

## **La Extensión Universitaria-Vinculación: una construcción de saberes éticos situados**

### ***The University Extension-Linkage: a construction of located ethical knowledge***

Rosa Inés Barahona Naranjo<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Psicóloga, Magister en Educación. Directora de Vinculación con la Sociedad. Instituto Superior Tecnológico Libertad. Quito, Ecuador, <https://orcid.org/0000-0003-4031-1084> [ribarahona@itslibertad.edu.ec](mailto:ribarahona@itslibertad.edu.ec)

#### **Resumen**

El presente ensayo es una síntesis del acontecer histórico de la extensión universitaria-vinculación en el Ecuador desde la perspectiva de los modelos que caracterizan esta actividad comunitaria en Latinoamérica. Se explican los modelos de extensión universitaria-vinculación y, finalmente, se hace una contextualización histórica de los modelos de extensión en la vida de la educación superior en Ecuador, en materia de lo que hoy conocemos como vinculación con la sociedad. Además, se analiza la vinculación con la sociedad como el eje transversal que permite generar un impacto en las matrices pedagógicas de la educación superior de Ecuador, en el marco de un currículo situado.

**Palabras clave:** Extensión-Vinculación, modelos de extensión universitaria, educación superior, currículo situado.

#### **Abstract**

This essay is a synthesis of the historical event of the "university extension-bonding" in Ecuador from the perspective of the models that characterize this community activity in Latin America. It explains the models of university extension-linkage and finally a historical contextualization of the extension models, to the life of higher education in Ecuador, in terms of what we know today as linkage with society. The link with society is analyzed as the transversal axis that allows generating an impact on the pedagogical matrices of higher education in Ecuador, within the framework of a situated curriculum.

**Keywords:** Extension-Linking, models of university extension, higher education, situated curriculum.

#### **Introducción**

Las instituciones de educación superior cumplen por antonomasia con tres funciones sustantivas en su quehacer: la investigación, la docencia y la vinculación. Es la función de vinculación o extensión universitaria la que permite que las instituciones de educación superior se acerquen a las comunidades, promoviendo vínculos sociales e históricos con la misma. La normativa que regula la educación superior manifiesta que, para cumplir con los requisitos de titulación, los estudiantes deben cumplir con sus prácticas preprofesionales de servicio comunitario.

La vinculación con la sociedad permite que los estudiantes, docentes y comunidades se comuniquen entre sí y fortalezcan aprendizajes multidireccionales. En este sentido, es trascendental que los participantes de esta actividad tengan, en primera instancia, consciencia de la importancia histórica, social y política que tiene esta actividad comunitaria. El

planteamiento metodológico que se debe establecer para la planificación y ejecución de las prácticas preprofesionales de servicio comunitario, deberá estar enmarcado en la concepción histórico social del proceso que se va a realizar.

En este ensayo se ponen en discusión las categorías históricas con las que se han desarrollado las prácticas con las comunidades, desde una perspectiva epistémica, ética y pedagógica situada en el contexto latinoamericano y de Ecuador.

### **Génesis de la extensión universitaria-vinculación desde una perspectiva histórico-política ecuatoriana**

Para abordar la génesis de la "extensión universitaria-vinculación" en el contexto ecuatoriano, realizaré un primer avance sincrónico y diacrónico del surgimiento de las políticas públicas en ese contexto.

Las funciones fundamentales sobre las que se rige el sistema de educación superior de tercer nivel en el Ecuador son: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, tal como se ha dicho antes.

En Ecuador, surge la actividad de vinculación en 1920, desde el paradigma de "extensión universitaria", liderado por la Universidad Central del Ecuador (UCE).

Estos primeros ensayos de acción comunitaria se centraron en conferencias esporádicas sobre distintos temas ofrecidas por profesores, bajo la tutela del rector de ese entonces Carlos Tobar y Borgoño. Los sectores atendidos eran las asociaciones de operarios urbanos organizados en distintas formas de agrupación, muy similares a los gremios de la Edad Media. Esta acción de "extensión-vinculación" la identifiqué con lo que se denomina "**modelo de divulgación o difusión**" (Serna, 2004).

La Sociedad Artística e Industrial de Pichincha y la Escuela de Artes y Oficios recibieron los primeros cursos que la función de extensión universitaria realizó en Ecuador.

En este escenario modernizador, en el que se desarrollaba un estado denominado de bienestar, la actividad de la UCE a través de la extensión universitaria-vinculación se intensifica y, en 1949, con el afán de fortalecer sus actividades de divulgación, publica el primer libro de extensión universitaria, denominado "América cursos de extensión cultural". Este libro fue obra de la Universidad Popular, fundada en el sector de Carcelén en la ciudad de Quito, en el año 1938.

Las reivindicaciones sociales crean la Universidad Popular, la que es reflejo del ejemplo de las reivindicaciones universitarias nacientes en Córdoba, Argentina, en 1918 y replicadas en países como México, Perú, Colombia y Uruguay que situaron las reformas universitarias de este lado del mundo (Melgar, 2021).

Durante los años venideros se consolida la llamada extensión cultural universitaria, y se acuña el término "la universidad para el pueblo". Hasta los años sesenta se mantuvo el modelo de extensión cultural universitaria, con cursos de capacitación, proyectos urbanísticos y de salud.

Un hecho internacional reorientó la postura filosófica de la universidad ecuatoriana y de sus actores, la Revolución Cubana de 1959. Este acontecimiento histórico influyó en el ánimo de los participantes activos de la extensión cultural, quienes, en el marco de la convivencia con los sectores populares, procrearon ideales vinculados con posiciones filosóficas materialistas y marxistas de la época.

La universidad se convirtió en el objetivo principal de la reacción de la burguesía, que la acusó de comunista, violando su autonomía. Fue ocupada militarmente por la dictadura, y

clausurada en el año 1963. Con esto, la extensión cultural universitaria se convierte en una actividad ilegal, en la que sus participantes fueron perseguidos, detenidos, encarcelados, desaparecidos y asesinados.

Es en la década de los 70s que la Universidad Central del Ecuador vuelve a abrir sus puertas a la población, en el marco de una inestabilidad política, económica y social del país.

La autonomía universitaria brindó la posibilidad de que estas políticas públicas de extensión universitaria-vinculación pudieran ser ejecutadas por sus actores agrupados en la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE).

En 1974 se crea el Taller de Investigación Social, Diseño y Comunicación (TISDYC), órgano de extensión universitaria-vinculación de la facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UCE, que es uno de los mejores ejemplos de servicio comunitario, sin desmerecer el trabajo realizado por las Facultades de Medicina, Filosofía, Jurisprudencia y demás (Simbaña y Correa, 2017).

En 1979, Ecuador desarrolla una nueva etapa constitucional, produciéndose, en un lapso de 10 años, la sucesión de 5 presidentes. En este periodo, con base en la autonomía universitaria, las políticas públicas relativas a la extensión universitaria-vinculación aún continúan en manos de las organizaciones estudiantiles (FEUE). En el periodo de los años 70s se ejecuta un nuevo modelo de extensión universitaria, basado en una propuesta **concientizadora** de la vinculación con la comunidad, que duró hasta la década de los años 80s (Serna G. , 2007).

En esa circunstancia, en Ecuador se retoma una postura neoliberal-neoconservadora en los años 80s y 90s, que se caracteriza por un incremento en el desorden de la oferta educativa, identificando a esta como una mercancía totalmente desvinculada de la investigación, la vinculación y los intereses nacionales.

En la década de los años 90s, en Ecuador continua la inestabilidad en el poder político del estado. Desde 1992 hasta 1999, se sucedieron otros seis presidentes que respondían a sus grupos de poder, causando la quiebra del sistema monetario y adoptando el dólar de los Estados Unidos de Norteamérica como la moneda de circulación oficial. Ecuador entró en un proceso de dolarización, sin embargo, la universidad seguía manteniendo el "*modelo concientizador*" influenciado por los seguidores de la posición filosófica materialista de la historia. Mientras tanto, el poder político del estado respondía a bases filosóficas contrapuestas. El acceso a la educación estaba limitado por la capacidad adquisitiva.

Es, a partir del año 2000, que se inicia un proceso económico, social y político de posneoliberalismo. En el año 2007 se sostiene una nueva lógica social, en el marco de la modificación del sistema de acumulación basado en la dependencia de materias primas. El ejemplo a seguir es el asiático y coreano. Se propone un cambio de la matriz productiva, un nuevo paradigma de desarrollo. Se apunta a un sistema productor de conocimiento y de bienes con alto contenido de tecnología, como elemento de soberanía. Se normó que la universidad retomara el concepto de abierta, pública y popular, con calidad.

En el año 2010 se publica en el registro oficial del Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior, en la que cambia la denominación de extensión universitaria con la de vinculación con la sociedad.

A partir del año 2017, en Ecuador se vuelve a proponer un "neoliberalismo tardío", sin proponerse cambios sustanciales en las relaciones que las instituciones de educación superior puedan mantener con las comunidades, a través de sus actores educativos: docentes y estudiantes.

### **El impacto sobre las matrices pedagógicas**

Este recorrido histórico que se ha realizado, respecto a la función sustantiva de la vinculación con la sociedad, permite poner en discusión lo que denominaremos provisoriamente impacto pedagógico de la vinculación con la sociedad. El propio ejercicio de la sustantividad se constituye en el campo de la Educación Superior, en un eje transversal que cubre a las otras funciones en la relación de enseñanza aprendizaje.

La fragmentación de las acciones institucionales en el campo educativo y los componentes, tal como lo señalan los autores latinoamericanos, produce en la formación educativa un vacío que se ve reflejado en las habilidades, aptitudes y competencias de los y las estudiantes y del propio equipo docente.

Es allí donde la función de vinculación articulada puede dar cuenta de fenómenos tales como: la desapropiación de saberes, la mera repetición de procedimientos en la construcción didáctica, la permanente relación de las y los estudiantes con un paradigma de pensamiento lógico concreto, no habiendo adquirido habilidades para producir categorías de pensamiento complejo. Estas limitaciones no les permiten resituar su conocimiento en el área de investigación y docencia, impactando en los procesos de vinculación a partir de los dispositivos de la práctica preprofesional.

Estas carencias, expresadas en diversos trabajos científicos, llevan a situar el proceso de aprendizaje en un modelo de "instrucción instrumental", ausentando la posibilidad de apropiarse en las trayectorias educativas en las instituciones formales de educación, de aptitudes y de capital simbólico (Bourdieu, 2008), desde donde puedan proyectar como sujetos autónomos otros espacios de producción de conocimientos y de creación de nuevos campos laborales y de experticia. Esa apropiación de capital simbólico se convierte en uno de los ejes que posibilitarán la inclusión o exclusión en la trama social de los profesionales en formación.

Lo anterior lleva a repensar estos obstáculos epistémicos como ejes para indagar los formatos y las lógicas de las instituciones educativas desde el paradigma de la instrucción o de la educación.

Nos enfrentamos a un currículum fragmentado que permite repreguntar: qué, cómo y para qué enseñamos. Produciéndose multiplicidad de respuestas no necesariamente coincidentes. Este proceso se hace inevitablemente necesario en el contexto de la cotidianeidad de la práctica docente, siendo ausentada por las demandas del mercado, sin dudas indispensables para la inserción laboral de los y las estudiantes, pero no incompatibles con una posición ético pedagógica que debe otorgar el diálogo democrático, y las habilidades para poder habitar en sus intersticios y generar un nos-otros disruptivo con los modelos hegemónicos.

La diversidad de prácticas preprofesionales son un constructo posibilitador de creación y articulación con las otras funciones sustantivas institucionales, que permiten aportar con una resignificación de ellas mismas con la docencia y la investigación.

Estas funciones sustantivas son un acto pedagógico y de articulación de capital simbólico, requieren de una construcción de haceres éticos políticos intra y extra muro que interpelen los formatos educativos tradicionales.

¿Qué significación adquieren las prácticas preprofesionales comunitarias desde un paradigma ético-social? Las mismas implican resignificar los esquemas naturalizados desde donde las acciones son construidas como una técnica de intervención. Sometiendo a debate teórico las matrices existentes para situarlas sustantivamente en un paradigma dialógico, dialogal y dialéctico, desde una perspectiva sociocrítica de las teorías de educación

latinoamericana. Será el acercamiento a las comunidades un acto de reconversión. Lo social y las cotidianidades entendidas como "sujetos situados" y no como "objetos de manipulación educativa".

Desnutrir simbólicamente los espacios sustantivos producirá seres humanos únicamente sujetos a una técnica, sin capacidad de creación, investigación, indagación, en un contexto social que demanda permanentemente nuevas respuestas de un currículum situado.

Tal como señalan los autores es necesario poner de manifiesto cuáles son los modelos de vinculación que históricamente hemos importado, y cómo estos han ejercido influencia en las matrices pedagógicas del momento.

a) *Modelo de divulgación* de influencia positivista que fue hegemónico hasta la década del setenta. Serna, (2004) reconoce como "altruista" este modelo el cual se delimita como acciones de atención e intervención de las Instituciones de Educación Superior (IES), presentándose de forma desinteresadas a favor de pobres o ignorantes que no acceden a una Educación Superior.

b) *Modelo concientizador*: este modelo parte del principio del despertar la conciencia, en pro de un cambio de la visión de la realidad, en donde cada uno pueda sentir su propia realidad y comparar con otras situaciones, buscando siempre generar una acción eficaz y transformadora (Serna, 2004).

c) *Modelo economicista empresarial*: puesto en marcha a partir de la década del 80 desde la perspectiva de financiamiento de la Organización Mundial del Comercio. Según los investigadores, el fundamento de este modelo en la vinculación- extensión señalan que se transforma en un objetivo central que es ser "soporte científico y técnico del sector productivo y el saber se organiza en función de la rentabilidad económica y de la oferta direccionada de la universidad hacia el mercado, en la que esta se convierte en una estación de servicio" (González & González, 2003).

d) El *modelo de desarrollo integral*: apunta a Instituciones de Educación Superior democráticas y críticas, por lo que se reformulan y ponen en discusión los paradigmas anteriores. Asume la vinculación como una función social, que de una u otra manera contribuye a mejorar la calidad de vida de las comunidades, partiendo del principio de una comunicación dialógica interactiva y multidireccional, en donde todos los actores participantes se involucran en la transformación del otro y en su propia transformación (González & González, 2003).

Se ha construido un formato educativo con sujetos ausentados lo que implo y explosiona en jóvenes y adultos que se preguntan por sus competencias y que, ante las problemáticas del vacío, se apropian de las técnicas y de la mera instrucción, dado que lo conocido es lo que les genera mayor seguridad. Se construyen una autoimagen estigmatizada de "técnicos" que deteriora su perfil en el campo profesional.

En la actualidad se debe optar por opciones provocadoras de un nuevo currículum, de investigaciones situadas y de la posibilidad de que la comunidad educativa pueda apropiarse de nuevos problemas, para los que tendremos que tener la flexibilidad necesaria para construir nuevas respuestas.

Las Ciencias de la Educación, si bien pueden postular enunciados éticos y contenidos mínimos de la enseñanza, no producen respuestas infalibles. Esta posibilidad del error será el centro de la producción de un nuevo conocimiento que no solo sea transferible unidireccionalmente intramuros, sino que se constituirá en una permanente retroalimentación para las otras funciones de las instituciones.

Los ausentados del proceso de producción curricular no son solo los y las estudiantes, sino las comunidades donde pertenecen, su lugar de anclaje desde donde articulan respuestas para problemas que se les presentan en su cotidianidad como estudiantes y en su proyección profesional. El imperativo de un **currículum situado** es indispensable para pensar las diversidades étnicas, de género, sociales y económicas, donde situamos y orientamos nuestros haceres.

Esta tarea fragmenta la triada didáctica clásica, implicando nuevos actores en el proceso pedagógico. Serán los estudiantes, docentes, saberes y ahora las comunidades, las que asuman como sujetos los diferentes momentos del proceso educativo. Desde esta perspectiva se entiende que situar en contexto la práctica pedagógica implica una experiencia dialogal construida histórica y socialmente, que reconozca las otredades y las propias diferencias de los sujetos desde un paradigma de la ética, del cuidado y la escucha.

Para definir estas realidades es imprescindible conocer los contextos de las comunidades en el momento histórico y político que se encuentran viviendo. De esta manera se construye un diagnóstico situado en base a los objetivos pedagógicos y sociales que debe cumplir el abordaje de servicio comunitario en esta intervención social. Si bien la normativa establece que los proyectos de vinculación deben estar dirigidos a atender personas, comunidades o grupos sociales en contexto de vulnerabilidad (CES, 2019), desde esta perspectiva nos proponemos fragmentar la concepción de beneficencia o atender para pensar las mismas desde una visión de "co-construcción" de conocimiento y haceres pedagógicos, desde sujetos diversos.

En clave de derechos se los nomina como vulnerables. Se los sitúa en un lugar de desafiliación social cuando son grupos y sujetos que han sido históricamente marginalizados hacia la vulneración, lo que impide la afiliación al colectivo social. Por lo que no se trabaja con sujetos vulnerables naturalmente, sino vulnerabilizados por un acto de poder simbólico o material.

Aun así, cuando se ha podido dar lugar a los estudiantes, aún siguen siendo excluidas las comunidades, haciéndose presentes los estereotipos de construcción de saberes desde un modelo monológico, en contraposición a la utopía dialogal y dialógica que permitirá habilitar con intervenciones a más sujetos al campo de lo público y lo común. En sociedades y contextos cada vez fragmentados por las desigualdades de acceso, el acto educativo se convierte en un espacio único y privilegiado para decodificar y recodificar en clave de una ética de la "otredad". Respeto de la participación del otro se debe tener precauciones, especialmente en las prácticas preprofesionales comunitarias, en donde la participación debe retomar sentido y significaciones, para no repetir las lógicas de la ficción participativa en la que el sujeto es convocado pero su presencia no tiene impacto, lo que implica una escucha ética en la diferencia y donde se sienta como sujeto individual o colectivo, incidiendo en la toma de decisiones.

## Conclusiones

Las instituciones de educación superior deben apuntar a una nueva propuesta, hacia un modelo de vinculación de desarrollo integral. Este modelo apunta a que las instituciones de educación superior en el marco de su carácter democrático y crítico, reformulen y discutan los paradigmas anteriores. Esta nueva visión de la educación superior, que nace de la convivencia con la comunidad, de la aceptación del otro como sujeto de derechos, es lo que permitirá reconocer la "otredad" y dar respuesta a las necesidades sociales en aras del

mejoramiento de la calidad de vida de todos los participantes de este ejercicio comunitario: los estudiantes, los docentes y las comunidades.

La vinculación con la sociedad debe coadyuvar a valorizar la vida, la cultura, la naturaleza, los saberes y de esta manera permitir una transformación social y económica multidireccional.

Visualizar la vinculación con la sociedad como el ente rector del cambio en la educación superior, es reconocer la importancia que tiene la comunidad en el mejoramiento de las matrices pedagógicas que se establecen en las ofertas educativas. La construcción del currículum debe nacer de las necesidades situadas de la colectividad, las acciones pedagógicas estarán centradas en la cuestión social, provocadora de un nuevo currículum, de investigaciones situadas y de la posibilidad de que la comunidad educativa pueda apropiarse de nuevos problemas, para los que tendremos que tener la flexibilidad necesaria para construir nuevas respuestas.

## Referencias

- Aboslaiman, L. (2019). Sociedad y Universidad en la Construcción de la Extensión. *Revista EXT Difusión y extensión de experiencias y teorías sobre Extensión Universitaria*(9), 1-23.
- Bordieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid, España: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?id=Az\CviBMFiUC>
- González, M., & González, G. R. (2003). (2003). "Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo". *Revista Cubana de Educación Superior*; XXI 11., 11-29.
- Melgar, R. (26 de julio de 2021). *pacarinadelsur.com*. Obtenido de <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925>: <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925>
- Serna, A. G. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII., 77-103. Obtenido de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista131\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista131_S2A1ES.pdf)
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(Nº3 extra), 21-28. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/160159>
- Simbaña, H., & Correa, L. (2017). La vinculación con la sociedad en el Ecuador: Reflexiones sobre su itinerario curricular. *Vínculos-ESPE*, Vol. 2(No.1), 5-12.