



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](#)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Tres movimientos para la transformación curricular: la extensión universitaria como engranaje

Teresita Pérez de Maza

Extensión en Red, (13), e031, Artículos, 2022

ISSN 1852-9569 | <https://doi.org/10.24215/18529569e031>

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Tres movimientos para la transformación curricular: la extensión universitaria como engranaje

Three Movements for Curricular Transformation:
University Extension as a Gear

Teresita Pérez de Maza

teremazauna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2101-4076>

Universidad Nacional Abierta de Venezuela
Venezuela

Resumen

Mediante el abordaje de los conceptos de flexibilidad, apertura e integralidad, en el presente artículo se exploran tres movimientos instituyentes en la universidad latinoamericana que ejercen tensión en el determinismo curricular y que ubican a la extensión universitaria como «motor del engranaje» para la transformación curricular: la integralidad, la curricularización y la territorialización. Se concluye que la extensión universitaria necesita recuperar su rica tradición latinoamericana en torno al compromiso de la universidad con los sectores excluidos y con la transformación de la sociedad, lo que la aproxima como función práxica, sociopolítica y síntesis de toda la universidad.

Palabras clave

extensión universitaria, integralidad, curricularización, territorialización, currículum

Abstract

This article explores three instituting movements at the Latin American University, which exert tension in curricular determinism and which places the University Extension as a «gear motor» for curricular transformation: comprehensiveness, curricularization and territorialization, by addressing the concepts of flexibility, openness and comprehensiveness. It is concluded that the university extension needs recovering its rich Latin American tradition around the university's commitment to the excluded sectors and to the transformation of society, which brings it closer as a practical, socio-political function and synthesis of the entire University.

Keywords

university extension, comprehensiveness, curricularization, territorialization, curriculum

Recibido 01/07/22 | Aceptado 08/09/22 | Publicado 27/10/22

Introducción

El tema a desarrollar no obedece estrictamente a una propuesta curricular que esboce dónde y cómo insertar la extensión universitaria para que el currículum se transforme y adquiera un carácter flexible y abierto. De lo que se trata es de plantear otras alternativas y perspectivas para la praxis universitaria, respecto a la relación de la universidad con la sociedad, que permitan incursionar en nuevas prácticas extensionistas que contemplen la integralidad, la curricularización y la territorialización como movimientos para repositonar la extensión universitaria como función integral e integradora en los procesos de transformación curricular.

Estas nuevas prácticas extensionistas deben estar identificadas con las tendencias progresistas de la docencia y la investigación que propugnen, por un lado, una docencia integral comprometida con las problemáticas sociales, en aras de formar profesionales promotores del cambio social, solidarios y responsables del ejercicio de su profesión; por el otro, una investigación genuina, relacionada con la praxis vivencial de los sujetos participantes, que reconozca la diversidad de saberes presentes en los territorios donde la universidad cohabita con las comunidades, espacios que en definitiva validan las prácticas académicas. De allí que el carácter integral de la extensión universitaria deba instaurarse como un movimiento en la integración con la docencia y la investigación.

En atención a lo expuesto, el debate que se esgrime en este artículo se presenta del siguiente modo: comienza con un cuerpo de consideraciones acerca de tres significaciones que se cruzan en relación con la naturaleza de la extensión universitaria y la transformación del currículum: la flexibilidad, lo abierto y lo integral; prosigue con el principio de integralidad como primer movimiento instituyente, con base en la tesis de Gabriel Kaplún (2014); continúa con el desarrollo de un cuerpo de estrategias pedagógico-curriculares mediante las cuales se promueve la integralidad a los fines de sustentar el segundo movimiento: la curricularización, a partir de los planteamientos de Rodrigo Arocena (2011) y de Teresita Pérez de Maza ([2007] 2018, 2011, 2016). Finalmente, desde la óptica de varios autores, se llega a la discusión sobre la territorialización como un movimiento posible tanto para la extensión como para la universidad en sí misma, con énfasis demostrativo en Venezuela.

En síntesis, se aspira a contribuir con la discusión en el campo de las relaciones universidad-sociedad, al poner a disposición de los actores sociales perspectivas recientes sobre los tres movimientos mencionados, en correlación con la extensión universitaria como motor del engranaje para la transformación curricular.

Lo flexible, lo abierto y lo integral de la extensión universitaria en el currículum

Lo flexible, lo abierto e integral son rasgos asociados a la naturaleza, los fines y las características de la extensión universitaria, planteados desde el carácter pedagógico e innovador de esta función universitaria, que en conjunto permiten nuevos modos de enseñar y de investigar al interior de las universidades (Pérez de Maza, 2011). Cuando el currículum adquiere estos rasgos su desarrollo y su accionar ascienden del entorno intrauniversitario al entorno extrauniversitario y desde la tríada de las funciones universitarias se manifiesta su compromiso con la realidad social. Por su parte, los/as protagonistas del currículum como práctica educativa toman conciencia de que se trata de una práctica social inacabada, que ocurre en un contexto extramural de gran complejidad y fluidez.

En tal sentido, cuando la extensión universitaria le imprime al currículum su característica de flexibilidad favorece su apertura y la integración teoría-práctica, tanto en los territorios en los que está presente la universidad como en los contextos específicos en los que el/la estudiante comprueba lo aprendido (Pérez de Maza, 2011). Se trata de una relación dialógica y dinámica, contextualizada en la realidad, que establece nichos y espacios para contrastar el conocimiento, y que amplía las posibilidades de una formación integral con responsabilidad ética-social de los/as estudiantes en y con las comunidades. En consecuencia, la flexibilidad es un principio que rompe con el determinismo curricular y da paso a la creatividad y a las concepciones abiertas, bajo una actitud innovadora, para generar y para combinar ideas, procedimientos y recursos con miras a mejoras continuas en las instituciones educativas, y a lograr proyectos originales y constructivos cónsonos con la realidad del/la estudiante y con la realidad social.

Lo abierto, en tanto, es una fuente de libertad, de creatividad, de espontaneidad; es una mirada crítica a la realidad educativa que permite posesionarse de la realidad social; es salir y entrar del claustro universitario con la extensión universitaria cargada de un pensamiento libre para el encuentro de saberes; es crear múltiples espacios de comunicación con el entorno, donde el aprendizaje se estructura con los saberes académicos y cotidianos, y con la participación del/la estudiante en las comunidades producto de la integración social.

De la misma manera, en este marco de transformación curricular la integración representa un enfoque sistémico para posesionarse de la realidad, en el que se plantea la interrelación

de diferentes formas de conocimiento con las experiencias. Es una manera pedagógica de integrar la participación y las acciones de los diferentes actores de la práctica educativa, para la búsqueda de nuevos significados de la realidad social, en el que se intercambian experiencias y valores, y se desechan, reformulan e incorporan ideas y acciones que no se adecuan con esa realidad. Es un trabajo mancomunado entre docentes, estudiantes y comunidades para construir, progresivamente, un proyecto curricular emancipador, destinado a una sociedad democrática, que permita la socialización crítica de las personas que se están formando.

Por tanto, desde una perspectiva extensionista el currículum es una construcción social y cultural, un plan de acción académico e institucional, un cruce de diversas prácticas educativas y pedagógicas imbricadas en contextos sociales, algo que es consustancial a la naturaleza de la extensión universitaria como función integral e integradora. Desde esta postura, se debe pensar en las formas o en los movimientos en los que toma significatividad el currículum como un proyecto educativo integral, tanto para interpelar las tradicionales prácticas educativas como para innovar en materia de prácticas universitarias que se construyan a partir de aquellos problemas concretos que desencadenen conflictos cognitivos al percibir que la realidad puede ser de otra manera a cómo la representamos.

En atención a lo expuesto, se desarrollan a continuación los movimientos de la integralidad, la curricularización y la territorialización que, a juicio de quien presenta este trabajo, constituyen de manera evolutiva el fundamento para orientar la transformación del currículum hacia un nuevo proyecto de universidad, que desde los planteamientos de Guadalupe Hindi y Juan Pablo Cevera Novo (2017) se concibe como un modelo rizomático en el que «la Universidad llega al territorio» (p. 14) con la integración de la docencia, la investigación y la extensión para construir con los diferentes actores sociales las estrategias que posibiliten que «el territorio llegue a la Universidad» (p. 14).

Movimiento 1: la integralidad

En la revisión documental realizada en aras de encontrar nuevos elementos para contextualizar otros escenarios y perspectivas que permitan abordar la presencia natural o deliberada de la extensión universitaria en el currículum, nos encontramos con el principio de integralidad entendido como una concepción ideal que durante el proceso de formación del/la estudiante aproxima el saber y el hacer con la promoción del cambio social; como uno de los elementos epistémicos que permea la flexibilización del

currículo universitario; y como una estrategia pedagógica-curricular en la redimensión de las competencias y las funciones que tienen que desempeñar los/as futuros/as egresados/as de las universidades, en tanto personas comprometidas con su entorno y con la sociedad (Pérez de Maza, [2007] 2018).

En este sentido, los planteamientos de Kaplún (2014) sobre la integralidad como un movimiento instituyente en la universidad latinoamericana adquieren centralidad en el debate actual sobre la inserción de la extensión en el currículo y su evolución. Aclara este autor que el término integralidad no es nuevo. Lo novedoso está en su perspectiva compleja y en su vinculación con los procesos de transformación de la universidad:

En esta perspectiva es que entiendo que la integralidad constituye un movimiento instituyente. El término movimiento tiene aquí una connotación institucional más que organizacional. Me refiero a los desplazamientos posibles, deseados y a veces logrados de la institución universitaria desde algunos lugares en los que está instalada hacia otros nuevos [...] de qué instituido parte y qué instituyente propone (p. 46).

Para Kaplún (2014), el concepto de integralidad alude, al menos, a tres cuestiones que deben converger: «[...] funciones universitarias, disciplinas y saberes. Esta triple integración no es fácil porque implica cambios culturales profundos. Implica un cuestionamiento a lo instituido, a las lógicas dominantes de la institución universitaria» (p. 45). De las tres funciones universitarias, la extensión es central en el movimiento de la integralidad.

Ahora bien, esta centralidad que se le otorga a la extensión con respecto al movimiento de integralidad requiere de ser repensada para recuperar la rica tradición latinoamericana de esta función universitaria, «que se construyó en torno a la idea de compromiso de la universidad y los universitarios con los sectores excluidos y con la transformación de la sociedad [...]. Repensar la extensión es, entonces, repensar toda la relación universidad-sociedad» (Kaplún, 2014, p. 48).

De acuerdo con la tesis de Kaplún (2014), entre los movimientos promovidos por la integralidad tenemos las siguientes premisas:

En cuanto a la investigación o producción del conocimiento

- El conocimiento que surge fuera del sistema de investigación establecido, es decir el conocimiento de «pueblos originarios y saberes populares, o de pensamientos fronterizos» (Escobar, 2007, citado por Kaplún 2014, p. 46).

- El contacto con el mundo de vida, con los sufrimientos concretos.
- La implosión de la crítica establecida en los recintos universitarios, para que «surjan perspectivas capaces de criticar sin desertar, de afirmar sin ser cómplices del statu quo», en la búsqueda de un conocimiento pluriuniversitario (Santos, 1998, citado por Kaplún, 2014, p. 46).
- La vinculación entre sujeto y objeto de la investigación (investigación-implicación).
- La producción grupal y colectiva del conocimiento (investigación-acción, investigación participativa).
- Las perspectivas de la enacción (Varela, 1996, citado por Kaplún 2014), que reconocen el papel del cuerpo (social) en los procesos de conocimiento.

En cuanto a la enseñanza o aprendizaje

- La diferencia que se produce entre el saber académico y el saber *didactizado*, es decir, el saber que se enseña, en cuanto a las opciones didácticas y condicionantes institucionales.
- El acento en la imprescindible articulación entre enseñanza e investigación. O, más bien, entre aprendizaje y producción de conocimiento.
- Las lógicas distintas entre enseñar y aprender.
- El carácter reconstructivo del aprendizaje.
- La construcción individual, colectiva y social del conocimiento, a partir de problemas concretos y complejos, no *didactizados* en el aula.
- El deseo de saber y conocer, de comprender y transformar.

En cuanto a la extensión o interacción social

- La problematización gnoseológica del término «extensión universitaria».
- La acción basada en la dialogicidad.
- El encuentro crítico y subversivo entre las diferentes relaciones de poder que establece la producción del conocimiento con los saberes populares.
- La construcción interdisciplinaria.
- El análisis de los problemas sociales concretos con los sujetos que los viven, en vez de transferirles el conocimiento ya producido.

- Las posibilidades de encontrarse con la complejidad de la vida, en la que los problemas difícilmente son abordables desde una única perspectiva, desde una sola disciplina y mirada.
- La curricularización de la extensión universitaria.

A partir de estas premisas, Kaplún (2014) precisa que la integralidad es un esfuerzo por

imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución a la cual pertenecen (p. 48).

Decantada la integralidad como un movimiento instituyente en la universidad, nos preguntamos: ¿cómo hacer posible este movimiento? De las estrategias planteadas para tal fin por Kaplún (2014) y por Arocena (2011) extraemos las siguientes:

- El aprendizaje basado en problemas y en proyectos.
- La rearticulación a nivel del currículum de las relaciones teoría-práctica y hacer-saber-emprender.
- La flexibilización de los planes de estudio que incluya múltiples espacios de formación fuera del aula.
- La curricularización de la extensión, como un *continuum* para la formación integral.

Asimismo, en los siguientes cuadros (Perez de Maza, 2011) recuperamos, por un lado, un cuerpo de estrategias para la rearticulación teoría-práctica y el hacer-saber-emprender que, entendemos, promueven el movimiento de integralidad [Cuadro 1]; y, por el otro, los tres niveles de integración para la organización de un currículum flexible dinámico y abierto [Cuadro 2].

Estrategias para la rearticulación teoría-práctica y hacer-saber-emprender

Estrategia	En que consiste	Modalidad
Las unidades didácticas integradas	Propuesta de trabajo o acción didáctica en la que pueden participar diferentes áreas de conocimiento o disciplinas. Se incorporan temas específicos sobre problemas del entorno vinculados a la vida cotidiana y a la experiencia de estudiantes y docentes, en la que se contrasta un conocimiento disciplinar en relación con el conocimiento cotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Actualización y ampliación de temas que forman parte de las asignaturas, donde se incorporen experiencias y/o conocimiento práctico. ■ Incorporación de nuevos conceptos orientados a procesos y/o relacionados con problemas sociales.
Las asignaturas Integradoras	Entramado de temas con un fuerte contenido práctico relacionado con situaciones del entorno. Se desarrollan sobre la base de problemas reales, extraídos o planteados en las comunidades, de las que los/as estudiantes son partícipes.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trabajos prácticos ■ Planes de acción ■ Práctica comunitaria ■ Seminarios ■ Práctica profesional ■ Práctica docente ■ Pasantías
Los proyectos de aprendizaje integradores	Plan educativo, de acción y sistematización que asume intereses, expectativas y necesidades tanto individuales como colectivas. Integra la teoría y la práctica en contextos diversos, lo que proporciona al/la estudiante diferentes escenarios para la aplicación del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proyectos de acción social ■ Proyectos comunitarios
Las actividades extensionistas integradoras	Cuerpo de acciones organizadas, en correspondencia con los propósitos y la naturaleza de la extensión universitaria, en armonía con el perfil del/la egresado/a para fortalecer su integración social, su participación ciudadana y su desarrollo personal.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cátedras libres ■ Concursos estudiantiles ■ Actuaciones socioculturales y deportivas ■ Eventos socio-recreativos ■ Exposiciones de diversa índole
El portafolio de actividades extensionistas	Compilación, colección y repertorio de evidencias y actividades que están relacionadas con la formación integral del estudiante y que se han realizado en un trayecto o lapso de su formación, en contextos que promueven la participación en y con las comunidades.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bitácora de la actividad ■ Experiencias de aprendizaje ■ Reconocimientos recibidos ■ Participación en cursos/ talleres ■ Participación en proyectos ■ Participación en grupos culturales, sociorecreativos y deportivos
Las líneas de investigación en extensión universitaria	Espacio de acción e interacción del docente-investigador/a, estudiante-investigador/a con situaciones y problemas del entorno, cotidianos, experimentados y vividos por el investigador y los miembros de la línea, con la finalidad de asimilar saberes y desarrollar conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trabajos de ascenso ■ Tesis de grado ■ Informes de avances ■ Asistencia técnica en comunidades ■ Desarrollo de tecnologías blandas

Niveles de integración para la organización de un currículum flexible dinámico y abierto		
Integración teoría-práctica	Integración aprendizaje formal-aprendizaje informal-saberes	Integración docencia, investigación, extensión
<p>Este primer nivel de integración se centra en la forma como se desarrolla la práctica educativa o pedagógica. Se trata, en primer lugar, de la práctica o acción de aprendizaje que realiza el estudiante para internalizar, validar o socializar los conocimientos. En segundo lugar representa las estrategias didácticas que se utilizan para transitar del recinto universitario a la comunidad, y viceversa.</p>	<p>Se trata de profundizar la integración efectiva y multidireccional entre la experiencia, los conocimientos previos del estudiantado, con los conocimientos que proporcionan los docentes, la institución educativa, en interacción con los saberes y experiencias de quienes hacen vida en las comunidades, para la resolución conjunta de los problemas y las situaciones reales del entorno, que ameritan una participación de un colectivo.</p>	<p>Es un proceso progresivo, sistemático y continuo, que se desarrolla a medida que avanza la apertura de la universidad hacia el medio interno y externo; a medida que el currículum se forja como un mediador del estudiante con el entorno social, es decir, se abre a nuevos aprendizajes, a nuevos contenidos, a través de un proceso de aprendizaje abierto que se verifica a lo interno y externo de las universidades, en las comunidades donde los docentes y los estudiantes son actores constituyentes de las mismas y donde los miembros de las comunidades retroalimentan la acción ejecutada y los beneficios recibidos.</p>

Cuadro 2

Niveles de integración para la organización de un currículum flexible, dinámico y abierto. Fuente: elaboración propia con base en Pérez de Maza (2011)

Movimiento 2: la curricularización

Además del movimiento de integralidad como criterio o principio rector de la presencia de la extensión universitaria en el currículum, en el debate actual de algunas universidades latinoamericanas se exterioriza un discurso proclive a su curricularización, como parte de los desafíos pendientes en la agenda universitaria para un mayor y mejor entendimiento con la sociedad.

Pareciera ser que el concepto de «inserción de la extensión» se desplaza de manera evolutiva hacia la «curricularización de la extensión». No obstante, en estos planteamientos emergentes Arocena (2011) advierte que la noción que ha primado es el reconocimiento crediticio de la extensión en la oferta académica. Se debe tener claro que la curricularización va más allá de la asignación de un número de créditos; implica redimensionar las formas y las maneras de concebir la formación integral de los futuros egresados/as, por lo que el debate supera las acciones técnico-curriculares.

A juicio de Arocena (2011), el movimiento de integralidad nos coloca frente a un interrogante cuando intentamos aproximar la extensión con el currículum y viceversa: ¿cómo «extender la extensión» al conjunto de la institución?

Hace falta mostrar que todas las actividades de enseñanza y de creación de conocimientos y cultura pueden, de manera bastante natural, vincularse con actividades de extensión en sí mismas valiosas y, además, susceptibles de enriquecer tanto las modalidades educativas como las agendas de investigación.

La expansión de la extensión no puede sino ser un proceso experimental y plural. Si se pretende encontrársela en una definición rígida y omnicompreensiva, se le dejará casi sin aire para crecer; si solo se estimulan las actividades en el medio que desde un primer momento cumplan con una serie de requisitos, pocas serán las que se desarrollen; si no se dialoga entre perspectivas distintas, poco se aportará desde la extensión a la mejora de la enseñanza y al fortalecimiento de la investigación. En tal caso la extensión, más allá de los dichos, no llegará a ser en los hechos una actividad «natural» para la Universidad en su conjunto (Arocena, 2011, p.13).

En relación con la forma en la que se expresa la extensión en el currículum –si de manera natural o rígida– es menester citar nuestra investigación sobre esta temática (Pérez de Maza, [2007] 2018), en alusión al caso de las carreras de Educación Integral (Licenciatura y Técnico Superior Universitario) de la Universidad Nacional Abierta (UNA), donde florecieron tres tipos de vínculos entre estas carreras y la extensión universitaria. El primero refiere a los vínculos naturales, asociados con la Promoción de Cambio Social, principio fundamental en la concepción del perfil profesional que se quiere formar en la UNA, a través del cual se promueven la reflexión crítica, valores como la solidaridad y la responsabilidad ciudadana, y hábitos para el uso del tiempo libre, la recreación, la convivencia, el cuidado del ambiente, entre otros aspectos. El segundo remite a los vínculos formales, que obedecen a intereses institucionales y emergen de situaciones académicas y administrativas acerca de cómo operativizar la extensión universitaria en el

currículum, tales como la administración de asignaturas y la puesta en marcha de comisiones académicas y de programas para la interacción teoría-práctica, entre otros mecanismos. El tercer tipo refiere a los vínculos informales, que se suscitan fuera o dentro de la institución por intereses personales de académicos y/o de estudiantes o por planteamientos de miembros de la comunidad que conllevan la realización de alguna actividad puntual.

Recapitulando lo propuesto por Kaplún (2014) y por Arocena (2011), existen fundamentos sólidos para considerar la «inserción de la extensión» como una progresión de los diferentes tipos de vínculos que se establecen entre esta función y el currículum, hacia la curricularización, a la cual entendemos de una manera amplia, como un proceso evolutivo y dinámico que se articula desde y con las estrategias pedagógicas y didácticas de la enseñanza-aprendizaje, las asignaturas de contenido práctico, los proyectos extensionistas y/o comunitarios, las líneas de investigación, las pasantías, las prácticas profesionales, el servicio comunitario, entre otras posibilidades presentes en el currículum; y que abarca tanto el ingreso, como el egreso del/la estudiante y que se extiende hasta su profesionalización (Pérez de Maza, 2016).

Esta perspectiva evolutiva implica redimensionar las maneras de concebir la formación integral de los futuros egresados/as, por lo que se debe profundizar en la concepción de la extensión universitaria como función integral e integradora:

La extensión universitaria como una función integral posibilita la incorporación de espacios y de actividades vinculadas con todas las esferas del conocimiento humano: cognoscitivo, procedimental, actitudinal, valorativo, convivencial y como una 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 (Pérez de Maza, [2007] 2018, p. 129).

Con base en las estrategias que promueven la integralidad y los niveles de integración [Cuadros 1 y 2, respectivamente], se presenta a continuación [Figura 1] una aproximación a la flexibilización y al movimiento curricular a través de la extensión universitaria, en tanto función que contrasta y que convalida los productos y las acciones de la docencia y la investigación con la realidad social, en la diversidad de espacios y de escenarios que ofrecen las comunidades, las regiones y los territorios donde hacen vida las instituciones universitarias.

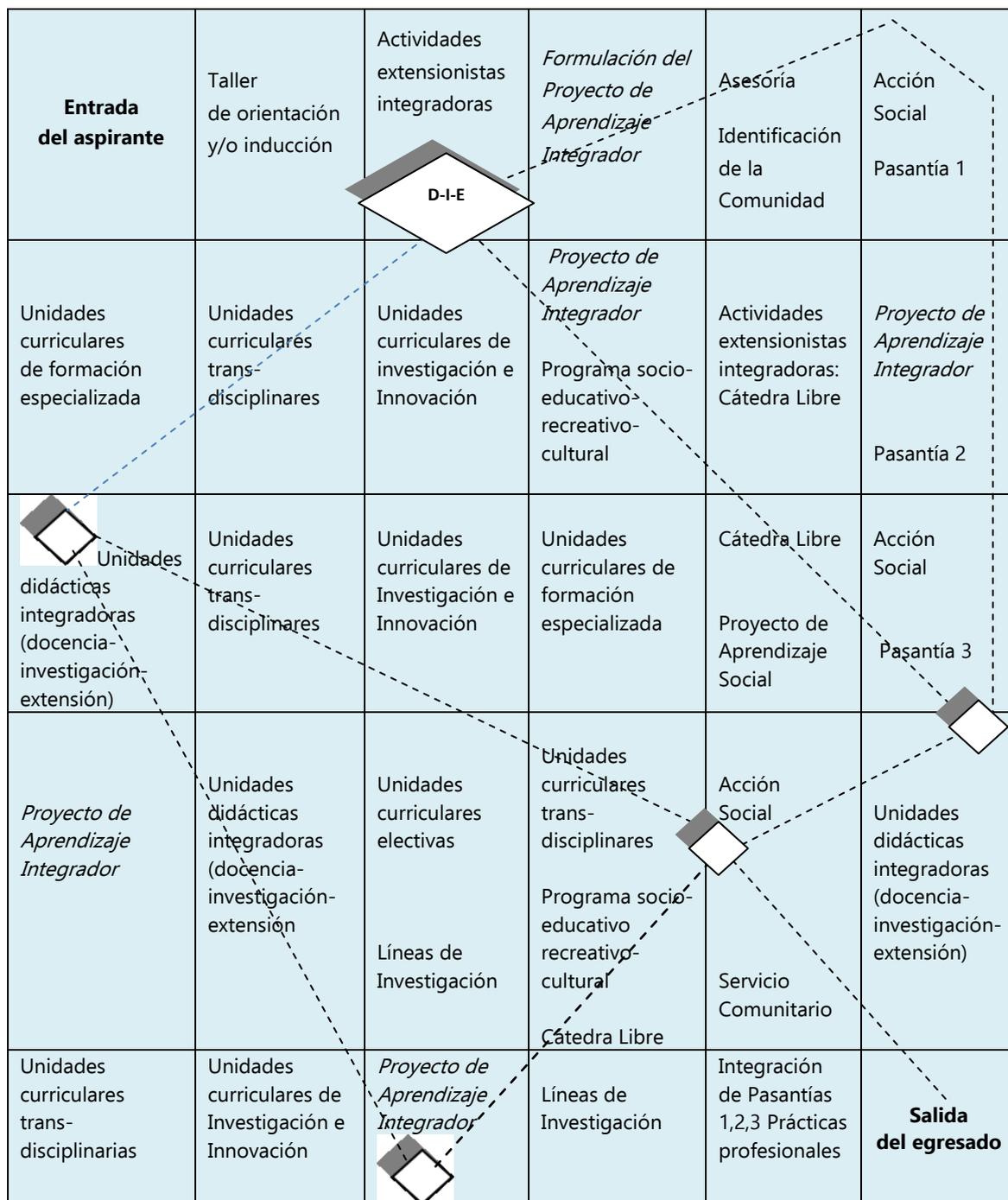


Figura 1

Prospectiva extensionista en la malla curricular.

Fuente: elaboración propia sobre la base de Pérez de Maza y Gutiérrez (2018)

Como se desprende de Figura 1, la extensión universitaria está acompañada por las estrategias pedagógicas de la docencia (taller, pasantía) y la investigación (formulación del proyecto) desde el ingreso del/la estudiante al sistema de educación universitaria y se desplaza, desde allí, por los diferentes trayectos de formación y de desarrollo personal hasta

su egreso como profesional. Esto implica un traslado gradual y evolutivo del Proyecto de Aprendizaje Integrador (PAI) por toda la malla curricular y de las actividades extensionistas integradoras en interacción con el resto de las unidades curriculares (asignaturas, pasantías, servicio comunitario, entre otras), así como movimientos continuos de entradas y salidas hacia el entorno extrauniversitario, conformado por las comunidades y los diferentes espacios del territorio donde esté presente la universidad. Se observa, además, que las retículas de conexión entre unidades curriculares y nodos de convergencia DIE (Docencia, Investigación, Extensión) son las que otorgan la consistencia curricular.

En la figura, se resalta el PAI como una estrategia transversal que recoge en forma integral aspectos tales como la innovación, el aprendizaje formal e informal, la investigación-acción, la reflexión y la participación, lo que resulta fundamental para la integración DIE. En esta modalidad de proyectos, los protagonistas son los/as estudiantes y los miembros de las comunidades, y su duración permea los diferentes trayectos de formación, por lo que constituyen fuentes vivenciales de experiencias y de aprendizajes en correlación con intereses, expectativas y necesidades tanto individuales como colectivas. En su planificación se incluye no solo lo relativo a los aspectos académicos, sino también lo cultural, lo deportivo y lo relacionado con el tiempo libre (Pérez de Maza, 2011; Leal, 2006).

Los PAI son flexibles y evolutivos. La formulación inicial está inmersa en un proceso de reorganización constante, que se recrea en la variedad de las estrategias que proporcionan la docencia, la investigación y la extensión a medida que el/la estudiante avanza en su carrera, y en función de los vínculos que se establecen con las comunidades y del anclaje de la universidad en el territorio. Se trata de un ir y venir, de un proceso donde se suman significados, se realizan reportes de la investigación, se participa en juegos deportivos, se organiza y se asiste a eventos culturales, se realizan encuentros socioeducativos con la comunidad, se asiste a mesas técnicas, se levantan registros fotográficos, se realizan entrevistas, se alfabetiza, se publican avances y se producen nuevos planes de acción.

A manera de síntesis, a partir de Figura 1 se interpreta que la curricularización de la extensión supone:

- La presencia natural y progresiva de la extensión en el currículum.
- La complementariedad entre las funciones universitarias para administrar el currículum.
- La visibilidad de los productos extensionistas en la oferta académica de la universidad.

- Un *continuum* formativo, a través de los PAI y de otras estrategias pedagógicas que soportan el quehacer extensionista.
- Un diálogo entre disciplinas y saberes.
- La formación integral del/la estudiante.
- La participación del/la estudiante como protagonista de su aprendizaje.
- La presencia y la presión de las fuerzas del entorno para cambiar el currículum.

Ahora bien, transcurridas casi dos décadas desde que se dio paso a la inserción de la extensión en el currículum –en especial, en las universidades venezolanas– el panorama no es alentador, por cuanto los avances y los esfuerzos para la curricularización se han detenido. A manera de ejemplo, cabe citar que las Jornadas Nacionales de Inserción de la Extensión Universitaria en el currículum de pre y posgrado, promovidas por el Núcleo de Autoridades de Extensión Universitaria, dejaron de realizarse. Este estancamiento está relacionado con un viraje en las políticas internas de cada universidad y en las orientaciones de los organismos rectores de la política universitaria en cuanto a la extensión, así como con la tendencia modernista y globalizadora que muestran algunos organismos internacionales, entre otros factores (Pérez de Maza, 2018).

Al respecto, consideramos junto con Tancredi (2010) que el debate de la UNESCO se posesionó de un modernismo influido por la sociedad de la información y el conocimiento, y por los temas que se derivan de la globalización. La docencia y la extensión se difuminan en el entramado de términos y de posiciones de los Estados miembros para tratar con especial énfasis la investigación, la innovación y la creatividad. En el texto final de la [Conferencia Mundial de la Educación Superior](#), celebrada en 2009, el cual incluyó «Las metas del milenio y las de la educación para todos», la UNESCO se centra en el tema de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), vinculado a la misión de la universidad y alineado al modo sostenible y eficaz de la formación académica, la producción científica y la proyección intra y extrauniversitaria del servicio social, por lo que el debate sobre la extensión universitaria como parte de las metas del milenio en los procesos de inclusión social quedó subsumido en la naturaleza de la RSU, lo que igualmente prevaleció en eventos posteriores.

Al analizar los resultados y el documento final de la citada conferencia, Tancredi (2010) expresa que la mención de cuestiones como «la cooperación solidaria, el diálogo de saberes, la transformación de la realidad, la contextualización social, la formación integral, la concientización, la participación comunitaria [...] es escasa, tenue o simplemente inexistente»

(p. 242). Al respecto, nos preguntamos: ¿afectó esta posición del organismo internacional al contexto de la extensión universitaria en Latinoamérica? La respuesta a este interrogante quedará pendiente hasta que se analice con mayor intensidad el estado del arte acerca del movimiento de la extensión en el currículum universitario a nivel de la región.

Movimiento 3: la territorialización

En el presente, uno de los retos que se le plantea a la universidad latinoamericana es su territorialización a través de la extensión universitaria, aspecto planteado inicialmente por Kaplún (2014) mediante la expresión «extender la extensión». Comprender el significado de este nuevo escenario nos lleva a plantearnos: ¿qué es la territorialización?, más allá de concepciones geográficas y espaciales. Desde los planteamientos de Hindi y Cervera Novo (2017), se trata de la institución en el territorio

[...] para pensarlo, para ser parte de él y para generar procesos de integración socioeducativa, de manera de favorecer el acceso de los sectores que, históricamente, han tenido negado diversos derechos, entre estos el de acceder a prácticas y a experiencias universitarias. Por otra parte, de fomentar, avanzar y fortalecer experiencias de cogestión de políticas públicas entre la comunidad local, la universidad y diversas agencias y políticas del Estado. Por último, que estos dos desarrollos mencionados anteriormente generen las bases para la construcción de nuevas trayectorias formativas en sentido integral para los estudiantes de grado de la Facultad. Es decir, producir nuevas formas de enseñar, de aprender y de investigar en el territorio tradicional universitario (p. 10).

El cómo producir nuevas formas de enseñar, de aprender y de investigar nos conduce a otro interrogante: ¿en qué consiste la territorialización de la extensión? Los autores referidos agregan a su concepción las siguientes explicaciones, que proporcionan contexto a las posibles respuestas:

En este sentido, y a diferencia de las múltiples y muy ricas experiencias desarrolladas desde la extensión universitaria por medio del esfuerzo y el compromiso de algunos actores académicos, entendemos a la territorialización del ámbito universitario como un movimiento ya no individual sino institucional que tiende –partiendo de la extensión como motor del engranaje– a transformar las prácticas académicas. Este movimiento, a su vez, es un movimiento que se compromete y se liga con los problemas sociales

propios de los territorios y que comienza a pensar las prácticas universitarias en función de estas problemáticas concretas en pos de fortalecer la organización ya existente. En definitiva, es poner la práctica académica en relación con la sociedad y no a la sociedad en función de justificar la existencia del trabajo académico exclusivamente. Nace con un carácter instituyente buscando ir hacia una institucionalización de estas transformaciones (p. 12).

Entre otras consideraciones, la territorialización es pensada como un espacio de interacción social. En congruencia con esta posición,

[...] el territorio es pensado como «espacio social»: es el barrio como espacio de confluencia de múltiples actores a su interior así como de actores por afuera del barrio (pero que circulan, tramitan sus encuentros por fuera del espacio local). Heterogéneo por sus construcciones, es el barrio pero también son las instituciones al interior y por fuera de este.

[...] el territorio es también concebido como «dispositivo de trabajo». Algunos proyectos refieren que desde la experiencia el lugar común no se da por el espacio compartido sino por el trabajo conjunto en la relación entre acción, demanda y evaluación. El territorio es entendido como la capacidad para ir adaptándose a las necesidades, a las capacidades con las que se cuenta y a lo deseable. A esto aparece vinculado el territorio como trabajo de encuentro, como práctica, como «lo que hacemos con los otros (Pinedo, Costa Álvarez & Díaz, 2016, pp. 6-7).

Si se extrapolan estas concepciones de territorio –focalizadas en la territorialización de la extensión– y se considera el caso de la UNA como institución que durante una década (1999-2008) mantuvo un trabajo sostenido en cuanto a la inserción de la extensión universitaria en el currículum como acción social –lo que dio lugar al desarrollo de Proyectos de Acción Social en distintas regiones del país–, es una necesidad dejar plasmada la concepción de extensión presente en el proyecto de creación de esta universidad:

[...] 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 compromisos de desarrollo y renovación, la llamada función de extensión de la Universidad, se hace inherente al proceso mismo de aprendizaje (UNA, p. 39).

Para la UNA, muy tempranamente, desde la década de los setenta, la territorialización se visualizó inherente tanto a la concepción de «Universidad Abierta y a Distancia» que la

define como a la acepción de la extensión que emerge de ella. Su presencia en las capitales de Estados y en sus municipios (centros locales y unidades de apoyo) la ubica en una red intrincada de relaciones en las cuales el saber universal, las disciplinas, el currículum, las carreras y los diferentes actores sociales convergen en espacios regionales y locales, en simultaneidad con los procesos sociales, culturales, políticos y naturales de cada región, pero sin separarse de lo global, por cuanto se trata de una universidad concebida de manera sistémica.

Por lo tanto, hablar de la territorialización de la extensión en el caso particular de la UNA es evocar su carácter de universidad nacional y el modelo educativo-organizacional que la sustenta, desde el cual se la valora como universidad abierta, característica que le confiere la posibilidad de eliminar toda restricción de acceso y de permanencia con respecto a los diferentes sectores de la población (Castrillo, Moore & Track, 1982). «Alude también a la remoción de cualquier barrera comunicacional que entorpezca el libre flujo democrático entre la comunidad y la universidad. Define, además, el carácter democrático y liberador de su acción social» (Castrillo, Moore & Track, 1982, p. 103). Por consiguiente la UNA, en su función de extensión, debe «interactuar con la sociedad nacional en su conjunto y asumir como compromiso la participación en el proceso de desarrollo de la totalidad que ella significa» (Castrillo, Moore & Track, 1982, p. 103).

La presencia de la universidad en todo el territorio nacional, como es el caso de la UNA y de otras universidades venezolanas,¹ así como la creación de las recientes Universidades Territoriales, nos ubica prospectivamente en «la territorialización de la docencia, la investigación y la extensión universitaria» (Navarro, 2004, p. 23). Las problemáticas presentes en las comunidades y en las regiones han sido planteadas desde estrategias como la regionalización; el desarrollo de proyectos de investigación; la conformación de líneas de investigación relacionadas con los recursos agrícolas, pecuarios, pesqueros, forestales de las zonas; y la oferta de carreras regionales, entre otras acciones. No obstante, la integración de las tres funciones universitarias resulta ser algo implícito, subyacente, más no una estrategia o una política reglamentada en estas universidades o una política pública emanada de las instancias rectoras de la educación universitaria para fortalecer este movimiento.

Ahora bien, recordemos que el fenómeno de la territorialización y la municipalización ha ocupado el ámbito de las políticas educativas en Venezuela desde el año 2000, con la aplicación de los preceptos contenidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), como parte de los procesos de inclusión social y de apertura de la

educación universitaria a sectores tradicionalmente excluidos (sin cupo universitario, entre otras formas de exclusión) en sus propios espacios territoriales. En el despliegue del quehacer socioeducativo que implica esta concepción, a lo largo y ancho del territorio nacional, se configuraron el programa [Aldeas Universitarias](#) y la [Misión Sucre](#),² amparados en un proceso de municipalización

[orientado hacia] lo regional, hacia lo local, tomando como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, problemáticas, acervos, exigencias y potencialidades. Se trata de propiciar estudios superiores con pertinencia social, con sentido de arraigo y propósito, inmersos en geograffias concretas pero con visión global, comprometidos con el impulso y la promoción del desarrollo endógeno y sustentable de cada una de las regiones, de manera que los espacios educativos se expandan a todos los ámbitos de la vida social y no se restrinjan a las aulas (Navarro, 2004, p. 28).

Entonces, ¿cómo expandir los espacios socioeducativos a todos los ámbitos de la vida social? Parafraseando a Alejandro Ochoa Arias (2013), este asunto transita por entender por qué el proceso de municipalización iniciado en Venezuela debe ceder su paso al proceso de territorialización de la práctica universitaria, ya no como un proceso de reforma educativa sino como una reconstitución de la práctica universitaria en el presente. En palabras del autor, esto significa:

- Recrear el conocimiento local: a partir del valor constitutivo que ese conocimiento significó y significa para el modo en el que una determinada localidad se concibe a sí misma como sujeto y como objeto del desarrollo.
- Universalizar-sistematizar los saberes locales: los saberes tradicionales requieren de ser sistematizados y, de algún modo, universalizados para poder construir un «piso» común que permita el diálogo de saberes.
- Localizar el saber universal: la red de relaciones en las cuales se da lo local y lo global en los mismos espacios, y la aparente simultaneidad de procesos sociales, naturales, culturales y políticos en el mundo, demanda que el conocimiento sistematizado se pueda acceder y hacer local, no solo en términos de sus aplicaciones sino de las preguntas que se formulan y se contestan desde la perspectiva de la sociedad que se cuestiona críticamente.
- Crear espacios para «encontrar» el universo en lo local: permitirse pensar más allá del ámbito de la necesidad inmediata para poder intentar, con vocación universalista, una comprensión de lo local desde lo trascendental del ser humano.

Encontrar el universo en lo local nos conduce a una perspectiva territorial con una diversidad de actores sociales que, además de las necesidades colectivas, ejercen presiones por el reconocimiento de los poderes sociopolíticos y de las prácticas asociativas que les otorgan un empoderamiento respecto de la realidad social y, en consecuencia, de los espacios socioproductivos. Al respecto, el Estado venezolano ha insistido en la territorialización como una macro-estrategia educativa para impulsar el desarrollo sustentable y la utilización de las potencialidades económicas, turísticas y productivas de los territorios donde confluyen diversas instituciones y organizaciones educativas.

Refiere Gilma Álamo Sánchez (2012) que a través de la territorialización se concibe un nuevo modelo educativo representado por las Universidades Territoriales que aglutinan las anteriores Universidades Politécnicas y los Colegios Universitarios, con la finalidad de impulsar el desarrollo endógeno y de otorgarle a las comunidades planes de formación y de capacitación para repotenciar las capacidades instaladas en cada una de las regiones, lo cual se logra «poniendo al servicio de todas estas personas la infraestructura del Estado que había sido abandonada (campos industriales, maquinarias, tierras ociosas, entre otros) para generar bienes y servicios» (p. 82).

Añade esta autora que el viraje está en la manera en la que se asume la praxis universitaria en la diversidad de espacios y de posibilidades que ofrecen los territorios para el ejercicio integrado de las funciones universitarias. En el caso de las Universidades Territoriales, los Proyectos Socio-Productivos se conciben dentro de los ejes de formación como una estrategia para la integración de saberes y disciplinas, en vinculación con los objetivos estratégicos del [Plan Nacional Simón Bolívar](#), en procura de la soberanía y de la independencia científica y tecnológica. Esto implica la incorporación del hecho tecnológico y la innovación en la articulación docencia-investigación-extensión a partir de lo local y con el involucramiento de los diferentes actores que son partícipes y protagonistas de los saberes autóctonos, asentados por generaciones en los espacios donde conviven y expresan formas de vida, tradiciones y una cultura propia.

En síntesis, la territorialidad nos conduce a la integralidad de saberes (Kaplún, 2014), lo que requiere de reconocer

que hay saberes válidos y socialmente necesarios generados fuera del ámbito académico con los que los que los universitarios pueden –y muchas veces deberían– dialogar. Para entender lo que con frecuencia no permite ver la mirada disciplinaria y disciplinada, fragmentada y analítica de las ciencias. El diálogo con esos otros saberes puede, con frecuencia, acercar a la comprensión de la complejidad. Por otro

lado, este diálogo se hace necesario si se quiere producir conocimientos socialmente apropiables, capaces de integrarse a las prácticas sociales y no solamente circular en el mundo académico. Desde los saberes tradicionales sobre medicina y agricultura hasta los saberes obreros sobre la tecnología y el trabajo, hay mucho que los universitarios pueden aprender, y también mucho que pueden aportar, siempre que acepten desafiarse y desafiar, dialogar con otros (p. 50).

Con los movimientos de la integralidad, la curricularización y la territorialización comienza, en primer lugar, un proceso de transformación dual, tanto en la concepción de las prácticas extensionistas, como en el diseño y el despliegue del currículum, para generar un nuevo modelo de praxis universitaria que permita la atención de los sectores más desposeídos en los territorios concretos, en armonía con las políticas públicas y como contralores sociales al momento de observar críticamente la desatención del Estado. En segundo lugar, se empiezan a repensar los tipos de prácticas pedagógicas para la interacción teoría-práctica, a fin de que permitan «aprender y desaprender» y generar nuevos modos de enseñar y de investigar, tanto en el aula como en los espacios territoriales vinculados con la universidad. En este nuevo devenir de la transformación de la universidad latinoamericana, tal como plantean Hindi y Cevera Novo (2017), el carácter pedagógico de la extensión universitaria «es una de las innovaciones más significativas de la época» (p. 8).

Reflexiones finales

Repensar la extensión universitaria en función de su involucramiento epistemológico con los movimientos de la integralidad, la curricularización y la territorialización conlleva ejercer una mirada crítica sobre la visión restringida de esta función universitaria que aún predomina en la universidad latinoamericana, focalizada por el desarrollo de proyectos y de prácticas bidireccionales (universidad-comunidad-universidad), y por acercamientos tenues con el currículum, lo que limita su carácter multidimensional y multidireccional, y puede interpretarse como la convergencia y la refracción de la totalidad de la praxis universitaria en la sociedad.

Para Eduardo Zuleta (2014), superar la visión restringida de la función de extensión requiere de un viraje conceptual, metodológico y experiencial que la coloque, por un lado, como una función sociopolítica que se expresa desde el grado de concienciación de los sujetos que realizan la acción extensionista; por el otro, como una función práxica que integre la teoría con la práctica en el contexto donde el/la estudiante ejerce su acción y su

responsabilidad como protagonista del cambio social; y, finalmente, como una función síntesis de toda la universidad que supere el inocultable distanciamiento con la sociedad.

En los nuevos escenarios y perspectivas de la extensión universitaria, tal como lo plantea Zuleta (2014), esta función debe reivindicarse a sí misma como función social de la universidad y encarar la poca valoración por parte de los diferentes actores que hacen vida en la universidad y que desconocen su alcance epistemológico y metodológico. Existe un saber extensionista, pensado como un saber práctico, que encuentra densidad teórica a medida que se penetra en el conocimiento del movimiento de la integralidad y que se posesiona como un movimiento instituyente de la universidad latinoamericana, lo que nos aproxima al deber ser de la extensión como función síntesis de toda la universidad.

Revelar el estado actual y prospectivo de la extensión en el currículum pasa por caracterizar la realidad social que define la universidad latinoamericana respecto al resto de las demás universidades del mundo, así como poner «en blanco y negro» las respuestas institucionales y organizacionales que se han suscitado en el devenir del tiempo. Ahora bien, esta realidad no está exenta del viraje que han experimentado en la región las políticas y los lineamientos universitarios frente a la globalización, lo que posiblemente ha causado confusión y desconcierto al momento de determinar las formas de otorgarle presencia y reconocimiento a la extensión en el currículum como parte de su dimensión social; así como al momento de dirimir las posturas equívocas que asumen quienes promulgan esas políticas de cara a la integración de la docencia, la investigación y la extensión.

Referencias

Álamo Sánchez, G. (2012). Universidades Politécnicas Territoriales: un modelo educativo para la innovación científica y el desarrollo sostenible. *Revista Expresión Tecnológica. IUTC*. 1(1), 74-85. Recuperado de <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/expretecn/v1n1/art07.pdf>

Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En AA.VV., *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión N°1 (pp. 9-17). Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-1-integralidad-tensiones-y-perspectivas/>

Castrillo, A., Moore, M. y Track, A. (1982). Política de Extensión Universitaria [Trabajo no publicado]. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinario), 24 de marzo 24 de 2000.

Hindi, G. y Cervera Novo, J. (2017). Tensiones de la territorialización universitaria. Sistematización del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. *Redes de Extensión*, (3), 7-20. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3815>

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y Debates*, 1(1), 44-51. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11>

Leal, L (2006). *Don Simón Rodríguez de paso por la Misión Sucre. Formación de Educadores para la Revolución Bolivariana*. Caracas, Venezuela: FORDES.

Navarro Díaz, H. (2004). Municipalización de la educación superior. Documento 3. Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación Superior.

Ochoa Arias, A. (2013). La municipalización universitaria en Venezuela como proceso de transformación. *Educere*, 17(56), 33-39. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/38107>

Pérez de Maza, T. (2011). Extensión Universitaria: función organizadora de un currículum abierto. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/257>

Pérez de Maza, T. (2016). Actualización de la Extensión Universitaria desde una perspectiva compleja. *Extensión en Red*, (7), 47-62. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/3542>

Pérez de Maza, T. (2018, [2007]). *Caracterización de los vínculos de la Extensión Universitaria con las Carreras de Educación Integral. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta. Recuperado de <https://sites.google.com/site/ginexunaenaccion/referentes-historicos-e-institucionales-para-el-desarrollo-de-la-extension-universitaria/libros>

Pérez de Maza, T. y Gutiérrez, K. (2018). *Direccionamiento Estratégico. Creación de la Universidad Nacional Experimental para el Transporte. Fase II: Prospectiva y Perspectiva Curricular*. Caracas, Venezuela: autoras.

Pinedo, J., Costa Álvarez, C., Díaz, C. y otros (mayo de 2016). *La extensión universitaria en el territorio. Apuntes para pensar (y repensar) la práctica extensionista en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad de la Plata. Trabajo presentado en el taller «La Extensión Universitaria en el territorio. Lo deseable, lo posible y lo necesario». La Plata, Argentina.

Tancredi, B. (2010). *Extensión Universitaria en la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2009): ¿Indefinición o ambigüedad de roles?* *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, (XXIV), 241-242.

Universidad Nacional Abierta (1977). *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas, Venezuela.

Zuleta, E. (2014). *Una conceptualización entre otras de la función de Extensión Universitaria en tiempos de cambio* [mimeo]. Trujillo, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Notas

¹ Tales como la [Universidad Pedagógica Experimental Libertador \(UPEL\)](#), la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), la [Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas \(UNEFA\)](#).

2 Las aldeas universitarias forman parte de una política gubernamental orientada a la presencia universitaria en los municipios, en las que confluye el currículum de diferentes instituciones de educación universitaria para la administración compartida y/o en conjunto de los Programas Nacionales de Formación (PNF) como salidas intermedias. La Misión Sucre, en tanto, es una de las misiones educativas bolivarianas, con presencia territorial, que garantiza el acceso a la educación universitaria de adultos/as excluidos/as de las instituciones tradicionales cuyos mecanismos de ingreso son selectivos. Además, la Misión Sucre representa una continuidad entre la Misión Robinson (estudios iniciales) y la Misión Ribas (bachilleratos) para favorecer la prosecución de los procesos de formación. En la actualidad, la Fundación Misión Sucre administra los PNF conjuntamente con las aldeas universitarias.