2-Hacia fines de 2011, la ONU presentó su primer Informe sobre la Situación del Voluntariado en el mundo, considerando las siguientes características: a) se trata de una actividad voluntaria, por lo tanto no comprende acciones que son realizadas en forma compulsiva; b) los participantes no reciben remuneración por el desarrollo de esta actividad; c) “la acción debe perseguir el bien común y favorecer en forma directa o indirecta a personas ajenas a la familia del voluntario. En definitiva se trata de tres cualidades: “voluntad libre, motivación no pecuniaria y beneficio para otros”

3- Los UBAFYT son proyectos de investigación acreditados y financiados por la UBA que tienen como fin realizar una contribución real al conocimiento del tema investigado y contribuir a la formación de investigadores.

### **Bibliografía**

- Bourdieu, P. “Homo Academicus”. Siglo XXI Editores, Argentina. 2008.
- Carli, S. “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente” en Revista Sociedad N°25. Facultad de Ciencias Sociales. Ed. Prometeo. 2006.
- Frondizi, R. “La universidad en un mundo de tensiones”. Ed. Eudeba. Buenos Aires. 2005
- Hoyos, G. “Educación para un nuevo humanismo” en Revista Internacional de investigación en Educación, Año 1, N° 2. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. 2009. Disponible en <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-dos/PDFS-2/14-G-HOYOS.pdf>
- Naishtat, F. “Universidad y conocimiento. Por un ethos de la impertinencia epistémica” en Revista Espacios de Crítica y Producción N° 30.3-10. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 2003.
- Saravia F. y Escobar J. “Hacia una democracia socialmente responsable. Una reflexión desde la universidad pública”. Prometeo libros. Buenos Aires. 2010.