



Universidad, extensión y desarrollo local comunitario

Tomo I

La heterogeneidad de modelos de universidades y la formación de los procesos sustantivos

Autores:

Eddy Conde Lorenzo, Hernán García Díaz, Diana Cándano Baullosa,
Alina Jiménez Morejón, Mónica Mármol Castillo, Leonardo Caicedo Mata,
Andrés Andocilla Morán y Judith Martínez Mora

Eddy Conde Lorenzo (coordinador)



Universidad, extensión y
desarrollo local comunitario

Tomo I

La heterogeneidad de modelos
de universidades y la formación
de los procesos sustantivos

Autores:

Eddy Conde Lorenzo, Hernán García Díaz,
Diana Cándano, Alina Jiménez Morejón,
Mónica Mármol Castillo, Leonardo Caicedo Mata,
Andrés Andocilla Morán y Judith Martínez Mora

Eddy Conde Lorenzo (coordinador)

Universidad, extensión y
desarrollo local comunitario

Tomo I

La heterogeneidad de modelos de universidades y la formación de los procesos sustantivos



2020

UNIVERSIDAD, EXTENSIÓN Y DESARROLLO LOCAL COMUNITARIO

TOMO I

La heterogeneidad de modelos de universidades y la formación de los procesos sustantivos

© Eddy Conde Lorenzo, Hernán García Díaz, Diana Cándano,
Alina Jiménez Morejón, Mónica Mármol Castillo, Leonardo Caicedo Mata,
Andrés Andocilla Morán y Judith Martínez Mora

1ra. Edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla: 2074
PB.X.: (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
Cuenca-Ecuador

CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

ISBN Obra
completa: 978-9978-10-478-1
ISBN Volumen: 978-9978-10-479-8

Diseño,
Diagramación
e Impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre 2020

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Presentación.	13
---------------------------	-----------

Capítulo I

Los modelos de universidades. Surgimiento y evolución

Los modelos de universidades a nivel internacional y su influencia en los procesos universitarios actuales	21
---	-----------

Eddy Conde Lorenzo

Hernán García Díaz

Capítulo II

La extensión universitaria

La extensión universitaria en América Latina. Origen, actualidad y proyecciones	83
--	-----------

Eddy Conde Lorenzo

Mónica Mármol Castillo

Capítulo III

El desarrollo local comunitario

Desarrollo local y comunidad. Génesis y a proximaciones conceptuales	157
---	------------

Eddy Conde Lorenzo

Diana Cándano Baullosa

**La Educación Popular como base para los procesos de emancipación
y extensión comunitaria 183**

Eddy Conde Lorenzo
Hernán García Díaz
Mónica Mármol Castillo

**El diagnóstico estratégico para el desarrollo local, en regiones
y comunidades de bajo desarrollo 215**

Eddy Conde Lorenzo
Hernán García Díaz

Dedicado a
Juan Bottasso in memórium

Agradecimiento

Al escribir este libro, fue inmensa la colaboración de tantas personas talentosas que la lista ha llegado a ser interminable, con el temor de cometer omisiones involuntarias se expresa un agradecimiento muy especial a: la prestigiosa Editorial Abya-Yala, y a todo su colectivo de trabajadores por el cariño, amor, respeto y entrega que manifiestan día a día para que, publicaciones como esta lleguen a las manos de todos los apasionados por la lectura. A todos ustedes muchas gracias.

Un inmenso agradecimiento, ¿por qué no? para los escépticos y retrógrados por generar tantas contradicciones, que fueron en definitiva las alentadoras para el desarrollo de este libro, y sobre todo por lo tanto que han ayudado en este empeño.

A usted amigo leyente, un eterno agradecimiento por leer estas páginas.

Nada es tan volátil como las nubes: aparecen y desaparecen, empujadas por el viento. A veces se tiñen de vivos colores, otras en cambio cubren el cielo con cortinajes oscuros, que descargan rayos y cataratas de agua.

Pero una cosa es segura: antes o después las nubes se van y el sol resplandece otra vez, en medio de un cielo sereno. Las nubes son pasajeras, el azul del firmamento, aunque a veces se oculta, vuelve siempre a brillar.

Puede ser esta la imagen de nuestra vida. Ilusionarse que en ella no aparezcan nubarrones es soñar simplemente lo imposible, pero la seguridad que el horizonte volverá a despejarse después de la tempestad es lo que ayuda a superar los momentos difíciles.

Juan Bottasso

*Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.*

Eduardo Galeano

Presentación

A finales del siglo XX, y con el inicio del siglo XXI y hasta el presente, se ha afianzado de forma global un nuevo paradigma social, económico y tecnológico, impulsado por el vertiginoso desarrollo de la informatización y las comunicaciones, mostrando que se está en la era de la información y el conocimiento. Estos últimos, han devenido en factor clave para el desarrollo global y local, generando un proceso de diferenciación contextual, así como de las ventajas competitivas.

El desarrollo de la información y el conocimiento, no se despliega de forma homogénea entre las distintas regiones y sectores de la economía de un país, ello se manifiesta con énfasis en las micro, pequeñas y medianas empresas, del sector productivo, comercial y los servicios, donde es evidente una brecha significativa, en comparación con empresas más grandes y otras dedicadas a generar tecnologías.

Sin embargo, en el mundo se está dando un proceso de atención al desarrollo y salvaguarda de las micro, pequeñas y medianas empresas, pues han sobresalido como factor clave que está aportando elocuentemente al desarrollo local y nacional, de manera creciente.

Un cambio de paradigma es evidente, los pequeños negocios, generan más empleos, innovan y producen más avances, son más flexibles a los cambios turbulentos del entorno, y se constituyen en “laboratorios” para las innovaciones.

Aunque no resalten por los volúmenes de ventas y número de empleados, de forma individual, en sumatoria general, si es pertinente y significativa la generación de empleos, ventas,

acumulación del capital y riqueza a nivel local, en función del crecimiento de la economía nacional.

Por su parte, este proceso de diferenciación al cual se asiste, y se menciona en párrafos anteriores, asociado al potencial que representan las micro, pequeñas y medianas empresas, está relacionado con el tema de las ventajas competitivas, que no solo tienen lugar en el interior de la organización, sino en los espacios territoriales y locales.

En correspondencia con lo anterior, una localidad tendrá mayor ventaja competitiva, cuando cuenta con un mayor y mejor sistema empresarial compuesto por las micro, pequeñas y medianas empresas, en mejor posición tecnológica, dotados de recursos humanos altamente calificados y capacitados, provistos de mayor conocimiento e información que el resto de las localidades “rivales”, para asegurar los clientes.

Existen varias fuentes de ventajas competitivas a nivel local, que va desde la elaboración de productos y/o prestación de servicios de la más alta calidad, lograr menores costos que otras localidades aprovechando los recursos de esta, con un menor costo de transportación, y contar dentro de sus fortalezas con una ubicación geográfica diferenciadora, aspecto clave para diseñar un producto que tenga un mejor posicionamiento en aras de la competencia.

Otros de los agentes dinamizadores del desarrollo en general, y que en muchos casos y por determinadas razones, en algunos países lastimosamente ha permanecido ligado a una débil articulación empresa-sociedad, es la Universidad.

Respecto a esta y los procesos sustantivos esenciales, que en su interior tienen lugar, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), expresó lo siguiente:

Las instituciones de educación superior, en particular las universidades, son instituciones clave de la sociedad del conocimiento. La universidad es la única capaz de cubrir todas las fases del proceso del conocimiento, desde su creación a su atesoramiento, su transmisión y su difusión social. El modelo ya clásico de docencia, investigación y extensión se refiere exactamente a tal capacidad. Cuenta además

con la capacidad de sustentar una mirada crítica frente al optimismo epistemológico y el optimismo tecnológico. (OEI, 2012, p. 36)

Por lo tanto, organizaciones como las universidades, desde su interior han asumido como propósito la gestión, difusión y transferencia del conocimiento y la innovación a la sociedad, han tomado un rol protagónico, en el desarrollo social, económico y político, lo cual ha condicionado que se acentúe la importancia de la función de la extensión universitaria en su proyección social, por ser esta la encargada de forma directa de la interacción con el entorno socioeconómico local y comunitario.

La Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil, no está exenta de esta dinámica que se gesta mediante los proyectos de vinculación con la sociedad, los cuales, articulados de forma armónica con los de investigación científica, han servido de puente para transferir este conocimiento a comunidades vulnerables, y de escaso desarrollo, económico y social, tanto urbanas como rurales, generando un proceso estratégico de investigación-extensión¹- docencia- investigación.

A tono con lo antes planteado, se puede compartir además otro hecho destacable, a decir de González (2003).²

La educación ha adquirido cada vez mayor importancia en el mundo, no sólo en lo relativo a la producción de conocimientos, su socialización e introducción, sino también en el desarrollo de las capacidades humanas y la formación de valores. Se ha convertido, de

1 La extensión universitaria se ha llamado de diferentes maneras, en distintos países, y en correspondencia con el período y contexto histórico, así como influido por las necesidades institucionales universitarias. Dentro de estas formas diversas de denominación se encuentran las siguientes: vinculación con la sociedad, extensión, proyección universitaria, divulgación cultural o integración universitaria. Pese a estas diversas formas de denominación, se está hablando de un mismo proceso, el de extender fuera de los “muros” universitarios, todo un conjunto de relaciones e influencias sociales, económicas y políticas, de forma crítica e inherente a cada sociedad, las cuales son imprescindibles para generar el desarrollo.

2 Otras aseveraciones en torno a la pertinencia de la educación en el desarrollo social se pueden encontrar en: González, M. (2003).

esta forma, en motor principal de desarrollo de nuestra sociedad. Los procesos educativos adquieren trascendencia y fuertes implicaciones hacia el futuro, en particular, en el escenario local, donde la comunidad constituye un espacio que concentra y a la vez refleja las múltiples facetas del desarrollo social. En tales condiciones, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, junto a los nuevos programas sociales (...), se convierten en aliadas potenciadoras de tal empeño. (p. 1)

Según este autor, de esta educación dependerá, en gran medida, modificar enfoques y comportamientos humanos, además de informar a las personas y que estas adquieran y gestionen los nuevos conocimientos en función de su propio desarrollo. La educación juega un importante papel en el apoyo e impulso hacia un nuevo paradigma de desarrollo, la misma puede contribuir a alcanzar este objetivo.

Uno de los retos principales de la educación y gestión del conocimiento a través de la extensión, implica la necesidad de formar capacidades en las personas y la sociedad, para orientar el desarrollo sobre bases de equidad social, diversidad cultural y participación social para la transformación cualitativa de las comunidades locales.

Todo lo anterior refleja que se deposita una mayor confianza en el proceso educativo, con el objetivo de poder contribuir a dar respuesta a los principales problemas que se presentan y a la posibilidad de las personas de tener un papel cada vez más protagónico.

El presente libro, que se sitúa a consideración de los lectores, tiene entre sus principales propósitos destacar el papel que juega la universidad, mediante la investigación y la extensión, en el desarrollo socioeconómico local y comunitario, de zonas marginadas y de escaso desarrollo, lo que constituye el centro de su atención con un carácter interdisciplinar.

El acicate principal que inspiró la escritura de este, estuvo dada en la necesidad de fortalecer la visibilidad del trabajo extensionista en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil, a través de su integración con el proceso de investigación y proveer a los estudiantes y profesores de la Carrera Administración de Empresas, de un texto de consulta, elaborado por profesores y estudiantes que participaron respectivamente, de forma conjunta, en varios proyec-

tos de vinculación con la sociedad, que posteriormente devinieron en una seria investigación, contando además con las contribuciones internacionales de profesores de la Universidad de Pinar del Río, Cuba que colaboraron con la obra, así como el aporte del Grupo de Innovación Educativa-Mejorando las Prácticas Áulicas- GIEMPA.

De tal modo se espera que sea empleado en la docencia, como material de estudio, a través de los casos que se presentan, tanto de la realidad latinoamericana y del Caribe, como de Ecuador, cerrando de este modo el ciclo de los tres procesos sustantivos, docencia, investigación y extensión.

El contenido del libro está organizado de la siguiente manera: En el primer tomo del presente volumen, se recogen los capítulos del uno al tres; en el primero se tratan las bases teórico-conceptuales e histórico tendencial de los modelos de universidades, su surgimiento y evolución.

A través de un estudio de las primeras ideas de los modelos de universidades a lo largo de su evolución histórica, y del numeroso conjunto de definiciones actuales, que se consideran pertinentes a la presente investigación, se realizó una síntesis de algunas ideas de lo que ha acontecido en su devenir.

De tal modo, se muestra un análisis sintetizado pero puntual de los modelos de universidades, posteriormente de la extensión universitaria, y las diferentes formas que adoptan sus definiciones, así como los enfoques y tendencias de esta, a nivel internacional, su situación actual y perspectivas en América Latina y el Caribe, finalmente se presentan un conjunto de experiencias particulares del contexto regional latinoamericano.

Para el tratamiento de este capítulo se empleó en una primera instancia el método de investigación documental profundo de la literatura, encaminado a la recopilación de la información pertinente al problema que se investiga, sobre todo condicionado por las diversas posiciones de los autores y la diversidad de criterios históricos y lógicos en cuanto al surgimiento de las universidades y las interrelaciones complejas que dieron lugar a la explicación de los procesos actuales que se gestan al interior de las universidades.

En una segunda instancia se empleó el método de mapeo, según Hernández-Sampieri, R. (2014). “Este método implica elaborar

un mapa conceptual y, con base en este, profundizar en la revisión de la literatura y el desarrollo del marco teórico” (p. 76). Es preciso aclarar que los autores realizaron ciertas adecuaciones de este método acorde a los fines de la investigación y su marcado corte histórico, por lo que se partió de una gama extensa de bibliografía respecto al tema, y se fue realizando el mapa conceptual de forma cronológica, permitiendo de este modo una mejor comprensión del surgimiento y evolución histórica seguida por las universidades y la extensión.

El segundo capítulo interviene como una continuidad lógica del capítulo anterior, vista a través de sus autores, en la que se aborda la extensión universitaria, ya de forma más concreta en su pleno proceso de surgimiento, evolución, y desarrollo, tanto a nivel internacional como en Latinoamérica, a la par se recogen algunas buenas prácticas de esta en diferentes países, lo cual profundiza en una de las tesis de este libro que consiste en: el vínculo cada día más evidente del desarrollo local, con la extensión y la universidad.

En este espacio se ha pretendido abordar la extensión en su manifestación cultural como acepción general, la cual ha sido desde épocas remotas y seguirá siendo, el motor impulsor de la crítica y del desarrollo. Como es de comprender, siempre aparecerán posiciones disímiles y discrepantes respecto al proceso de extensión universitaria, pero eso es lo que se necesita, discernir, discrepar para construir al andar.

En todo caso de forma general se acogerá con los brazos abiertos todos los juicios de la crítica científica, sin embargo, en cuanto a los prejuicios de la llamada opinión pública no quedará más remedio que acogerse a lo que aseveró Florentino: *¡Segui il tuo corso, e lascia dir le genti! (¡Sigue tu curso y deja que la gente diga!)*.

El tercer capítulo analiza el Desarrollo Local Comunitario; este binomio fusionado en una sola comprensión no puede traer confusiones, todo desarrollo comunitario es desarrollo local, sin embargo, no todo desarrollo local, es siempre comunitario; por ello hay que verlos como dos sistemas concatenados, pero no unívocos, lo cierto es que intervienen como un espacio ideal para articular todo tipo de relaciones sociales y de producción entre la universidad-docencia-investigación-empresa-extensión universitaria, provocando, vínculos indisolubles, necesarios en los tiempos actuales.

Por lo tanto, se profundiza en la concepción del desarrollo local, y comunitario por separado, para posteriormente vincularlo con la extensión, y el resto de los procesos sustantivos universitarios, dando lugar entre otros aspectos a propuestas de diagnósticos para el desarrollo local, lo cual cobra cuerpo en los casos analizados en el tomo segundo de esta obra.

Este por su parte versa sobre las experiencias participativas de desarrollo local y comunitario desde la extensión universitaria. En este, el cuarto capítulo interviene como escenario que acoge las buenas prácticas extensionistas, promovidas desde la extensión universitaria asociada a la investigación, en la Carrera Administración de Empresas de la UPS, sede Guayaquil, las que intervienen como estudios de casos a partir de la realidad latinoamericana.

Al final de modo general en ambos tomos, en cada capítulo se expresan un conjunto de consideraciones finales, que se establecen como puntos de llegada, hasta el alcance propuesto de esta pesquisa, pero conscientes de que servirán, además, como faro de dónde partirán otras indagaciones posteriores, en el avance impetuoso del desarrollo de las ciencias y la evolución socioeconómica, así como de la extensión universitaria y el desarrollo local y comunitario.

De igual manera en investigaciones como esta no pueden estar ausente otras evidencias factológicas del rico proceso vivenciado al lado de personas humildes, sencillas, con un caudal inmenso de conocimientos empíricos, con unas ansias inmensas de adquirir nuevos conocimientos, y con su pequeño esfuerzo continuar contribuyendo a gestar su propio bienestar y el de la colectividad.

Es por lo anterior que también se exponen una serie de apéndices, incluidos los fotográficos, por voluntad de los autores, que reflejan los logros, las experiencias compartidas y vivenciales de todo este proceso.

Eddy Conde Lorenzo (PhD).

Bibliografía

- González, M. (2003). *Desarrollo Comunitario Sustentable. Propuesta de una concepción metodológica en Cuba desde la Educación Popular*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (FLACSO). La Habana.
- OEI (2012). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social*. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios.

Capítulo I

Los modelos de universidades. Surgimiento y evolución

En este capítulo se plasman un conjunto de ideas materializadas en la visión de los autores sobre los modelos de universidades, cómo estas surgieron y se desarrollaron de forma histórica. Posteriormente, se desemboca en el surgimiento de las universidades en América Latina y los procesos sustantivos de estas. Este primer acercamiento consciente, es considerado la antesala del abordaje de la extensión universitaria, que se abre paso en el capítulo dos.

Los modelos de universidades a nivel internacional y su influencia en los procesos universitarios actuales

“No es tarea de la Universidad ofrecer lo que la sociedad le pide, sino lo que la sociedad necesita”.

Edsger Wybe Dijkstra

Eddy Conde Lorenzo
econde@ups.edu.ec

Hernán García Díaz
hgarcia@upr.edu.cu

El surgimiento y desarrollo de las universidades

La universidad, es sin dudas una de las más grandes obras de la humanidad, esta no surgió como resultado de un prediseño a priori, sino de la convergencia y a la vez de las contradicciones impuestas por las circunstancias históricas, manifiestas en las diferentes sociedades por las que ha transitado, en el extenso proceso de su desarrollo.

La universidad, ha sido y es un lugar geográfico determinado, pero más que eso es una institución social emblemática que genera relaciones sociales de producción entre la diversidad de individuos, en la búsqueda, gestión y difusión del conocimiento, ha sido auto correctiva y dialéctica en sí misma; en su representación actual ha adquirido una extraordinaria relevancia en todas las sociedades, en sus diversas facetas y complejidades, tanto académicas, como sociales, económicas, políticas y culturales.

Es por ello que la presente indagación se recrea en la trayectoria histórica seguida en su largo y complejo proceso de origen y desarrollo, desde la época medieval hasta la contemporánea, se parte en primer lugar del proceso de surgimiento y desarrollo histórico de las universidades a lo largo del tiempo, a la par con este se identifican los modelos de universidades a nivel mundial y en el contexto latinoamericano, hasta desentrañar la manera concreta en que estas, han llevado a cabo sus procesos sustantivos.

Antes de proceder al análisis histórico-lógico del surgimiento de la Universidad, de forma general a lo largo de su devenir y como un sistema de relaciones sociales¹ tanto interno como externo, en particular, se considera pertinente puntualizar que, el tema tiene muchos adeptos dentro de los que figuran: Ortiz y Morales (2011); Ardila (2011); Gómez y Figueroa (2011); D'Andrea, Zubiría y Sastre (2014); Pellini (2014); León (2015); entre otros, los cuales han

1 En este caso se entiende que las relaciones sociales al interior de las universidades son un proceso complejo, de múltiples interacciones, que son regularizadas por normas, cánones sociales, entre las personas; acogidas a una posición de clases y desempeñando un rol social.

aportado en su momento ideas valiosas, que han servido como referentes teóricos para la fundamentación de la presente investigación.

Para una mejor comprensión del curso seguido por las universidades en la edad media, así como el carácter que asumió la enseñanza en ese período, se considera pertinente el análisis de algunas de las principales causas que dieron lugar al surgimiento incipiente de estas.

Condiciones históricas para el surgimiento de las universidades en la Edad Media

- Desde el siglo X comienzan a gestarse las primeras escuelas, con ellas los primeros planes de estudios, pero frustrados por la anarquía reinante en esa época conocida como los siglos oscuros de la edad media, que se extendieron del siglo X al XI. Se le conoce de este modo ya que en esa época el conocimiento en general era privativo de la Iglesia Católica, solo sus partidarios tenían acceso al conocimiento. A diferencia del resto de las personas, exclusivamente los monjes sabían leer y escribir y poseían la salvaguardia de las grandes bibliotecas.
- Sobrevivencia de la cultura clásica y cristiana, así como de las bibliotecas en el crepúsculo de las catedrales, que conllevó al nacimiento de escuelas no solo para monjes y clérigos, sino para otros estratos de la sociedad.
- Mayor nivel de organización en las ciudades que fue dejando al margen la anarquía reinante, impulsado por un “ejército” de alumnos, de los que emergieron ilustrados del pensamiento.
- Se dio un deseo creciente en virtud de aprovechar el patrimonio bibliográfico atesorado en las catedrales, lo cual contó con el apoyo del clero y de los Sumos Pontífices.
- Convergencia de factores políticos, económicos, sociales, culturales y religiosos, que unificó la cristiandad.
- Unificación de una misma lengua académica (latín), para el ejercicio de la instrucción en las ciencias de la época.

- Creciente interés por el conocimiento de lenguas de otras civilizaciones, lo cual fue enriqueciendo las bibliotecas, y develando los valores culturales de momento.
- Necesidad social y académica de explicar de forma más científica las leyes de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

En el seno de estas condiciones históricas, la formación económico-social feudal, estaba más necesitada del papel del Estado y de la Iglesia para su estabilidad. Fue en este contexto en el que nacieron las universidades, pero para entender a fondo cómo se originaron y desarrollaron, se impone un análisis más exhaustivo, que son la razón de ser de los abordajes siguientes.

Las universidades en la Edad Media. Siglo IX-XII

De esta diversidad de autores, que han incursionado en lo que a las universidades y a la extensión universitaria se refiere, se ha podido constatar ciertos puntos de vista disímiles en cuanto al surgimiento de estas.

Según D'Andrea, Zubiría y Sastre (2014), existe una dicotomía en cuanto a ello, por un lado, un grupo de historiadores que sostienen que la primera universidad aparece en Salerno, Italia, en el siglo XI, sin embargo, otros argumentan que fue la Universidad de Bolonia, Italia en (1088), la primera universidad fundada, aproximadamente a principios del siglo XII.

Dentro de los argumentos que esgrimen los que sustentan que fue la de Bolonia, está la refutación de que, la Universidad de Salerno no pasó más allá de una escuela de medicina y no una universidad, en toda la extensión de la palabra. En síntesis, suelen reconocer a la Universidad de Bolonia como la primera fundada.

Por otro lado, las indagaciones realizadas revelan que la primera universidad del mundo surgió en Marruecos, en el siglo IX, 229 años precedentes al surgimiento de la universidad de Bolonia, en Italia, la cual es reconocida como la primera de Europa, en (1088).

La Universidad de Al Qarawiyyin, conocida además como Al-Karaouine, o Al-Quaraouiyyine, según referentes consultados, fue

instituida en el año (859), entre el siglo IX y X, en la actualidad clasifica como la más antigua del mundo, y lo más impresionante es que sigue en funcionamiento desde su origen.

La historia de cómo se fundó la universidad, puede llegar a ser más extraordinaria que, lo que se ha dicho sobre ella, fue instituida por Fátima al-Fihri, una mujer que emigró de lo que hoy se conoce como Túnez, de tal modo que se instauró en Marruecos junto a su familia.

En sus inicios, la misma se centró en la educación religiosa, (aspecto característico de la época, como sucedió con otras universidades), sobre todo en la enseñanza del Corán, posteriormente se expandió a otras áreas del conocimiento como la lingüística, la gramática, el derecho, la música, la medicina y la astronomía.

Como se aprecia en párrafos anteriores no existe del todo un consenso generalizado de cuál fue la primera universidad que surgió, como no es pretensión aferrarse a determinar esta exactitud que, para algunos escritores no parece ser muy significativa y poco aportadora al plano de análisis que se requiere, buscando un consentimiento, se comparten las ideas de D'Andrea, Zubiría, y Sastre (2014), plantean que:

Para comprender mejor como nació y evolucionó el concepto de [universidad], es necesario establecer el marco histórico en el cual se iniciaron las primeras universidades durante la Edad Media. En esa época, la principal tarea de éstas era la transmisión de conocimientos. (p. 2)

Estos autores no se centran en cuál fue la primera, o cuál la segunda, ubican el surgimiento de las universidades en la Edad Media, y a su vez concuerdan con Haskins (1959) en que:

Si bien existen precedentes de entidades educativas que prosperaron en el Mundo Antiguo, tanto en el Occidente como en el Oriente, existe acuerdo en fijar el origen de las instituciones universitarias durante el Medioevo. (Citado en D'Andrea, Zubiría y Sastre, 2014, p. 2)

De la cita anterior se deriva que, al menos, se ha logrado cierto asentimiento de fijar el origen de las instituciones universitarias durante el medioevo, sobre todo en los primeros siglos. Este es uno

de los períodos históricos más largos de la humanidad, abarcó diez siglos, comprendidos entre el V y el XV.

Las universidades, acorde con su estructura tal como se presentan en la actualidad, con claustros docentes, estudiantes, niveles académicos, entre otros componentes, se considera que fue un producto de la Edad Media, incluso en su alta etapa, comprendida desde el siglo V, hasta el X.

Lo que hace la diferencia en las universidades actuales, en opinión de los autores, no es solo el tipo de conocimiento que se produce, sino cómo se produce y con qué medios y tecnologías se produce.

La Alta Edad Media se caracterizó por una asombrosa fuerza artística e intelectual. Este periodo fue crucial en el desarrollo de las instituciones educativas, se mostró un profundo interés por el renacer de la cultura antigua, y un estímulo del pensamiento teológico.

Los procesos educacionales en la Alta Edad Media reposaban, en el Clero, específicamente en los monjes, en esta época, la principal tarea de las universidades era la transmisión de conocimientos. Las escuelas monásticas,² que se habían desempeñado desde el siglo IX, y fueron sustituidas en el siglo XI, por las escuelas catedralicias³, las cuales se expandieron con rapidez a lo largo de este período.

2 Las escuelas monásticas fueron las instituciones educativas más importantes de la cristiandad en los llamados “siglos oscuros”, del (IV al VIII). Sus actividades estaban dirigidas especialmente al estudio de la lectura, las escrituras, copias de manuscritos, propias de la actividad práctica que desempeñaban. Estas fueron sustituidas por las escuelas catedralicias.

3 Las escuelas catedralicias eran instituciones medievales que se desempeñaron en torno a las bibliotecas existentes en las catedrales de Europa, su nombre se debe precisamente a sus nexos con las Iglesias Catedrales, y el centro de su actividad consistió en formar candidatos al estado del clérigo, éstas con el tiempo atrajeron además a personas que querían tener una formación, más no fungir como sacerdotes. Con posterioridad a la Reforma Gregoriana (1073-1085), de forma definitiva, adoptaron el sistema de enseñanza basado en los estudios de las artes liberales, estas eran las artes cultivadas por hombres libres, no serviles. Estas escuelas fueron separándose del poder del clero y convirtiéndose muchas de ellas en Universidades.

El establecimiento de la Universidad de Bolonia, de forma impensada armonizó con el auge creciente del derecho romano, en esencial por el Código de Derecho Civil Justiniano.

En el siglo XII se desarrolló un proceso curioso, a las universidades de Italia como en muchas otras, acudían estudiantes de toda Europa, de tal modo que se presentaban candidatos de diversas regiones y horizontes de edades, de procedencia clasista diferenciada, algunos cosmopolitas y que ya desempeñaban funciones administrativas y buscaban un mayor aprendizaje, entre otras cosas sobre el Código de Derecho Civil entre otros, en función de aplicar sus conocimientos en la profesión que venían ejerciendo.

Ante esta situación, la presión desplegada por los estudiantes para protegerse conllevó, según Pellini (2014), a que:

Los estudiantes de Bolonia formaron un gremio, o *universitas*, que el emperador Federico Barbarroja reconoció y al cual le dio una cédula en 1158. Aunque el cuerpo docente también se organizó como grupo, la *universitas* de estudiantes de Bolonia tuvo mayor influencia. Obtuvo, por parte de las autoridades locales, una promesa de libertad para los estudiantes reguló el precio de los libros y del hospedaje y, además, determinó los estudios de las cuotas y el profesionalismo de los maestros. Se multaba a los profesores si faltaban a una clase o comenzaban tarde sus lecciones. [De tal modo] la Universidad de Bolonia siguió siendo la mejor escuela de leyes de Europa durante la Edad Media. (s. p)

El surgimiento de las universidades en la edad media no fue de forma homogénea, en todos los países, lo que quiere decir que tuvo rasgos distintivos en dependencia de las diferencias regionales en toda Europa.

En contraste con otras, la de Bolonia fue laica con una profunda incidencia del estudiantado, como se ha manifestado en párrafos anteriores, eran jóvenes sedientos de conocimientos los que dieron lugar a la formación de esta universidad, los que ejercían la presión y hasta cierto punto el control, hasta para elegir mediante el voto, al Rector.

Es considerada como modelo original, ejemplo de perfección que sirvió de pauta para el resto de las universidades que surgieron

con el devenir histórico, a lo que Chuaqui (2002), denominó arquetipo de universidad, junto a la de París.

Por los argumentos antes expuestos, los autores sostienen la idea de que desde este propio período, dada la pujanza y la gran influencia que demostraron los estudiantes del medioevo, en el gobierno y administración de la institución y con el ejemplo de lo acontecido en la Universidad de Bolonia, surgen los primeros rasgos reformistas universitarios que, siglos después y complementados con el modelo de extensión universitaria, que se le atribuye a la Universidad de Cambridge (1209), abrieron paso en el continente latinoamericano y dieron lugar al concepto de extensión en América Latina, plasmado en la Reforma de Córdoba, y de esta a la actualidad.

Lo cierto es que el medioevo imprimió un punto importante en el desarrollo de las universidades, y sobre todo la marcada pujanza estudiantil, que se gestó en el seno de las instituciones de aprendizaje, conocidas como “Studium Generale”, en la Edad Media.

Este término se considera restrictivo, para denominar lo que fue la Universidad Medieval, estas lograron el reconocimiento de un conjunto de características comunes entre ellas y que tratan de criterios de definición que marcaron el devenir de las universidades, dentro de los que se pueden citar los siguientes:

- Que ingresaran estudiantes de otras regiones, e incluso países, no solo de distritos locales.
- Que propiciaran el aprendizaje superior, lo cual significaba que iba más allá de la enseñanza de las Artes y que tuviera al menos, una de las facultades que en aquel momento se les denominaba superiores (facultades de teología, derecho filosofía o medicina).
- Que la enseñanza fuese impartida por maestros, es decir profesores con un grado superior reconocido.
- Que los maestros de ese tipo de escuela tuviesen el derecho de enseñar en cualquier otra sin necesidad de un examen preliminar, una vez alcanzado el grado superior.

- Que los profesores y estudiantes pudiesen disfrutar de cualquiera de los beneficios clericales, que pudieran tener en otro lugar, sin cumplir los requisitos de residencia obligatorios prescritos por el derecho canónico.
- Que en las escuelas, docentes y estudiantes gozaran de cierto grado de autonomía de las autoridades locales, civiles y diocesanas.

Pese a todos los privilegios que se les concedió a las universidades y estudiantes en este período, los dispuestos del cuarto al sexto, debían contar con permisos o aprobaciones, mediante cartas emitidas por el Papa o el Sacro Emperador Romano.

La cuarta condición (El derecho de enseñar en otro lugar, sin un examen preliminar), fue originalmente considerada por los estudiosos de la época como el criterio más importante, como resultado de que la denominación *Studium Generale*, se atesoraba habitualmente para referirse únicamente a las escuelas más antiguas y prestigiosas.

En la Tabla 1, se presenta de forma resumida las universidades más importantes de este período a criterio de los autores que, de algún modo, o entran en la polémica de su surgimiento aún no consensuado del todo, o porque aportaron algún rasgo esencial, para la comprensión de los procesos al interior de las universidades, en los períodos posteriores.

Tal como se puede observar en esta, y ya se ha hecho referencia en expresiones anteriores, Al Qarawiyyin fue reconocida como la universidad más antigua en el mundo, incluso por el Libro de *Récords Guinness*, y la UNESCO.

Muchos historiadores consideran que este reconocimiento no goza de consenso, e incluso es inmerecido, dentro de estos se encuentran Al-Jaznai (siglo XIV), (Traducido de Bel, A. 1923) y Lévi-Provençal, E, (2001); a partir de sus escritos y de investigaciones documentales complementarias, se puede inferir que, en efecto, esta no pasó a ser universidad hasta el siglo XIII, cuando se asistió a un proceso de generalización de la educación, y se volvió menos centrada en la religión islámica, y más aún cuando participó en la formación de filósofos e intelectuales, no necesariamente musulmanes.

Por estas y otras razones algunos historiadores, discurren que Al Qarawiyyin no se considera como una universidad, e incluso sostienen que, realmente adquiere esta condición justo en el siglo XX.

Tabla 1. Universidades en el período del siglo IX-XII

Nombre	Año de fundación	País
Al Qarawiyyin	859	Marruecos
Salerno	S-XI	Italia
Bolonia	1088	Italia
Oxford	1096	Inglaterra
Universidad de París	1150	Francia

Fuente: Autores. Adaptado sobre la base de diferentes fuentes bibliográficas, 2020.

De igual modo se presenta otro conflicto en cuanto a surgimiento se refiere, entre Salerno y Bolonia, se dice de la primera que, alcanzó su reconocimiento en el siglo XI, con Constantino el Africano (1020-1087) y Alfano de Salerno, posteriormente fue cerrada en 1811.

Para el año 1968 se reunieron numerosas personalidades de Italia y otras regiones de Europa, vinculadas con el quehacer universitario, y firmaron el protocolo de reapertura de la antigua Universidad de Salerno. Por tal razón, en la (Tabla 1), no se precisa el año exacto, dadas las ambigüedades que hasta la actualidad se presentan en torno a su surgimiento y posterior desarrollo.

Por su parte, la Universidad de Bolonia, se reconoce como la primera universidad, en el sentido de que fue un instituto de altos estudios que otorgaba títulos, esta no se puede datar exactamente, oficialmente se indica 1088 (Pero tuvo carta garantizada para su ejercicio en 1158). Empezó con estudios de Derecho, esta fue considerada la facultad original y alrededor del 1200, incorporó la de medicina y filosofía, de este modo se fue desarrollando hasta consolidarse como universidad.

Se dice que la palabra universidad (*universitas*) fue acuñada en su fundación, de esto no se ha encontrado referente alguno, al menos en la presente indagación, tampoco figura dentro de los obje-

tivos de esta pesquisa adentrarse en la semántica del concepto de universidad, sin embargo, no se puede eludir.

Chuaqui, B. (2002), sostiene que: “La palabra *universitas* fue creada probablemente por Cicerón, con el sentido de ‘totalidad’; deriva de *universum*, que significa reunido en un todo” (s. p, Columna editorial. Párr. 1).

Por su parte Salvador, J. (2008), sustenta que: “La palabra *universitas* es de origen latino, y significa el conjunto integral y completo de los seres particulares constituidos en una colectividad determinada” (p. 132). Más adelante argumenta el concepto de la siguiente forma:

En la Edad Media el vocablo *universitas*, del cual se deriva la palabra española “universidad”, se empleó originariamente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. Cuando se lo usaba para designar a un cuerpo dedicado a la enseñanza y a la educación, se requería de un complemento; así se decía: *universitas magistrorum et scholarium* (totalidad del gremio de maestros y alumnos). La *universitas*, término que podía ser substituido por los de *corpus*, *collegium*, *societas*, *communio*, *consortium*, consiste en la corporación, cuya especificación podía ser de *scholarium* o de *magistrorum*, dando origen de esta manera a las dos formas típicas de tal organismo, bien como corporación de estudiantes, cuya finalidad era obtener grados académicos para ocupar puestos en la sociedad, o bien como corporación de enseñantes, quienes se dedicaban a la investigación. (Salvador, 2008, p. 132)

Siguiendo las pautas trazadas por Salvador, J. (2008), no fue Cicerón de forma exclusiva el que se refiere a la *universitas*, este describe como Ulpiano hace referencia a la *universitas* de los curiales. En la Roma antigua, los curiales fueron eclesiásticos, que solían ser miembros destacados dentro de los demás individuos de la sociedad. Sus funciones eran tanto, civiles como sagradas, disponían de un líder, llamado Curio, y todos representaban el nombre de la universidad.

Por otra parte, continúa argumentando Salvador (2008) que, para Marciano, el término *universitas*, era comparable a espacios de congregación tales como teatros, coliseos, que pertenecían de forma colectiva a los ciudadanos. Mientras que “Cicerón se refiere a la *universitas rerum* (totalidad de cosas que integran el universo) y a la

universitas generis humani (totalidad de personas en el espacio y en el tiempo que constituyen la humanidad)” (p. 132).

En las últimas décadas del siglo XIV, la palabra *universitas*, comenzó a emplearse con el significado que se conoce hasta la actualidad, maestros y estudiantes compartiendo un espacio institucional corporativo, dedicados a los estudios superiores.

Según D'Andrea (et al., 2014), las siguientes universidades que surgieron en el medioevo, específicamente en el siglo XII, tal como se muestra en la Tabla 1, serían: París (1150), Oxford (1167), lo cual coincide Chuaqui (2002), y por lo que deja ver Salvador (2008), en sus escritos, también existen puntos coincidentes con los anteriores autores, aunque en este último no se aprecian datas exactas, más bien hace un recorrido histórico filosófico, estructurado y bien comprensible, pero dentro del mismo siglo, si acudir a la especificación exacta de la fecha, por lo que no es ajena la existencia de puntos no menos polémicos que los anteriores, en cuanto al origen exacto de estas universidades.

La Universidad de Oxford, es considerada como la más antigua del habla inglesa, y la segunda más antigua que continúa en función, pero no se ha constatado una fecha bien esclarecida de su fundación. Algunos referentes la ubican en el 1096 con anticipación a la fundación de la Universidad de París, considerando que, ya para esta fecha existían gérmenes de alguna forma de enseñanza debido a la fusión de dos escuelas monacales, y que posteriormente se desarrolló con rapidez a partir de 1167.

Esta es la otra fecha que se asume como la de su fundación, cuando Henry II Rey de Inglaterra prohibió a los estudiantes ingleses asistir a la Universidad de París. Pese a ello, existen otras posturas más aflictivas que ubican su surgimiento en el siglo XIII, ya que sostienen que, solo en el año 1254, por concesión del papa Inocencio IV se otorgó a esta la carta de Universidad, es decir de *studium generale*.

Lo cierto es que sentó precedentes en cuanto a otorgar alojamiento a estudiantes que ingresaban de otras regiones distantes, con escasos recursos, y faltos de medios de sustento, esto posteriormente se expandió a otras universidades del mundo. Específicamente esta oleada llegó hasta el siglo XX, se aplicó bajo la modalidad de Resi-

dencias Estudiantiles en universidades de la ex-URSS y en Cuba, la cual en la actualidad las continúa manteniendo.

Oxford,⁴ desde entonces presentó fortalezas en Matemáticas, Física y Astronomía, de tal modo tuvo su originalidad, sobre todo en el abordaje más liberal de las ciencias centrado en el elemento empírico, separándolo del metafísico, es decir más basado en la práctica, en la experiencia, en la observación de los hechos, que en consideraciones de forma especulativa. En la actualidad es una universidad de predominio de la investigación.

Otra de las universidades emblemáticas de este período fue la de París, conocida además como La Sorbona, es la más importante de este país, descendiente de una práctica humanista, es una universidad con fortalezas en el campo de las letras y humanidades. En la actualidad goza de gran renombre internacional; junto a Bolonia, Oxford, Harvard y Salamanca, es una de las universidades más longevas y prestigiosas del mundo.

Su surgimiento es polémico, tal como se ha venido resaltando una fecha inicial data del 1150, fue una universidad eclesiástica nacida de escuelas catedralicias, como complemento de la escuela de teología Notre-Dame, más bien fundada por maestros que querían enseñar y en estos residía el derecho a ejercer el voto para elegir al rector.

Estas escuelas alojaban en albergues a estudiantes, lo cual se sitúa a la par con los preceptos de Oxford en este sentido, sin embargo, muchos estudiantes preferían residir en los domicilios particulares, lo cual fue exonerando de responsabilidad a la Universidad, lo anterior continúa siendo una práctica en muchas universidades actuales.

4 Oxford atesora un gran acervo social, cultural, político, deportivo e intelectual, en ella se han educado alumnos destacados, dentro de los que figuran 29 galardonados con el premio Nobel, 27 Primeros Ministros del Reino Unido, así como incontables jefes de estado y de gobierno de casi todo el mundo. En el año 2017, contaba con 69 ganadores del premio Nobel, 3 Medallas Fields y 6 ganadores del Premio Turing, que han estudiado, trabajado o colaborado con esta universidad. Sus estudiantes han participado en los Juegos Olímpicos, alcanzando un total de 160 medallas olímpicas. Concede además las Becas Rhodes, una de las antiguas.

Las causas fundamentales por las que surgió esta universidad estuvieron dadas por tres aspectos básicos, el primero fue el creciente y expansivo entorno de enseñanza del siglo XII, se destacaron figuras sobresalientes con sus métodos de educación.

Los maestros posicionados en la Cité, asentamiento considerado como el antiguo centro de la ciudad de París, atrajeron a numerosos estudiantes que apetecían aprender junto a los canónigos, lo cual condicionó en segundo lugar un éxodo de estudiantes de Inglaterra, Alemania e Italia, atraído por este ambiente educativo.

En tercer lugar, la universidad contó con el patrocinio de los soberanos de Francia, que junto al clero desempeñaron un rol fundamental en la organización de los procesos universitarios y el progreso en general de las universidades.

Antes de la fundación de la universidad, existió la escuela que data del 1045, la cual comprendía cuatro facultades, aspecto que contrasta con Chuaqui, (2002), que sostiene que: “A comienzos del siglo XIII se establecieron las facultades” (s. p, Columna editorial. párr. 10), estas fueron las siguientes: Medicina, Derecho, Teología y Artes, esta última era la que ostentaba el más bajo rango, pero según se constata era la de mayor matrícula, ya que era obligatorio graduarse de Artes, era como especie de un conocimiento general, para posteriormente pasar a otras facultades, llamadas superiores, que vendrían a ser las del perfil más cercano a la profesión.

A lo largo de todo el estudio precedente, se ha observado diferentes posiciones y polémicas en cuanto al surgimiento exacto de las universidades, esto en gran parte se debe a que, lo que posteriormente se oficializó como universidad, en sus orígenes no fueron más que escuelas, y puede que las datas iniciales hayan sido asentadas en fechas en la que, no pasaron de ser más que estas, pero que luego fueron transitaron de categorías, hasta alcanzar la de universidad, y recibieron el reconocimiento por cartas asentadas para ello, lo cual da lugar a otra fecha que, es la que se interpreta como de surgimiento, y que contrasta con las anteriores.

Tal es el caso de la Universidad de París, que aparece registrado su surgimiento en el 1150, sin embargo, el primer acto que le confiere un nombramiento oficial como *Université* (universidad), es

una carta del 1200 otorgada por el rey Felipe Augusto, al respecto se dice además que fue reconocida en 1215, por Inocencio III.

De tal modo se consolidaron dos modelos de universidades, el modelo de Bolonia. *Universitas scholarium*, el cual siguió Europa del Sur, y el modelo de docencia de La Sorbona, *Universitas magistrorum*; *modelo* que siguió Europa del Norte.

Con este análisis se cierra el período correspondiente a los siglos del IX-XII, en el cual:

Las universidades nacieron como expresión del renacimiento intelectual iniciado en el siglo XI en torno a la filosofía y teología. Se formaron de las escuelas principalmente de las escuelas catedralicias llamadas a dar una enseñanza superior. El nombre oficial de la organización de esta enseñanza superior fue primero *studium generale*; *generale* no se refería a que se enseñaran todas las disciplinas, sino a que se admitieran estudiantes de todas partes. Los *studia generalia*, estos centros de educación superior eran de hecho corporaciones de maestros y alumnos, y de ahí que pasaran a llamarse universidades. El nombre de *studium generale* compitió con el de *universitas* hasta fines de la Edad Media. (Chuaqui, 2002. s/p. Columna editorial, Párr. 2)

Las universidades en la Edad Media. Siglo XIII-XIV

La esencia de la cultura universitaria gestada en el siglo XII, continuó su avance de exquisitez en el siglo XIII, llamado el siglo de las universidades, sin embargo, en este también continúa siendo polémica las fechas de aparición de estas.

En tal orden de ideas, se destacó el surgimiento de universidades como: Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220), Nápoles (1224), Heidelberg (1385), lo cual se refleja de forma más explícita en la Tabla 2.

Referido a Palencia, se dice que fue instituida por Alfonso VIII de Castilla, considerada el *Studium Generale* más longevo de toda la península ibérica, dejó de existir en el 1264, sin ser nominada con la declaración de Universidad, ni por la soberanía española, ni por la atribución papal, las causas de su desaparición, no se han confirmado, al menos en la presente pesquisa.

Tabla 2. Universidades en el siglo XIII-XIV

Nombre	Año de fundación	País
Palencia	1208	España
Cambridge	1209	Inglaterra
Salamanca	1220 ⁵	España
Nápoles	1224	Italia
Heidelberg	1385	Alemania

Fuente: Autores. Adaptado sobre la base de diferentes fuentes bibliográficas, 2020.

En cuanto a Cambridge, el decir figurado a lo largo de siglos sostiene que, esta fue el producto de una extensión en Inglaterra, de una escuela francesa instaurada en Saint Giles, por los canónigos, y que ulteriormente progresó debido a una migración acontecida en el 1209 de académicos que abandonaron Oxford, con posterioridad a la ejecución de dos letrados, así como de estudiantes provenientes de París. De igual manera se considera que un ente catalizador que condujo a la fundación de Cambridge fue la docencia de los franciscanos y los dominicos.

Pese a lo anterior, persisten las imprecisiones en cuanto al surgimiento de las universidades. De acuerdo con los planteamientos de De Ridder-Symoens (2003), se reconoce que la auténtica fecha de su institución data de una carta real que fue otorgada en 1231 por el rey Enrique III de Inglaterra, sin embargo, la tradición de la universidad es tomar 1209 como su fecha de fundación oficial.

Acorde con Díaz y Herrera (2004), la extensión universitaria tiene su surgimiento en la Universidad de Cambridge en 1872, mientras que León (2015) sostiene que se comienza a hablar de esta, en la mencionada universidad, pero en el año 1867.

5 Esta fecha es referencial, más no es exacta, ya que se aprecia en la literatura un escaso consenso, al respecto, existen autores que ubican su surgimiento antes de esta y otros, con posterioridad a la misma. Esta situación no es ajena, ya se ha insistido en otros momentos sobre el carácter poco clarificado que caracterizó el surgimiento de las universidades en la época medieval, aunque lo anterior no le resta el mérito del surgimiento y posterior desarrollo de estas.

Es visible que no existe un consenso al respecto, sin embargo, el motivo por el cual se ha abordado esta polémica en este instante es por la sencilla razón de que, si hay correspondencia en cuanto a atribuirle la paternidad de dicho proceso, y que fue esta universidad la precursora del modelo extensionista que, hasta la actualidad ha pasado a ser una de las funciones primordiales de las universidades contemporáneas.

Cambridge es la segunda universidad más antigua de habla inglesa y la cuarta más longeva que sigue abierta. En la actualidad está dedicada a la investigación, forma parte del “Triángulo de Oro” de las mejores universidades británicas.

En el 2017, se situó como la segunda mejor universidad del mundo de acuerdo con el World University Rankings (WUR), tercera en el Ranking de Shanghái, en el (WUR) del 2019, hasta 22 de septiembre, continuaba en segunda posición, precedida de Oxford que ocupaba la primera. Cambridge⁶ posee el mérito de que por sus aulas han transitado prestigiosos alumnos, incluyendo ilustres matemáticos, científicos, políticos, abogados, filósofos, escritores, actores y jefes de estado de otros países.

Por otro lado, el surgimiento de la universidad de Salamanca es tan polémico como el de las anteriores, lo cierto es que es la universidad más pretérita en funcionamiento en España, y posiblemente la cuarta o incluso la tercera universidad europea más antigua en ejercicio continuo. Los referentes encontrados crean las siguientes reflexiones.

Su origen puede encontrarse en las escuelas catedralicias, que datan de 1130, Trager (1992), establece su fecha de fundación en 1134. Por otro lado, en la literatura, se ha encontrado que esta universidad recibió la carta real de la fundación como *Studium generale* en 1218, por parte del rey Alfonso IX de León.

De Andrea (et al., 2014), afirman que Salamanca surge en el 1220, sin embargo, otra fecha constatada es cuando recibe el título

6 En el año 2018, contaba con 116 Laureados con el Premio Nobel, 11 Medallas Fields, 6 Premios Turing y 15 primeros ministros del Reino Unido han estado vinculados a Cambridge ya sea como estudiantes, alumnos, profesores o investigadores.

de *Universita* otorgado por el rey Alfonso X de Castilla y León en el 1253 y la autorización del papa Alejandro IV en 1255.

Finalmente, Salvador (2008), parece resumir todas estas fechas, sosteniendo que: “La universidad de Salamanca nació por la iniciativa de los soberanos Alfonso IX, San Fernando y Alfonso X el sabio, y en 1255 recibió del Papa Alejandro IV los privilegios y prerrogativas de *studium generale*” (p. 140).

Otra de las universidades que surgió en el medioevo, específicamente en el siglo XIII, fue la de Nápoles 1224, en la actualidad es la principal universidad de esta ciudad y considerada una de las más importantes de Italia. Es laica y pública, se dice que es la más antigua de su tipo en el mundo.

En el siglo XIV, tuvo lugar el surgimiento de la universidad de Heidelberg, Alemania en 1385, es considerada como la más antigua de este país. Al comienzo contaba con 600 estudiantes, para entonces era una cifra respetada, si se tiene en cuenta que la población de la ciudad era de 3500 habitantes aproximadamente, por lo que los estudiantes que ingresaron en esta representaban el 17.14% de toda la población.

Los estudiantes se concentraron en cuatro facultades, donde mayormente se encontraba la cúspide de la aristocracia alemana de la Edad Media, en ese período se buscaban catedráticos de Praga y Viena para impartir las clases.

Con posterioridad, esta resistió los embates de la Segunda Guerra Mundial y se restableció de forma rápida; uno de los rasgos más sobresalientes de esta universidad fue el hecho de que se instauró un gabinete de estudiantes, los cuales ejercieron el gobierno por sí mismos, lo que devino como un símbolo de la autonomía universitaria y del poder del estudiantado, en la actualidad sigue existiendo como tradición.

Durante el siglo XIII al XIV, considerado el momento en el que las universidades alcanzaron su autonomía, tuvo lugar un arduo conflicto de estas, tanto en contra de las autoridades civiles, como de las eclesiásticas.

Las universidades se convirtieron en el escenario cambiante, es decir, en un espacio de pugnas entre los laicos y adeptos de las diversas órdenes religiosas, tales como dominicos, orden religiosa

de la Iglesia Católica fundada por Santo Domingo de Guzmán y los franciscanos, más conocidos como Orden Franciscana; la cual conformaban una congregación de órdenes religiosas mendicantes vinculadas entre sí, en el marco de la Iglesia católica.

Cada una de estas órdenes poseía especificidades particulares, sin embargo, todas ellas acogieron las enseñanzas y espiritualismo del “santo de Asís”. Se ha constatado que fueron los primeros frailes en llegar al Nuevo Mundo, entre los años de 1523 y 1536.

Su misión principal fue la de cristianizar a los nativos de estos nuevos territorios, de tal modo que fueron los pioneros en la introducción de los nuevos conocimientos, en lo que hoy se conoce como América Latina.

A finales de la Edad Media en Europa, las ideas laicas lograron imponerse sobre las religiosas, pero este triunfo acarrió con una serie de consecuencias nefastas para los estudiantes y las propias universidades; como que anteriormente los estudios estaban soporados por el Clero, una vez que triunfan los laicos, se dejó de admitir a todo tipo de estudiantes, y menos los pobres, actos con los que se fue formando en las universidades élites adineradas de la nobleza.

De tal manera las universidades se fueron separando del asentado espíritu *universitas*, (entendido, además, como aquel espacio que agrupaba a profesores y estudiantes, estos últimos sin distinción *de procedencia social*), de las primeras organizaciones de enseñanza.

Se estima que en los finales de la Edad Media existían unas ochenta universidades en Europa, la mayoría de ellas localizadas en Inglaterra, Francia, Italia y Alemania.

Las universidades en la Edad Moderna. Siglo XVI-XVIII

El renacimiento fue considerado como un período de cambios sustanciales, algunos historiadores ubican su comienzo en 1453, con la conquista de Constantinopla por los turcos, sin embargo, este criterio no goza de consenso por lo que otros sostienen que, fue con el nacimiento de la imprenta, no faltan los que sustentan que fue con los viajes de Vasco da Gama, famoso marino y explorador portugués que se destacó por haber sido el primero que circunvaló el continente africano, poniendo proa de forma directa desde Europa hasta la

India. El comienzo de la edad moderna, además se adjudica a los viajes de Cristóbal Colón a las Américas en 1492.

En este período tuvo lugar una serie de acontecimientos trascendentales, estos no fueron fortuitos, ni mucho menos descontextualizados del desarrollo de las universidades, estos guardan una estrecha relación con su devenir histórico, y se pueden mencionar los siguientes:

- Amplio desarrollo de la navegación, que permitió las grandes exploraciones y conquistas. Esto despertó una demanda de conocimiento para las personas y para las universidades.
- El renacimiento, como esencia de un movimiento cultural y artístico que surgió en Italia entre los siglos XV y XVI, que se desarrolló por toda Europa, en especial en Italia, Alemania, los Países Bajos, Inglaterra, Francia, España y Portugal. Tomó su nombre inspirado en la pretensión por recuperar el honor cultural del pasado grecorromano, se oponía a los valores de la Edad Media, sobre todo los de la síntesis cultural que en ese período fue cediendo vigencia, los llamados renacentistas batallaron por salvar los componentes axiológicos y prácticas de la antigüedad clásica, en virtud de promover el antropocentrismo.
- El renacimiento además ejerció una notable influencia en la educación universitaria y esta comenzó a cobrar relevante importancia, acudiendo a los clásicos de la Antigüedad, quienes actuaron como paradigmas y estímulo. El rescate de los códices antiguos, su análisis e interpretación, dieron lugar al Humanismo.⁷

7 Fue un movimiento intelectual gestado en Europa durante los siglos XIV y XV que, quebrantando las costumbres escolásticas del medioevo, y enaltecendo en su totalidad las cualidades propias de la naturaleza humana, intentó revelar al hombre y proporcionar un sentido racional a la vida, tomando a los clásicos griegos y latinos, como maestros cuyas obras redescubrieron y estudiaron.

- La reforma religiosa, o protestante, fue el movimiento religioso cristiano, que tuvo sus orígenes en Alemania en el siglo XVI por Martín Lutero, que llevó a una ruptura de la Iglesia católica, para dar origen a numerosas iglesias agrupadas bajo la denominación de protestantismo.
- El Absolutismo, considerado como doctrina política, la cual sustentaba que el rey era el único con poder para establecer las leyes, este ejercía el poder sin ningún tipo de reservas, ya que Dios lo había facultado para ello. Esta argumentación ideológica y filosófica sostenía que:

El estado es algo divino, algo sobrenatural, cierta fuerza en virtud de la cual ha vivido la humanidad, que confiere, o puede conferir a los hombres, o que contiene en sí algo que no es propio del hombre, sino que le es dado de fuera: una fuerza de origen divino. (Lenin, VI., 1919, párr. 3)

En el siglo XVI, Inglaterra, Francia y España, pasaron a ser países absolutistas.

- La ilustración, conocida además como el siglo de las luces, fue un movimiento social, cultural, filosófico y político, que surgió en Francia en el siglo XVII, en virtud de defender la superioridad de la razón sobre la fe, para la solución de los problemas existentes en la sociedad. Uno de los precursores de la ilustración fue el filósofo, matemático René Descartes.
- La llegada de Cristóbal Colón a América, punto de referencia en el curso de la historia mundial, se emplea para hacer mención del descubrimiento de América, aspecto que ha desatado arduas polémicas, que son interminables hasta la actualidad y que de forma directa está vinculado con el desarrollo de las universidades, en el continente latinoamericano.
- La Revolución Francesa de 1789, conflicto de índole social y política ocurrido en Francia, pero que tuvo repercusión en otras naciones de Europa, este fue un enfrentamiento violento

entre seguidores y antagonistas del sistema conocido como el Antiguo Régimen.

Su trascendencia es innegable, de modo que constituyó un referente político e ideológico que incidió en el curso que tomarían las universidades en Francia y en Europa.

Examinados todos estos acontecimientos, se concreta el análisis de las universidades en el Renacimiento. Una característica esencial de esta etapa en sus inicios se puede reflejar de la siguiente forma:

En la primera mitad del siglo XV (...), los Estados procuraron proteger y multiplicar las universidades. Pero las harían cada vez menos *universitas*: de una institución perteneciente a toda la humanidad, la convirtieron en una institución del Estado, en un centro nacional cada vez más especializado y menos rico en contenido universal y en extensión humana. Esto dio como resultado la desaparición de muchas universidades. (Salvador, 2008, p.140)

De acuerdo a la cita anterior, se puede apreciar que se produjo un viraje en el acontecer de las universidades, poco a poco el estado como instrumento de poder político (Ejecutivo, legislativo y judicial), de la clase económicamente dominante, que se superpone por encima de la sociedad y para ello se basa en una serie de órganos represivos, y de coerción, en función de administrar ese poder que le es conferido para someter la voluntad de otros, fue permeando las universidades, haciendo de estas centros de salvaguarda de los intereses estatales, aspecto que se proyectó incluso hasta el siglo XX y XXI, con gran arraigo en los países llamados Socialistas.

Para poseer una idea más clara de lo que aconteció en el renacentismo, los autores han elaborado la Tabla 3, donde se refleja el surgimiento de universidades en Europa, pero a su vez de forma paralela en América y el Caribe, conservando la lógica histórica que siguió este proceso de desarrollo a nivel mundial.

Puede que en esta se corra el peligro de no mencionar algunas otras universidades del período, lo que puede dar lugar, por un lado, a que se interprete como una limitación la cual no lo es, y por otro a que no se compartan opiniones con lo que refleja y se argumenta,

sin embargo, solo se trata de una adecuación acorde a los alcances e intereses de esta investigación.

Tabla 3. Universidades en el siglo XVI-XVIII

Nombre	Año de fundación	País
Alcalá	1508	España
Universidad de Santo Domingo	1538	República Dominicana
San Marcos	1551	Perú
Pontificia Universidad de México (UNAM)	1551	México
Universidad de Córdoba	1613	Argentina
Universidad de Chile	1622	Chile
Universidad de Colombia	1623	Colombia
Universidad de Bolivia	1624	Bolivia
Harvard	1636	EE. UU
Universidad Central de Quito	1651	Ecuador
San Carlos de Guatemala	1676	Guatemala
Universidad de Venezuela	1721	Venezuela
Universidad de La Habana	1728	Cuba
Universidad M. V. Lomonosov	1755	Rusia
Universidad Imperial (Napoleónica)	1808	Francia

Fuente: Autores. Adaptado sobre la base de diferentes fuentes bibliográficas, 2020.

Un análisis exhaustivo derivado de las fechas a las cuales hacen referencia los planteamientos de D'Andrea (et al., 2014), al ubicar el surgimiento de la Universidad de Alcalá en el 1508, han conducido a la conclusión de que la Universidad Complutense como también se le conoce, atravesó por dos períodos esenciales a saber:

En el primero de 1293 hasta 1499, donde consta que fue fundada como *Studium Generale* (forma como se denominaban en aquel período los estudios universitarios), en 1293 mediante una licencia otorgada al arzobispo García Gudiel, por el rey Sancho IV de Castilla.

Posteriormente el Cardenal Francisco Jiménez de Cisneros, el cual había cursado estudios en esta universidad como *Studium Generale*, creó la *Complutensis Universitas* en 1499, a través de treautorizaciones pontificias concedidas por el papa Alejandro VI. Con estas concesiones, esta universidad podía expedir títulos de forma oficial, entre otras funciones, a la par que se realizó la compra de nuevos terrenos para la construcción de un nuevo campus, uno de los más modernos de la época.

En un segundo período ubicado de 1499 hasta 1836, reveló que justo para el año 1501, comenzó la construcción de este mencionado campus, y justamente ocho años después en el 1508, fue que apertura sus puertas a los estudiantes. Es por ello por lo que esta fecha figura, para algunos investigadores en el tema, como la de fundación de la Universidad de Alcalá, sin embargo, contaba con un antecedente que no se puede evadir.

Pese a lo anterior, la historia no termina ahí, en el año 1836 en el reinado de Isabel II, se realizó el traslado de la universidad a Madrid, bajo el nombre de Universidad Central.

En 1970 adoptó el nombre de Universidad Complutense de Madrid, años más tarde en 1977, se realizó una extensión de esta a una sede que se denominó: La Nueva Universidad de Madrid, con asiento en Alcalá de Henares, su lugar de origen como *Complutensis Universitas*. Años más tarde en 1998, la UNESCO declaró Patrimonio de la Humanidad, al espacio universitario auténtico de la ciudad de Alcalá de Henares.

En su momento, la Universidad de Alcalá jugó un papel trascendental como modelo de universidad y de los procesos de

enseñanza que se globalizaron⁸ en los países de América Latina y El Caribe, en el período de la colonización.

El surgimiento de las universidades en América Latina

Tal como se muestra en la Tabla 3, en América Latina siempre se ha reconocido que la primera universidad fundada, fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en 1551, en Lima (Perú). Sin embargo, se ha podido verificar que, en el año 1538, en República Dominicana se fundó la Universidad de Santo Domingo, ratificando a esta como la más longeva de Latinoamérica.

Muchos autores no consideran el Caribe como parte de América Latina, sin embargo, Rouquié(1987) plantea que esta última posee un significado que tiene que ver con el carácter originario de los pueblos, idioma, costumbres, religión, entre otros y a la vez geográfico, que surgió en el siglo XIX, para identificar una región del continente americano, con un idioma mayoritariamente procedente del latín.

Dado el caso, entonces agrupa a una serie de naciones cuya lengua oficial es el español o el portugués, dentro de los que se encuentran todos los que están desde el sur del río Bravo, hasta la Patagonia, así como los del Caribe. Sostiene además que algunos incluyen a países francófonos como Haití, sin embargo, estas decisiones están en debate.

Los autores de esta pesquisa, sostienen la idea de que los países del Caribe, son parte de América Latina, no se trata de una argumentación banal para restarle el mérito a la Universidad de San Marcos, de ser la primera de Latinoamérica como pudiera pensarse,

8 Aunque el término no se empleaba en aquella época, se pudiera afirmar que el encuentro entre las dos culturas, más conocido como el descubrimiento del nuevo mundo, fue uno de los intentos globalizadores en la historia de la humanidad (y a tener en cuenta en la evolución del concepto propiamente dicho), más trascendentales que se registró en su época, como expresión de la internacionalización de relaciones sociales, políticas económicas y culturales, con la diferencia que entonces viajaban en las Carabelas, de forma más lenta, hoy viajan por la internet a una velocidad vertiginosa, logrando imponerse en un contexto global.

se trata de romper con una ideología fragmentada que es en parte la causante de que la integración latinoamericana y caribeña no haya fructificado en la actualidad, sin tener en cuenta que nos unen más cosas que, las que pueden diferenciarnos, amén de que la distribución geográfica por naturaleza nos haya puesto distantes.

Una vez contemplada esta salvedad, se pudiera decir que la Universidad de Santo Domingo, según investigación documental profunda es la primera universidad en América, lo cual data de 1518 cuando se le otorgó la condición de *Studium Generale* de la orden Dominicana.

En el 1538, recibe el nombre de Universidad Santo Tomás de Aquino por prerrogativa del papa Pablo III. En el período de 1823 hasta 1832, fue primero cerrada y posteriormente clausurada, ya en el 1914 se instituyó como Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), y así funciona hasta la actualidad.

Por su parte la Universidad de San Marcos en Perú, es una universidad emblemática, de forma oficial se considera la primera del continente latinoamericano, dado que fue fundada con arreglo a la normativa jurídica impuesta por la soberanía española del momento, así como también, por ser la única del siglo XVI, en el continente que se mantiene funcionando de forma ininterrumpida.

En 1551, en el mismo año que se fundó la Universidad de San Marcos, se fundó la Real y Pontificia Universidad de México, considerada la más antigua de ese país, primero conocida con el nombre de Universidad de México, posteriormente en 1595, se convirtió en Real y Pontificia, y no fue hasta el 1910 que pasó a ser la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta es reconocida como una de las mejores universidades del continente.

Posteriormente sucedieron en el tiempo una serie de universidades, en 1613, se fundó la actual Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en Argentina, conocida en grado superlativo por la Reforma de Córdoba, gestada por estudiantes de esta universidad. En 1624, en Bolivia la actual Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFXC), en 1676, la actual Universidad de San Carlos de Guatemala (USACG).

Siendo consecuente con el orden expresado en la Tabla 3, se abre un paréntesis, en el devenir de las universidades de Latinoamé-

rica, para proceder al examen de otra de las universidades de América, pero en este caso del norte, es decir, de Los Estados Unidos.

El surgimiento de las universidades en los Estados Unidos. Harvard

En comparación con Europa, el surgimiento de las universidades en los Estados Unidos llegó con cierto retardo, como se observa en la Tabla 3. Con arreglo a lo que respalda D'Andrea (2014), la educación superior en este país ha transitado por varios períodos a saber:

- El primero, relacionado con la creación de Harvard College en 1636 durante el período colonial en la Nueva Inglaterra, región actual de los Estados Unidos, lugar donde se asentaron varias colonias inglesas, de los llamados puritanos que llegaron en barcos en el 1620, (estos no fueron más que una fracción del protestantismo calvinista, seguidores de Juan Calvino, uno de los autores y gestores de la Reforma Protestante), los cuales tenían sus propios ideales religiosos y que termina con la proclamación de la independencia en 1776.
- El segundo que extiende desde 1777 hasta 1862, cuando se aprobó la primera Morrill Act, es decir, la Ley de los Asentamientos Rurales que tenía por objetivo atraer a inmigrantes para poblar el extenso oeste, este flujo de personas fue creando entre otras cosas, demandas educativas para las nuevas generaciones, lo que dio lugar a los *Land Grant Colleges*, término que se empleó para denominar un tipo de escuela de agricultura pública, con sede en cada Estado.
- El tercero el que se prolongó desde el 1862, hasta el año 1900 y que se caracterizó por un desafío prodigioso de las universidades. Estas escuelas agrarias que se iniciaron en el período anterior fueron evolucionando hasta convertirse con el paso del tiempo en universidades públicas que se fusionaron a las artes, las ciencias, la medicina, entre otras.
- Finalmente, el cuarto período desde el siglo XX hasta la actualidad, donde tuvo lugar la consolidación y expansión de las uni-

versidades de los Estados Unidos, a tal extremo que se colocaron por delante de otras universidades que habían surgido primero.

Harvard, una de las más prestigiosas e influyentes universidades en la actualidad, se fundó como se ha dicho con anterioridad en 1636 después de muchas universidades del continente latinoamericano, sin embargo, hoy día goza de indicadores extraordinarios (que no solo han sobrepasado a universidades que surgieron mucho antes que ella, en el contexto de América Latina, sino de todo el mundo), en el campo de la investigación, la docencia y la extensión, que según el Academic Ranking of World Universities (ARWU, 2018), ocupó la primera posición a nivel internacional.

Es una institución de enseñanza superior privada, lamás antigua de los Estados Unidos; en su comienzo, se dice que apenas tenía estudiantes matriculados, en el presente cuenta con más de 371 000 alumnos que se han graduado y que se mantienen con vida, de los cuales 59 000 son foráneos.

Dentro de las figuras que se han titulado en esta prestigiosa universidad, por nombrar algunos, se encuentran: Barack Hussein Obama; Theodore Roosevelt; John F. Kennedy, expresidentes de los Estados Unidos; Natalie Portman, prestigiosa actriz, de origen israelí, productora, directora y psicóloga estadounidense; Mark Zuckerberg, uno de los creadores de Facebook; Matt Damon, filántropo estadounidense, actor y guionista; Malia Obama, hija de Barack Hussein Obama; Conan O'Brien, escritor, productor, músico, actor, presentador de televisión y comediante estadounidense; Yara Shahidi, actriz estadounidense; Al Gore, vicepresidente de los Estados Unidos bajo el mandato del presidente Bill Clinton, entre muchos otros.

Para resumir la prominente actuación de esta institución, se confirma que por sus aulas han pasado ocho presidentes de los Estados Unidos, centenares de miembros de la Cámara de Representantes y del Senado. Más de treinta jefes de Estados foráneos fueron exalumnos de Harvard.

Hasta el 2018 Harvard contaba con 158 premios Nobel, 18 ganadores de la Medalla Fieldsy 14 del Premio Turing, 10 Premios de la Academia, 48 premios Pulitzer. En el ámbito deportivo también han dejado su impronta, con ganadores de 108 medallas olímpi-

cas (46 de oro, 41 de plata y 21 de bronce), es decir, que solo los estudiantes de Harvard cuentan con más medallas Olímpicas que muchos países de América Latina y el Caribe, lo cual es mucho decir. Por otro lado, han egresado de esta institución 62 personas que cuentan con fortunas de más de 1000 millones de dólares, es decir, que son billonarios.

Ahora las interrogantes derivadas de estas cifras que se imponen son las siguientes:

¿Por qué esta universidad surgida con posterioridad a otras ha logrado imponerse y llegar a ser una de las más prestigiosas a nivel internacional?

¿Por qué esta ha podido y otras del contexto latinoamericano no?

¿Cómo ha logrado situarse en planos relevantes en cuanto a las investigaciones?

Lo anterior es el reflejo de las grandes contradicciones entre el desarrollo y el subdesarrollo, del cual la educación no está exenta. Si bien se han llevado a cabo varias investigaciones, teorías y modelos en torno a este problema global, aún con gran sesgo economicista; un cuestionamiento propio desde la perspectiva de la educación, y su énfasis social, se aborda con menos fuerza.

Más bien como está implícita como un servicio dentro de las economías internas de cada país, se suele soslayar, pero la contradicción desarrollo subdesarrollo, sí penetra e incide en la diferenciación de las instituciones educativas a nivel internacional.

Las interrogantes anteriores parecen encontrar respuestas en que, solo Harvard, dispone del nivel de financiación universitario más cuantioso del mundo, contando con un capital social de 39 200 millones de dólares en 2018 (ARWU, 2018).

Lo cierto es que la Universidad de Harvard por sí sola posee un capital social, (entendido este como el importe monetario y/o el conjunto de bienes convertibles que posee una organización o sociedad, sobre la base de las aportaciones de sus asociados, para desarrollar una actividad determinada, sin derecho de devolución) 4,8 veces mayor que el PIB real de Haití, el cual en el 2018 fue de “8 227.8 millones de dólares” (CEPALSTAT, 2019); con una población de 10.98 millones de habitantes.

Por su parte Harvard poseía un total de 22 000 estudiantes y 4671 profesores, en el mismo año, los cuales disponían de más fondos monetarios que 10.98 millones de habitantes, esto sin lugar a duda es una contradicción flagrante entre el desarrollo y el subdesarrollo.

Este capital que atesora Harvard procede de varios orígenes, una parte significativa, la constituyen donaciones de exestudiantes, que han continuado con el legado del principal filántropo de la Universidad: John Harvard, la cual lleva su nombre, pero además procede de campañas de recaudaciones financieras que esta promueve a nivel nacional.

La propia Universidad posee una empresa financiera, Harvard Management Company, Inc. que gestiona e invierte el capital en los mercados financieros del país; de las utilidades que generan estas inversiones, se conforma el presupuesto de gasto anual de la Universidad.

Finalmente, esta tiene más peso en el posgrado que en el pregrado, ha jugado un papel importante en el afianzamiento de uno de los procesos universitarios: la extensión, con su modelo de servicio a la comunidad.

El surgimiento de las universidades en América Latina. (Continuación)

En este orden fijado en la Tabla 3, le corresponde a la Universidad de Quito en Ecuador, en 1651. Es considerada la universidad más antigua de la República de Ecuador, así como la segunda más grande, clasificada de este modo por el número de estudiantes que la componen. Sus orígenes se remontan a la Universidad Central de Quito y desde el 2012 se afilió a la Red Ecuatoriana para la Investigación y el Posgrado.

Se ha comprobado que su origen guarda relación con la fusión de dos universidades, el Seminario de San Luis y San Gregorio Magno, fundada en 1651 por los Jesuitas y posteriormente con la Santo Tomás de Aquino, fundada en 1681 por los Dominicos. En el año

1836⁹, por decreto del presidente Vicente Rocafuerte se cambió la palabra Quito, por Ecuador y de esta manera se oficializó de forma definitiva, la Universidad Central del Ecuador (UCE) como una institución pública.

Con posterioridad a la Revolución Francesa, las universidades florecieron como estirpe de la ilustración, figuras relevantes de la historia las cuales tomaron parte activa en los asuntos estatales, emergieron de estas instituciones, por ello muchas fueron clausuradas por motivos políticos.

En Ecuador no se dio la excepción, el espíritu amoroso de la libertad, la sabiduría y la fraternidad se impusieron a las injusticias que déspotas y tiranos de las más diversas ideologías han hecho en contra del pueblo ecuatoriano, por ello esta universidad fue clausurada ocho veces, sin contar las que se realizaron cuando estaba bajo otros nombres. Esta es una de sus más peculiares características.

Por último, es necesario enfatizar que Gabriel García Moreno, Ignacio de Veintimilla, Aurelio Mosquera Narváez, fueron Rectores de esta universidad antes de ser presidentes.

Otras de las universidades que surgieron en América latina, en este período fueron las de San Carlos de Guatemala en 1676, la Universidad de Venezuela 1721 y la de La Habana, Cuba en 1728.

La Universidad de La Habana (UH), en su pleno desarrollo transitó por varias etapas a considerar, la primera se inició con su fundación por los frailes dominicos del convento de San Juan de Letrán, el cinco de enero de 1728, siendo esta la primera universidad de Cuba y una de las primeras de América Latina como se observa en la Tabla 3. En aquel entonces se le llamó: La Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana.

9 Con anterioridad a este año, cuando tuvo lugar la constitución de la Gran Colombia, y bajo la influencia de las universidades napoleónicas, que ya desde el 1806 estaban en su apogeo en Francia, en América la educación superior se convirtió en asunto de Estado. En virtud de ello en 1826 en el Congreso de Cundinamarca en Colombia, se dictó la Ley General sobre Educación Pública, decretándose, entre otros aspectos que en los departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Quito se instaurarían Universidades Centrales que abogaran con más énfasis la enseñanza de Ciencias y Artes.

Dado que Cuba en ese período era colonia de España, se necesitó para su fundación de una autorización, la cual fue concedida por el Rey Felipe V de España y el papa Inocencio XIII, razón por la cual se explica el primer nombre que adoptó, sobre todo con una influencia marcada por los modelos de universidades españolas, así apareció el nombre de Real y Pontificia.

Según refieren los registros, en el acto de instauración se designó a fray Tomás Linares del Castillo como primer Rector, quien a su cargo estuvo las primeras facultades: Artes y Filosofía, que eran una tradición europea, Teología, Leyes, Medicina, entre otras. En esta primera etapa, y por marcada influencia europea, se asimiló el método de docencia escolástico, basado en la repetición y transmisión de conocimientos, al parecer inspirados en el modelo de la Universidad de París y como fue común en Europa, en este momento no habían triunfado las ideas laicas sobre las religiosas.

En la facultad de medicina, estudió el eminente Doctor Carlos Juan Finlay, el descubridor de la enfermedad de la fiebre amarilla, cuyo agente transmisor biológico fue mosquito *Aedes Aegypti*; precedido por un sobresaliente e ilustre catedrático nombrado Tomás Romay, autor de importantes indagaciones en el campo de la medicina y la biología.

En enero de 1733, se presentaron los reglamentos iniciales en los cuales se contempló la dirección de la Universidad por un rector, decanos, la dotación de maestros, secretarios y un Claustro Mayor, especie de consejo superior que tenía la función de organizar y realizar la selección de estos cargos, sobre la base de consensos entre estudiantes y profesores.

Esta fue una de las particularidades de la Universidad de La Habana para la época, a diferencia de universidades europeas, que se inspiraron en el modelo de Bolonia, *scholarium* (predominio de las decisiones de los estudiantes, e influencia notada para elegir a los rectores y los respectivos cargos), y el modelo *magistrorum* de París (predominio de las decisiones de los profesores y amplia potestad para elegir a los rectores y los respectivos cargos), sin embargo, no fue hasta 1735 que estos reglamentos entraron en vigor.

Una segunda etapa tuvo lugar a partir de 1850, ya para esta época, como antecedentes, había transcurrido la Revolución Fran-

cesa, la instauración de la Universidad Imperial y además en 1810 se había dado un proceso de redimensionamiento de las universidades alemanas.

Luego de varias reformas, impulsadas por la pujanza estudiantil y de los docentes, y bajo la influencia de tales procesos y acontecimientos provenientes de Europa, la universidad pasó a un sistema de enseñanza laico, imponiéndose sobre los métodos religiosos escolásticos, esto dio lugar a que se le cambiara su nombre por: Real y Literaria Universidad de La Habana.

En este período se produjo una profundización de las investigaciones, al parecer inspiradas por el modelo de la Universidad de Berlín, lo cierto es que Cuba estaba a la vanguardia de este modelo de investigación en América Latina en aquel momento, sobre todo en el campo de la medicina.

En el año 1902 comenzó la tercera etapa de su avance impenitente, esta fue trascendental para la Universidad de La Habana, en esta se comenzó el traslado de lugar de esta, ya que las instalaciones que ofrecía el convento de San Juan de Letrán no eran las más adecuadas acorde con su forma constructiva.

Este espacio, tampoco se correspondía con la forma de pensar y actuar de los docentes y estudiantes de la época, los que llevaban y compartían en la universidad las más modernas ideas de entonces.

La universidad se construyó en el lugar que hoy ocupa La Colina de Aróstegui, ubicada en el Vedado, en la actualidad se le conoce como “La Colina Universitaria”, ostenta una arquitectura neoclásica, y el rectorado se construyó inspirado en el Partenón griego.

Uno de los objetos más emblemáticos es la estatua en bronce, del Alma Máter, símbolo de la universidad y que con los brazos abiertos da la bienvenida a los estudiantes, la escultura fue creada en 1919.

Durante la primera mitad del siglo XX, en varias oportunidades la universidad fue cerrada de forma transitoria por los gobernantes, dado el activismo político de los estudiantes y del cuerpo docente. Hubo momentos en que se puso límites en las matrículas de ciertas carreras, y se cerró algunas de sus facultades, como la de Derecho y de Economía.

En esta época se desarrolló un fuerte movimiento estudiantil, incluso antes que ocurriera la reforma de Córdova, este dio lugar a

la creación de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) y fue una de las primeras en adoptar la Autonomía Universitaria, en el continente latinoamericano.

La cuarta etapa por la que transitó la Universidad de La Habana fue con posterioridad a 1959, fecha que marcó la llegada de la Revolución al poder, lo cierto es que se produjo un viraje sustancial en el sistema educativo en general, y en lo particular en el accionar de las universidades.

A partir de 1959 y prácticamente hasta 1975, se produjo en Cuba una etapa de provisionalidad de las estructuras administrativas e institucionales, de la cual no estuvo exenta la Universidad de La Habana.

En esta etapa, el gobierno se dio a la tarea de crear una serie de instituciones para la administración del poder, en la nueva sociedad emergente del sistema capitalista anterior y en transición, de este modo en 1976, se Creó el Ministerio de Educación Superior (MES).

Desde entonces la labor universitaria en Cuba y dentro de ella, la de la Universidad de La Habana, quedaría subordinada a esta institución, con un predominio absoluto del carácter público de la educación.

Obviamente quedan muchos otros acontecimientos por narrar sobre esta bicentenario y activa universidad los que, si bien son importantes acarrearían una labor ardua, ya que unos están comprendidos en varias fuentes que sería menester sistematizar, y otros que nunca salieron a la luz, y que requerirían de testimonios vivos, lo cual no sería pertinente en este trabajo, por la dilación temporal que pueden provocar.

Por último, cabe destacar que la Universidad de La Habana junto a otras universidades de Latinoamérica, se instituyeron primero que la Universidad Lomonosov en 1755 en Rusia, lo cual demuestra el desarrollo que alcanzó América Latina en ese período, sin embargo, posteriormente se fue quedando retrasado el continente respecto a Europa.

La Lomonosov, es la universidad más antigua e importante de Rusia, en el presente y una de las más prestigiosas de Europa y del mundo; en el año 2004 tenía cerca de 4000 profesores, 31 000 estudiantes y 7000 doctorados.

En lo que respecta a la educación en Cuba y sobre todo en los años 70 y 80 del siglo XX, se comenzó a introducir los modelos educativos y las bases epistemológicas de la pedagogía de los entonces soviéticos, lo cual ejerció una enorme influencia en la conformación del sistema educativo cubano, que se ha nutrido de los paradigmas más relevantes del mundo, de ahí su renombre y prestigio.

La Edad Contemporánea: La Revolución Francesa y las universidades públicas en Europa del siglo XVIII-XIX

Como es conocido en el año 1789 se produjo la Revolución francesa y con esta el fin de la edad Moderna, que cedió paso a la edad Contemporánea, esta estuvo influida por la Ilustración como plataforma ideológica que sacudió los cimientos de la monarquía. En parte estas ideas se forjaron y maduraron al calor de las universidades.

Es por lo que se produjo en 1793 el cierre masivo de las universidades de Francia, consideradas como patrocinio de “ideas inaceptables”, todo el sistema de enseñanza universitaria se reorganizó sobre la base de escuelas especializadas.

Al respecto Salvador (2008), expresó: “Con la Revolución Francesa quedaron abolidas todas las universidades el 15 de septiembre de 1793, y en su lugar fueron constituidas escuelas especiales bajo el control directo del Estado” (p.143).

En 1806 se creó en Francia la Universidad Imperial por Napoleón Bonaparte, es decir, la Academia de París, o como le han llamado algunos autores, la Universidad de Francia, casi un siglo más tarde en el año 1896 fue reinaugurada como la Universidad de París.

La Universidad Imperial creada (...), y organizada dos años más tarde, es algo muy distinto de lo que tradicionalmente se había entendido como Universidad. Es un organismo estatal, al servicio del Estado que la financia y organiza y que fija no sólo sus planes de estudios, su administración y el nombramiento de profesores, sino hasta la moral pública que ha de inculcar a sus discípulos: ‘Mi fin principal —declara el mismo Napoleón— al establecer un cuerpo docente es tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales’. Una Universidad centralizada, burocrática y jerárquica.

Es difícil encontrar algo más opuesto a lo que había sido la Universidad desde su origen (Galo, 1976, p. 19, citado en Tünnermann, 2000, p. 20).

Era la universidad encargada de la instrucción y educación pública, donde recibían su formación desde el profesor de instrucción primaria hasta el maestro universitario. Napoleón concibió a la universidad como un ejército y a los maestros como oficiales, a los que consideró como empleados asalariados del Estado. (Salvador, 2008, p. 143)

Se aprecia en las citas precedentes que el modelo napoleónico estaba prejuiciado por lo militar que era su fortaleza, más esto era impositivo, significó la suplantación de la sociedad civil por la política.

Durante esta época las universidades dependían directamente del Estado, estableciendo un modelo de universidad profesionalizante de la que, de una u otra forma dependían los centros universitarios.

Era ésta una corporación estatal y centralizada, con sedes en las provincias y que asumió la dirección de toda la enseñanza, universitaria y escolar, bajo el principio doctrinario de que la función de enseñar las nociones que forman al ciudadano es un privilegio del Estado. Su misión fue formar intelectuales, con un saber práctico útil a la sociedad. (Chuaqui, 2002).

Referente a lo planteado por estos autores citados con anterioridad, es necesario hacer hincapié en tres aspectos fundamentales, que se derivan de sus análisis por separados:

- Primero la estatalización de las universidades, como forma de salvaguardar la ideología y los intereses del Estado.
- Segundo, el uso del militarismo vinculado al desarrollo de las universidades.
- Tercero la expansión de sedes universitarias a las provincias.

Puede que otros países de América Latina hayan estado influidos por este modelo, pero uno de los que más se apegó al mismo fue Cuba, de forma consciente o intuitiva se dio un proceso similar con posterioridad a la Revolución cubana de 1959, las universidades pasaron a ser del todo estatales y centralizadas por el Ministerio de Educación Superior creado en el año 1976.

Para esta época se designó como ministro el General de Brigada Fernando Vecino Alegret, lo cual fue en cierta forma una muestra del vínculo de lo militar con la educación¹⁰ como forma de mantener las conquistas de la revolución triunfante pero joven todavía, una evidencia fehaciente de lo anterior se resume a decir del propio exministro, cuando en una entrevista concedida al periodista Luis Báez en el 2006, expresó:

En una visita que nos [hicieran] en junio de 1976, se me comunicó la idea que había de la creación del Ministerio de Educación Superior y que se había pensado en mí para ministro (...). Fue una tarea hermosa y difícil que desempeñé durante 30 años y a la cual llegué con la educación y la ética que adquirí en las Fuerzas Armadas Revolucionarias. (Entrevista en: Báez, 2006, s. p).

Por otro lado, en los años 1980 durante el período de mandato de Ronald Reagan, en los Estados Unidos de América y las amenazas emprendidas por este en contra de Cuba, existieron en las universidades cubanas las llamadas Cátedras Militares, las cuales prepararon militarmente a los estudiantes, que bajo la concepción de: “La guerra de todo el pueblo”, debían defender a toda costa las conquistas revolucionarias.

En la actualidad, lo que existen son los departamentos de Preparación Para la Defensa (PPD), los que se dedican paralelamente a la instrucción ideológica para tiempos de guerra y a la formación de valores patrióticos en los estudiantes y docentes, a coordinar e

10 El término se ha empleado en el sentido de que siempre, y no solo en Cuba, se ha pensado que lo militar es más estricto, disciplinado, cumplidor y ordenado que lo civil, por ello es común ver a militares activos o exmilitares ocupando cargos civiles, ya sea en la economía, la administración pública, la política y todas las demás facetas de la vida social.

impartir cursos de primeros auxilios, asistencia primera en caso de desastres, tratamiento de enfermedades epidémicas en posguerra, entre otros.

Ya en los primeros años del siglo XXI, comenzó el proceso de creación de Sedes Universitarias Municipales (SUM), que complementó la anterior creación de las universidades en las provincias.

Las llamadas SUM, posteriormente evolucionaron hacia los Centros Universitarios Municipales (CUM), estos representaron un peldaño mayor de organización, estructuración y desempeño. Respecto a este proceso que se gestó en estos años Horruitiner (2007), expresó:

La Universalización de la Educación Superior en Cuba; enmarcada en una nueva etapa cualitativamente superior, que redimensiona y amplía la misión de la universidad, es una fase que se caracteriza por un amplio proceso de cambio, que transforma las viejas concepciones y a la vez incorpora todo lo ya alcanzado. Condiciona, por tanto, el surgimiento de una nueva universidad más acorde con los requerimientos del contexto social y el desarrollo de la ciencia y la tecnología. (s.p)

Lo cierto es que la creación de las universidades municipales, representaron no solo una oportunidad para el ingreso de los estudiantes, los cuales no se tenían que trasladar de forma pendular a otros lugares para estudiar, sino para el propio desarrollo del municipio, para ejecutar sus prácticas en empresas que actúan en su enclave; fue y sigue siendo una gran oportunidad para incidir en el desarrollo local y comunitario.

Los Centros Universitarios Municipales, se convierten en los gestores del conocimiento y la innovación a escala local, en función de dinamizar la economía, la creación de empleos y la generación de riquezas, así como son de gran incidencia en los procesos sociales en beneficio de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Es un hecho que el modelo de Universidad Imperial fue aplicado en las universidades que se originaron en América Latina, por supuesto que con las particularidades propias de cada contexto.

Al igual que en Europa su objetivo esencial fue preparar los profesionales que precisaba el gobierno público y la sociedad,

fraccionando la investigación de las funciones universitarias (cosa que no ocurrió en Cuba), y en el peor de los casos abandonándola, cediendo así este cargo a centros especializados para ello, aunque lo anterior no fue de forma absoluta en todos los países.

En realidad, fueron universidades profesionales, exigentes y bien argumentadas de los avances de la ciencia de su época, sin embargo, el encargado de impartir la docencia, raras veces era investigador.

Conocer la ciencia para ejercer docencia, es una cosa, hacer ciencia para introducirla en la docencia es otra bien distinta y eso se ve en la actualidad en universidades de Latinoamérica, así como que se ha perdido además la especialización en la docencia. La utilización racional del personal docente, sin ampliación de planta, es una de las cosas que atenta contra esta última.

Esta dicotomía manifestada con anterioridad depende de la vocación del docente y de la percepción de utilidad que cada uno le asigna a la investigación, así como de la cultura educativa e investigativa acumulada en cada país.

A muchos docentes les basta con enseñar lo que bien o regularmente sabe de su disciplina, adoptando la “cultura de la espera” de que otros hagan por ti, para luego repetir lo que dicen los libros, que en ocasiones y con “muy buenas intenciones pedagógicas”, lo que hacen es mostrar ejemplos descontextualizados de las realidades de donde se enseña.

Tal contradicción todavía se arrastra, es por ello por lo que en algunas universidades la investigación es fruto de pocas personas que despliegan sus capacidades, a costa de grandes sacrificios personales, dificultades y obstáculos.

Una vez realizado este desvío consciente y necesario, se está en condiciones de pasar al surgimiento de la universidad Moderna, lo cual condiciona el siguiente análisis.

Las universidades alemanas y el inicio de la universidad moderna

La noción de universidad moderna, parece encontrar consenso en la diversidad de autores como: Tünnermann (2000); Chuaqui

(2002); Salvador (2008); Morales, Mira y Arias (2010); Ortiz y Morales (2011); Gómez y Figueroa (2011); D'Andrea; Zubiría y Sastre (2014); León (2015), entre muchos otros que abordan el tema, al coincidir en que esta comenzó con la inauguración de la Universidad de Berlín en Alemania, también conocida como Universidad Humboldt de Berlín en 1810.

Esta institución rompió con la visión estrecha de un aprendizaje aceptado o depositario como dijera Paulo Freire, más bien impulsó la idea renovadora y diferente de que las universidades se debían preocupar por saber cómo se llegó a este conocimiento, con qué métodos, basados en qué paradigma, en qué teorías, de modo que la enseñanza tenía que centrarse en dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias que otorgaba la investigación científica, para transformar sus realidades, y sobre esta base construir el conocimiento y de este modo incorporar estos resultados a la enseñanza.

Estas ideas tomaron cuerpo en un célebre investigador más conocido como Wilhelm von Humboldt y en español Guillermo de Humboldt, fue un letrado e influyente personalidad del Estadoprusiano y uno de los fundadores de la universidad que lleva su nombre en la actualidad.

De este se cuenta que dada su influencia en el Estado y en la cultura del reino alemán en aquel período, convenció al Rey de Prusia para que fundara en Berlín un centro que acogiera las ideas de filósofos alemanes que, en aquel entonces sostenían las ideas de inculcar en los estudiantes la inclinación por las ciencias y la investigación.

Por lo tanto, se comparten las ideas de Salvador (2008), al decir que los escritos de los filósofos como Schelling en 1803; Fichte en 1807; Schleiermacher en 1808 y los del propio Humboldt en 1810, constituyeron el soporte ideológico y filosófico para el nacimiento de esta universidad.

Wilhelm se dedicó por completo a direccionar sus indagaciones a las letras, enfocándose en la educación, las lenguas, la literatura, las artes, lo que le permitió incidir activamente en la reforma del sistema educativo de Prusia.

Alejandro de Humboldt, su hermano, considerado el padre de la Geografía, naturalista, explorador, se especializó en numerosas áreas de la ciencia como la etnografía, antropología, física, geogra-

fía, geología, mineralogía, botánica, la vulcanología y el humanismo. Hombre versátil que realizó varios recorridos por Latinoamérica y el Caribe, no tuvo que ver con la creación de la universidad de Berlín. Sin embargo, resultaría difícil hallar dos consanguíneos que desde perspectivas investigativas diferentes hayan aportado más a las ciencias de su época que ellos dos.

De estas ideas de la universidad moderna surgió la función sustantiva de la investigación, la que junto a la docencia fue parte indisoluble de la vida universitaria en Alemania. A finales del siglo XIX y principios del XX, el modelo de universidad alemán había influido en casi la totalidad de las universidades más significativas del mundo, en los Estados Unidos, Europa, Japón América Latina, entre otros. Las universidades alemanas gozaban de gran prestigio y sus catedráticos reconocidos en el plano internacional.

La reforma alemana logró un impulso a todas las ciencias, el grado Científico de Doctor en Ciencias, desde entonces se instituyó de la forma en que se conoce en los días actuales: el título de mayor grado que acredita la capacidad y posibilidad de ejercer la investigación, mediante la aplicación consciente del método científico, otorgado además en reconocimiento a una contribución sustancial y sostenida al conocimiento científico, validado por una Institución autorizada para ello.

A partir de este importante viraje el profesor era a la vez docente e investigador, con la función de incorporar nuevos conocimientos y no solo la repetición mecánica de lo que está escrito en los libros. Este espíritu científico rompió con el estrecho marco que ataba a las universidades, mediante sus estructuras tradicionales, propiciando un ambiente de libertades y de renovación, ante el estancamiento y el espíritu conservador, que incluso en los días actuales son el freno de muchas universidades del continente latinoamericano.

Alemania estuvo a la cabeza del quehacer científico justo hasta la Segunda Guerra Mundial, son conocidas las circunstancias en la que quedó el país. Inglaterra y Estados Unidos a pesar de involucrarse en esta guerra, no recibieron la devastación que primó en Europa, por lo que sus economías estaban intactas y sus sistemas de universidades pasaron a liderar el ámbito científico a nivel internacional.

En síntesis, ya existía el modelo de la docencia, que se había gestado con la universidad de París, ahora el de investigación con la nueva universidad de Berlín y según Díaz y Herrera (2004) el modelo de extensión universitaria surgido en Cambridge en 1872, se concretan las funciones sustantivas de las universidades.

La Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador

A pesar de ser una joven universidad merece la atención de ser tratada en este espacio, primero porque es la institución de dónde esencialmente emerge la actual pesquisa, y segundo porque no está ajena a los procesos internacionales que a lo largo de los siglos se han gestado en torno a las universidades. Dada esta salvedad, se impone al igual que en momentos precedentes, regresar a la historia como forma de interpretar el presente y avizorar las tendencias del futuro.

La historia reconoce que los primeros salesianos llegaron a Ecuador, específicamente a Guayaquil el 12 de enero de 1888, fueron estos el Padre (P) Luis Calcagno, y siete salesianos más, dentro de los que figuraban: el P. Antonio Fusarini; P. Francisco Mattana; P. Ciriaco Santinelli; el clérigo José Rostoni y los coadjutores Juan Sciolli; Juan Garrone y José Matteo.

Dicha presencia se produce a raíz de un convenio firmado por Don Bosco y el representante del Gobierno del Ecuador en Turín (Italia) en 1887, por el que se confía a los salesianos el Protectorado Católico de Artes y Oficios de Quito, para que “impartan educación moral y científica a los hijos del pueblo y para el desarrollo de la industria nacional mediante una enseñanza sistemática de la artesanía”. (UPS, 2019, s. p)

Una vez en tierras guayaquileñas, recibieron una atención esmerada por el entonces gobernador de la ciudad de Guayaquil, el cual les brindó las provisiones adecuadas para emprender el viaje hacia Quito, este tuvo lugar el 18 de enero del propio año, partiendo a caballo desde Babahoyo.

Luego de un arriesgado recorrido por tierra, llegaron a Quito el 28 de enero, mientras que el 31 del mismo mes, dos días después murió el “Padre y Maestro de la Juventud” Don Bosco.

Los trabajos de los salesianos no se hicieron esperar, comenzaron luego de pocos días de su llegada y el 15 de abril del mismo año 1888, se inauguraron los Talleres Salesianos del Sagrado Corazón y otras obras como la Escuela de Artes y Oficios (Anexos 1 y 2).

En el año 1891, tres años más tarde de la llegada de los salesianos, su accionar se extendió a otras ciudades de Ecuador, por lo que el 14 de marzo de 1893 se produce el arribo de los salesianos a Cuenca. En este caso el Padre Ángel Savio y el coadjutor Jacinto Pankeri, los que bajo la consigna de “Evangelizar a los pobres”, instalan el Oratorio de San José y empiezan a propagar la devoción por María Auxiliadora.

Dada la investigación documental realizada, se conoció que, a finales del año 1894 por recomendación del P. Matovelle, se compró la casa y la Iglesia del Corazón de María. En otro orden de sucesos, en el mes de diciembre del mismo año el P. Luis Calcagno arribó a Cuenca con la aspiración de comprar un terreno, para aperturar una escuela de Artes y Oficios.

Por otro lado, en el barrio la Tola en la ciudad de Quito, en 1896 abrieron sus puertas los talleres de mecánica y carpintería, una escuela primaria y la Iglesia dedicada a María Auxiliadora.

Sin quedar muy a la zaga, en 1905 en Guayaquil se realizó la inauguración del Instituto Domingo Santistevan, para la acogida de niños huérfanos, con el amparo de la Junta de Beneficencia. En el año 1911 se fundó el Colegio Cristóbal Colón, con un enclave en el Barrio Centenario de esta misma ciudad, con el objetivo de brindar una educación humanística a la juventud guayaquileña. Estos en la actualidad se mantienen en funcionamiento.

Fue así como el 31 de octubre de 1933 con la compra de los terrenos por el P. Luis Calcagno que se inició en Cuenca la construcción del Instituto de Artes y Oficios “Cornelio Merchán”. Aunque su reconocimiento oficial data de 1936, por Resolución Ministerial No. 070, no fue hasta 1973 que pasó a ser el Instituto Fiscomisional Técnico Superior Salesiano, como se le conoce en la actualidad.

Este tuvo su primer asentamiento en el barrio de María Auxiliadora, hasta que un trágico incendio en 1962, devoró la instalación, lo cual obligó a buscar una nueva casa, en el barrio el Vecino,

hasta 1994 y posteriormente se comenzó su traslado hacia el lugar que hoy ocupa en la parroquia Don Bosco.

Desde 1933 hasta la actualidad, por este colegio han pasado ilustres salesianos, la lista suele ser extensa, sin embargo, tomando en consideración la cercanía a la fundación y administración de la UPS, solo se mencionan a:

El P. Luciano Bellini, quien funda la UPS el 5 de agosto de 1994, el P. Germán Delgado; P. Ángel López; el P. Javier Herrán Gómez (Actual rector de la UPS), entre otros continuadores de la obra salesiana.

Del mismo modo que en Europa, en Ecuador los religiosos salesianos comenzaron a fundar, primero las escuelas, los talleres y posteriormente las universidades.

La Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador se instituyó en la ciudad de Cuenca, con el decreto presidencial del entonces presidente de la República, Arquitecto Sixto Durán Ballén, el 5 de agosto de 1994 (Anexo 3).

Esta es una organización autónoma, de educación superior, privada y cofinanciada por el Estado. Posee personalidad jurídica de derecho privado, con finalidad social y sin fines de lucro. Su matriz principal se halla en la ciudad de Cuenca, con sedes en las ciudades de Quito y Guayaquil.

De conformidad con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), la Ley de creación de la UPS y los reglamentos para la creación y funcionamiento de extensiones universitarias, vigentes de la Universidad Politécnica Salesiana, está facultada para establecer otras sedes o extensiones, así como crear unidades académicas que la comunidad requiera.

Desde sus inicios hasta la actualidad ha ido en ascenso, con un vertiginoso crecimiento¹¹, a lo largo de estos años ha consolidado una planta docente calificada, que ha sido capaz de proponer

11 Para una mayor visualización del crecimiento sostenido que ha experimentado la UPS, se recomienda consultar el Informe: UPS en cifras, 2015; 2017 y el informe presentado por el Rector del 2017.

alternativas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera ha ampliado los espacios de participación estudiantil, en la toma de decisiones institucionales, sobre todos los destinados a mejorar las posibilidades de acceso, permanencia y conclusión exitosa de sus estudios.

La Universidad Politécnica Salesiana, como centro de educación superior, es juiciosa de los problemas que afronta el país en las actuales condiciones, lo cual exige la formación de un profesional integral, científico, práctico, humano, moral y ético.

Si bien contempla el desarrollo de los tres procesos sustantivos esenciales, en el año 2014 y hasta el 2016, se le otorgó una mayor relevancia a la docencia, y a la extensión (Vinculación con la sociedad), quedando relegada la investigación, aunque por suerte no olvidada del todo. También se le dio más peso al pregrado que al posgrado, cuestión contradictoria a otras universidades, del entorno regional y del ámbito mundial.

Una renovada y sagaz visión, ha impulsado a la institución a partir del propio 2016, hacia una universidad con un equilibrio entre la enseñanza de pregrado y el posgrado, la investigación se ha situado en el lugar que necesita, para fortalecer las relaciones con el ámbito empresarial, lo cual da la medida de que esta función ha recobrado la importancia que merita, tanto para el desarrollo de las propias investigaciones, como para la introducción en la docencia de los hallazgos más relevantes de estas, así como la integración con los proyectos de vinculación con la sociedad.

Este proceso investigativo se potencia con la invención desplegada por los Grupos de Innovación Educativa (GIE) y como elemento estratégico para orientar nuevas políticas institucionales, cuya progresiva implantación permitirá una efectiva transformación de la UPS en el corto y mediano plazo. Todo ello evidentemente constituye la clave del éxito para alcanzar un aprendizaje significativo y pertinente, para aprender, conocer, hacer, convivir y emprender.

Finalmente, la función universitaria, de vinculación con la sociedad, es una dimensión relevante en la UPS, sin embargo, necesita fusionarse más con la investigación y hacer más evidentes los resultados derivados de esta integración, tomando cuerpo en la

producción científica devenida de las bondades y buenas prácticas que facilita la vinculación con la sociedad.

Un elemento que no se puede dejar de mencionar es el hecho de que, en el año 2020, en los meses de abril y mayo en plena crisis causada por la pandemia del Covid-19, la UPS apostó por continuar con el proceso docente educativo en la modalidad de teleclases interactivas, para ello desplegó una serie de capacitaciones del claustro de profesores en tiempo récord, en función de brindar a los estudiantes una docencia de excelencia y que por ninguna razón se les privara del derecho a la educación.

Con ello la educación salió de los marcos institucionales, favorecida por el desarrollo de las tecnologías educativas y llegando hasta los hogares, lo cual, sin dudas en opinión de los autores, evidencia un vínculo docencia extensión, experiencias que será menester sistematizar y tener en cuenta para el futuro, porque es algo que ha sentado pautas para una futura forma de enseñanza.

Una vez sintetizado el proceso de formación y desarrollo de la UPS, conscientes de que todo su acervo no cabe en estas estrechas líneas, se está en condiciones de continuar con el análisis de las funciones sustantivas de las universidades, el cual ha recorrido un largo camino desde la Edad Media, hasta el presente.

Los modelos de universidades y su vínculo con los procesos sustantivos

Con el surgimiento de la nueva Universidad, los procesos sustantivos pasaron a ser triple, primero la enseñanza de un saber cosmopolita apoyado por las más modernas tecnologías de las comunicaciones, que permita la formación de un profesional con una visión amplia con la capacidad de reflexionar, dotado de una visión crítica, lo que conforma el carácter liberal y el pensar por sí mismo.

Segundo la investigación, como forma científica no solo de búsqueda de la verdad, sino de la producción y socialización del conocimiento a través de la innovación y el desarrollo de prototipos, productos, nuevas tecnologías y procesos.

Tercero la extensión como forma de vincularse con las problemáticas sociales del entorno, y de los sectores más desfavorecidos y

vulnerables de la sociedad en las comunidades, y en función de un desarrollo auto gestionado de forma local a partir de los recursos endógenos y en base a las necesidades sentidas de los sujetos.

Por último, influidos por estos tres procesos esenciales, desarrollar en el estudiante una moral recta, una sensibilidad humana personal y social, un comportamiento comprometido, el respeto por la vida y la diversidad, este es el prototipo de universitario que se busca formar.

En resumen, desde el medioevo hasta el presente ha tenido lugar la formación y desarrollo de los diferentes modelos de universidad, a nivel mundial, a partir de los cuales se fue forjando, no de forma preconcebida, sino más bien acorde a las necesidades y exigencias sociales de cada época, los procesos y funciones que hoy día caracterizan la razón de ser de las universidades, distinguiendo los siguientes modelos de universidad:

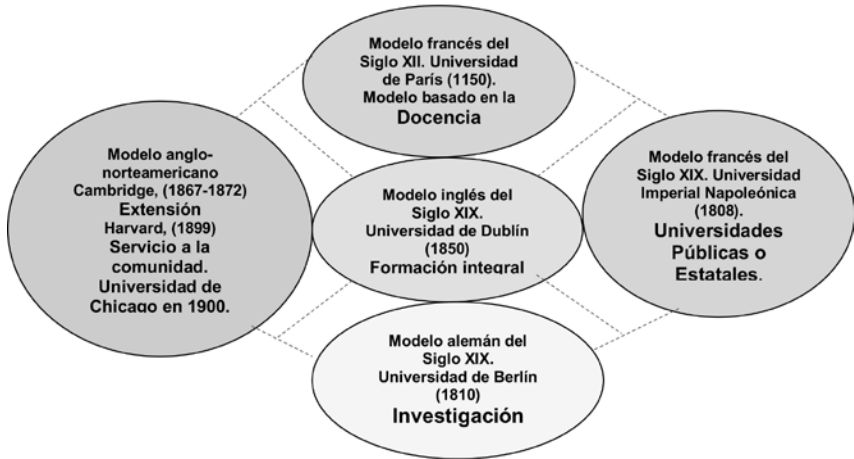
- El modelo francés, de la Universidad de París en 1150, siglo XII, basado en la docencia, con estricto control de todos los aspectos universitarios, una significativa influencia de la religión católica en la enseñanza depositaria, y en los planes de estudio.
- El modelo napoleónico de Universidad Pública en 1806, dependiente del Estado, donde el objetivo principal fue la formación de los estudiantes para fortalecer y perpetuar el Imperio, con un perfil utilitario a sus intereses, donde prevaleció la enseñanza profesional.
- El modelo alemán, con el surgimiento de la nueva universidad de Berlín en 1810, sustentado en ideas liberales, el que otorgaba importancia a la libertad de pensamiento, los seminarios y la investigación como forma de incorporar a la docencia los nuevos conocimientos.
- El modelo inglés de los años 1850 con la fundación de la Universidad Liberal de Dublín, en Irlanda en el Reino Unido, donde el eje fundamental fue la formación integral del hombre.
- El modelo de extensión anglo-norteamericano, de 1867-1872 en Cambridge, donde aparece el primer programa de exten-

sión, inspirado en los colegios de clase obrera, ante las necesidades de la Revolución Industrial; el de Harvard en 1899, el que funcionó teniendo como eje principal el servicio a la comunidad, y por último el de la Universidad de Chicago, con la creación de la Facultad de Extensión en 1900. Lo anterior explicitado, se resume en la Figura 1.

En esta, se puede observar una generalidad más representativa de como a lo largo del tiempo, se fue consolidando a partir de cada modelo de universidades, lo que hoy día son funciones inherentes de toda universidad, estas son un sistema y están fuertemente relacionadas entre sí, por supuesto que dependen de los diferentes grados de aplicación, profundidad y compromiso que asuman las instituciones educativas en particular.

De igual manera, también se puede inferir de este proceso que, en su momento, cada universidad se especializó en lo que se le pudiera llamar “sus ventajas comparativas”, dicho de otro modo, la especialización de las universidades fue un proceso de centrarse en una actividad concreta que representó una fortaleza, aun cuando en su interior no descartó el cumplimiento del resto de las demás funciones sustantivas, que no fueron propiamente en la cual se produjo la especialización.

Figura 1. Los modelos de universidades y sus funciones



Fuente: Los autores, 2020.

Estos modelos se fueron sedimentando y aplicando en universidades concretas, hasta la actualidad, pero en la época contemporánea, y más específicamente en el siglo XXI, los procesos sociales, económicos, políticos, culturales, científicos, tecnológicos, comunicacionales, entre otros, son más complejos, como lo son los problemas a los que se enfrenta la sociedad, la ciencia, la tecnología, la producción y las universidades.

Conforman un sistema dinámico de alta complejidad y de igual forma las universidades demandan de la fusión o ensambladura de estos modelos, para la formación de un profesional altamente competitivo y pertinente a la altura que requieren los tiempos actuales.

De ahí que hay universidades que en su funcionar, integran cada uno de ellos en un solo accionar, un caso específico de lo que se habla es el modelo de formación de la Educación Superior cubana.

Este se sustenta en los cinco modelos clásicos existentes, en primer lugar, asume el modelo de docencia atribuido a la universidad de París, en segundo lugar, el de las universidades públicas o napoleónico; de acuerdo con la Constitución Cubana, la educación es un

derecho de todos y no existen instituciones privadas de Educación Superior, todo el sistema de educación a todos los niveles es Público.

Lo anterior tiene asiento en la resolución No. 210/2007 del Ministerio de Educación Superior, donde se especifica que:

La formación de los profesionales de nivel superior es el proceso que, de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes universitarios, que se concreta en una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general. (Art. 1)

Por otro lado, en tercer lugar, hace suyo el modelo de investigación, nacido con la universidad moderna, en Alemania, no se concibe una institución de Educación Superior que no lleve a cabo a fondo el proceso de investigación. En cuarto lugar, asume el modelo de extensión universitaria promovido por Cambridge.

La formación de los profesionales se desarrolla de forma curricular (el proceso docente educativo) y extracurricular. La investigación científica extracurricular y la extensión universitaria, así como la participación en tareas de alto impacto social, se integran a esta labor de formación, constituyendo elementos de vital importancia para la formación integral de los estudiantes. (Art. 2)

Finalmente, en el proceso de formación de los estudiantes del nivel superior, se aplica el modelo inglés de formación integral general, el cual en Cuba se conoce como perfil amplio.

El modelo de formación de la educación superior cubana es de perfil amplio y se sustenta en dos ideas rectoras fundamentales:

- La unidad entre la educación y la instrucción, que expresa la necesidad de educar al hombre a la vez que se instruye.
- El vínculo del estudio con el trabajo, que consiste en asegurar desde el currículo el dominio de los modos de actuación del profesional, en vínculo directo con su actividad profesional.

Este modelo presenta particularidades para cada modalidad de estudio (Art. 3).

El profesional de perfil amplio es aquel que posee una profunda formación básica que le permite resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo. Esta formación le servirá de base para la adquisición de nuevos conocimientos y les permitirá su adaptación a nuevas condiciones de su objeto de trabajo. (Art, 4)

De tal modo se concluye con el análisis de los modelos y las funciones sustantivas de las universidades, por lo que se está en condiciones de pasar a otro de los abordajes teóricos de relevancia, relacionados con las universidades y los procesos que gestan.

La universidad, como sistema de relaciones sociales

Como se ha insistido en párrafos anteriores, la universidad no solo produce conocimientos, sino que socializa este conocimiento, además mediante la extensión se vincula con las problemáticas sociales del entorno, y todo ello genera un proceso de desarrollo de determinado tipo de relaciones sociales de producción, distribución, cambio y consumo.

Una relación se define como la conexión intrínseca que se puede establecer entre dos entes cualesquiera que sean, si a ello se le suma que esta se da en la sociedad, entonces se concretan las relaciones sociales como: el conjunto de interacciones, reguladas por normas sociales establecidas, que desempeñan un papel clasista fundamental.

Este tipo de correspondencia se extiende a la cultura de los grupos sociales, y dentro de las universidades se encuentran parte de estos grupos; la comunidad estudiantil, junto a los profesores fomentan las percepciones, las interpretaciones individuales y colectivas, las motivaciones, la construcción de saberes y creencias.

Por otro lado, las relaciones sociales se llevan a cabo dentro de un grupo armónico, (aunque pueden existir relaciones sociales antagónicas), donde cada persona dentro de este desempeña funciones

mutuas de la sociedad actuando en correspondencia con las normas, valores y fines concretos de esta.

El ser humano es particularmente social por naturaleza, el cual necesita de estas relaciones para vivir; desde los orígenes de la humanidad, siempre se ha necesitado de la vida y de las relaciones sociales para satisfacer determinados objetivos. Es por lo que:

En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. (Marx, 1859, párr. 6)

En el fragmento anterior se recoge a las claras que el carácter volitivo del hombre queda al margen de las relaciones sociales que este contrae, siendo la base económica (establecida por el desarrollo de las fuerzas productivas), la que determina en última instancia a la superestructura social, jurídica y política, es decir las ideas, la cultura, la religión, ética, estética, entre otros aspectos de la conciencia social, de ahí es que, el hombre piensa de la misma forma que vive, y no vive como el piensa.

Si bien la finalidad que tiene la sociedad es la felicidad de todos los ciudadanos, esta se debe alcanzar mediante la cimentación de un Estado justo y las universidades juegan un gran papel en este proceso, formando honrados ciudadanos, sujetos críticos y transformadores de la realidad.

Por lo tanto, la ciencia ha de servir para liberar al ser humano y contribuir a las transformaciones sociales; para formar hombres buenos, como diría Platón: para formar hombres libres.

El autogobierno y la gobernanza son posibles en un marco institucional donde se cree en la capacidad de los individuos particulares

que forman la institución para resolver los problemas colectivos; es en ese marco institucional de confianza en el que se diseñan modelos de gestión con capacidad para producir soluciones desde dentro de la misma institución. Por esta razón, la de los individuos, la universidad-comuna es un proceso teórico-práctico incluyente de nuevas formas para solucionar problemas y poner en común conocimientos y potencialidades. (Carrera et al., 2019, p. 56)

Conclusiones

- En la actualidad, las instituciones de educación superior en particular las universidades, son organizaciones clave de la sociedad del conocimiento. La universidad es la única capaz de cubrir todas las fases del proceso del conocimiento, desde su creación a su atesoramiento, su transmisión y su difusión social, por lo que han tomado un rol protagónico en el desarrollo social, económico y político. Siempre recordando que, a diferencia de otras épocas, en la actualidad la trasmisión del conocimiento se produce con una alta influencia de las tecnologías.
- Las indagaciones realizadas en cuanto a su surgimiento presentan ciertos puntos de vistas discrepantes y no gozan de consenso generalizado, por lo que se mostraron innegables dicotomías en las cuales la diversidad de autores no ha arribado a una aquiescencia común. El surgimiento de las universidades no fue de forma homogénea, en todos los países, lo que quiere decir que tuvo rasgos distintivos, en dependencia de las diferencias nacionales y regionales. Hoy estas diferencias están supeditadas a la contradicción desarrollo subdesarrollo y sus consecuencias reales.
- A lo largo de todo el estudio precedente, se ha observado diferentes posiciones y polémicas en cuanto al surgimiento exacto de las universidades, esto en gran parte se debe a que, lo que posteriormente se oficializó como universidad, en sus orígenes no fueron más que escuelas, y puede que las datas iniciales hayan sido asentadas en fechas en la que, no pasaron

de ser más que estas, pero que luego fueron transitaron de categorías, hasta alcanzar la de universidad, y recibieron el reconocimiento por cartas asentadas para ello, lo cual da lugar a otra fecha que, es la que se interpreta como de surgimiento, y que contrasta con las anteriores.

- Las universidades, acorde con su estructura, tal como se presentan en el presente, con claustros docentes, estudiantes, niveles académicos, así como los procesos sustantivos que desarrollan en su interior, han sido el resultado de un largo proceso evolutivo acorde con las sociedades dónde comenzaron a gestarse, por ello la Edad Media fue clave en este proceso. Se considera que fue un producto de esta, incluso en su alta etapa, comprendida desde el siglo V, hasta el X. No ha sido un proceso fácil, se presentaron un conjunto de condiciones históricas que marcaron cada etapa en su devenir con sus particularidades, aciertos y desaciertos, pero de forma objetiva. Lo que hace la diferencia en las universidades actuales, no es solo el tipo de conocimiento que se produce, sino cómo se produce y con qué medios y tecnologías se produce.
- El surgimiento de las universidades en el continente latinoamericano se dio de forma paralela al de Europa, sobre todo después del proceso de colonización europea, con posterioridad a 1492, incluso las universidades se fundaron con anterioridad a las de los Estados Unidos, el cual en comparación con Europa ostentó cierto retardo, sin embargo, hoy día goza de universidades que no solo han sobrepasado a las que surgieron mucho antes en el contexto de América Latina, sino de todo el mundo, lo cual se le adjudica a la contradicciones entre el desarrollo y el subdesarrollo, del cual la educación no está exenta. El fenómeno de la globalización, y el afán económico de la rentabilidad institucional educativa, han colocado a muchas universidades del continente en una situación generadora de utilidades, mientras sus verdaderas funciones están enajenadas de sus intenciones.

- La Edad Contemporánea con posterioridad a la Revolución francesa, dejó su impronta en el desarrollo de las universidades, surgió la universidad estatal en Francia, por el modelo Napoleónico, en el 1806, y posteriormente en el 1810 la nueva universidad en Alemania, que asestó un gran impulso al desarrollo del modelo de investigación y la Universidad de Dublín, con su modelo de formación integral general.
- Es innegable el vínculo existente entre la evolución de las universidades y el proceso de conformación de las funciones sustantivas de estas; entre cada función hay como especie de una delimitación virtual, que debe ser respetada como sistema, no es lo mismo integrar funciones sustantivas, que supeditar una a otra, subordinar la extensión a la docencia, sería como traicionar los condicionantes históricos que le han dado lugar, más aún una aberración intolerable.
- La universidad es además un sistema de relaciones sociales, determinados por el ser social, por lo tanto, la ciencia ha de servir para liberar al ser humano y contribuir a las transformaciones sociales; para formar hombres buenos, como diría Platón: para formar hombres libres. Pudiera decirse que ha sido una institución a lo largo del tiempo que no ha quebrantado sus cimientos y la naturaleza de su función social.
- A pesar de que han transcurrido siglos desde que aparecieron las universidades, se continúan enfrentando los mismos problemas alrededor de las investigaciones, la docencia, el vínculo con la comunidad, la calidad, el financiamiento, sin embargo, el legado cultural, el rescate de valores, la creación artística y la socialización de la cultura en todas manifestaciones, debe estar en el centro del debate y las preocupaciones de la Universidad.

Bibliografía

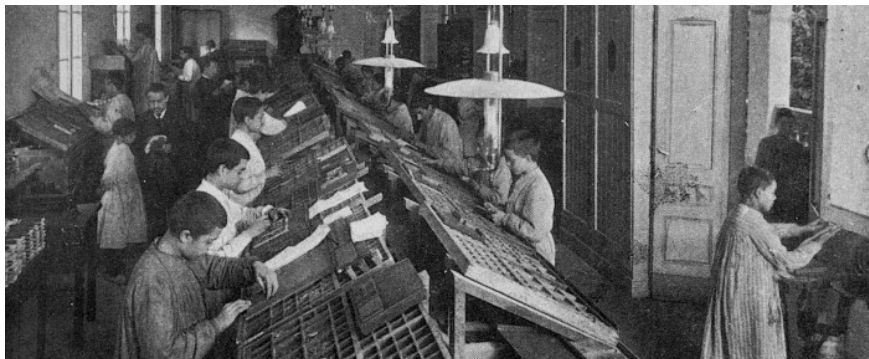
Academic Ranking of World Universities (ARWU) (2017). <https://bit.ly/305xuCi>
____ (2018). Recuperado de: <https://bit.ly/3gSDdly> (19 de septiembre de 2019).

- Al-DJaznai, Zahrat Al-As. (S-XIV). *Zahrat el-as (la fleur du myrte), fondation de la ville de Fès, par Abou I-Hasan Ali Djaznai*, texte et traduction. Traducido por: Bel, Alfred. (1923). Des publications Faculté des Lettres d' Alger, F-59, p. 7.
- Ardila, Y. (2011). *Algunas implicaciones de la autofinanciación en la educación superior pública: El caso de la Universidad Nacional de Colombia*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Báez, L. (2 de diciembre del 2006). Secretos de Generales. General de Brigada Fernando Vecino Alegret, gente de convicciones. *Suplemento especial de Granma*. Año 10/ No.334. <https://bit.ly/2WfVbXb>
- CEPALSTAT (2019). *Comportamiento del PIB total anual, a precios constantes, en dólares en Haití*. <https://bit.ly/3j1Hwg7>
- Chuaqui, J. B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 563-565. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>.
- D'Andrea, R., Zubiría, A., y Sastre, V. (2014). *Reseña histórica de la extensión Universitaria. Ponencia presentada en III Jornadas de Extensión del MERCOSUR-UNICEN*. <https://bit.ly/2C7oBA6>
- De Ridder-Symoens, H. (2003). *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*. Volumen I. Cambridge University Press, ed, p. 89. ISBN 978-0-521-54113-8. <https://bit.ly/3fq5f7P>
- Díaz, C., y Herrera, L. (2004). Extensión universitaria. En *Políticas de Estado para la Universidad argentina: balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional* (pp. 111-117). <https://bit.ly/32goQng>
- Gómez, L., y Figueroa, S. (2011). Trayectos y Trayectorias de la extensión universitaria. *Revista Ciencia Política*, 12, 109-146. <https://bit.ly/3iT2P3w>
- Haskins, C.H. (1959). *The rise of the Universities*. Cornell University Press. ISBN-10: 0801490154, ISBN-13: 978-0801490156.
- Horruitiner, P. (2007). La universalización de la Educación Superior. *Revista Pedagogía Universitaria XII*(4). <https://bit.ly/32e4uux>
- León, A. (2015). *La extensión universitaria en América Latina desde sus orígenes hasta la actualidad*. <https://bit.ly/2OjXsw7>
- Lenin, VI. (1919). *Sobre el estado*. Conferencia pronunciada en la Universidad Sverdlov, 11 de julio de 1919. Primera publicación: 18 de enero de 1929, en Pravda, núm. 15. <https://bit.ly/2Wgxz4M>
- Marx, C. (1859). *Prólogo a Contribución a la Crítica de la Economía política*. <https://bit.ly/2OIYisr>
- Ministerio de Educación Superior (MES), de la República de Cuba (2007). *Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico*. Resolución, No.210/2007. <https://bit.ly/3ekjDNu>
- Morales, M., Mira, G., y Arias, M. (2010). *Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismo de integración: Universidad, Empresa, Estado*. Simposio llevado a cabo en el II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación. Bogotá, Colombia.

- Lévi-Provençal, É. (2001). *Les historiens des Chorfas suivi de La fondation de Fès*. Maisonneuve, París.
- Ortiz, M.C., y Morales, M.E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: Concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2) Recuperado de: <https://bit.ly/38RFDy9> (18 de mayo de 2019).
- Pellini, C. (2014). *La edad media primeras universidades*. Recuperado de: <https://bit.ly/3jHtnoj>
- Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador. Registro oficial de la creación de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/2OzgL53>
- Rouquié, A. (1987). Amérique latine. Introduction à l'Extrême-Occident. Pris, Édit. du Seuil, p. 439. *Cahiers de géographie du Québec*, 33(88), 144-146.: <https://bit.ly/306zgmz>
- Shanghai Ranking (SR) (2017). <https://bit.ly/2WiU9tL>
- The Guinness Book Of Records. Published (1998). ISBN 0-553-57895-2, p. 242.
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Edit. Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Centra de Venezuela. <https://bit.ly/38RtFoh>
- Trager, J. (1992). *The people's Chronology*. Ed. Henry Holt; Edición: Revised and Updated Edition (1992). ISBN-10: 0805017860, ISBN-13: 978-805017861
- Universidad Politécnica Salesiana (UPS, 2019). La UPS, reseña histórica. <https://bit.ly/32lxznQ>
- World University Rankings (WUR) (2017). *Times Higher Education (THE)*. 18-de agosto de 2017. <https://bit.ly/2CORFJE>
- _____ (2018-2019). *Times Higher Education (THE)*. <https://bit.ly/3fvNzYk>

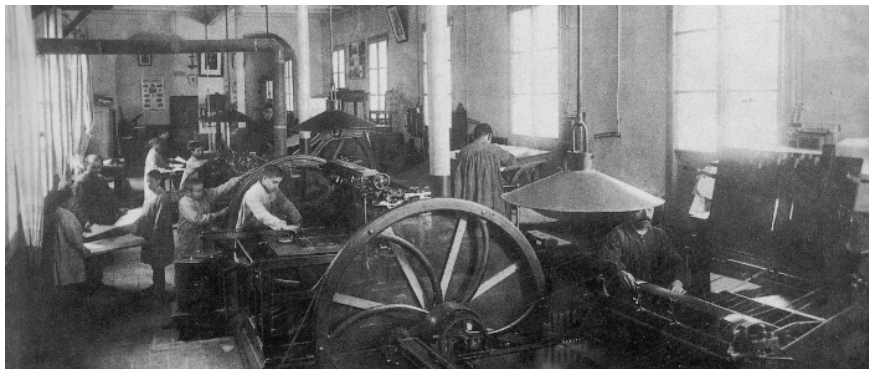
Anexos

Anexo 1. Talleres Salesianos del Sagrado Corazón



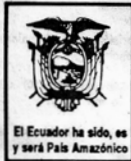
Fuente: Imágenes de la época. Tomado de: <https://bit.ly/2Wgetfo>

Anexo 2. Escuela de artes y oficios



Fuente: Imágenes de la época. Tomado de: <https://bit.ly/2ZtyGQw>

Anexo 3. Registro histórico oficial de la creación de la UPS en Ecuador



REGISTRO OFICIAL

ORGANO DEL GOBIERNO DEL ECUADOR

Administración del Sr. Arq. Sixto A. Durán-Ballón C.
Presidente Constitucional de la República

Año II — Suplemento — Quito, Viernes 5 de Agosto de 1994 — N° 499

DR. ROBERTO GRANJA MAYA
DIRECTOR

Distribución (Almacén): 583-227 — Impreso en la Editora Nacional
Teléfonos: Dirección: 212-564 — Suscripción Anual S/. 160.000.00
6.000 ejemplares — 8 páginas — Valor S/. 600.00

SUMARIO:

	Págs.		Págs.
FUNCION LEGISLATIVA			
LEYES:			
62 Ley Reformatoria a la Ley de Federación de Abogados del Ecuador	1	SUPERINTENDENCIA DE COMPAÑIAS: PYP-94108 Expediense las tablas que deben pagar como contribución para al año 1994, las compañías y otras entidades sujetas a la vigilancia y control de la Superintendencia de Compañías	7
63 Ley de Creación de la Universidad Politécnica Salesiana	2	N° 62	
FUNCION EJECUTIVA			
DECRETOS:			
2000 Autorízase la celebración de un contrato de compra-venta entre la Escuela Politécnica del Ejército, ESPE y la Empresa Alemana de Comercio Exterior MLW Intermed, Handels-Und Consul'ting-gesellschaft Fur Erzeugnisse Des Gesundheits-Und Bld'm wesens mbH, para la adquisición de laboratorios, equipos y prestación de servicios conexos para las Facultades de la ESPE	3	CONGRESO NACIONAL	
2001 Reformase el Reglamento Nacional para la Instalación de Acometidas del Servicio Eléctrico	4	EL PLENARIO DE LAS COMISIONES LEGISLATIVAS	
2003 Dispónese que el señor Presidente, en su ausencia temporal sea subrogado por el señor Vicepresidente Constitucional de la República	5	Considerando:	
ACUERDOS:			
MINISTERIO DE FINANZAS:			
558 Establécese el precio referencial para la primera quincena de agosto de 1994, para varios productos macedores	5	Que es necesario actualizar periódicamente los honorarios de los profesionales en relación con las nuevas condiciones económicas del país; y,	
CONTRALORIA GENERAL DEL ESTADO:			
023-CG Expedíse la Guía de Costos Gubernamentales para Unidades Educativas de Producción Industriales	6	En ejercicio de sus facultades constitucionales, expide la siguiente:	
RESOLUCIONES:			
SUPERINTENDENCIA DE BANCOS:			
94-152-S Apruébase el aumento de capital operativo de Sul América Terrestres, Marítimos e Accidentes, Compañia de Seguros, Sucursal en el Ecuador	6	<p>LEY REFORMATORIA DE LA LEY DE FEDERACION DE ABOGADOS DEL ECUADOR</p> <p>Art. 1.— El artículo 42 dirá:</p> <p>“Los honorarios profesionales del abogado, en todos los casos a los cuales se refiere el inciso primero del artículo precedente, serán estipulados libremente entre el abogado y su cliente.</p> <p>A falta de estipulación expresa, el honorario será regulado por el juez, tomando en cuenta las siguientes disposiciones:</p> <p>a) Si habiéndose estipulado honorario, el abogado no pudiere justificar su monto por los medios de prueba establecidos en el Código de Procedimiento Civil, el juez procederá a regularlos tomando en cuenta las circunstancias peculiares de cada caso y, además, el juramento diferido del abogado reclamante, si éste lo solicitare;</p> <p>b) Por la defensa en juicios civiles, comerciales y otros similares:</p>	

2 — Suplemento N° 499 — REGISTRO OFICIAL — AGOSTO 5 — 1994

Por los primeros S/. 200.000	el 20%
Por el exceso sobre S/. 200.000 y hasta S/. 1'000.000	el 15%
Por el exceso sobre S/. 1'000.000 y hasta S/. 3'000.000	el 10%
Desde S/. 3'000.000 en adelante	el 5%

c) Cuando la causa, por su naturaleza o por su cuantía, tuviere dos instancias, el honorario se dividirá así:

1. El ochenta por ciento (80%) por la primera instancia y el veinte por ciento (20%) por la segunda instancia; y,

2. En caso de que las partes llegaran a conciliar en la primera instancia y antes de abrirse la causa a prueba, el honorario profesional será el cincuenta por ciento (50%) del monto fijado en la tabla precedente;

d) Si la transacción tuviere lugar después de abrirse la causa a prueba, el honorario profesional será del ochenta y cinco por ciento (85%) del monto fijado en la tabla precedente;

e) Para fijar los honorarios profesionales en actos o contratos se seguirán las siguientes reglas:

1. En la redacción de minutas por actos, contratos, testamentos y particiones cuya cuantía fuere inferior al equivalente de diez (10) salarios mínimos vitales generales, el honorario profesional no será menor a un (1) salario mínimo vital general;

Por el exceso se podrá cobrar el cinco por ciento (5%) adicional;

2. Por la redacción de poderes de cuantía determinada, el honorario profesional será del diez por ciento (10%);

3. En los poderes de cuantía indeterminada, el honorario profesional no podrá ser menor a dos (2) salarios mínimos vitales generales;

4. Por reconocimientos, legitimaciones y otros trámites similares, el honorario profesional no podrá ser inferior a un (1) salario mínimo vital general;

5. Por adopciones, el honorario profesional no podrá ser inferior a cuatro (4) salarios mínimos vitales generales; y,

6. Por juicios de divorcio por mutuo consentimiento, el honorario profesional no podrá ser inferior a cinco (5) salarios mínimos vitales generales;

Si el divorcio fuere litigioso, el honorario profesional no podrá ser inferior a ocho (8) salarios mínimos vitales generales;

f) En los juicios de trabajo, los honorarios profesionales se fijarán de acuerdo con la tabla del literal b) de este artículo.

Cuando el defendido fuere el trabajador, los honorarios profesionales serán equivalentes al cincuenta por ciento (50%) de los porcentajes establecidos en la tabla del literal b) de este artículo;

g) En los juicios penales, los honorarios profesionales serán los siguientes:

1. Por delitos reprimidos con prisión, seis (6) salarios mínimos vitales generales, por lo menos;

2. Por delitos reprimidos con reclusión, diez (10) salarios mínimos vitales generales, por lo menos; y,

3. Por juicios de acción privada, seis (6) salarios mínimos vitales generales, por lo menos; y,

h) En los juicios y trámites ante jurisdicciones especiales que no se encuentren determinados en este artículo, se procederá mediante analogía con los valores señalados en los literales precedentes.

Los honorarios profesionales podrán convenirse por escrito o verbalmente.

El monto de los salarios mínimos vitales generales será el que se encontrare vigente al momento del pago*.

ARTICULO FINAL. Esta Ley entrará en vigencia a partir de la fecha de su publicación en el Registro Oficial.

Dado en Quito, en la Sala de Sesiones del Plenario de las Comisiones Legislativas del Congreso Nacional del Ecuador, a los veinte días del mes de julio de mil novecientos noventa y cuatro.

f.) Samuel Belletini Zedeño, Presidente del Congreso Nacional.— f.) Abg. Abdón Monroy Palau, Secretario del Congreso Nacional.

Pa'cio Nacional, en Quito, a cuatro de agosto de mil novecientos noventa y cuatro.

PROMULGUESE:

f.) Sixto A. Durán-Ballén C., Presidente Constitucional de la República.

Es copia.— Certifíco:

f.) D- Carlos Larreategui, Secretario General de la Administración Pública.

N° 63

CONGRESO NACIONAL

EL PLENARIO DE LAS COMISIONES LEGISLATIVAS

Considerando:

Que la Sociedad Salesiana en el Ecuador, desde hace más de un siglo, viene impartiendo enseñanza en el campo de las ciencias, las artes, la cultura y la investigación;

Que la Sociedad Salesiana en el Ecuador cuenta con recursos humanos de alta formación académica y moral, y con el adecuado financiamiento e infraestructuras operativas y funcionales para el desarrollo de actividades en la educación superior; y,

En ejercicio de sus facultades constitucionales, expide la siguiente:

LEY DE CREACION DE LA UNIVERSIDAD POLITECNICA SALESIANA

Capítulo II

La extensión universitaria

En el capítulo anterior se abordó el surgimiento de las universidades, este análisis fue lo suficientemente razonable como para dejar más que evidente que la extensión universitaria estuvo asociada al surgimiento y evolución de estas; el devenir histórico fue testigo excepcional del proceso de su sedimentación, no de forma unísona, más bien de forma asimétrica y por demás marcada por las desigualdades del desarrollo. En el presente capítulo se esbozará como se ha originado la extensión universitaria en América Latina, su desarrollo histórico, vigencia actual y proyecciones futuras, los diferentes modelos de extensión en la perspectiva de los disímiles autores, así como algunas experiencias de estas en su recorrido histórico en América Latina.

La extensión universitaria en América Latina. Origen, actualidad y proyecciones

“Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”.

Benjamín Franklin

Eddy Conde Lorenzo
econde@ups.edu.ec

Mónica Mármol Castillo
mmarmol@ups.edu.ec

La extensión: definiciones, modelos y desarrollo histórico

En el proceso evolutivo de las universidades, hubo etapas en el Medioevo y la Edad Moderna, en las que la educación superior fue exclusiva para sectores poderosos de la sociedad, sobre todo con el triunfo de las ideas laicas sobre las religiosas.

Durante los años 1790 impulsados por las necesidades crecientes que imponía la Primera Revolución Industrial, iniciada en el Reino de Gran Bretaña, se comenzó la aplicación de una serie de programas para personas de bajos ingresos y mayormente obreros.

Estos cursos que comenzaron siendo no más que un espacio para adquirir destrezas laborales, dieron lugar a la fundación del primer Colegio de Clase Obrera en Sheffield en el año 1842 en Inglaterra, destinado a la satisfacción de las necesidades educativas de jóvenes obreros de la época.

Con estos antecedentes, la Universidad de Cambridge, entre 1867-1872, instauró lo que fue el primer programa extensionista, y con ello dio lugar a uno de los procesos sustantivos de las universidades, sentando un precedente a nivel internacional.

Este punto de vista es compartido por autores como: Díaz y Herrera (2004), los que sitúan el surgimiento de la extensión universitaria en Cambridge en 1872, otros como Giménez (2000) el cual argumenta que, fue en esta misma institución, pero en el 1871; por su parte León (2015) asume posiciones compartidas de que fue en 1867 en Cambridge y posteriormente en Oxford.

Por su parte Ángeles (1992) sostiene que fue con los *Land Grant Colleges* (Concesión de tierras a las universidades), en los Estados Unidos de América, en 1862 que surge el primer antecedente internacional de extensión universitaria, con el objetivo de extender la educación superior a la mayoría de la población. Por otro lado, Serna (2004), realizó un orden cronológico de la evolución de la extensión en América Latina, y de igual manera declara en este, la misma posición que argumentó Ángeles (1992), lo cual parece indicar que comparte esta opinión. (Anexo 1).

Para sustentar de forma más profunda el primer punto de vista con el que se discrepa de Ángeles (1992), se recuerda que, el período al que la autora se refiere está comprendido en la tercera etapa

por las que transitó el desarrollo de las universidades en este país, el cual se extendió desde 1862 hasta 1900, justo a inicios del período fue cuando se aprobó la primera Morrill Act.

Para una noción más clara esta salió a la luz por vez primera en el año 1857 presentada en el Congreso en 1859, pero vetada por el presidente James Buchanan. En el año 1861 el Senador Justin Morrill presentó nuevamente esta propuesta de ley, pero con ciertas enmiendas, bajo las cuales se contempló que las escuelas enseñaran tácticas militares a la par de los conocimientos agrícolas, ya que esta ley fue propuesta durante la Guerra Civil Americana, que comenzó con el asalto de la confederación a la guarnición de Fort Sumter, el 12 de abril de 1861 hasta el 9 de abril de 1865. Fue en este momento cuando el presidente Abraham Lincoln, la proclamó en el 1862.

Lo anterior quiere decir que, de ahí a que se construyeran las escuelas de agricultura, y comenzaran a funcionar como tales y con un fin educativo e instructivo que mostrara además la vinculación con la sociedad, pasaron varios años, por lo tanto, no se le puede adjudicar el nacimiento de la extensión universitaria, por el simple acto de firmar una ley, y su recién puesta en práctica.

Si así fuese, entonces habría que esgrimir que, en Inglaterra se había creado el primer Colegio de Clase Obrera en Sheffield en el año 1842, con el objetivo de la satisfacción de las necesidades educativas de jóvenes obreros de la época y que este si fue el que dio origen a la extensión, como se ha planteado en párrafos anteriores.

Este programa se instauró en varios poblados, los trabajadores solicitaban a la universidad los cursos sobre la base de sus necesidades, por su parte la universidad organizaba a los maestros para su impartición, para entonces acceder a la universidad dejó de ser privativo de la aristocracia, para involucrar a los sectores populares.

Lo cierto es que, con independencia de dónde haya surgido primero o después, esta proyección de la universidad “fuera de sus muros”, reconoció la responsabilidad social de las instituciones universitarias con los sectores populares más vulnerables. Esta experiencia se generalizó a otras organizaciones educativas inglesas y en los años posteriores fue extendiendo este concepto en Estados Unidos y luego en el resto de Europa y América Latina (Barbosa, 2010).

A finales del siglo XIX e inicios del XX se extendió por Europa la creación de programas e incluso departamentos que fungieron como extensionistas, y más allá de toda perspectiva, aparecieron además las universidades populares aprovechando este espacio de reflexión, se pudiera afirmar que estas fueron una de las bases de la Educación Popular.

Así, en 1900 la Universidad de Chicago en Estados Unidos, crea la facultad de Extensión Universitaria. Un año después, la Universidad de Zaragoza, reestructura las conferencias de divulgación que venía desarrollando desde 1894 bajo el régimen de extensión universitaria. En 1902, también en España, en la Universidad de Valencia, se inauguran los cursos de Extensión Universitaria y en Barcelona, el Ateneo Enciclopédico Popular, dicta cursos, que funcionaban como una mezcla de Universidad Popular y Extensión, para obreros, estudiantes y empleados de comercio, intentando la mejora de vivienda, higiene y defensa de libertades públicas. En 1904 el Ateneo de Madrid, comienza a realizar su extensión organizando cátedras dominicales dirigidas especialmente a obreros. (D´Andrea et al., 2014, p. 7)

Aproximación a una definición de la extensión y sus múltiples acepciones

La definición acogida para el concepto de extensión universitaria se corresponde con los lineamientos y objetivos de cada institución en la que se desenvuelve, está objetivamente bajo la influencia de los principales estereotipos de pensamiento que dominan en una sociedad, época y lugar específico. Además, está vinculada al nivel de desarrollo y las exigencias del medio social con que se relaciona y al cual tributa.

La extensión universitaria ha transitado por diferentes formas de denominación, acorde a cada etapa histórica o las primacías mismas de cada organización. Es así como se conoce:¹²

12 Estas diversas formas de denominaciones para lo que se conoce como la extensión universitaria, son el resultado de una recopilación realizada por los autores en las múltiples fuentes bibliográficas consultadas, respecto al tema.

- Articulación.
- Compromiso social de la Universidad.
- Divulgación cultural.
- Extensión.
- Extensión-intensión
- Extensión crítica.
- Extensión popular
- Extensión popular ambiental participativa
- Integración universitaria.
- Intensión universitaria.
- Prácticas socio comunitarias
- Proyección social o proyección universitaria.
- Responsabilidad social universitaria.
- Transferencia tecnológica

Vinculación o vinculación con la sociedad (Así se denomina en la Universidad Politécnica Salesiana UPS, Ecuador).

Como se observa, la variedad de modos de denominación, se basan en una cuestión de forma, más no de contenido, esta si bien tiene diferentes maneras de manifestarse e imbricarse con otras teorías pedagógicas, parece seguir la misma esencia, aún con diferentes gradaciones en su aplicación, en cualquier institución, región o país y expresa un vínculo, un nexo inexorable de las instituciones educativas y su encargo para con la sociedad, con la comunidad (del tipo que sea, de estudiantes, profesores, de actores sociales que existen en esta), en la cual convive, actúa y a la cual se debe.

Como contribución, su deber es tributar al desarrollo de todos sus miembros mediante la socialización de los conocimientos adquiridos de la investigación y la docencia, de modo que no sea de forma unidireccional, sino dialogada, participativa, que significa tomar parte, tener parte y ser parte, contribuyendo a la inclusión real y no

formal de los actores sociales implicados, respetando sus culturas, saberes, diversidad y la forma en que viven y reproducen sus relaciones sociales, para de esta manera contribuir a la transformación del estado actual de las cosas, en el estado deseado de estas.

A pesar de este enunciado, que expresa el punto de vista de los autores, se asume además que sus definiciones, no se pueden ver desligadas de los modelos y ambos, de la forma histórica que les dio origen, por esta razón: en primera instancia se tratarán algunas cuestiones acerca de las diferentes formas de nombrar la extensión universitaria. En segunda instancia y en lo adelante, se realizará un análisis más crítico de lo que a los modelos respecta. Efectuada esta salvedad, se prosigue con la extensión universitaria.

A la par de la anfibología y el estado debatible de la extensión, que le adjudican las diferentes posiciones de los autores que tratan el tema, se encuentran las discrepancias o argumentaciones semánticas, por lo que se impone considerar también la gran diversidad de diligencias que cohabitan bajo la designación del término extensión.

De tal modo que, a las actividades que las organizaciones educativas denominan extensión muestran que es un concepto heterogéneo que contienen disímiles particulares, según sea el caso y que todavía pese a los avances y escritos al respecto continúan en franca polémica.

Autores como Laclau y Chantal (2011); Tommasino y Cano (2016) sostienen una postura al respecto que consiste en que, los procesos de trascendencia (Asumen que la vinculación es un proceso de significación trascendente) son procesos hegemónicos, es decir de supremacía, preponderancia e influencia, y que en este sentido, la extensión es vacía, dado que diluye en múltiples acepciones en cuanto a los procesos hegemónicos que tienen lugar en las universidades, sus relaciones sociales generadas, así como sus mediaciones.

Se puede inferir de sus planteamientos que, hay un enfrentamiento entre hegemonía y el sentido social de la extensión, los cuales pugnan en función de determinadas implicaciones e intereses, ya que los autores apelan a lo que plantea Casanova (2012) de que: la “universidad contemporánea ha devenido cada vez más una “idea social” de universidad, producida y transformada por la creciente influencia de agentes sociales externos a la institución” (p. 19).

Es por lo que en este conflicto el concepto de extensión no parece tomar partido, por ello esta queda “vacía”. Se trata entonces de que, en el plano social históricamente ha existido un intento hegemónico de, quién prepondera sobre quién, y en este sentido contradictorio la extensión no ha dado respuestas que intervengan aportando evidencias sobre las discrepancias políticas, de la forma en que se forjan y organizan los procesos de vinculación universidad-sociedad. Estos autores reconocen que lo más saludable es distinguir:

(...) las discusiones conceptuales que buscan actualizar la concepción crítica de la extensión como proceso pedagógico transformador, de las articulaciones discursivas que buscan destituir dicho sentido crítico, subsumiendo a la extensión en las concepciones, modos y gramáticas de los procesos universitarios hegemónicos (...). (Tommasino y Cano, 2016, p. 10)

Los modelos de extensión universitaria

Serna en el 2004 plasmó una primera caracterización de estos modelos, posteriormente en el 2007 y correctivo en sí mismo, realizó una valiosa contribución al caracterizar los modelos de extensión, permitiendo conceptualizarlos como: “la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables” (Serna, 2007, p. 2).

De la definición anterior se desprenden dos aspectos esenciales de la extensión: compartir la cultura, no solo la artística, (más adelante se podrá ver como esta función ha sido sometida a críticas) y el tema de la vulnerabilidad de grupos y comunidades, estos aportan nuevas luces sobre este particular.

En esta línea de pensamiento se inmiscuyen Ortiz y Morales (2011), los que a su vez comparten criterios con Serna (2007), al traerlos a comentario, se puede observar que existe un denominador común y es que, dentro del proceso extensionista se derivan cuatro modelos a saber:

Según Serna (2004), estos son los siguientes:

El modelo de divulgación

Basados en los criterios del autor, este fue un modelo a través del cual los conocimientos, los adelantos técnicos y las expresiones culturales que se desarrollaban en las universidades, debían llevarse a la población que no tenía acceso a las instituciones educativas de nivel superior. Esto estaba bien alejado de lo que realmente persigue el extensionismo.

Así entonces, enfocada la situación de esta manera el propio autor alega que la falta de definición conceptual en torno a la extensión fue difusa, inasequible, e incluso en los años cuarenta del siglo XX, las universidades latinoamericanas no habían resuelto el dilema de aclarar el propósito principal de la misma.

Este modelo, que nace de la supuesta preocupación de las universidades por elevar la cultura de la población y por tanto su bienestar, se sustentó en la divulgación, al considerar que el problema de la apropiación del conocimiento es sólo de tipo técnico o comunicativo, lo cual se erige como otro instrumento distorsionado de la extensión.

Lo cierto es que, pese a los aportes de este modelo en los inicios de la extensión como proceso sustantivo de la universidad, este modelo fue objeto de críticas por parte de algunos teóricos, las cuales se concentraron principalmente en los siguientes aspectos:

Toda invasión [cultural] sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico cultural, que le da su visión del mundo, es el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores. El invasor reduce a los hombres, del espacio invadido, a meros objetos de su acción. Las relaciones entre invasor e invadido, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en relaciones antagónicas. El primero actúa, los segundos tienen la ilusión del que actúa, en la actuación del primero, este dice la palabra, los segundos prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos, estos son “pensados” por aquellos. (...). Para que la invasión cultural sea efectiva, y el invasor cultural logre sus objetivos, se hace necesario que esta acción sea auxiliada por otras que, sirviendo a ella, sean distintas dimensiones de la teoría antidialógica. La propaganda, las

consignas, los “depósitos”, los mitos, son instrumentos usados por el invasor, para lograr sus objetivos: persuadir a los invadidos de que deben ser objeto de su acción, de que deben ser presas dóciles de su conquista. (Freire, 1985, pp. 44-45)

El modelo de concientización

Se refiere a la acción y efecto de crear conciencia entre la gente acerca de un problema o fenómeno que se juzga importante, el objetivo esencial no sería el de llevar de forma invasiva un conocimiento técnico o cultural al “pueblo ignorante” sino, comunicarlo mediante un discurso concreto de persuasión, al cual se refiere el conocimiento que sea el objeto de la comprensión mutua entre el pueblo y los universitarios.

Es decir que, un individuo o grupo de individuos ejerce una toma de control del comportamiento de una persona o de un grupo, utilizando técnicas de persuasión. Concientizarse significó un estímulo de la conciencia, un canje de pensamiento que implicó comprender la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias, establecer comparaciones con otras situaciones, así como posibilidades de una acción eficaz y transformadora.

El empleo del modelo concientizador de la extensión implicó un serio problema, este perdió de vista una serie de factores objetivos, que nada tienen que ver con la voluntad o el compromiso de los universitarios que realizan labores de extensionismo.

Serna (2004), expresó:

Además, con sentido práctico, cabe preguntar ¿Qué autoridad o institución pagará los gastos de los proyectos y programas de un Modelo de Extensión cuya esencia radica precisamente en criticar y crear conciencia en el pueblo del sometimiento en que vive? (p. 90)

El modelo de extensión como subsistema institucional

Este modelo debe su aparición de acuerdo con su consecución como herramienta ideal para la obtención rápida y eficaz de metas y objetivos, serviría también para distribuir adecuadamente los recur-

sos disponibles en las universidades para esta función sustantiva, su finalidad fue esencialmente el control.

El enfoque sistémico, es un proceso mediante el cual se identifican necesidades, se seleccionan problemas, se escogen soluciones entre las alternativas, se obtienen y aplican métodos y medios, se evalúan los resultados y se efectúan las revisiones que requiera todo o parte del sistema de modo que se eliminan las carencias. (Kauffman, 1990, p. 12)

Finalmente, en algunas universidades del continente latinoamericano, surgió por la necesidad desvirtuada de justificar los gastos realizados en diversas partidas presupuestales, lo cual dista grandemente de los ideales y principios de la extensión.

El modelo de vinculación universidad- empresa

Como consecuencia directa de la competencia que libraban muchas empresas de América Latina, las que competían con el resto del mundo y pretendían una mejora consecuente en su eficiencia, estándares de calidad y productividad para de esta manera tener una cuota de participación en el mercado y la competencia. El logro de estas metas condicionó una mirada hacia las universidades, las que estaban en condiciones de ofrecer alternativas tecnológicas, innovaciones en los sistemas administrativos de sus negocios, capacitaciones, asesorías, entre otras cosas.

Esos productos intelectuales, sólo podrían ser facilitados por profesionales y técnicos con alto nivel de experticia y capacitación. Fue de este modo que las organizaciones empresariales establecieron relaciones con las universidades, para obtener conocimientos, la relación universidad-empresa comenzó a ser provechosa para las primeras.

En la actualidad esta relación, en algunos países del continente se mantiene como parte de la extensión, pero de forma paradójica existen países dónde esta es poco profunda y efímera.

Hasta aquí se ha revisado los modelos de extensión abordados por Serna (2004); este mismo autor en el año 2007, buscando un entendimiento más profundo de estos, procedió a definirlos de la siguiente forma:

El modelo altruista

En consideración del autor mencionado, este modelo prevaleció en las primeras cuatro décadas del siglo XX, y concebía la extensión como el conjunto de acciones generosas y desinteresadas de los estudiantes universitarios en asistencia a las poblaciones y sectores sociales vulnerables.

En este tuvo una gran influencia la reforma de Córdoba de 1918, y su movimiento estudiantil, el cual criticó el modelo universitario tradicional, y proclamó la obligación de llevar los conocimientos de la universidad al pueblo.

De esta visión surgieron las brigadas de salud, las consultoras jurídicas, la capacitación a sectores sociales vulnerables y de bajos ingresos, las capacitaciones en finanzas y economía doméstica a amas de casa, en fin, proliferaron una serie de proyectos, así como las pasantías sociales de los estudiantes.

Si se establece una comparación con los modelos anteriores del propio autor, se observa que este no se contempló en el 2004, lo cual pudiera indicar que los modelos son tan cambiantes como la misma realidad, ahí radica la capacidad de flexibilidad tan necesaria y además exigible de la extensión.

El modelo divulgativo

Este modelo no presenta en esencia muchas diferencias, respecto al presentado en años anteriores por el propio autor, de igual modo lo define como el tipo de acciones por medio de las cuales se produce el acercamiento a la población, para socializar los adelantos técnicos y las expresiones culturales producidas por la universidad, tales como: la promoción de publicaciones, revistas de la propia universidad, las presentaciones en los museos y exposiciones, conferencias, cine debates y actividades de grupos artísticos, el trabajo desarrollado por los clubes de aficionados al arte, entre otros, todo bajo el criterio de una labor de extensión.

Como se ha advertido en momentos anteriores, ha derivado una fuerte crítica al considerar esto como irrelevante ya que el autor en cuestión considera que la universidad se erige en un centro de poder, que no consulta las auténticas necesidades de los sectores

vulnerables de la sociedad en este sentido, considerándolo como depositario e invasor.

El modelo concientizador

Es un modelo que según Serna (2007), está influido por las concepciones de Paulo Freire, que persigue la creación de una conciencia emancipadora del oprimido, así como el estímulo a la capacidad de razonamiento crítico y la acción eficaz y transformadora de la sociedad de forma dialogada y contra hegemónica, lo que desemboca en una participación política activa y en la constitución de grupos de interés y de presión que van en contravía de la burocracia institucional educacional y política.

El modelo vinculatorio empresarial

Modelo en el que se pondera la relación universidad-empresa, asume que la labor de la universidad debe estar enfocada a la satisfacción de las demandas y necesidades del sector empresarial. Este modelo según este autor, tomo fuerza a mitad de la década de los ochenta, conocida como la década perdida de América Latina y tuvo como consecuencia que la universidad comenzó a percibir beneficios económicos por sus servicios. Para Serna (2007):

Anteponer los beneficios económicos de los nexos con las empresas, sobre el servicio a gran parte de la población que ha perdido su escaso patrimonio y se debate en la desesperanza, la miseria y la violencia, convierte a la Universidad en cómplice de un sistema deshumanizado y salvaje. La función de la Universidad como formadora de jóvenes quizá poco aclimatados al ambiente empresarial, pero con ideales y conciencia transformadora está dando paso a una incubadora de yuppies o ejecutivos altamente eficientes y ferozmente pragmáticos. (p. 4)

Del análisis anterior sobre los modelos de extensión, se observa que el autor citado asume una posición rígida en cuanto a este último modelo, prejuiciado por el carácter economicista que según él prima en este, lo cual le ha valido que ciertos autores hayan declarado posiciones contradictorias, considerando que esto puede verse

como positivo y que ayuda a elevar la calidad de las investigaciones y la docencia.

Dentro de los que mantienen esta posición, se encuentran: Colmenares (2001); Misas (2004); Martínez et al. (2006) y los autores de la presente obra, los que manifiestan que no en todos los contextos se dan por igual las relaciones universidad-empresas, y las relaciones de intermediación dependen del tipo de empresa con las que se relaciona la misma; supóngase que sean empresas del sector de la Economía Popular y Solidaria, que tanto apoyo y asesoría necesitan, ¿Puede haber relación más sanas y altruistas que esta?; con empresas que no tienen ánimo de lucro, entonces no se puede juzgar a todas las relaciones que se establecen por igual.

Lo anterior consiste en que hay que lograr un balance en las relaciones establecidas en este sentido, sin perder de vista, el carácter humanizante de estas, lo cual depende de la perspectiva que asuma cada universidad y las asignaciones monetarias disponibles para los tres procesos sustantivos.

Lo que sucede en parte es que el autor deja fuera del análisis el desarrollo territorial y local, dadas las diferentes desigualdades regionales, en zonas de alta vulnerabilidad y escasos recursos monetarios para los emprendimientos, pero con grandes recursos humanos y materiales, al establecer vínculos de correspondencia con las instituciones educativas mediante proyectos de extensión, no siempre se aspira a una relación exclusivamente mediatizada por el lucro, en todo caso de ganar, ganar, y sí, es cierto que las hay que expresan necesidades sociales sentidas.

En resumen, se pueden dilucidar los siguientes modelos de extensión:

- El altruista
- El divulgativo
- El concientizador
- La extensión como subsistema institucional
- El vinculatorio empresarial

Por otro lado, realizando una búsqueda bibliográfica exhaustiva sobre los modelos de extensión, se han encontrado las aportaciones de González y González (2003, 2006) estos autores, con bases en el desarrollo de la extensión en la educación superior cubana, han aportado un análisis lo suficientemente razonable llegando a la conclusión de que, de las prácticas de las universidades latinoamericanas se derivan tres modelos de extensión, los que según estos son:

El modelo tradicional

Ha sido un modelo en el que la universidad es concebida como fuente de conocimiento y establece una relación del saber institucionalizado con quien no lo posee. Este modelo tiene similitudes con el primero que plantea Serna (2007), en el que el altruismo es el principio que guía las acciones, y también pudiera asociarse al divulgativo como forma de transferencia tecnológica y de la cultura social generada en las instituciones educativas.

El modelo economicista

La universidad se concibe como una empresa más que interactúa en el mercado. Adquiere el rol de soporte científico y técnico del sector productivo, y el saber se organiza en función de la rentabilidad económica; también se puede asimilar al modelo vinculatorio empresarial planteado anteriormente.

Como se ha insistido en momentos anteriores, al igual que la función de extensión cultural, este ha recibido agudas críticas dado el carácter economicista de la vinculación hasta el punto de que se ha denominado “capitalismo académico” (Slaughter & Leslie, 1999).

Es un imperativo designado al modelo de relaciones empresa-universidad, que consiste en trasladar las leyes monetario-mercantiles del mercado a este proceso de fusión “lucrativa” por parte de las universidades con las empresas, lo que muchos autores consideran ha desvirtuado la extensión universitaria al respecto.

Se sostiene el criterio de que la sociedad ha ido ganando cultura en este tema, incluso, la Responsabilidad Social Empresarial pudiera entenderse en todo caso como un proceso de extensión de

la universidad, mediado por la empresa, representando una triada de la siguiente forma: universidad-empresa-sociedad.

Este concepto ha evolucionado y muchas empresas han comprendido que no todo es ganancias, que también son importantes las relaciones sociales que se establecen dentro y fuera de estas y que son tan poderosas como el mismo dinero, de tal forma que, se están dando procesos en los que las empresas involucran a las comunidades como actores sociales a participar en sus acciones, alejando el concepto de caridad, y filantropía, e influido por proyectos conjuntos con universidades, pero se trata de un problema cultural del desarrollo. En síntesis, “El problema fundamental es que no todo el mundo la interpreta del mismo modo” (Conde & García, 2018, p. 39).

El modelo de desarrollo integral

Es un modelo en el que la universidad maneja el concepto de democratización del saber y asume la función social de contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad.

Apunta a la transformación social y económica de los pueblos (González & González, 2003). Este modelo puede ser considerado un peldaño superior en el intento por modelar este proceso de extensión, en opinión de los autores de la presente obra, aglutina al resto de los modelos borrando todo tipo de fronteras conceptuales, pedagógicas e interpretativas.

Con el desarrollo integral de la función extensionista se quiere manifestar que, está relacionado con la esencia misma de la formación de profesionales en el interior de las instituciones de educación superior, este parece ser exclusivo de aquellas instituciones educativas que por un lado garantizan un modelo de estudiante de perfil amplio, lo cual quiere decir, con una cultura general integral, propiciada por la unidad entre lo educativo e instructivo, el vínculo con el perfil del profesional, el trabajo y su actividad investigativa, entonces se estaría formando un profesional con una preparación y perspectiva integral del desarrollo, concretada en una formación científico, técnica, humanista, y con altos valores axiológicos, éticos y estéticos, cultos, competentes, independientes, creadores e inno-

vadores, si esto ocurre de tal manera, entonces se estaría hablando de un modelo de extensión de desarrollo integral.

A pesar del aporte indudable de estos autores, e intentando continuar en la misma orientación, se considera oportuno realizar una observación pertinente relacionada con los manifiestos teóricos de Tommasino & Cano (2016), los que proponen otros modelos en tiempos más cercanos, a los que les han llamado “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI” (p. 7).

Para entender su propuesta es menester centrar la atención en las tendencias y disyuntivas que se presentan en la actualidad, que se comenzaron a gestar desde los años ochenta del siglo XX, las que se consideran catalizadoras de los modelos de extensión en la actualidad, estos últimos renovados a los nuevos tiempos, pero con base esencial en el arsenal teórico metodológico de la pedagogía y el pensamiento crítico, fusionadas con otras propuestas como la investigación-acción-participativa, la comunicación transformadora, entre otros.

Ante todo, es oportuno destacar que para avizorar tendencias y valorar las disyuntivas, hay que acudir a lo histórico-lógico, es por lo que así se llevará a cabo el siguiente plano de análisis.

Para comenzar, es justo mencionar que en un estudio realizado por Tommasino y Cano (2016) se aprecia una descripción sintetizada pero sorprendente, de lo sucedido en el camino de los procesos extensionistas desde 1980 hasta el presente, que desembocó en nuevos modelos tendenciales de la extensión, lo que complementa el análisis que se venía realizando y merita glosar en este espacio.

A mediados de los ochenta en plena década perdida de América Latina, un grupo de países comenzaron a retomar el sendero de la autonomía universitaria, de ahí que comenzaron a resurgir una serie de nuevas propuestas extensionistas

Uno de estos países fue Uruguay el que en 1990 emprendió el programa “Aprendizaje y Extensión” (APEX), en este se concibió una idea renovadora y además integral de “docencia en comunidad” (Carlevaro, 1998).

Este proyecto tuvo entre sus propósitos llevar a las comunidades (entidades oficiales, como se les llamó), un espacio de educación formal, dónde se fusionarán todos los procesos que se gestaban de forma tradicional en las universidades con las necesidades senti-

das de los pobladores, de modo que mejorara la calidad de vida de estas personas.

Un papel protagónico en este empeño lo jugó la Universidad de la República Uruguay (UDELAR). Para aquel entonces una propuesta tan osada, no contó con mucho apoyo y no fue hasta el 2008, que tomó fortaleza con la instauración del Programa Integral Metropolitano (PIM).

Otras proyecciones que se propusieron en este período fueron los centros comunitarios o barriales en Argentina, llevados a cabo por la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, entre otras.

Se elaboraron e implementaron propuestas de capacitación, espacios para el aprendizaje de disciplinas artísticas y la práctica de deportes, todo ello de forma gratuita para la comunidad; se realizaron talleres abiertos para el desarrollo de oficios, además de generar una participación comprometida, así como la integración comunitaria, esto permitió que las personas adquirieran conocimientos básicos sobre la base de sus necesidades, lo que a la postre les consintió la creación de pequeños negocios como paliativo al desempleo.

En aquel período tuvo un bum el desarrollo de acciones por proyectos, de tal manera se comenzó a implementar los llamados concursos para el financiamiento de proyectos. Si bien tuvo ciertas integridades, resultaron insuficientes para la consolidación de las relaciones con las comunidades y de la extensión con la docencia.

Para el 2010 se inició otro proceso en la UDELAR y algunas universidades en Argentina, que estuvo relacionado con la inclusión de la extensión dentro de la formación curricular, lo cual anteriormente era de forma extracurricular; a este se le ha dado en llamar “curricularización de la extensión” o “de integralidad de funciones”.

Si bien este proceso fue acogido en el citado período, en el contexto latinoamericano por algunas universidades, ha llegado a Ecuador con cierto retardo, al menos en la Universidad Politécnica Salesiana.

Lo anterior se fundamenta en que, en la mencionada universidad justo a partir de los cambios en la malla curricular iniciados en el 2016, es que la extensión ha ido transitando hacia el interior de la formación curricular; si bien es una propuesta que ya cuenta con una historia en el continente, no siempre es susceptible de extrapo-

lar a otros contextos. En el mejor de los casos, cada uno debe tener sus particularidades e innovación en este sentido.

Los autores sostienen el criterio de que, una cosa es vincular la extensión a la formación curricular de los estudiantes, y otra es presentar la vinculación como un subsistema de la formación curricular. Son dos funciones vinculatorias, pero no suplantatorias.

Esto pudiera ser factible, pero si se tiene una estrategia de extensión, un programa bien fundamentado, que conciba una disciplina principal integradora que lo complemente; tampoco la extensión se debe reducir a una asignatura más, o bajo la denominación de gestión de proyectos se enmascare la extensión.

Si bien esta necesita de proyectos, un proyecto o grupos de estos por sí solo, no es extensión, esta es una noción más compleja, el proyecto es el medio, la extensión en su máxima expresión y sin ser desvirtuada es el fin transformador de la realidad.

La práctica ha demostrado que en algunos casos los llamados proyectos de extensión no han contribuido con el fin real de esta, mucho menos de ellos ha emanado un resultado científico que muestre la posible y necesaria articulación con la investigación y de esta con la docencia.

Sin penetrar en la polémica de cuáles son sus causas, no se puede pecar de absolutizar, porque hay instituciones que ya han dado pasos agigantados en función de superar estas limitantes y lo han logrado en ciertas carreras, aunque no en todas; una muestra con conocimiento de causa es este propio libro el cual ha sido fruto de la articulación de los procesos extensionistas con la investigación, la docencia y la participación estudiantil.

De tal forma en los años mencionados con anterioridad, a su vez, en las universidades argentinas emergieron una serie de iniciativas, por lo que las llamadas “Prácticas socio comunitarias, intervinieron como una estrategia de integración con acreditación curricular”. (Tommasino y Cano 2016).

Por lo tanto, el modelo de difusión y transferencia de la cultura, así como el de la extensión crítica, con una visión más renovada en la actualidad, constituyen nuevas tendencias con miras puestas en la importancia pedagógica de la extensión en la formación curricular de los universitarios.

Regresando al tema de los modelos de extensión se expresa que, estos han tenido un carácter cíclico, algunos de ondas cortas, otros períodos con ondas más largas en su evolución.

Si bien la extensión ha tenido cierta estabilidad como denominación, ha existido una recurrencia que tendencialmente regresa al modelo de la extensión como difusión cultural y divulgación científica tecnológica, aunque con una visión y encargo más actualizada que parte de que la difusión cultural debe contribuir a transformar el estado de las cosas, y que la tecnología ha transitado a la tecnociencia.¹³

En este orden de análisis las tendencias se manifiestan en el regreso a las teorías que retoman las bases pedagógicas críticas, cuya fuente está en Paulo Freire y su continuidad en la Investigación-Acción-Participativa (IAP) de Fals Borda, Vera Gianotten, Anisur Rahman, así como en la Comunicación Participativa o transformadora, en sustitución de la comunicación bancaria o depositaria, de Mario Kaplún.

Al producirse esta fusión, entonces se habla de: “extensión crítica” (Tommasino, 2006) en Uruguay; “extensión popular” (Fal-

13 El término, a pesar de ubicar su surgimiento en las últimas décadas del siglo XX, se ha empleado con más fuerza a partir del presente siglo, para identificar la fusión objetiva, de la ciencias con la tecnología, favorecidas por los adelantos científicos y de investigación, encaminadas a la creación de productos, procesos, entre otros, intensivos en el uso de la robótica la nanotecnología (Forma particular de manipular de manera precisa los átomos y moléculas para la fabricación de productos a micro escala, ahora también referida como nanotecnología molecular) y el carbono, especialmente diseñados por empresas altamente sofisticadas, para la satisfacción de las demandas económicas y sociales cada vez más complejas.

cao, 2006),¹⁴ en Brasil “extensión popular ambiental participativa” (Conde, 2009).¹⁵

Los modelos de extensión del siglo XXI

A pesar de que los modelos analizados con anterioridad fueron declarados por sus autores en el presente siglo, se pretende con el título anterior distinguir los propuestos por autores como Tommasino y Cano (2016) los que los definen de la siguiente forma:

El modelo difusionista-transferencista de la extensión

De este se pudiera decir que coincide con los definidos por el resto de los autores analizados previamente, de igual modo hay consenso en cuanto a sus críticas, mayormente alineadas con agudeza a las ya conocidas restricciones de la difusión cultural, la divulgación científica, así como la transferencia tecnológica a lo que hoy como

14 Es un proceso que basado en los conceptos de “trabajo social” de, J.C. Melo Neto (2004), se articula a partir del debate del proceso de reorganización social de los sectores populares y vulnerables, esta propuesta concebida desde la interdisciplinariedad, tiene como base una metodología participativa de movilización colectiva, que comienza con el estudio de demanda de los movimientos sociales, e intenta llevar a cabo el desarrollo comunitario a través de la creación comunitaria, articulando con otros ejes económicos, sociales, ambientales, entre otros, en función del desarrollo local sostenible y popular.

15 Es un término que se comenzó a introducir por el autor a partir de la obra: Propuesta Teórico Metodológica para la Educación Popular Ambiental en función del Desarrollo Sostenible de la Comunidad, y trabajos inéditos que tuvieron orígenes en este año, que basados en una reconstrucción crítica de la extensión, comprendió esta como un proceso de acción liberadora, democrática y popular, para impulsar los cambios políticos, económicos, sociales y de la naturaleza de forma crítica y participativa, para la auto transformación de los sujetos involucrados; donde la participación, el diálogo y la comunicación son el camino para la generación del conocimiento en función del desarrollo local-comunitario, participativo y sostenible. Se estaba buscando la forma de implementar una nueva lógica de pensamiento, que diera cuenta de una extensión popular que incorporara las relaciones sociedad-naturaleza, o una extensión ambiental que incorporara la dimensión político-participativa de la extensión popular, teniendo como eje transversal la participación.

tendencia, se le ha dado en llamar “difusión de las innovaciones” (Tommasino, 1994).

Bajo este concepto, el extensionista era el intermediario o “intérprete” de la cultura y los adelantos del conocimiento científico generados en las universidades y sus vínculos con el sector empresarial, condicionando que los llamados receptores, en momentos iniciales de estas relaciones permanecieran como entes pasivos, los cuales con el paso del tiempo podrían actualizarse por cuenta propia.

Lo distintivo de este modelo para los autores en cuestión, ha sido la relativa indeterminación o generalización con que se define a la extensión en diferentes códigos, reglamentos, resoluciones, o por las propias secretarías de extensión.

Esta perspectiva en ciertos casos no abarca todo el conjunto de relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad, generando una subordinación de la universidad a las necesidades de las organizaciones productivas, las que son intensivas en capital y actúan por pedidos o encargos de producciones o servicios, desvirtuando el sentido de la extensión.

En el análisis de este modelo los autores se percataron de que, desde ciertas ciencias y disciplinas si posee aplicabilidad y sobre todo las agrarias, donde el extensionismo si cumple con los estándares de difusión tecnológica.

Basado en la preponderancia, e influencia del positivismo en las ciencias, con posterioridad a la segunda mitad del siglo XX se dio una corriente de pensamiento interventiva por parte del extensionista, y asimilativa por parte del sujeto receptor en la extensión universitaria, sustentada en estándares de la transmisión tecnológica.

Esta concepción entiende que los procesos de desarrollo y superación de las condiciones críticas de la sociedad rural (pobreza, problemáticas vinculados a la salud, educación, alimentación, vivienda) se podrán resolver si estos sectores “atrasados” son capaces de adoptar nuevas ideas. Es decir, si pasan a ser actores innovadores capaces de adoptar entre otras, aquellas tecnologías de insumo que modifican sus sistemas de producción. (Tommasino & Cano, 2016, p. 13)

Lo anterior puede ser no compartido, en dos sentidos, uno en lo relativo a la adopción de ideas y la capacidad; si los receptores de

estas tecnologías tienen una mentalidad tradicional, no se le puede brindar ideas y herramientas modernas porque no les va a funcionar, por otro lado, tampoco funciona a la inversa, si se tiene mentalidades modernas, no se puede trabajar con herramientas tradicionales, porque tampoco va a funcionar.

Esto quiere decir que si las comunidades se desarrollan en un contexto social donde predomina una mentalidad arcaica, una transferencia tecnológica sin educar, y crear una cultura de trabajo moderna, etc., es imposible, aún con la mejor de las intenciones de la extensión. En cambio, hay sociedades donde la superestructura está más desarrollada que la propia base económica, es decir existe una mayor cultura superpuesta por encima de las relaciones de producción, sin embargo, actúan y poseen herramientas tradicionales, lo cual tampoco funciona.

Esta dicotomía es difícil de entender, pero en ello radica la importancia de llevar a cabo en sociedades y comunidades atrasadas, una educación extramuros, de manera que genere un proceso de “alfabetización tecnológica”, incluyendo lo formativo-participativo, acorde a las necesidades de los sujetos.

En cuanto a lo de modernizarse por iniciativa propia tampoco es procedente, la cuestión que marca la línea de las desigualdades y problemáticas de los sectores atrasados y vulnerables obedece a factores internos, claro está, pero en mayor medida a factores externos a las propias iniciativas, como son el acceso a los capitales para la inversión, un entorno económico convulso, pocos cambios estructurales, la dependencia y las relaciones de intercambio desigual, que también inciden en el proceso extensionista.

Este modelo si bien existe y se aplica, no es el recomendable y debe ser superado, puesto que se basa en una espera pasiva como adjudicándole a las comunidades o sujetos vulnerables su incapacidad de desarrollarse, sin reconocer la presencia de factores exógenos que determinan su estado de subdesarrollo.

El modelo de extensión crítica

Este modelo de algún modo es heredero de la tradición emancipadora de Latinoamérica, el cual, en lo político, se adhiere a la

perspectiva de apoyar a los procesos de organización y soberanía de los sectores populares.

En lo pedagógico muy vinculado a:

- La pedagogía del oprimido, uno de los trabajos más conocidos del educador, pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire.
- La Educación Popular, la cual está relacionada al:

Fracaso de del estructuralismo latinoamericano y la teoría de la dependencia, lectura tercermundista y latinoamericana del fenómeno del subdesarrollo, en la cual los aspectos de atraso y pobreza de los pueblos de América Latina exigían una transformación y muchos la buscaron en la Educación Popular. (Conde, 2009, p. 29)

- La educación Popular Ambiental, como propuesta contra hegemónica, en la cual:

El proceso educativo que se desencadena bajo este enfoque desde la educación popular ambiental debe: “movilizar verdaderamente a los individuos en el mejoramiento de sus realidades desde lo afectivo, corporal, intelectual, conductual, desde su cultura (...). Y desde tal movilización, promover una verdadera articulación que posibilite el acceso a las personas a entidades colectivas de toma de decisiones, para hacer valer sus propuestas de solución a las problemáticas socioculturales. (Figueredo, 2008, p. 347)

- La investigación acción participativa, en este sentido se destacan autores como Orlando Fals-Borda, Vera Gianotten, Anisur Rahman, entre otros.

El acervo teórico-práctico logrado en este período histórico (1960 del siglo pasado, hasta nuestros días), muestra la existencia de una gran variedad de actividades educativas, cuyo sentido ha estado orientado a la toma del poder y la participación política de los grupos sociales excluidos, buscando que en los métodos y metodologías que se utilicen no se reproduzcan las relaciones sociales de dominación, sino una transformación consciente de la sociedad. Por lo tanto, de este enfoque problemático se desprende que no es

suficiente transmitir información, sino hacer que esta se transforme en conocimientos, dicho de otra manera, que las informaciones tengan sentido en las relaciones con el mundo en que se desarrollan los sujetos. (Conde, 2009, p.29)

- La comunicación transformadora de Mario Kaplún, en oposición a la comunicación bancaria.

A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y práctica de la comunicación. (...) Así como existe una “educación bancaria”, existe una “comunicación bancaria”. El emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. O es el comunicador que “sabe” emitiendo su mensaje (su artículo periodístico, su programa de radio, su impreso, su vídeo, etc.) desde su propia visión, con sus propios contenidos, a un lector (u oyente o espectador) que “no sabe” y al que no se le reconoce otro papel que el de receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el monólogo. (Kaplún, 1998, p. 25)

A partir de este modelo de extensión, se pueden concretar los siguientes aspectos: la visión crítica de los fenómenos, la inspiración transformadora, la comunicación mediatizada por el diálogo, unidos a través de la práctica integradora que abarque todo un ciclo de práctica, reflexión y de nuevo a la práctica.

Lo anterior no se produce de forma espontánea, es necesario articularlo a través de una concepción didáctica que junto a lo docente-educativo, la investigación, la formación de valores y la extensión contribuya al proceso de participación y transformación social.

De igual modo es necesario garantizar el mecanismo de evaluación, retroalimentación y sistematización de la praxis extensionista para la construcción del saber colectivo, sin lo cual quedaría incompleto el proceso, todo ello con el objetivo de saber en qué se ha avanzado, que no se cumplió, por qué no se llegó a lo que se quería obtener y a partir de esto reformular los planes, las metas y trazar las nuevas estrategias extensionistas.

Lo anterior en opinión de los autores, si bien se realiza de forma individual en cada proyecto que se ejecuta por separado, no

existe un estudio científico al respecto que vaya más allá de un informe, en el mejor de los casos.

Otra cuestión importante es la articulación de la investigación con la extensión dentro de este modelo; sobrados son los ejemplos en las universidades en las que la investigación recae con más énfasis en la enseñanza del posgrado, y es ejecutada por un número reducido de estudiantes y profesores; lastimosamente no todos han concientizado la necesidad e importancia de esta.

Si bien la investigación genera visualización, relevancia, pertinencia y prestigio, en muchas universidades con mayor o menor grado se continúa contemplando como algo asociado a la función docente, por lo que no se otorgan a los profesores horas para ello, mientras se le exige por resolución que de cada proyecto extensionista se genere una producción científica. Más bien esto interviene como una función consciente y altruista de los docentes, por lo que no ha avanzado mucho más en este campo.

Otro aspecto que ha intervenido en detrimento de la investigación asociada a la extensión, ha sido la sepultura de las modalidades de titulación “tradicionales”, las cuales bien realizadas y atendidas eran las únicas en las que los estudiantes tenían las posibilidades reales de intervenir de forma proactiva en los espacios seleccionados como objetos de investigación, sean empresas, instituciones, comunidades vulnerables entre otros, en los que se obtenían los resultados concretos a través de tesis finales, tesinas, monografías, ensayos y esto era lo esencial para proceder a la divulgación del conocimiento, de los hallazgos concretos que tomaban forma corpórea en las publicaciones en libros, revistas, entre otros.

Por lo tanto, se considera que se ha eludido un peldaño en el proceso de investigación, no se puede publicar algo que no se tiene como resultado, ni está bien sustentado mediante el uso consciente del método científico, y validado en la práctica.

Otra debilidad que interviene en muchas universidades es que los estudiantes reciben la metodología de la investigación, como parte del proceso de formación curricular en los primeros semestres de la carrera y solo al final, en dependencia de la modalidad de titulación, es que vuelven a retomar la misma, luego de haber transcurridos

varios años sin ni siquiera hacer uso de ella en los procesos extensionistas intermedios, fragmentando la unidad extensión investigación.

De igual modo existe una marcada tendencia de “correr detrás de las publicaciones”, para cumplir con los indicadores institucionales, en lugar de la obtención de resultados serios y concretos, lo cual ha ido en detrimento de la calidad de lo que se publica en muchas universidades, pretendiendo un igualitarismo científico entre estudiantes y profesores, en lugar de un proceso de complementariedad y acompañamiento real, que no es lo mismo.

La preocupación que se evidencia en líneas anteriores es posible solucionar bajo una articulación curricular de la extensión con la docencia y la investigación, formando parte activa de la vida y experiencia de educandos y profesores.

Existen procesos que derriban los modos tradicionales de la enseñanza en las universidades; para ello es necesario readecuar el papel del profesor, y los estudiantes, al pasar de un auditorio cerrado, con máximo control a un entorno abierto, lejos del alcance de los diseños curriculares estrictos.

Lo anterior no significa transitar hacia la anarquía, la espontaneidad y el liberalismo pedagógico, todo lo contrario, requiere un mayor nivel de reestructuración y diseño, pero flexible y eficaz.

Educar bajo estas condiciones, implica estar abiertos a interrogantes por parte de los estudiantes sobre las cosas que perciben en su cotidianidad, tal y como son, y por consiguiente sus respuestas deben intervenir como soluciones a los problemas manifiestos.

Como conclusión, una experiencia o propuesta como esta en primer lugar necesita ante todo de una normativa institucional que le dé carácter oficial aprobatorio, y esté abierta y dotada de la estructuración y diseño de los instrumentos y procesos que desencadena.

Segundo una comprensión real por parte de los funcionarios, directores de carreras y áreas, que no sea el mero cumplimiento de los indicadores de los planes operativos internos con vistas a las acreditaciones, es decir un cambio de mentalidad, y visión futura, así como profesores y estudiantes conscientes de este cambio y sus beneficios cognitivos e investigativos, así como con deseos de investigar y socializar, creando una cultura al respecto.

Tercero hacer real la autonomía del docente, y la flexibilidad de adaptación curricular acorde a las necesidades del entorno social cambiante en el cual se llevará acabo la perspectiva integradora.

Cuarto contar con los espacios adecuados y protagónicos para el desarrollo eficaz de esta perspectiva de la integralidad; quinto una vez en el entorno de desarrollo ideal de la perspectiva, colocar de forma lineal los niveles de actuación, lo que significa borrar toda frontera jerárquica del conocimiento, asumiendo que todos aprendemos de todos en la construcción colectiva de saberes.

Si lo anterior no se cumple, o se hace de forma parcial, más no de forma integrada en sí misma como propuesta, mal podrá fungir como alternativa para un espacio de integración comunitaria extramuros.

Una vez realizada la anterior generalización, se transita al desarrollo histórico de la extensión en el continente latinoamericano.

Síntesis del desarrollo histórico de la extensión universitaria en América Latina

El origen del término de extensión, en América latina, no deja de ser polémico, de hecho, existe una gran diversidad de autores que han incursionado en el tema, desde diferentes puntos de vista, de esta forma Tünnermann (2000) sostiene que fue con la Reforma de Córdoba que se inició en Latinoamérica, la aparición del concepto de extensión en 1918.

De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a este partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. (Tünnermann, 2000, p. 269)

Con todo el respeto que merece el autor mencionado, así como el Movimiento de Córdoba, el cual dio origen a esta reforma, y sin

dejar de reconocer su pertinencia, validez transformadora y crítica, al incorporar una serie de planteamientos y reclamos políticos y sociales, revolucionarios en el campo de la extensión como función social de la universidad, existe una diversidad de autores que parecen no compartir este punto de vista.

Esta afirmación se sostiene en las ideas y trabajos de Ángeles (1992); Mollis (1995); Serna (2004); Rodríguez (2008); Barbosa (2010); Ortiz y Morales (2011); D'Andrea et al. (2014); León (2015), los que hacen referencia a que fue en la Universidad de la Plata en Argentina, en el Instituto de Física, en 1906-1907, dónde comenzaron las conferencias de extensión, bajo la presidencia de Joaquín Víctor González, el cual fue nombrado años más tarde como Rector de esta Universidad, cargo que ocupó hasta 1918.

En otro orden de ideas, en el año 1908 tuvo lugar en Montevideo, el primer Encuentro Internacional de Estudiantes Latinoamericanos, el cual dentro de las demandas que proclamó estaba la relacionada con la necesidad y exigencia de llevar a cabo programas de extensión universitaria.

Otro punto de referencia de acontecimientos previos la Reforma de Córdoba, fue el hecho de que, en México en 1910, y acorde a los planteamientos de Serna (2004), en la Ley de la constitución de la Universidad de México, se plasmó que, la extensión universitaria se organizaría mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Esto sin dudas fue un paso más para la consolidación del proceso extensionista en su largo devenir histórico.

En lo que respecta a México esta proyección fuera de los marcos de la universidad, en un principio se consideró como que debía reducir las diferencias sociales, y en lo progresivo aparejado a un crecimiento de la economía, se vinculó al tema del desarrollo económico.

Lo cierto es que esta función sustantiva estuvo vinculada marginalmente al resto, lo que condujo a una comprensión limitada y específica de cada institución, pero más allá de esto debe verse como un proceso que se articula con el resto de las funciones, ofreciendo soluciones a los problemas generados en el entorno educativo interno de la universidad, como en el social externo a esta.

Ya en 1918, con la Reforma de Córdoba, se asiste a un proceso de reconfiguración de la extensión universitaria, que se había ini-

ciado anteriormente; la agudeza de sus planteamientos, el carácter crítico con que se afrontó el accionar de las universidades, visto de esta manera, fue lo que en opinión de los autores cautivó la atención y marcó un hito en la historia, permitiendo establecer como especie de una frontera, en un antes y un después de la reforma de Córdoba.

Para tener una idea de la osadía de sus planteamientos se pueden esgrimir algunos de sus pasajes, en los que se recoge que:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara (...). Nuestro régimen universitario —aun el más reciente— es anacrónico. Este es considerado por Tünnermann (2000), [y para muchos otros autores], el primer antecedente de la extensión en América Latina. (León, 2015, p. 3)

Como consecuencia directa de este movimiento fue desencadenándose en el continente un sinnúmero de acciones estratégicas para el desarrollo de la extensión universitaria que cobraron cuerpo en proyectos, congresos, simposios, conferencias regionales, con planteamientos y cambios esenciales y medulares en el accionar de esta función sustantiva.

Se recomienda que, en aras de tener una visión de lo acontecido, de forma sintetizada pero profunda y concreta, se exhorta consultar el Anexo 1. Esta cronología histórica fue elaborada por Serna (2004), y enriquecida por los autores de la presente obra. Realizada esta sugerencia pertinente, se está en condiciones de pasar al siguiente plano de análisis.

Experiencias del extensionismo en América Latina

Con este epígrafe se pretende abordar, de forma muy sucinta algunas de las experiencias de la extensión en países del continente latinoamericano y caribeño, de modo que se tenga una visión sistematizada de lo que acontece en la región, y cómo estas prácticas pueden servir de referentes a los procesos extensionistas desde la

praxis particular de cada uno de los países y de las universidades en concreto.

Sin pretender establecer un orden jerárquico de importancia, se comienza por las experiencias de:

Argentina, en este país sus prácticas están enfocadas a algunas de las modalidades más sobresalientes donde tienen lugar los procesos extensionistas, sobre todo en las relaciones de las universidades con el sector empresarial productivo.

Según autores como: Ingallinella et al., (1999), quienes desde la Universidad del Rosario afirman que, este vínculo se basa en el desarrollo de contratos de mejora de nuevos productos, otorgamiento de licencias, transferencia tecnológica, proyectos de cooperación universidad-industria, propuestas de incubadoras de empresas, parques tecnológicos, intercambios de personal, consultorías, y algo propio de estas que son las oficinas universitarias de enlace con la industria. Estas últimas de suma importancia para las experiencias de Ecuador.

Un análisis detallado de estas novedosas y tentativas experiencias conducen a plantear que el camino de la extensión en Argentina presenta las características siguientes:

- El proceso de relación universidad-empresa ocurre con diferentes niveles de celeridad, en dependencia de las modalidades antes mencionadas, lo cierto es que esta interacción se fundamenta en el respeto por la actividad que se genera entre ambas partes; aunque para algunos duchos en el tema de la extensión, evidencian cierto distanciamiento de los valores de esta.
- A partir de los vínculos que se generan, se manifiestan algunas características notables, dentro de las que cabe mencionar el desarrollo de la capacidad gerencial, de liderazgo intelectual, el establecimiento de redes de relaciones, y se contemplan incentivos monetarios y académicos para los profesores por estas actividades de transferencia tecnológica, que genera una sustancial cuantía monetaria.
- Esta relación universidad-empresa condiciona que las expectativas del sector empresarial se direccionen más hacia los

adelantos tecnológicos que se están produciendo en las universidades y todo ello para la solución de los problemas que genera la competencia y la productividad.

- La vinculación de los estudiantes a este proceso de innovación tecnológica es esencial, para todo lo demás que desencadena la extensión.
- Una de las cosas que ha mostrado éxito es la implementación de las oficinas de transferencia tecnológica en espacios comunitarios locales.

Este aspecto puede resultar de gran valía para las universidades ecuatorianas, y sobre todo para las intenciones de crear un departamento de gestión de talento humano en ámbito de la comunidad, con lo cual sería un paso importante para el extensionismo comunitario, aspecto tratado en otros capítulos del presente libro.

Chile, los autores que tratan el tema como: González, Saravia, Carroza, Gascón, Castro (2017, en Orlando y Tommasino, compiladores, 2017), se basan en las implicaciones de las políticas públicas y los modelos de vinculación con el medio, así como la construcción de iniciativas a partir del diálogo y la participación en los territorios.

En el caso chileno el término de extensión universitaria posee una particularidad, se le denomina Vinculación con el Medio, los estudiosos del tema abogan por una mayor institucionalización, dada las escasas relaciones articuladoras de esta con el medio externo, lo que va condicionando un detrimento de la valía del trabajo universitario en este sentido. Esta limitada institucionalización se ha tratado de resarcir con los procesos de acreditación.

Esta última propició una nueva visión para el entendimiento del rol de la universidad en relación con su compromiso para la colectividad, añadiendo la bidireccionalidad con la cual se estrechaban más los lazos de las relaciones de las universidades y las comunidades.

A pesar de ello, de cierta manera se continúa generando tensiones dentro de las universidades, puesto que para un mayor vínculo con la comunidad se necesita de una transformación interna, la que modifica las formas de correspondencia y de autoridad existente

en las universidades, por lo que esto afecta de forma directa a toda la comunidad universitaria.

Por otro lado, de parte de las comunidades se mantiene un rol pasivo y de poco avance en la institucionalización de la vinculación con el medio, dado que aún no han comprendido que este proceso no se lleva a cabo de forma unilateral, sino que implica la participación por igual y en ambos sentidos de la universidad hacia la comunidad y viceversa.

Ambos deben concertar esfuerzos mancomunados con todos los actores sociales implicados en los espacios territoriales, lo cual permitirá un trabajo más profundo y coherente que maximice la utilización de los recursos de todo tipo intervinientes en este proceso.

En consecuencia, la política pública que se piense en materia de vinculación debería tener como punto de partida la enorme heterogeneidad de prácticas y formas de vinculación con los territorios, que son posibles de identificar a partir de las experiencias que las casas de estudios están replicando, junto a las propias peculiaridades que definen a los territorios. Se trata de una institucionalización y formalización de la política pública con un profundo sentido territorial, que sea capaz de respetar las trayectorias universitarias y los procesos de identificación cultural y social que están presentes en los actores. (González et al., 2017, p. 115)

Otra de las falencias que se presentan en Chile y no solo este país, sino en otros de América Latina está relacionada con la corta extensión en el tiempo de los proyectos de este tipo que se generan.

A pesar de que sean proyectos de vinculación con el medio, se considera por los autores de esta obra que, generan un conjunto de insumos y resultados, que no maduran del todo en el corto plazo, se está hablando entonces de la necesidad de que se extiendan más, para dar tiempo a que se generen las condiciones, que exista un proceso de participación e inclusión paulatina, real y no formal de los sujetos y sus proyecciones a mediano y largo plazo.

Existen diversas formas de lograr la ampliación en tiempo de los proyectos de extensión, sin embargo, no es objetivo profundizar en ello en este espacio, no obstante, por ejemplo, por qué un proyecto no puede ser comenzado con un grupo de estudiantes, una vez

llegado a un punto tal, realizar una valoración de los impactos logrados en un período previamente determinado, efectuar un balance, sistematizar las experiencias del período y darle continuidad con otros grupos de estudiantes, mientras que el lugar concreto donde se ejecuta permanezca inalterable.

En esta misma línea, una vez que la extensión se asuma desde lo curricular podría atender contra la prolongación objetiva que demandan los proyectos de extensión, y más si esta se integra con la de investigación.

Para enfrentar estos desafíos indudables, los autores antes mencionados han identificado varias líneas de acción de las políticas públicas, una de ellas está relacionada con los financiamientos e incentivos, estos concuerdan con que el estado debe reconsiderar esta función como un pilar esencial con proyección futura y que demanda recursos monetarios, donde este puede tener una dosis significativa.

El tema del financiamiento para la extensión es clave en todas las organizaciones educativas, tanto públicas como privadas, pues esta es vista como algo fortuito de las funciones universitarias, es entonces que desde esta arista se comienza a ver de forma más clara la necesidad de la fusión de la extensión a la investigación, así como al currículo, de este modo se asignaría recursos de una sola vez, para dos funciones que se pueden complementar.

Otro aspecto en el que se insiste desde las exigencias de la extensión en Chile y el cual se comparte por los autores, es el tema de la medición de los impactos de esta.

Los impactos de la extensión se dejan a merced de que las propias universidades elaboren sus indicadores de medición, lo cual condiciona que cada universidad asuma perspectivas de cálculo diferentes, creando dispersión al respecto, unas más cuantitativas, otras más cualitativas, y no exista un criterio de medición homogéneo que permita incluso hacer análisis comparativos de esta función con otras universidades en términos nacionales.

No es lo mismo los indicadores de impacto que puede generar un proyecto de extensión de forma simplificada, que un sistema de indicadores diseñados de forma estructurada, integral, holística y objetiva para todo el sistema de la extensión en su conjunto a nivel

nacional, se considera que esto adolece y es menester dedicarle atención dado que los que se contemplan en los mecanismos de acreditación, no son suficientes.

Este “fetichismo por las mediciones de impacto” también permea la lógica con que opera la universidad con sus comunidades, ya que descuida ámbitos tan relevantes para este lazo, tales como la confianza y la permanencia, el ejercicio responsable y organizado desde la universidad hacia los territorios. (González et al., 2017, p. 120)

De la cita anterior al referirse a la confianza y a la permanencia, se está mencionando indicadores cualitativos que son difíciles de medir, con más razón se necesita de ese sistema de indicadores que tenga en cuenta, además, el nivel de participación grupal de los sujetos involucrados, el compromiso, la cohesión comunitaria con la extensión, la inclusión social, entre muchos otros.

Pasando a otro punto de análisis que se destaca en las experiencias chilenas, y que guarda relación con otros capítulos de la presente obra, se encuentran los vínculos de la extensión con el desarrollo regional, este desarrollo mesoeconómico que destaca la necesidad de aprovechar las potencialidades y recursos endógenos, para desde lo local abarcar el trabajo conjunto de la localidad y las comunidades con la extensión.

La elaboración de estrategias de desarrollo local, así como redes de cooperación entre las juntas comunales, los gobiernos regionales descentralizados, entre otros y las universidades se presentan como el espacio ideal para un debate franco, innovador y como fuente de ideas, proyectos que tributen al desarrollo local comunitario de forma sostenible.

Costa Rica, es otro de los países que ha aportado experiencias que meritan traerse a colación, donde la extensión se articula con los procesos participativos de impulso social y de desarrollo local, de ahí que realizaron un análisis relacionado con las competencias que debe tener un extensionista, cuyo encargo está en formar capacidades para la incidencia sociocultural.

De igual modo en sus trabajos ofrecen una serie de elementos teórico-metodológicos con un abordaje desde los problemas de la

localidad, que interviene de forma activa ante la limitada capacidad del Estado de dar respuestas a las exigencias de los actores sociales involucrados.

Estas prácticas emergieron de los profesionales de la Escuela de Planificación y Promoción Social (EPPS), y de la Universidad Nacional como: Gamboa et al. (2017). Los autores mencionados concuerdan en que:

[La extensión en el desarrollo local], (...) se vislumbra como el mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales que habitan en un determinado espacio territorial, además del fortalecimiento de las capacidades humanas con visión de futuro. El medio para alcanzar la situación deseada se hace a través de las organizaciones de base, con el apoyo de la institucionalidad, local, regional y nacional y una amplia participación de todos los actores sociales. (Gamboa et al., 2017, p. 54)

En esta concepción de la universidad implícita en el desarrollo local a través de la extensión, no solo debe preservar la identidad cultural ni abogar por la contribución al desarrollo social y humanístico, sino transformar, no solo los espacios locales donde interactúa, sino además propiciar la auto transformación universitaria en sí misma.

La gestión del desarrollo local, desde esta perspectiva se puede concretar como un proceso de transformación en todas las esferas de la vida social y económica, encaminado a mitigar las falencias, necesidades y expectativas que poseen los actores locales, contribuyendo a la creación de un espacio de innovación permanente con los recursos endógenos de que dispone, donde la universidad es factor clave para este proceso.

Desde esta alineación los investigadores costarricenses consideran que un extensionista o facilitador debe tener la cualidad de no solo asumir compromisos con ciertos sectores desfavorecidos de la sociedad, sino de poseer una capacidad innovadora y emprendedora, sentir pasión por la labor que desempeña, ser sensible ante las necesidades de otros, compartir las carencias y vicisitudes del entorno.

A partir de estas observaciones, los autores mencionados suponen que, para la acción local de la extensión, se deben tener en

cuenta una serie de aspectos a considerar, dentro de los que figuran los siguientes:

- Estar dotado de una concepción acerca de la capacidad local de desarrollo, que es lo mismo que identificar el conjunto de condiciones de todo tipo que direccionan las acciones y estrategias, en la localidad, así como el conocimiento de los niveles de vulnerabilidad de cada una de ellas y las formas de actuación en cada instancia y momento.
- Fortalecer la sociedad civil, disminuir la excesiva centralización administrativa, y la dependencia presupuestaria para su desarrollo.
- Reconocer el papel que juegan todas y cada una de las organizaciones sociales, en el proceso de participación, compromiso e integración local comunitaria en vistas a un fin común.
- Reconocer el consenso y la negociación como eje fundamental a partir del cual se articulan los proyectos, estrategias y programas, asumidos desde una planificación participativa de la comunidad local.

Con base en los aspectos anteriores, las experiencias en el ámbito extensionista costarricense sugieren que, para lograr un empoderamiento real de los sujetos y una gestión efectiva, se necesita:

- Una participación de todos y cada una de las organizaciones que conforman el tejido social de la comunidad local.
- Un dinamismo social que le haga frente a la estática, reflejado en el sentido de pertenencia con el territorio.
- Una planificación estratégica basa en objetivos comunes, claros y coherentes.
- La búsqueda de consenso y la negociación como ejes claves de esta planificación estratégica.

- Contar con organizaciones de base con participación y empoderamiento.
- Una gestión social efectiva como parte de las capacidades adquiridas.
- Una eficiente gestión de proyectos contruidos de forma colectiva y con la participación de todos.
- Presencia de comunidades cohesionadas, gestoras de su propio desarrollo y con perspectiva integral futura.

Finalmente, estas experiencias provenientes de universidades costarricenses han estado centradas no solo en la generación y transmisión de los conocimientos, los avances tecnológicos y la cultura, sino en formar capacidades en los actores sociales, para gestar su propio desarrollo local comunitario, siendo este un proceso continuo y ascendente en forma de espiral, como reflejo de una práctica enriquecedora, dinámica, secuenciada, compleja y mucho más elocuente que cualquier teoría.

Es por lo que cada día la extensión se aproxima más a la búsqueda de una explicación cada vez más científica a los fenómenos sociales con los que convive; con la intención de ofrecer respuestas pertinentes a las insuficiencias de las comunidades, pero no desde una perspectiva rígida e interventiva, sino, desde una visión enfocada a la construcción colectiva de los saberes, para potenciar el proceso de inclusión de los sectores sociales más abandonados y desfavorecidos.

Colombia, figura entre otro de los países cuyas experiencias meritan ser atendidas y sistematizadas, en esta tienen lugar las experiencias coordinadas de autores tales como Ortiz y Morales (2011), los que aseguran que el tema de la extensión ha sido analizado en diversos trabajos, discusiones científicas, entre otros.

En este país a la extensión se le denomina proyección social y en la actualidad goza de gran relevancia y complejidad dadas las múltiples interpretaciones y a una discutida reglamentación por parte del Estado.

En Colombia existe una Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), así como una Red Nacional de Extensión Universitaria (RENEU), lo cual facilita en gran medida el proceso de integración, coordinación y de trabajo en este sentido.

La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad. (Ortiz y Morales, 2011, p. 358)

En otro orden de aspectos a tratar, las autoras hacen mención de que el Consejo Nacional de Acreditación (CONAC) hace énfasis en la necesidad de rendir cuentas sobre el impacto social que tiene la extensión, sin embargo adolece lo que está pasando en otros contextos latinoamericanos, de no contar con un sistema de indicadores de impacto válido para todas las instituciones educativas y que sirva para los procesos de acreditación, esta es una falencia que parece ser compartida por varios países de la región.

Estas se refieren a las modalidades de extensión que desarrollan las diferentes instituciones de educación superior, las que se pueden resumir de la siguiente forma:

(...), educación para el trabajo y el desarrollo humano; servicios académicos de extensión; servicios docente-asistenciales; gestión social; gestión tecnológica; programas interdisciplinarios de extensión, que integran investigación y docencia; prácticas universitarias en extensión; gestión de procesos culturales; programas y proyectos de comunicación pública y de difusión educativa y cultural; gestión de relaciones con los egresados, e intervenciones de docentes en eventos externos. (Ortiz y Morales, 2011, p. 358)

Otro de los aspectos relevantes del proceso extensionista en Colombia fue el proyecto piloto que desarrolló la facultad de Administración de la Universidad del Rosario, el que tenía como fin extender el proceso de la gestión administrativa a los tejidos empresariales de Cundinamarca.

Esta iniciativa se destacó por la colaboración y acompañamiento que brindó a pequeños productores de frutas del municipio, los cuales presentaban limitaciones en sus competencias administrativas y en las formas de asociacionismo. Uno de los principios que llevó a cabo la realización de este proyecto fue la proyección de la extensión en contextos territoriales de escaso desarrollo y bajos niveles culturales.

Por su parte Valenzuela (2017) logró resumir en esencia las formas de llevar a cabo la extensión, planteando que:

Colombia como país latinoamericano, implementa dentro de la función sustantiva de Extensión Universitaria, una serie de modalidades, formas, líneas estratégicas o modos de acción que le permiten alimentar la relación Universidad-Entorno-Estado y por consiguiente la Extensión/Proyección Social nacional se ejecuta a través de procesos académicos propios de la naturaleza y fines de las Instituciones, que a su vez son acordes al tipo de las mismas (universidad, institución universitaria e institución técnica y tecnológica), a su carácter (públicas o privadas) y a su misión; lo cual para el caso colombiano se traduce en Extensión Remunerada y Extensión No Remunerada o Solidaria. (Valenzuela, 2017, p. 161)

Según la propia autora, dentro de estas modalidades se destacan:

- Prácticas y pasantías universitarias de carácter social, empresarial, pedagógico o investigativo. Estas representan la realización de la responsabilidad de la universidad con la sociedad, dentro de sus objetivos figuran la aplicación de los conocimientos, la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención directa de las necesidades del contexto. Una de las cosas más significativas es que en algunos casos se desarrollan a partir de líneas de profundización y trabajos finales tanto de pregrado como de postgrado, cosa que no se hace en algunas universidades del contexto regional.
- Educación Continua o continuada. Tiene como propósito crear espacios de formación permanente para capacitar mediante nuevos modelos de formación que garanticen la adaptación a

las diferentes transformaciones económicas, laborales, sociales, comunicativas y digitales, sin olvidar los valores y los derechos fundamentales. De este modo se fortalecen las competencias de forma presencial, semi-presencial y virtual.

- Servicios de Asesorías, consultorías, interventoría y asistencia técnica, concebidos fuera de la universidad, es decir, con el entorno externo. Todo ello se realiza con el objetivo de resolver las demandas y necesidades de los agentes socioeconómicos y comunitarios del territorio nacional e internacional, posibilitando la transferencia tecnológica.
- De lo anterior se puede inferir que estos servicios de asesorías forman parte de la extensión remunerada, sea cual fuere su naturaleza, si bien desde cierta forma contribuye a la adquisición de fondos monetarios que ingresarían a las universidades, lo cual puede considerarse positivo, no es menos cierto que ha recibido duras críticas, al considerarse desvirtuadora de del proceso para el cual fue concebirá la extensión, ya en otros momentos anteriores se ha versado sobre esto, sin embargo es un comentario que no está demás, donde cada uno lo asume e interpreta a su manera.
- Los centros de Atención Social a la comunidad o servicios docentes asistenciales. Estos tienen la función de prestar atención de forma creativa, innovadora y participativa a las necesidades relevantes de las comunidades donde tienen enclave las universidades, asumido esto como un conjunto de acciones para el mejoramiento de las condiciones de vida. En estos centros las universidades prestan servicios psicológicos (Carrera de Psicología), jurídicos (Carrera de derecho), asesoramiento administrativo (Carrera de Administración de Empresas), entre otros.
- Para el caso de Colombia lo hace de forma gratuita para las poblaciones de escasos recursos o de forma cofinanciada. Adjunto a los ingresos que se pueden percibir por el cofinanciamiento, existen otras ventajas que se deben de reconocer y es que estos centros les permiten a los estudiantes la aplica-

ción directa de los conocimientos adquiridos en su formación, pero confrontados con la realidad y las necesidades sociales vigente, es decir, va más allá del preciosismo de la enseñanza académica, para enfrentarse a la cruda realidad social, económica y política.

- La gestión de la relación con los graduados. (En algunas universidades de América Latina, se le denomina: atención al graduado), este proceso permite establecer un puente entre los estudiantes graduados, que ya se encuentran fungiendo en las organizaciones empresariales, este tiene como encargo preservar el vínculo de los graduados con la casa de altos estudios de donde emergieron, para que de forma proactiva, creativa e innovadora, se sigan consolidando los procesos de docencia, investigación, extensión y lúdicos que refuerzan el sistema de valores y compromiso con la realidad social.
- Proyectos de Desarrollo Social Comunitario, o Programas interdisciplinarios de extensionismo. Estos integran la formación docente y la investigación, surgen del micro currículo y relacionados con las expectativas y planes de los territorios, articulan los tres procesos sustantivos de las universidades.
- Gestión cultural. Esta función extensionista juega un papel fundamental en el desarrollo de las manifestaciones artísticas como aficionados, las cuales pueden profundizar, no solo para los estudiantes al interior de las universidades, sino, para las personas de las comunidades de bajos ingresos, las que se pueden insertar en proyectos de este tipo.
- La gestión tecnológica e innovación. Es considerada una función estratégica para las instituciones de educación superior, busca vincular la ciencia, el desarrollo tecnológico y la gestión empresarial, fortaleciendo las relaciones Inter universidades y de estas con el estado y la sociedad. La transferencia de nuevas tecnologías, se basan en procesos de comercialización tecnológica de productos o resultados universitarios, así como de licencias, modelos y patentes, para la generación de valor, empleo y riqueza.

- Redes, grupos y espacios de intercambios de experiencias. Para las universidades colombianas estas constituyen escenarios de articulación e interacción entre las universidades, que propician la socialización de experiencias en función del desarrollo del país.
- Voluntariado universitario e institucional. Según la autora es una expresión de la responsabilidad social universitaria y de la extensión solidaria. Este se refiere a un conjunto de acciones, servicios, llevados a cabo de manera libre y voluntaria por los miembros de la comunidad universitaria, bajo un enfoque participativo.

Estas diferentes formas de implementar la extensión universitaria intervienen como alternativas de desarrollo social comunitario y empresarial, en sectores desfavorecidos, en su ambiente externo pero, de igual modo internamente en las universidades contribuyen a un proceso de formación y socialización estudiantil, enfocado desde la cultura, la transferencia tecnología, la administración, entre otras, así como las iniciativas con un carácter participativo, las que actúan también en función del desarrollo sostenible, lo cual es impostergradable en estos tiempos.

Las experiencias de la extensión en Colombia quedarían truncadas si no se menciona algunos de los proyectos ejecutados en universidades de este país.

Los autores de este libro conscientes de que este será empleado por los estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Ecuador, reproducen de forma muy sintetizada, algunas de estas experiencias para que sirva de inspiración y junto a las que ya se vienen desarrollando en esta universidad, sirvan de acicate para que se constituya en un proceso más multitudinario y altruista. De tal forma se menciona los proyectos siguientes:

La máquina “traga tapas” por la vida: Este según Valenzuela (2017), fue un proyecto diseñado por dos estudiantes de ingeniería mecatrónica y dos de ingeniería de sonido de una universidad de Bogotá, quienes se articularon para crear un dispositivo con el cual la gente pudiera jugar, divertirse, pero al mismo tiempo aportar a una noble causa, la de ayudar a los niños que padecen de cáncer de

la fundación Sanar, la cual recolecta tapas para apoyar su tratamiento médico y psicológico.

Este juego electrónico no requiere de dinero para ser activado, solo se necesita de una tapa plástica de alguna botella. Con ella se tiene acceso al juego durante 1 minuto, si posteriormente se desea continuar, se debe depositar una nueva tapa.

El proyecto ECOBOT: es una iniciativa desplegada por un conjunto de estudiantes y profesores de varias universidades en diferentes regiones de Colombia, los que, apoyados por una empresa privada nacional, la cual preocupada por el escaso nivel de reciclaje de los colombianos, decidió involucrarse en este proyecto y actuar.

Lo anterior es una muestra más de cómo se puede asociar el sector empresarial con los procesos extensionistas gestados en las universidades y de esta manera contribuir al cuidado del medioambiente, e impulsar la cultura del reciclaje en la sociedad a partir la correcta disposición del residuo plástico urbano.

El proyecto como tal consiste en equipos compactadores que fueron diseñados en las universidades y colocados en diversas zonas como: centros comerciales, universidades y espacios públicos, con el objetivo de aportar al medio ambiente y elevar la tasa de reciclaje a partir de cupones de descuento que otorgan las empresas asociadas.

Los usuarios de ECOBOT solo deben acercarse al equipo, depositar las botellas plásticas y las tapas, para recibir a manera de incentivo, un cupón de descuento por cada botella reciclada. Posteriormente, éstas son procesadas por empresas recicladoras que las convierten en fibras textiles y láminas.

Esta experiencia en la actualidad ha sido implementada en lugares como Pekín, donde se intercambia botellas y otros residuales por un boleto en el metro. Que mejor ejemplo que este para reflejar la articulación de las funciones sustantivas de las universidades.

Por la posición que ocupa la UPS, sede Guayaquil, en el Campus Centenario, el cual está enclavado en las propias calles del Barrio Cuba, Parroquia Ximena, y por la cantidad de pequeños negocios que le circunvalan, lo que sumado a que se genera una gran cantidad de desechos plásticos, por las ventas de comidas rápidas, los cuales son vertidos a la calle, impactando de forma negativa en el medio ambiente del entorno comunitario y universitario; un pro-

yecto de igual magnitud al que se acaba de ejemplificar, sería idóneo de realizar, con las características propias de la cultura ecuatoriana y de las iniciativas de los estudiantes de esta universidad, y asociados a empresas que muestren voluntad de participar, como parte de la extensión universitaria, sería ideal y altruista.

Sin lugar a duda, se pueden mencionar otras experiencias extensionistas del ámbito colombiano que meritan ser estudiadas, pero en aras de no pecar de extensos, no se han plasmado en este espacio.

Cuba, la llamada llave del Golfo de México, situada en el mar Caribe también posee un conjunto de experiencias que recaban de atención, esta síntesis que se presenta se ha elaborado en base a la consulta y sistematización por parte de los autores, de la información disponible, así como a partir de los resultados investigativos de González y González (2017).

Autores que realizaron un análisis de las diferentes etapas por las que ha transitado el extensionismo en Cuba, permitiendo agruparlos en dos grandes períodos fundamentales. “Como resultado de los estudios realizados se concluye que la extensión universitaria en Cuba ha tenido, como parte de la educación superior, dos periodos muy bien definidos: antes y después del triunfo de la Revolución en 1959” (p. 16).

En el primer período, mencionan cómo surgió la Universidad de la Habana y como en el siglo XVIII se agudizaron las contradicciones entre un pensamiento sectario de sus fundadores y los hacendados de la Habana, estas fueron catalizadas por la influencia de la Revolución Industrial.

Estos autores, si bien reconocen que con anterioridad a la reforma de Córdoba hubo hechos de la actividad extensionista en otros países de Latinoamérica, son defensores de que: “(...) no fue hasta la Reforma de Córdoba, Argentina (1918), que verdaderamente se habló en América Latina de extensión universitaria, como función social, inherente e inseparable, de la universidad (González y González, 2017, p. 17).

No es pretensión de los autores de esta obra entablar una polémica teórica respecto a las posiciones mostradas por los autores citados, lo cierto fue que Las ideas del Movimiento de Córdoba pron-

to llegaron a la Universidad de la Habana y acogidas por estudiantes y Profesores.

A partir de aquí comenzó a sobresalir una avanzada política que con mucha pujanza dieron los primeros pasos de lo que para ese momento fue expresión de la extensión universitaria, y fue sin dudas la creación por Julio Antonio Mella de la Universidad Popular José Martí. Posteriormente en 1922 este fundó la Federación Estudiantil Universitaria (FEU).

Ya para los años 1940 tenían lugar otras manifestaciones dentro de la extensión universitaria; en esta época en Cuba tomo forma de “charlas, conferencias, exposiciones, presentaciones artísticas, escuelas de verano y algunas publicaciones periódicas (...); las que no estuvieron exentas de un enfoque “culturalista” (González y González, 2017, p. 18).

En resumen, se puede apreciar que el camino de la extensión en Cuba en este primer período estuvo fuertemente marcado por la actividad política que desarrollaron los jóvenes dentro de la universidad y por un enfoque cultural de la extensión.

Ya en el segundo período, es decir, con posterioridad a 1959 y específicamente en 1962, se llevó a cabo la reforma universitaria, la que instaba lo siguiente:

La universidad en la sociedad cubana de hoy es el vehículo por el cual la ciencia y la técnica moderna, en sus más elevadas manifestaciones, han de ponerse al servicio del pueblo (...). Le incumbe además las tareas de realizar la investigación científica y difundir los conocimientos y la cultura. (Citado en: González y González, 2017, p. 18)

De la cita anterior se aprecia que, para la época estos planteamientos estaban también poderosamente influidos por el modelo concientizador y divulgativo de la extensión.

Esto se manifestó en que se intensificaron las actividades artístico-culturales, se llegó a sustituir la Comisión de Extensión Universitaria, por el Departamento de Actividades Culturales, y la extensión se vio reducida a un estrecho marco artístico y literario, es decir, que, en las primeras etapas de este segundo período también predominó el enfoque culturalista.

En el año 1976 tuvo lugar la creación de los Ministerios de Educación Superior y de Cultura, con ello se confirmó la institucionalización de los departamentos de actividades culturales.

No obstante, la tendencia en el trabajo continuó dirigiéndose, básicamente, a las actividades artísticas y literarias. Los conceptos iniciales de la extensión universitaria expuestos por la Reforma Universitaria se fueron limitando en su esencia. (González y González, 2017, p. 20).

Solo el año 1986 fue que se retomó el concepto de extensión universitaria que había permanecido solapado y reducido por el de actividades culturales. Con la creación del Programa de Desarrollo de la Extensión Universitaria, se produjo un cambio, sin embargo, este fue más de forma que de contenido ya que las directrices de la extensión continuaron siendo las mismas.

De igual forma, en esta estática transcurrieron los años 90 del siglo XX, aunque en 1994-1995 se creó en las universidades la Vicerrectoría y los Departamentos de Extensión Universitaria, pero de igual forma direccionados a las manifestaciones culturales y al movimiento de artistas y aficionados.

En el 2004 se estableció un nuevo Programa Nacional de Extensión Universitaria, el que estuvo obligado a recurrir al arsenal teórico-conceptual, y a los principios de la reforma universitaria de 1962. Este tampoco ha sido un instrumento de gestión suficiente para la articulación de la extensión con el resto de los procesos sustantivos de la universidad cubana.

Es evidente que, a lo largo de todo este camino, todo parece indicar que la única aportación y para eso, sobredimensionada, del modelo cubano extensionista, ha sido en las potencialidades que puede representar la cultura como una de las modalidades de la extensión.

Si el encargo social de la universidad es comprendido como la preservación de la cultura, desarrollarla y promoverla (Que para los autores, no es solo esto), en función de elevar el nivel de cultural general integral, que se traduzca en una herramienta para la solución de los problemas sociales presentes y manifiestos en la sociedad, entonces se hace necesario develar, lo que “detrás de la

cultura”, es realmente el proceso de extensión universitaria cubana, visto más concretamente en sus prácticas cotidianas universitarias que, en una denominación instrumental de designación de concepto, funciones y estructuras.

Por ello promover la cultura, como forma de la extensión universitaria según González, y González (2017), y con el beneplácito de quienes consienten el presente trabajo, significa reconocer:

- Lo programas y proyectos extensionistas que se organizan a partir de las diferentes estructuras formales o matriciales de las universidades, para la solución de necesidades intra o extrauniversitarias, dirigidos a la promoción de cultura en su más amplia acepción.
- Los cursos extensionistas abarcadores de la diversidad temática resultante de la determinación de necesidades, dirigidos a contribuir a la formación cultural integral de la comunidad universitaria.
- Las acciones dirigidas a la superación de la población, en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte, el deporte y las estrategias de desarrollo económico, social y cultural de los territorios.
- La formación de estudiantes como promotores de cultura en los más diversos ámbitos (científica, de la profesión, de salud, artística, entre otras).
- El fomento de proyectos socioculturales comunitarios con el propósito de enriquecer la vida de las comunidades, orientada a las posibles soluciones de sus problemas, potenciando la participación ciudadana y la transformación de su realidad.
- El desarrollo por los estudiantes de actividades o tareas de impacto en correspondencia con el perfil de sus carreras, o con otras problemáticas de alcance general en dependencia de necesidades detectadas de cada territorio.

- El desarrollo de los niveles cuantitativos y cualitativos del Movimiento de Artistas Aficionados, por medio del trabajo sistemático y su sistema de eventos y festivales.
- La atención al sistema de la cultura física comunitaria y el deporte en sus más diversas formas con el propósito de la promoción de una vida saludable, así como el desarrollo del deporte de calidad en los diferentes niveles competitivos.
- El fortalecimiento de la labor de las Cátedras Honoríficas como integradoras y difusoras de la vida y obra de personalidades, países o temas de interés sociocultural, para los estudiantes y la comunidad local.
- La consolidación de la proyección integral de las Cátedras Martianas, como órganos principales para el estudio, promoción y difusión de la vida y obra de José Martí en el contexto estudiantil.
- El desarrollo de programas de capacitación para satisfacer las principales necesidades del potencial humano implicado en el proceso extensionista, tales como los directivos, docentes, investigadores, tutores, estudiantes, trabajadores y los líderes comunitarios asociados a esta labor.
- El incentivo a las investigaciones científicas dirigidas a determinar y solucionar problemas asociados a la evolución y desarrollo de la extensión como proceso universitario, estudiando su perfeccionamiento e innovando en su concepción y gestión.
- La difusión de los resultados más relevantes del quehacer extensionista y de la vida universitaria y su entorno social en la universidad y en la comunidad, para contribuir a la información de la población universitaria y del territorio.
- El estímulo a la creación y desarrollo de instituciones culturales universitarias como factor determinante en el logro del clima cultural de la universidad.
- El fomento y desarrollo de la cultura científica de la comunidad (universitaria y del entorno) con el propósito de desa-

rrollar la capacidad de juzgar o valorar la significación de los logros de la investigación y de las personalidades científicas territoriales, nacionales y universales.

Esbozadas las experiencias cubanas a lo largo de estos años, con sus virtudes y limitaciones, se considera oportuno continuar con otras experiencias a reflexionar.

El Salvador, considerado el país más pequeño de América Central, el único que no posee costas al Mar Caribe, con una población de apenas siete millones de habitantes, es el más densamente poblado de la región.

En este espacio, se abordarán las experiencias de la Proyección Social, término con el que se conoce a la extensión universitaria en este país, sobre todo en la Universidad de El Salvador, analizado por autores como: Rosales et al. (2017).

Según estos autores no fue hasta los años 1980, que se institucionalizó en la Universidad de El Salvador (UES), la proyección social. Esta fue una etapa de conflictos armados, sin embargo, en medio de esta convulsión se dieron los primeros pasos para la proyección social, fue de este modo como se inició el largo camino de las experiencias salvadoreñas.

En el año 2010 fue aprobado un reglamento para la proyección social, este fue una herramienta de ordenamiento técnico-operativo, para las instituciones de educación superior, en todas sus facultades.

Una de las experiencias en este país ha sido el denominado: voluntariado universitario, mediante esta proyección se han capacitado a cinco generaciones de miembros de la comunidad universitaria, los que desde el 2012, de forma voluntaria emprendieron una serie de acciones en favor de la comunidad, sobre todo beneficiando a niños y niñas cuyas familias eran de escasos recursos.

Las actividades realizadas fueron colectas de libros y entregas a los desfavorecidos, campañas de limpieza del campus universitario, entre otras, cabe resaltar que estos grupos han alcanzado las certificaciones en primeros auxilios, gestión de riesgos y desastres, así como lenguaje de señas salvadoreñas.

Estas certificaciones han sido en base a que este país posee amenaza de catástrofes naturales, por lo que el voluntariado se ha

preparado en función de estas exigencias. Si bien estas acciones se contemplan dentro del modelo de extensión altruista, son válidas y contribuyen al desarrollo social.

Otro de los proyectos que se llevó a cabo como parte de la extensión, son las campañas permanentes, estas fueron realizadas por los estudiantes de forma externa en apoyo a las comunidades, dentro de los logros alcanzados constan: la creación de bibliotecas comunitarias que suplantaron en el déficit de literatura disponible, para los habitantes de las colectividades seleccionadas. Para ello se han basado en la recolección de libros sean nuevos o de uso, pero más que todo lo que importó fue que les fue de provecho a las comunidades.

En el año 2017, se convocó a una gran campaña de alfabetización, en zonas donde había venido trabajando la Secretaría de Proyección Social, se capacitaron a los estudiantes para emprender esta generosa labor.

Lo anterior demuestra que se pueden realizar infinitas acciones como parte de la extensión universitaria, lo que debe primer es el buen entendimiento entre todas las partes implicadas, además de la capacidad de creatividad e innovación del estudiantado y los deseos de involucrarse, de forma participativa de parte de las comunidades.

Otro proyecto extensionista, esta vez vinculado a la investigación científica, ha sido “La Ciencia al servicio de San Ramón”, este proyecto tuvo como objetivo realizar un estudio profundo, basado en un muestreo geológico desde el 2015, al 2017, para adoptar medidas preventivas en la población del municipio San Ramón, ante la amenaza inminente de las erupciones volcánicas y las fallas geológicas que pueden ocasionar abertura de la tierra y deslaves.

Este proyecto comenzó con el desarrollo de una tesis Doctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), formando posteriormente un grupo para tales empeños, con los vulcanólogos de la UES, en el Salvador.

En este proceso se involucraron estudiantes y profesores, así como los miembros de las comunidades locales, constituyendo una gran experiencia que, a decir de los estudiantes en una entrevista realizada, fue la siguiente:

El trabajo de campo nos enseña cómo poner en práctica la teoría de lo que vemos en clases, porque solo saliendo al campo sabremos cómo ejercer bien nuestra profesión y además tenemos contacto con la gente, también nos ayuda pues somos el presente de nuestra generación de geofísicos en El Salvador. (Citada en Rosales et al., 2017, p. 220)

De tal forma, con las experiencias salvadoreñas expuestas, se da paso a otro país cercano:

Honduras, país limítrofe con el Salvador, posee sus propias especificidades en cuanto a la extensión universitaria, aquí a este proceso sustantivo se le conoce como: función de vinculación con la sociedad; a decir de Padilla y Andino (2017) ha transitado por tres etapas fundamentales. Las autoras han sustentado su estudio desde lo acontecido en la Universidad Nacional de Honduras (UNAH).

En base a ello, la primera etapa se caracterizó por un debate académico en torno a las definiciones conceptuales de la vinculación, así como la reglamentación y estructuración de dicho proceso.

Los aportes fundamentales de esta etapa estuvieron dados en que se reflexionó en cómo debían ser las relaciones de la universidad con la sociedad, y fue a partir de esta que se definió la vinculación de la siguiente forma:

La vinculación de la Universidad con la sociedad consiste en el conjunto de acciones y procesos académicos ejecutados por las unidades universitarias en conjunción con sectores externos a la Universidad, como el Estado, los gobiernos locales, los sectores productivos y la sociedad civil, orientados a resolver problemas y ejecutar programas y proyectos que tengan impactos positivos en la nación o en la esfera global. La vinculación de la Universidad con la Sociedad está fundada en el conocimiento, la cultura, la ciencia y la técnica. Es además una relación que abarca a toda la institución universitaria. Sus departamentos, carreras, facultades, centros universitarios, centros regionales, institutos de investigación y postgrados se involucran en el proceso de aportar conocimientos, resolver problemas y crear actitudes favorables a la transformación y desarrollo de la sociedad. (UNAH, 2008)

Si se realiza una comparación de cada una de las formas de definir la extensión universitaria, presentadas en cada una de las experiencias, se puede percatar que en cuanto a su forma no son coincidentes del todo, dado que, como es lógico, se le añaden rasgos específicos propios de cada país, pero en su contenido existe convergencia en que es una función que se proyecta dentro de sí misma y más allá de la universidad, por lo que se puede afirmar que tiene una dimensión interna y otra externa, las que suelen estar en correspondencia plena con las estructuras institucionales educativas, sociales, políticas, culturales, económicas, de las comunidades y otros sectores establecidas en cada país.

Por tanto, es un proceso de una riqueza teórica y práctica inimaginable, que se ha sedimentado con el decursar de los años, y que no parece detenerse en el tiempo.

Este concepto fue socializado en varios eventos, jornadas, foros, y todo ello condujo a reformular nuevas estrategias dentro de Honduras, introduciendo cambios en la concepción y la práctica de la vinculación universitaria.

Elgolpe de estado en Honduras, el 28 de junio de 2009, tras varios meses de crisis política entre los poderes de la República, en el que hubo un enfrentamiento entre el presidente constitucional Manuel Zelaya con el Congreso Nacional, el Tribunal Supremo Electoral de Honduras y la Corte Suprema de Justicia, repercutió de forma negativa en la vinculación con la sociedad, haciendo retroceder varios procesos sobre todo con instituciones del estado.

A pesar de esto, se logró implicar cerca de 250 profesores y aproximadamente dos mil estudiantes, en 113 proyectos de vinculación con la sociedad, derivado de la demanda externa creciente.

Ya para el año 2010 fue necesario contar con una proyección estratégica de la Dirección de Vinculación Universidad-Sociedad, que respondiera a la progresiva demanda de la Universidad con diferentes sectores de la sociedad.

La segunda etapa ocurrida desde el 2011 al 2014, sentó las bases para la interdisciplinariedad de la vinculación, esta se caracterizó por la puesta en práctica de un Plan estratégico que marcó la institucionalidad de la vinculación. Durante la misma, se fortale-

cieron las áreas de la Dirección de Educación no Formal, Desarrollo Local, Servicio Social y Práctica Profesional y vínculos académicos.

En la tercera etapa fue típica la consolidación de nuevos programas y proyectos de vinculación. Fue así como en el año 2015 la UNAH fortaleció las bases de funcionamiento de la vinculación con la sociedad, desarrollando una serie de procesos y alianzas internacionales en este campo. Dentro de las acciones emprendidas en estos años figuraron las siguientes:

- Celebración del I Congreso Centroamericano de Compromiso Social de forma conjunta con la Universidad de El Salvador, este cimentó los lineamientos de compromiso y responsabilidad de las universidades de Centroamérica, en el marco de la transformación de la sociedad en la región.
- Tuvo lugar la celebración de la primera feria de Proyectos de Vinculación, con la participación de muchos de ellos de alto impacto en la UNAH, con universidades centroamericanas.
- Tuvo lugar la publicación del primer catálogo de proyectos de vinculación, como forma de divulgar el trabajo desplegado en este sentido.
- Se inauguró un programa radial “Universidad extramuros” el que facilitó la divulgación de los resultados de la vinculación con la sociedad, entre otros temas de interés nacional universitario.
- Entre el 2015 y 2016, se impulsó la firma de cartas de cooperación y acuerdo con diferentes sectores y actores sociales.
- Se efectuaron capacitaciones de vinculación en diferentes centros regionales, así como en las facultades de la UNAH.

Estas experiencias sin dudas son aportadoras de conocimiento en cuanto a todo lo que puede acontecer en el inmenso campo de la extensión universitaria, en sus nexos con la comunidad local, la que se perfila como pilar importante en las intenciones de integrar los tres procesos sustantivos universitarios, constituyendo además un

auténtico espacio de reflexión, construcción de saberes y desarrollo sociocultural.

México, junto a Argentina, Chile y Uruguay, son considerados los países de mayor incidencia en la extensión universitaria en América Latina, las experiencias mexicanas en este caso llegan de autores como: Molina y Ejea (2017).

Ambos reconocen que, para abordar la extensión universitaria, ante todo es necesario tener un concepto claro de la misma, sus múltiples interacciones y de cómo se manifiestan en las Instituciones de educación superior. De hecho, a ello le conceden una gran importancia y de forma personal acuñan el término de “Tercera Función sustantiva Universitaria”.

Alegan además que, a lo que denominan la tercera función sustantiva no posee estudios profundos, sino reflexiones con poca estructuración que no son suficientes como mecanismo conceptual, por ello promovieron una investigación en todo México para identificar los modelos de organización y operación acorde con las realidades regionales y de cada Institución de educación superior. Estos arribaron a la conclusión de que a esta función en comparación con la docencia y la investigación se le otorga un menor valor, aspecto que se comparte con los mencionados autores, si exponer las razones de nuestra parte.

Con el decursar de la historia mexicana y acorde a las condiciones contextuales, la extensión se le ha denominado de tres formas diferentes: difusión cultural, prestación de servicios y vinculación con la sociedad.

Molina y Ejea (2017) realizaron una envidiable sistematización de los diferentes períodos por los que atravesó la extensión universitaria en México, desde la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (1868), como antecedente a la reapertura de la Universidad Nacional, hasta la actualidad; por lo tanto, no merita comentario, a razón de no empañar tan ilustre recorrido histórico, por lo que se recomienda leer de su propia fuente este encomiable trabajo.

En otro orden cosas, hablan también de la complejidad del Sistema de Educación Superior de México, el que ha sufrido un fuerte proceso de diversificación, compuesto en la actualidad por

diez subsistemas que tienen orígenes y objetivos diferentes, acorde al tipo de educación que ofrecen.

Esta diversidad, “(...) ha generado sus propios modos de vincularse con la sociedad y de responder a las necesidades regionales a partir de sus objetivos institucionales y las determinaciones del entorno” (Molina y Ejea, 2017, p. 147).

Seguidamente, con base en estos autores, se reproducen y a la vez se comentan un conjunto de actividades realizadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, las cuales, a decir de los autores referidos, forman parte de la tercera función sustantiva y sus nexos con el entorno regional y local. Estas contribuyen a tener una visión más amplia y crítica para ser consideradas en los espacios donde accede nuestro accionar institucional.

Dentro de estas figuran:

- La promoción de actividades deportivas. Se realizan con el objetivo de mantener una vida saludable; contempla tanto a universitarios como a otras personas externas de la comunidad local, para su desarrollo.
- Atención a la comunidad universitaria. Esto guarda relación con el aseguramiento interno del acceso a la cultura, el deporte, las becas, las tutorías, entre otras, de modo que estos servicios institucionales lleguen a todos los estudiantes.
- La comunicación de la ciencia. Pretende la producción, promoción y comunicación del conocimiento científico, de carácter interno o externo; básico y aplicado de forma acertada y eficaz, para el bien de la comunidad. Este trabajo se hace a través de medios tradicionales (Papel, radio, televisión), digitales, pero también con la realización de cursos, talleres, conferencias, charlas, sábados en la ciencia, entre otros.
- La difusión cultural. En esta se contemplan las actividades relacionadas con la producción, promoción y exhibición de actividades artísticas y de índole cultural. Estas actividades pueden incluir todo tipo de públicos.

- La noción de enlace comunitario. Aglutina al conjunto de actividades e iniciativas relacionadas con la idea general de la extensión, las que buscan trasladar a las comunidades desfavorecidas y sobre la base de sus necesidades sentidas, los patrocinios de la educación superior, mejoras, servicios y asesorías generadas en los claustros académicos, entre otros.
- La movilidad y la internacionalización académica. Se centra en las relaciones que establece las IES con otras instituciones en el país o en el extranjero. Éstas pueden ser educativas, instituciones públicas, empresas privadas, sectores gubernamentales, etc.
- Por su parte los observatorios universitarios. Son los encomendados para el monitoreo de las condiciones específicas de temas disímiles que representan las demandas sociales. Lo anterior con la intención de participar de manera informada en la toma de decisiones de las comunidades, la formulación de políticas públicas o la contribución al conocimiento sobre el tema.
- La vinculación con egresados. Se perfila como un espacio de retroalimentación y contacto con las personas que ya han transitado por las aulas; se procura el apoyo mutuo entre los egresados y la institución educativa en cuestión, además del fortalecimiento de la identidad institucional. Este trabajo se genera a través de la conformación de asociaciones, clubes, espacios de integración, actividades deportivas, culturales, de manifestaciones artísticas entre otros, que están ligados con el trabajo que realiza cada institución y que es puente para brindar recursos, servicios, etc.

Tomando en consideración las formas de expresión de la extensión, y de la importancia que revisten las prácticas realizadas por otros semejantes, se explicitan algunas que han tenido lugar en México, y que presentan puntos de contacto con otras experiencias reveladas en páginas anteriores.

- La venta de servicios a terceros por medio de asesorías, consultorías, generación de proyectos, entre otros.
- La capacitación de personal externo a la universidad con la impartición de diplomados, especialidades, cursos de idiomas, educación continua y posgrados de tipo profesionalizante.
- La profesionalización de los estudiantes mediante la prestación de servicio social y las prácticas profesionales para su formación en el área laboral correspondiente.
- La renta o préstamo de infraestructura de las IES para el desarrollo de proyectos específicos del sector productivo.
- Incubadoras de emprendimientos empresariales las cuales atiendan tanto a los estudiantes universitarios como aquellas personas ajenas a la universidad que así lo soliciten.
- La participación en parques de investigación y desarrollo industriales.

Con lo anterior se finalizan las prácticas mexicanas y se procede al reconocimiento de Paraguay.

Paraguay, país multicultural y bilingüe, situado en la zona central de América del Sur es el quinto país más pequeño de Latinoamérica, este también posee un conjunto de prácticas en torno a la extensión que son estimables a tomar en consideración. Solo con el pleno conocimiento de la historia de la educación superior en este país, se sentirá la veracidad de esta afirmación con todo el peso que le concierne, por ello se impone el siguiente análisis histórico.

La educación superior paraguaya, se ha encontrado en dos fuertes corrientes contradictorias, es decir, si crear una educación de las grandes élites o una educación al alcance de las grandes masas populares desfavorecidas, que forme ciudadanos para construir un país más equitativo.

Por tal razón Radice y Molinas (2017), son partidarios de no olvidar el análisis político en el decurso de la educación superior paraguaya y de la extensión. Estos esbozaron que con posterioridad a 1870, Paraguay perdió grandes extensiones de tierra que estaban

en manos del Estado, el cual las vendió a muy bajos precios, a bancos de Inglaterra.

Desde entonces se emprendió una fuerte oleada de privatizaciones, con las que la mayoría de las empresas públicas pasaron a ser privadas, por lo tanto, la educación heredó tales desmanes, constituyéndose en una institución elitista que respondía a tales intereses, degenerada de tal manera que sucumbió todo intento de una educación crítica y liberadora.

Históricamente Paraguay fue el último país de América Latina en tener universidades.

Hasta el año 1960, solo regía en el país una única universidad con alcance limitado a la Capital y algunas ciudades del interior. Desde la década de los '90 hasta la fecha se han creado otras siete universidades públicas y 53 universidades privadas e Institutos superiores. (Radice y Molinas, 2017, p. 176)

Se observa de la cita anterior que hay un predominio de las universidades privadas, las que, si bien han titulado a grandes cantidades de estudiantes, no le ha valido para contribuir a un mejor nivel de vida, ni para responder a las demandas de las comunidades desfavorecidas y olvidadas.

Si bien es cierto que, estas limitaciones estructurales del sistema educativo intervienen como debilidad, para llevar a cabo un cambio que responda a las exigencias del país en este sentido, tampoco el sistema universitario se ha cruzado de brazos.

La Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP), ha venido fortaleciendo su encargo y responsabilidad social, en armonía con el contexto que se manifiesta en el presente, incrementando su papel en la producción y difusión del conocimiento científico, para de esta forma convertirse en una institución social con sentido de pertenencia y referencia nacional.

Esta ha articulado las diversas actividades tanto de los proyectos, como los programas de extensión que realiza cada universidad, con las características particulares de cada una de ellas.

En el año 2014 en la ciudad de Oviedo, se fundó la Red de Extensión Universitaria del Paraguay (REXUNPY), un año más tarde se efectuó el Primer Congreso Nacional de Extensión, en la Univer-

sidad Nacional del Este (UNE), a partir del cual se definió la extensión universitaria como “un proceso pedagógico, transformador, de interacción bidireccional, dialógico y dinámico de la universidad como parte de la sociedad para contribuir a lograr un buen vivir para todos y todas” (Radice y Molinas, 2017, p. 179).

Una de las experiencias más relevantes, fue el proyecto DEMOMINGA, el que formó parte del Programa Integrado de Intervención de base Comunitaria para el Desarrollo Integral. Este proyecto tuvo una primera área de demostración nacional en Paraguay, la que se encontró ubicada en el municipio de Minga Guazú, departamento Alto Paraná, Paraguay.

Para su desarrollo contó con dos fases esenciales, una primera llamada de investigación para establecer las líneas de base que propiciaran el diseño de las estrategias de intervención; la segunda denominada intervención de base comunitaria con varios ejes de acción.

El eje transversal, incluyó, los siguientes elementos estratégicos:

- Inclusión social.
- Familia.
- Género.
- Enfoque generacional.
- Interculturalidad.
- Prevención.
- Calidad de los servicios, optimización de los recursos.
- Participación y Convivencia vecinal.

Eje socio comunitario.

Servicio de asesoría a empresas: se suscitaron alianzas con empresas alimentarias con el objetivo de promover cambios tecnológicos en la composición lipídica de los alimentos, en función de llevar a cabo una alimentación saludable de la comunidad.

Talleres de cocina saludable: encaminados a construir de forma conjunta una serie de conocimientos dietéticos, para preservar la salud y el rescate de las comidas tradicionales.

Talleres de actividad física: El principal fin de estos fue el perfeccionamiento del hombre; dentro de los objetivos de mayor relevancia se encontraron los siguientes:

- Área físico-motriz: su función esencial fue la estimulación de los elementos que intervienen en el perfeccionamiento psicomotor, esquema corporal, lateralidad, equilibrio, nociones espaciotemporales, coordinación motriz.
- Área de Higiene: contribuir a través del ejercicio el desarrollo y la preservación de un estado de salud general óptimo.
- Área social: Fomentar a través de las actividades físico-deportivas el proceso de socialización originando la coexistencia cordial y alegre, por medio de actividades que refuerce las conductas de respeto, solidaridad, cooperación y conciencia de grupo.
- Área psicológica: estimular el desarrollo psicológico, favoreciendo la agilidad mental, así como la seguridad y la estabilidad emocional del individuo.
- Área moral: favorecer en el individuo la incorporación de nuevas conductas personales.

Los acercamientos presentados con anterioridad a las prácticas de la extensión universitaria son resultado de la sistematización de varios autores en cada uno de los respectivos países mencionados; los autores de la presente obra están conscientes de que faltan muchos más países del área, cuyas experiencias no se han mencionado, se espera que sepan dispensar este menoscabo, lo cual no implica que sean menos valederas, solo que el tiempo y el espacio, no dan para más.

Se reconoce que estas prácticas pueden ser más perfiladas, refinadas y aún revisadas, sin embargo, muestran una idea clara de lo que se ha realizado y queda por hacer, así como la complejidad

y heterogeneidad que derivan del sistema de IES de la región, y de la diversidad de tareas que se encierran hoy día en la extensión universitaria.

Finalmente, pese al largo camino recorrido por la extensión universitaria le queda mucho todavía por andar, en la actualidad a diario la sociedad se enfrenta a una gran cantidad de problemas globales complejos y de diversa índole, con gran repercusión local y por consiguiente atañen a las universidades y a sus tres procesos sustantivos.

Es por lo que los desafíos son innumerables, y en dependencia de cada país e institución de educación, sin embargo, algunos sobresalen más por su notoriedad cuya prontitud requiere de estrategias y alternativas para que la extensión universitaria se perpetúe como función flexible y al alcance de la sociedad local y por consiguiente de la sociedad global.

Las propensiones que se avizoran deben estar encaminadas a buscar modelos extensionistas que intervengan como alternativas en el ámbito local, cuyas disparidades son evidentes y reconciliables dentro de lo nacional, y con ello contrarrestar las tendencias de la globalización, que si bien no goza de tanta popularidad y renombre como cuando sus inicios hace décadas atrás, reposa a la sombra de su lado oscuro, en espera de una mutación como proceso, que permita continuar internacionalizando las relaciones capitalistas de producción a escala inimaginable, ya que de hecho no permanecerá en el estado actual de las cosas.

Por otro lado, todo pareciera indicar que la pujanza y el compromiso social de las universidades, los actores comunitarios en cuanto al desarrollo sostenible, desde el Informe de Brundtland, hasta la fecha se ha desvanecido, es aquí donde la extensión universitaria tiene que actuar con perspectivas innovadoras, para salvar el planeta, no como eslogan, sino fáctico.

Otro problema global con incidencia local y comunitaria, sigue siendo las contradicciones en el desarrollo económico de los países, en virtud de esto es necesario que la extensión haga énfasis en un proceso de educación consciente, sobre la necesidad de la integración regional, para aspirar a un mundo donde las relaciones económicas internacionales sean más equitativas y se atenúe la

dependencia, lo anterior no es un síntoma de privilegiar un enfoque empresarial, de forma unilateral, es una necesidad imperiosa, que penetra en el conjunto de todas las relaciones y ámbitos de la vida social, y debe comenzar por los mismos agentes que van a facilitar este proceso de educación, los propios estudiantes.

Conclusiones

- El surgimiento de la extensión universitaria a nivel mundial se adjudica a 1842 en Inglaterra y a 1862 en Estados Unidos, por lo que no ha encontrado entre los autores que tratan el tema en la actualidad, un consenso generalizado. Con independencia de dónde haya surgido, esta proyección de la universidad fuera de sus muros reconoció la responsabilidad social de las instituciones universitarias de la época, con los sectores populares más vulnerables, esta experiencia se generalizó a otras organizaciones educativas a nivel mundial.
- La definición acogida para el concepto de extensión universitaria se corresponde con los lineamientos y objetivos de cada institución en la que se desenvuelve, está objetivamente bajo la influencia de los principales estereotipos de pensamiento que dominan en una sociedad, época y lugar específico. Además, vinculada al nivel de desarrollo y las exigencias del medio social con que se relaciona y al cual tributa.
- El objetivo fundamental de la extensión es contribuir al desarrollo de todos los miembros de la sociedad, mediante la socialización de los conocimientos adquiridos en la investigación y la docencia, no de forma unidireccional, sino dialogada, participativa, que significa tomar parte, tener parte y ser parte, y propicie la inclusión real y no formal de los actores sociales implicados, respetando sus culturas, saberes, diversidad y la forma en que viven y reproducen sus relaciones sociales.
- Algunas universidades en Latinoamérica en sus prácticas han incluido la extensión dentro de la formación curricular, lo cual anteriormente era de forma extracurricular; a este se le ha dado en llamar “curricularización de la extensión” o “de

integralidad de funciones”. Los autores sostienen el criterio de que, una cosa es vincular la extensión a la formación curricular de los estudiantes, y otra es presentar la vinculación como un subsistema de la formación curricular. Son dos funciones vinculatorias, pero no suplantatorias. Esto pudiera ser factible, pero, si se tiene una estrategia de extensión, un programa bien fundamentado, que conciba una disciplina principal integradora que lo complemente; tampoco la extensión se debe reducir a una asignatura más, o bajo la denominación de gestión de proyectos se enmascare la extensión; Si bien esta necesita de proyectos, un proyecto o grupos de estos por sí solo, no es extensión, esta es una noción más compleja, el proyecto es el medio, la extensión en su máxima expresión y sin ser desvirtuada es el fin transformador de la realidad.

- Una cuestión importante dentro de los modelos es, la articulación de la investigación con la extensión; sobrados son los ejemplos en las universidades en las que la investigación recae con más énfasis en la enseñanza del posgrado, y es ejecutada por un número reducido de estudiantes y profesores, lastimosamente no todos ha concientizado la necesidad e importancia de esta. Si bien la investigación genera visualización, relevancia, pertinencia y prestigio, en muchas universidades con mayor o menor grado se continúa contemplando como algo asociado a la función docente, por lo que no se otorgan a los profesores horas para ello, mientras se les exige por resolución que de cada proyecto extensionista se genere una producción científica. Más bien esto interviene como una función consciente y altruista de los docentes, por lo que no ha avanzado mucho más en este campo.
- Respecto a las experiencias llevadas a cabo por los diferentes países de la región, se reconoce que estas pueden ser más perfiladas, refinadas y aún revisadas, sin embargo, muestran una idea clara de lo que se ha realizado y queda por hacer, así como de la complejidad y heterogeneidad que derivan del sistema de IES de la región, y de la diversidad de tareas que se encierran hoy día en la extensión universitaria.

- Las proyecciones que se avizoran para la extensión universitaria deben estar encaminadas a buscar modelos que intervengan como alternativas en el ámbito local, cuyas disparidades son evidentes y reconciliables dentro de lo nacional, con ello contrarrestar las tendencias de la globalización.

Bibliografía

- Ángeles, G. (1992). Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios. *Revista de la Educación Superior*, 20, 1(81), ANUIES, México.
- Alcina, J. (1982) Difusión cultural y extensión universitaria. *ANUIES- Revista de la Educación Superior*, 44, octubre-diciembre. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Manifiesto de la juventud universitaria de Córdoba, Argentina, 1918. *ANUIES- Revista de la Educación Superior*, 31, julio-septiembre. México.
- ____ (1995). Programa Nacional de la Extensión de la Cultura y los Servicios. *ANUIES, Revista de la Educación Superior*, 95, enero-marzo. México.
- ____ (1999). La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. XXX Sesión Ordinaria de la ANUIES, 12 y 13 de noviembre. <http://www.anui.es.mx>
- Barbosa, F. (2010). La Extensión Universitaria en España e Iberoamérica desde la Constitución de Cádiz (1812) a las Universidades Andaluzas. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, XXIV, 25-53. ISSN: 1316-0648.
- Brito, L.F., Gordillo, I., & Quezada, C.J. (2016). La vinculación con la sociedad y la universidad pública en el Ecuador. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, julio-septiembre. <https://bit.ly/2WpeqxA> (8 de octubre de 2019).
- Carlevaro, P. (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro*. Universidad de la República.
- Casanova, H. (2012). *El gobierno de la Universidad en España*. Netbiblo.
- Colmenárez, L. (2001). Vinculación Universidad-Empresa: Plan estratégico posgrado DAC-UCLA-PyMES. *Compendium: Revista de Investigación Científica*. <https://bit.ly/2C4WRME>.
- Conde, E. (2009). *Propuesta teórico-metodológica para la Educación Popular Ambiental en función del Desarrollo Sostenible de la Comunidad*.

- (Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación). Universidad de La Habana, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Programa Cuba.
- Conde, E., y García, H. (2018). *La gestión de la responsabilidad social empresarial. Una visión desde el empresariado cubano*. Abya-Yala.
- Díaz, C. y Herrera, L. (2004). Extensión universitaria. *Políticas de Estado para la Universidad argentina: balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional* (pp. 111-117). <https://bit.ly/32l2i4D>
- D'Andrea, R., Zubiría, A., y Sastre, V. (2014). *Reseña histórica de la extensión Universitaria*. Ponencia presentada en III Jornadas de Extensión del MERCOSUR-UNICEN. <https://bit.ly/30dnQxh>
- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación. Educación Superior: Perfil profesional del Profesor*.
- Falcao, E. (2006). *Vivencia em comunidades Outra forma de ensino*. Editora Universitaria, Universidad Federal de Paraíba.
- Fals, O. (1992). El significado actual de la IAP. En *Sección de Lecturas sobre Investigación Acción Participativa*. Centro de Investigación Educativa Graciela Bustillos, Asociación de Pedagogos de Cuba-Pan para el Mundo, La Habana.
- Fernández, J. (s/f). *La extensión universitaria*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios sobre la Universidad. Serie: Deslinde No. 33.
- Figueredo, J. (2008). *¿Qué es la Educación Popular?* Martha Alejandro, María Isabel Romero, y José Ramón Vidal (Comps.). Editorial Caminos.
- Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Décimo tercera edición. Siglo XXI, editores, s.a. <https://bit.ly/2OrZ7Qv>
- Gamboa, R., Céspedes, M., Mena, P., y Ulate, C. (2017). La Extensión Universitaria y los procesos participativos de desarrollo local en Costa Rica. En J. Castro y H. Tommasino (Ed.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp. 53-76). Universidad Nacional de la Pampa.
- Giménez, J.J. (2000). *La Extensión Universitaria en España*. V Congreso Iberoamericano de Extensión, México.
- Gómez, L., y Figueroa, S. (2011). Trayectos y Trayectorias de la Extensión Universitaria. *Revista Ciencia Política*, 12, julio-diciembre.

- González, G.R. y González, M. (2003a). Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXIII(1), 15-26.
- _____. (2003b). *Universidad, sociedad y extensión universitaria: apuntes para un análisis*. <https://bit.ly/3haop1F>
- _____. (2006). Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, XX-VI(2), 69-76.
- _____. (2017). *Itinerarios de la Extensión Universitaria en Cuba: Apuntes para un debate*. En J. Castro y H. Tommasino (Ed.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp.15-30). Universidad Nacional de la Pampa.
- González, B., Saravia, P., Carroza, N., Gascón, F., Dinamarca, C., y Castro, L. (2017). Propuestas de Política Pública y modelos de Vinculación con el Medio en Chile: Construcción de iniciativas dialogantes, participativas y territorializadas. En J. Castro y H. Tommasino (Ed.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp.111-134). Universidad Nacional de la Pampa.
- Ingallinella, A., Picco, A., Sabesinsky, M., Seselovsky, E., y Zossi, A. (1999). *Evaluación de las actividades de extensión y transferencia de tecnología en las universidades*. Universidad Nacional de Rosario. <https://bit.ly/2WqI59K>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Editorial de la Torre.
- Kauffman, R. (1990). *Planificación de sistemas*. Ed. Trillas. 2ª ed.
- Labrandero I.M. y Santander, L. (1983). Extensión académica: una función del sistema universitario. *ANUIES- Revista de la Educación Superior*, 47, julio-septiembre. <https://bit.ly/3eImXlv>
- Laclau, E., y Chantal, M. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- León, A. (2015). *La extensión universitaria en América Latina desde sus orígenes hasta la actualidad*. <https://bit.ly/30pz41O>
- Licea, J. (1982). La extensión universitaria en América Latina: sus leyes y sus reuniones. México. Universidad Nacional Autónoma de México. *Centro de Estudios sobre la Universidad*.
- Martínez, C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J., y Carvallo, B. (2006). *La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. México.

- Minujin, A. (1963). La extensión universitaria. México. Universidad Nacional Autónoma de México. *Facultad de Filosofía y Letras. Escuela de Pedagogía*.
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mollis, M. (1995). En busca de respuestas a la crisis universitaria: historia y cultura. *Perfiles Educativos*, 69, 34-40. <https://bit.ly/2OwMR1d>
- Molina, A., y Ejea, T. (2017). Los caminos de la extensión universitaria en México. Modelos de tercera función sustantiva universitaria y su pertinencia regional. En J. Castro, y H. Tommasino (Ed.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.
- Muñoz, J. (1992). *Nuestro modelo universitario*. Ediciones de la Universidad La Salle. Serie Reflexiones Universitarias No. 15.
- Ortiz, M.C., y Morales, M.E. (2011). La extensión Universitaria en América Latina: Concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2), 349-366. <https://bit.ly/3jdxdfU>
- Padilla, M., y Andino, J. (2017). La vinculación Universidad-Sociedad y el compromiso social con el desarrollo de Honduras en el marco de la reforma de la UNAH, periodo 2007- 2016. En J. Castro y H. Tommasino, (Ed.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp. 93-110). Universidad Nacional de la Pampa.
- Pérez, G. (1979). La extensión universitaria. México. Universidad Nacional Autónoma de México. *Dirección General de Publicaciones. Colección Cincuentenario de la Autonomía Universitaria*.
- Radice, C.A., y Molinas, J.C. (2017). Extensión Universitaria en Paraguay: un reto. En J. Castro y H. Tommasino, (Ed.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp. 175-190). Universidad Nacional de la Pampa.
- Rosales, G., Martínez, M., y Gómez, R. (2017). La proyección social en El Salvador un reto y compromiso para la Universidad de El Salvador. En J. Castro, y Tommasino, H. (Ed.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp. 213-226). Universidad Nacional de la Pampa.
- Rodríguez, R. (2008). *El significado de la extensión universitaria en el presente*. <https://bit.ly/3nodK7P>
- Ruiz, L. (1993). Implicaciones del TLC en nuestra identidad cultural y la extensión universitaria. *ANUIES- Revista de la Educación Superior* 88, octubre-diciembre. México.

- Serna, G. A. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. *ANUIES-Revista de la Educación Superior, No 131, julio-septiembre de 2004*. México. pp. 26-32.
- _____ (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: de entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación, 4313*.
- Super, C. (1993). Los orígenes de la extensión en la universidad latinoamericana. Unión de Universidades de América Latina. *Revista Universidades, XLIII(6)*, julio-diciembre. México.
- Slaughter, S., y Leslie, L. (1999). *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*. The Johns Hopkins University Press.
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista universidades, 67*, 7-24. enero-marzo. <https://bit.ly/3fFfq4>
- Tünnerman, C. (1998). *La reforma universitaria de Córdoba*. México. ANUIES. Serie Temas de Hoy.
- _____ (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos, 4*.
- Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Resolución N°5 de la sesión del 27/10/2009 del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. <https://bit.ly/2OyESk9>
- _____ (2010). *Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de formación integral*. Montevideo: Publicaciones del Rectorado de la UDELAR.
- UNAH (2008). *Reglamento de la Dirección de Vinculación Universidad-Sociedad*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. <https://bit.ly/3hbgscS>
- Valenzuela, S. (2017). Los caminos de la Extensión Universitaria: Proyección social en Colombia. En J. Castro y H. Tommasino (Ed.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp.155-174). Universidad Nacional de la Pampa, 2017.

Anexos

Anexo 1. Relación cronológica de la extensión, en el mundo y América Latina. (Serna, 2004), y complementado por los autores

Año	Lugar
1862*	En Estados Unidos, mediante el Acta Morrill se crearon los <i>Land Grant Colleges</i> , los cuales realizaban transferencias de conocimientos y de los adelantos técnicos a los campesinos, para mejorar las formas de cultivar los campos, así como el manejo de los animales de granja.
1867*	Se estableció en la Universidad de Cambridge, el primer programa de Extensión con el antecedente de los Colegios de la Clase Obrera de Sheffield, fundados en 1842 (Labrandero y Santander, 1983, p. 2). En la Universidad de Oxford, en el llamado Salón <i>Toynbee</i> se preconizó el reconocimiento de la responsabilidad de las universidades hacia los sectores populares (Fernández y Varela, S/f, p. 18).
1868	En España, Fernández de Castro inauguró las conferencias dominicales de la Universidad de Madrid. Posteriormente abrió un gran número de escuelas nocturnas para obreros, dirigidas por estudiantes y profesores universitarios (Minujin, 1963, p. 10). Lo cual fue considerado como una extensión Universitaria.
1898	Se implanta la Extensión en las Universidades de Oviedo, posteriormente en 1899 en Sevilla, en 1901 en Salamanca y en 1902 en Valencia y Granada. En 1904 Blasco Ibáñez funda la Universidad Popular de Valencia (Alcina, 1982, p. 115).
1900	La Universidad de Chicago, establece una facultad de Extensión (Muñoz, B. 1992, p. 6).
1907	En la Universidad de la Plata en Argentina, en el Instituto de Física, en 1907, se llevaron a cabo las conferencias de extensión, bajo la presidencia de Joaquín Víctor González, el cual fue nombrado años más tarde como Rector de esta Universidad. (Barbosa, 2010). José Vasconcelos; Alfonso Reyes; Pedro Henríquez Ureña y otros intelectuales fundan la Sociedad de Conferencias que, de manera didáctica intentaba llevar al pueblo los temas de vanguardia. Dicha Sociedad fue el antecedente del Ateneo de la Juventud que promovió el pensamiento humanista en el medio académico mexicano. (Serna, 2004).

1908	Se celebra el Primer Encuentro Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo. En sus demandas estableció la exigencia de llevar a cabo programas de Extensión Universitaria (Super, 1993, p. 8).
1910	Justo Sierra promueve y logra la reapertura de la Universidad de México. El artículo 8, punto 3 de su Ley constitutiva señala como una de sus finalidades: “Organizar la Extensión universitaria mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (Minujin, 1963, p. 33).
1918	Acontece el Movimiento Estudiantil de Córdoba (Argentina) que critica el modelo universitario tradicional y proclama la obligación de llevar los conocimientos de la universidad al pueblo (ANUIES, 1979, p. 3). En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, celebrado en la citada ciudad ese mismo año, se expresaron conclusiones para la reforma universitaria destacando (...) la Extensión Universitaria, encaminada al fortalecimiento de la función social de la universidad, la proyección al pueblo de la cultura universitaria y atención a los problemas nacionales (Tunnerman, 1998, p. 6).
1920	Asume la Rectoría de la Universidad de México José Vasconcelos, quien invito a los universitarios a trabajar por el pueblo. Lo cual constituyó una muestra de la extensión universitaria.
1921	El Congreso Internacional de Estudiantes, celebrado en la ciudad de México, señaló en sus resoluciones: “Que la Extensión Universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura, entre quienes ha de menester (Licea, 1982, p. 31). En este mismo año emergió la plataforma de los estudiantes de Chile, en la que se definió la extensión como: un medio de vinculación efectiva con la vida social (León, A. 2015, p.3).
1923	Se definió en la legislación de Universidad Católica de Chile que: La universidad, además de sus otros fines, debe desempeñar ella misma y directamente una obra de investigación e irradiación científica, cultural y de colocación dentro de sus fines y medios propios, al bien público de su país y al bien general de la humanidad. (Donoso, P. 2001).
1924	Durante su periodo como Rector de la Universidad de México, el doctor Alfonso Pruneda estableció el Departamento de Extensión Universitaria, a través del cual se realizaron actividades como instrucción cívica por parte de Brigadas Universitarias, mejoramiento sanitario, bufete jurídico gratuito, consultas técnicas de química y farmacia, higiene personal y pública, exposiciones en museos, debates, conferencias y el servicio social (Pérez, 1979, p. 66).

1929	<p>En el artículo 1º de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional que se promulgó con motivo del reconocimiento a su Autonomía, se menciona: “Será fin de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las aulas, por medio de la Extensión Universitaria, a quien no esté en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así a la Universidad al servicio del pueblo” (Licea, 1982, p. 122).</p> <p>En igual período, en Chile se aprobó el Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria el cual en el artículo 53 definió el rol de la universidad en la función sustantiva de la extensión, de la siguiente forma: Además de la función docente, la universidad propenderá al constante perfeccionamiento de su enseñanza y de la cultura general de la Nación, estableciendo para ello, trabajos de extensión universitaria por medio de los cursos que a continuación se indican: a) cursos libres; b) cursos de postgraduados, c) conferencias dentro y fuera de la universidad, y d) seminarios, trabajos de investigación científica y publicaciones (Donoso, 2001).</p>
1931	<p>En este año, la Universidad de Chile, mediante la reforma iniciada, se tuvo la pretensión de lograr la articulación del conocimiento y la extensión, con un sentido de estímulo cultural nacional. Planteaba que la Universidad debía impulsar la difusión de la cultura. Por ello se crearon cursos libres, de postgraduados, conferencias, exposiciones, seminarios, publicaciones y programas radiales (Gómez y Figueroa, 2011).</p>
1940	<p>En este año, la extensión universitaria en México cumplió treinta años. La ilimitada naturaleza del concepto de Extensión y las múltiples maneras en que ésta era interpretada presentó problemas para aquellos dedicados a la Extensión como una función básica de la universidad. (Super, 1993, p. 16).</p>
1945	<p>En el año en el que el Mundo había finalizado la Segunda Guerra Mundial, en la UNAM, en su Ley Orgánica, se introdujo substanciales reformas al sistema de organización, sentando los cimientos para una nueva política de extensión universitaria, fue de este modo que los objetivos de la Universidad, en este sentido, quedaron definidos como: “impartir educación para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura” (Gómez y Figueroa, 2011).</p>

1949	<p>En este año tuvo lugar el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Las pronunciamientos teóricos de sus participantes acerca de la extensión universitaria definieron su razón de ser, quedando esclarecido que: debe abarcar el área de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, empleando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura. Además que la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas “mostrando así que la educación de élite ya estaba mandada a recoger y había una responsabilidad de la academia para con los problemas concretos de la sociedad” (Tünnermann, 2010, citado en: León, 2015, p. 4).</p>
1957	<p>Se efectuó en Santiago de Chile, la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, convocada por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), fundada en 1949. Ahí, la misión de la Extensión fue definida como: “Proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral y técnico del pueblo” (Ángeles, 1992, p. 5).</p>
1960	<p>Sin duda alguna, en los años 1960, la extensión universitaria en Latinoamérica recibió una enorme influencia bajo el ejemplo de la gran Campaña de Alfabetización Cubana, donde estudiantes y profesores se volcaron hasta los más recónditos lugares de los campos cubanos, para llevar la luz de la verdad, dejando atrás los muros universitarios, para cumplir con esta noble causa de enseñar y educar. Muchos autores catalogan este proceso como una muestra infalible de lo que es la educación popular, pero además una muestra de la dimensión que puede alcanzar la extensión universitaria.</p>
1970	<p>La Asociación de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) organizaron la Primera Reunión de Consulta para la Coordinación de la Difusión Cultural, constituyéndose el Consejo Nacional de Difusión Cultural, el cual contó con 38 instituciones, las que tenían el encargo de difundir la cultura lo más ampliamente posible, a todos los niveles (ANUIES, 1995, p. 5).</p>

1971	<p>Se realizó en México la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. Esta se definió de la siguiente manera: “La interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta se asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y liberación y transformación radical de la comunidad nacional” (ANUIES, 1995, p. 5).</p> <p>En los años 1970-1972 La Pedagogía del oprimido de Paulo Freire ofreció los elementos teóricos de la extensión en las comunidades, dónde proponía una profunda comunicación y retroalimentación activa entre los sujetos, para no caer en la invasión cultural, así como en la influencia manipuladora y asistencialista que desvían y desvirtúan, la verdadera esencia de la extensión.</p>
1978	<p>En México, la difusión cultural y la extensión universitaria se consideraron objetos de planeación al quedar incorporadas al Plan Nacional de Educación Superior.</p>
1986	<p>Durante el periodo que coincidió con el régimen presidencial de Miguel de la Madrid, el trabajo de extensión permaneció prácticamente detenido. Se suspendieron los apoyos, las reuniones de todo tipo y las únicas acciones emprendidas se hicieron con el esfuerzo de cada institución (Ruiz, 1992, p. 5).</p>
1992	<p>En México se publicó el Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios como producto de las reuniones de los responsables de las áreas de extensión de las universidades afiliadas a la ANUIES.</p>
1993	<p>Agrupadas por regiones, las instituciones de educación superior mexicanas elaboraron subprogramas nacionales en las áreas de divulgación científica y tecnológica, servicio social, difusión artística, editorial y publicaciones, radio y televisión, deporte y patrimonio cultural. El documento que recogió las aportaciones fue denominado “El papel de la difusión cultural y extensión de los servicios en las Universidades públicas”. Ahí, la extensión se concibió como: “Una función que tiene como finalidad el hacer participar de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad tratando de incidir en su integración y transformación mediante la difusión, divulgación, promoción y servicios del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico” (ANUIES, 1995, p. 8).</p>

1998	<p>Se produjo la Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción; en el marco de la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior. En la que se hace un llamado a que esta debe de reforzar sus funciones al servicio de la sociedad, en lo relacionado con la educación, la pobreza, el hambre, el analfabetismo, entre otros. (UNESCO, 1998, art. 6, inciso b.). Aquí se denotó una mayor preocupación por aspectos del desarrollo social, en los ámbitos locales y comunitarios.</p> <p>En un diagnóstico elaborado por la ANUIES en México, se consignó como uno de los principales retos (...) que el papel social que la extensión había venido desempeñando desde sus inicios debería reforzarse, sobre todo en aquellas actividades que se orientaran hacia los grupos menos favorecidos, ya que dichos servicios que prestan las instituciones eran la única opción que tenían para acceder a los servicios de salud, asesoría técnica y a los bienes culturales (ANUIES, 2000, p. 24).</p>
2008	IX Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria.
2019	<p>Se celebró el XV Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria, efectuado del 24-28 de junio del 2019, en Paraguay, a 101 años de la reforma de Córdoba.</p> <p>La construcción y comunicación colectiva de los procesos extensionistas universitarios es de vital importancia, si consideramos a esta estrategia como una clave de transformación de la universidad pública del siglo XXI y el compromiso social que asume junto con los pueblos latinoamericanos y del Caribe. Pensar, discutir, hacer, evaluar, son elementos indispensables de las prácticas universitarias. La extensión debe pensarse desde este ejercicio, considerando las particularidades y complejidad de cada escenario. Lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo ambiental, son dimensiones de una realidad que demanda ideas y acciones, pero principalmente un fuerte compromiso social de las universidades públicas.</p>

* Se recuerda que este aspecto es polémico, y a pesar de que no se comparten los criterios del autor, se respeta su posición al respecto. Lo anterior ha tenido un tratamiento razonable en este capítulo.

Capítulo III

El desarrollo local comunitario

En el presente capítulo se abordan una serie de consideraciones teóricas sobre la evolución del término desarrollo, cómo este en su decursar ha ido permeando los espacios locales y comunitarios, aceptando a la comunidad como el lugar más reducido en el contexto local e ideal para su aplicación, de tal modo se desemboca en las actuales concepciones del desarrollo, entiéndase las más modernas, surgidas en la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX, la del Desarrollo Sostenible, el Social, Humano, Local y Comunitario. Por otro lado, se realiza una disquisición respecto a la Educación Popular, como base para los procesos de emancipación comunitaria, y la reconstrucción crítica de los saberes y de las relaciones sociales.

Desarrollo local y comunidad. Génesis y aproximaciones conceptuales

“La educación es el gran motor del desarrollo personal. Es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en una médica, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina, o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación”.

Nelson Mandela

Eddy Conde Lorenzo
econde@ups.edu.ec

Diana Cándano Baullosa
rosa@upr.edu.cu

Consideraciones sobre la evolución del desarrollo

El término desarrollo se ha empleado por una considerable cantidad de autores en diferentes países y épocas y se le confiere una gran complejidad. Uno de los elementos esenciales del desarrollo es el crecimiento económico, es condición necesaria pero no suficiente, de tal modo todo, el crecimiento económico conduce al desarrollo, pero no todo desarrollo es solo crecimiento económico.

Este se encuentra implícito en las dos grandes obras económicas de los siglos XVIII y XIX, *La riqueza de las naciones* y *El Capital*, que al mismo tiempo sentaron las bases de los sistemas económicos contemporáneos, el sistema de economía de mercado, y el sistema socialista de producción, es por esta razón que la economía ha sido una de las ciencias que más ha abordado este término

Muchas de las teorías del desarrollo en su momento se hicieron corresponder con las clásicas y neoclásicas de la economía, puesto que nacieron casi que de forma paralela y muchos de los postulados surgidos en el campo de la economía, fueron reformulados y adaptados a la búsqueda de la explicación teórica del proceso de desarrollo desigual que se fue gestando.

En tal sentido se hace referencia de forma prioritaria a la teoría liberal y la teoría marxista, creadas por Adam Smith, Carlos Marx y Federico Engels respectivamente.

Ambas teorías consideran que el desarrollo es un proceso estrictamente económico que habría de basarse en la industria manufacturera para poder ser llevado a cabo con éxito en todo el mundo. Coinciden en que el desarrollo es un proceso deseable y alcanzable en todos los casos. (Tapia, 1998, p. 14).

En la cita anterior, si bien se considera este proceso como un fin deseable, no se tiene en cuenta las posiciones de clases de los autores, como tampoco el modo de llegar a él, ya se sabe hoy día que no basta con el desarrollo de la industria manufacturera, las tecnologías han influido mucho en este concepto.

Por otro lado, se centra en el papel de la economía, pero en los métodos, procedimientos y leyes económicas que contribuyan a alcanzar ese desarrollo deseado, el cual es diferenciado no solo por el conjunto de factores internos que lo limitan, sino además por el

conjunto de las relaciones económicas internacionales desiguales imperantes.

Con posterioridad a la crisis de 1929-1933, el indicador por excelencia empleado para medir los niveles de desarrollo de un país fue el Producto Interno Bruto (PIB), y derivado de este, el PIB per cápita por habitante.

Se consideró durante mucho tiempo que, el modelo clásico para alcanzar el desarrollo lo representaba EE. UU, aparejado a su *american way of life*, lo cual sirvió de “ejemplo” a los países del área, especialmente los de América Latina. Se asumió como patrón de sociedad desarrollada, aquella que poseyera elevados capitales y tecnología para potenciar su mercado.

Un año antes de finalizar la Segunda Guerra Mundial el panorama internacional cambió, los norteamericanos validos de la fortaleza monetaria que presentaban y de la devastada Europa, introdujeron el patrón productivo, en sustitución del patrón oro, y el dólar como moneda internacional, tras la conferencia de Bretton Woods en 1944. A pesar de ello el patrón oro estuvo vigente en los EE. UU., hasta el año 1971 bajo el gobierno de Richard Nixon.

En igual período comenzó a manejarse el término subdesarrollo, el cual posteriormente a modo de atenuar su connotación comenzó a denominarse con cierto expresionismo de belleza como “países emergentes” o “países en vías de desarrollo”. Esta flexibilización del término fue puramente ideológica para borrar las burdas fronteras entre este y el desarrollo.

Tras la Segunda Guerra Mundial el término subdesarrollo fue considerado como lo contrario al desarrollo, tomándose en cuenta las características de falta de capital y tecnología para obtener recursos del medio. De aquí parte la ilusión de que los países pobres pueden alcanzar niveles de consumo y de vida semejantes a los países desarrollados. (González, 2003, p. 12)

En ese caso se encuentra América Latina, la cual fue influenciada por la llamada Teoría de la Modernización, a través de la cual se incentivó a los países subdesarrollados a imitar las relaciones y estructuras económicas, políticas y sociales de los Estados Unidos

con el fin de lograr mayores niveles tecnológicos y con ello mayor bienestar social.

En la década de los cincuenta de la pasada centuria el desarrollo se extendió prácticamente como un sinónimo de crecimiento económico e industrialización. El ser humano fue considerado como un factor más de producción, es decir, como un medio para alcanzar un crecimiento económico superior.

Por su parte, en la década de los sesenta y setenta del siglo XX, comenzó a brotar el modelo Neoliberal, el que se había venido desarrollando de forma paralela, pero en un rol secundario respecto al keynesianismo, luego de entrar en crisis los postulados keynesianos, y con la aparición de nuevas interrogantes en cuanto a la efectividad de estos, el Neoliberalismo se impuso como modelo internacional del desarrollo.

Según Dudley Seers (1987), para referirse al desarrollo se (...) “ha de tener en cuenta el desempleo, la pobreza y la desigualdad, más allá del crecimiento económico” (p. 45).

En resumen, de las citas precedentes se puede extraer que, las teorías anteriormente expuestas puntualizan el papel del crecimiento económico como determinante en el proceso de desarrollo, le conceden una singular importancia a la industrialización, la inversión extranjera y la multiplicación del capital, lo cual se fundamenta en la creación de una serie de instituciones políticas que respaldan los intereses de la nueva estructura social.

Con la creación de la entonces Comisión Económica para América Latina (CEPAL) se desarrolló una nueva teoría conocida como la Teoría de la CEPAL, o el Estructuralismo Latinoamericano. Para ella, en el centro (países industrializados) la estructura es homogénea y diversificada, mientras que en la periferia (países subdesarrollados), especialmente latinoamericanos, es heterogénea y especializada.

Esa diferencia de estructura determina las funciones de cada parte dentro de la división internacional del trabajo. El centro presenta una gama de bienes, especialmente productos manufacturados, que intercambia por alimentos y materias primas de la periferia. (González, 2003, p. 12)

Con todo ello queda justificada la relación de dependencia de los países subdesarrollados a su centro, sirviendo estos como exportadores de materia prima de las llamadas potencias económicas.

En esta misma etapa y perteneciente a la misma línea de teóricos de la CEPAL surgió un grupo de especialistas capaces de cuestionarse los modelos de desarrollo imperantes hasta ese momento, teniendo como sustento acontecimientos internacionales de suma importancia. En este contexto surge la teoría de la Dependencia, primera teoría del desarrollo no enmarcada en otra teoría económica superior, pero influenciada por los planteamientos Marxistas.

Según Gunder (1974), quien postuló los elementos fundamentales de la misma, es el capitalismo de mediados de siglo, con su consecuente dominación de las economías de la periferia y de la desigualdad de los términos de intercambio entre unos países y otros, el factor causante del subdesarrollo. Para Gunder:

(...) el subdesarrollo contemporáneo es, en gran parte, el producto histórico de la economía pasada y actual y de otras acciones y satélites subdesarrollados y los actuales países metropolitanos desarrollados. (...), estas relaciones son parte esencial de la estructura y del desarrollo del sistema capitalista a escala mundial en conjunto. (p. 27)

Es la primera vez que el subdesarrollo es enfocado desde sus protagonistas poniendo en el tapete internacional cuestiones como el problema de la deuda externa, la fuga de capitales y el robo de cerebros. Estas posiciones fueron adoptadas por países del tercer mundo de América Latina y Asia en la década de los setenta.

La imagen que proyectaban estas teorías hacia América Latina era la visión del modelo de desarrollo de los países industrializados, por ello las políticas a aplicar correspondían con este. Estos eran subordinados a los intereses de las clases o segmentos industriales de la burguesía y clases adineradas.

Estas teorías y en lo fundamental la Teoría de la Dependencia, no aportan en sí un modelo de desarrollo, sino que brindan una tesis simplificadora acerca del fenómeno del subdesarrollo, atribuyendo solo al sistema capitalista las causas de la situación en el Tercer Mundo, sin tener en cuenta los elementos de índole interna de cada

nación relacionado con las clases trabajadoras, estructura política y social, entre otras.

En las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX los estudios fueron tomando en cuenta los efectos que ya en ese momento se percibían en la naturaleza, como consecuencia del crecimiento económico; es por lo que la relación entre economía y medio ambiente se comenzó a hacer visible.

Estas nuevas posiciones fueron acogidas fundamentalmente por Organizaciones no Gubernamentales (ONG) representadas en su gran mayoría por ecologistas.

Todo ello tomó relevancia a partir de la Conferencia de la Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano celebrada en Estocolmo en 1972. Como resultado de esta Conferencia se creó el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (PNUMA).

En 1984 aparece por primera vez el término de Desarrollo Sostenible en la Asamblea General de la ONU en la cual se establece la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, de la misma se derivó el informe Brundland (1987). Este nuevo concepto puso en crisis los modelos de desarrollo contemporáneos, los cuales eran sustento del crecimiento económico basado en la infinidad de recursos naturales; esta definió este término como:

(...) el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas propias, no es un estado de armonía fijo, sino más bien un proceso de transformación, en el cual la explotación de los recursos, la dirección de las inversiones, la orientación del desarrollo tecnológico y el cambio institucional se hacen de acuerdo con las necesidades futuras y presentes. (p. 13)

En el mencionado informe se aludió la necesidad de efectuar cambios inmediatos y globales que pusieran en correspondencia los niveles de satisfacción de necesidades básicas como: la vivienda, el empleo, la alimentación, educación, energía, entre otros.

Lo anterior se vincula al nivel de vida alcanzado por la población en correspondencia con los recursos con que cuenta el país, respaldado por una tecnología reorientada hacia la distribución equitativa de las riquezas.

Los autores concuerdan con Tapia (1998) al plantear que al principio de la década de los noventa tomó mayor fuerza la postura de algunos ecologistas que auguraban el fin de la asociación o equivalencia entre crecimiento económico y desarrollo social. “Estos son tiempos en los cuales se critica fuertemente las teorías clásicas del desarrollo, dudando de la viabilidad del crecimiento total y cómo se entendía hasta el momento” (p. 12).

En la llamada Cumbre de Río o Cumbre de la Tierra (1992) se creó un plan de acciones con vistas a llevar a cabo un desarrollo sustentable, la cual incluyó el énfasis en la participación de organizaciones locales en la promoción y desarrollo de proyectos, el intercambio de experiencias en los procesos de desarrollo local y regional y el uso prioritario de los propios recursos y posibilidades atendiendo a las características endógenas, socioculturales, naturales e históricas, entre otras.

La Conferencia de Río marcó una importante pauta con respecto a las definiciones de desarrollo que hasta el momento se venía adoptando. De esta surgió el compromiso de todas las naciones en relación con la responsabilidad que cada uno tiene con la madre naturaleza; también se sentó las bases en cuanto a los principios y valores que debían ser tomados como puntos de partida para el desarrollo de un “Nuevo Mundo”.

En opinión de los autores, la realidad económica y política internacional ha impuesto trabas a la puesta en práctica de un nuevo modelo de desarrollo aprobado a nivel de consenso, ya que este va en contra de los preceptos de la economía de mercado imperante en la actualidad, la cual sirve de fundamento a los procesos de globalización neoliberal.

Aparejado a ello se levantaron voces en contra del nuevo orden mundial como es el caso de la UNESCO con algunas Organizaciones no Gubernamentales (ONG), principalmente de carácter ecologista, como es el caso de Green Peace y algunos países subdesarrollados a través de las distintas Conferencias de Naciones Unidas y Foros Sociales Mundiales como el de Porto Alegre.

Ambas vertientes deben estar sustentadas en el desarrollo del espacio local respetando el medio ambiente, utilizando fuentes renovables de energía y una economía que responda a los intereses

de los pobladores, potenciando la participación de estos en las decisiones de la localidad. Todo ello (...):

Requiere una visión coherente que vincule como un todo el asunto de orden económico, de participación popular con protagonismo, técnico de mercado político de salud, de educación y cultura en su incidencia para el desarrollo en ámbito local. (González, 2003, p.18)

La experiencia acumulada en América Latina, por más de veinte años de políticas neoliberales, han demostrado claramente que el sistema es incapaz de lograr el prometido crecimiento económico de la región. Más bien las estructuras políticas y económicas funcionan en la medida que suministran recursos financieros, materiales y humanos a las economías desarrolladas.

En correspondencia con González (2003) se considera que:

El desarrollo debe basarse en un modelo sustentable que permita mantener un balance entre los tres procesos que lo integran (económico-social, ecológico-educativo y comunitario-cultural), el cual provee servicios ambientales, sociales y económicos básicos para todos sin amenazar la viabilidad de los ecosistemas y sistemas sociales de los que dichos servicios dependen. (p. 12)

Se sostiene que, el desarrollo al cual se aspira debe estar comprometido con los recursos con que hoy cuenta la naturaleza, incentivando procesos económicos, políticos y sociales que marchen desde el ámbito local hacia una perspectiva global. El mismo debe, entre otros aspectos, potenciar la participación de los seres humanos en la toma de decisiones sin poner en riesgo a las futuras generaciones.

Síntesis de la teoría del Desarrollo Humano

En correspondencia con el nuevo dimensionamiento del término desarrollo, surgió la teoría del Desarrollo Humano en la década de los noventa del siglo XX, cuando, a través de los distintos informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se mostró que el Producto Interno Bruto (PIB) poseía una serie de limitaciones, que no manifestaba en realidad el nivel de vida de un país.

Mediante esta teoría, por primera vez en la historia se sometió el crecimiento económico a un verdadero respeto por las variables ambientales, sociales y humanas, otorgándoles un papel destacado en el desarrollo.

A través de esta teoría se propone una serie de alternativas que son más bien sectoriales en el sentido de proponer un desarrollo humano diseñado particularmente por cada sociedad, de modo que el camino se convierte en un proceso individual y no exportable. (Tapia, 1998, p. 13)

Este concepto estuvo inspirado, entre otros, en los trabajos del Premio Nobel de Economía Amartya Sen (2000). Este planteó que tiene la necesidad de poner al ser humano como centro de todas preocupaciones, como fin mismo del desarrollo y no como medio para el logro de otros fines más o menos abstractos.

Así el crecimiento económico no debería ser considerado como un fin en sí mismo, sino en todo caso como un medio más para lograr un mayor desarrollo del ser humano. Se sustituye en definitiva una visión del desarrollo centrado en la producción de bienes, por otra centrada en la ampliación de las capacidades de las personas.

Por lo antes dicho, el desarrollo humano es caracterizado como:

Un proceso continuo al cual todo ser humano y todos los países de nuestro planeta tiene derecho a acceder plenamente; participando en forma solidaria de los logros económicos, políticos, sociales y culturales que propicien el bienestar y disfrute de los bienes espirituales y materiales consustanciales a la dignidad humana. (PNUD, 2007, p. 13)

A partir de este momento se establecieron diferencias marcadas entre crecimiento económico y desarrollo, tema controversial discutido a todo lo largo de la segunda mitad del siglo XX, teniendo como pauta que, para alcanzar determinado nivel de desarrollo es imprescindible lograr un cierto crecimiento, pero ello no es suficiente ya que se debería tener en cuenta cómo se distribuyen las riquezas y cómo son llevadas a cabo políticas sociales para resolver problemas como la salud, la educación y la vivienda.

En todos los niveles del desarrollo las tres capacidades esenciales para llegar al mismo consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y accesos a recursos necesarios para un nivel de vida decente.

Pero el ámbito del desarrollo humano va mucho más allá: otras esferas de opciones que se consideran en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, aspectos esenciales que se tienen en cuenta en la presente indagación a fin de que se vea con suficiente claridad el vínculo desarrollo, desarrollo humano y social y la pertinencia de los estudios en el ámbito de la comunidad local.

Aproximación conceptual del desarrollo social

Por su parte el desarrollo social ha sido durante mucho tiempo objeto de debate, tanto académico como político o social. Es abundante la bibliografía que se ocupa de la noción de desarrollo social, tanto de su significado como de su dependencia histórica y cultural, en el debate que suscita se plantean y distinguen cuestiones centrales que, en opinión de los autores se direccionan a tres ámbitos diferenciados:

Uno de carácter teórico: desde el punto de vista de la teoría se destacan dos estrategias complementarias, por un lado, la definición de dicho proceso con un carácter consensual sobre las dimensiones que abarca y por otro la ampliación del foco de interés, que se refleja tanto en la incorporación de nuevas dimensiones a la noción de desarrollo como en el reconocimiento de nuevos sujetos sociales (desigualdades, género, etnia, edad).

Otro de naturaleza metodológica: a partir de este punto de vista metodológico, uno de los aspectos más interesantes es la necesidad de cualificar lo cuantitativo y cuantificar lo cualitativo. Existen, sin embargo, varios problemas asociados a dicho enfoque metodológico, uno de ellos es la reducción drástica a las posibilidades de comparación entre culturas y definiciones, por ejemplo, la felicidad entre países.

Un conflicto ético: ante las posiciones metodológicas diferentes es una cuestión ética un índice normalizado que permita la

comparación dentro y entre sociedades, acorde con los criterios de precisión, disponibilidad, simplicidad, fiabilidad, validez, especificidad, confiabilidad, sensibilidad y alcance.

Con lo anterior se quiere resaltar la complejidad teórica, metodológica y ética del desarrollo social, los autores no pretenden un análisis íntegro de carácter teórico, solo adoptar aquellas definiciones ya establecidas, para buscar una regularidad y asumir los aspectos que son más consecuentes con la presente investigación.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2000), por su parte definió el desarrollo social como el proceso que garantice: “las condiciones en que interactúan los individuos dentro de la sociedad, en particular, el respeto por las condiciones de vida, las libertades individuales y las normas de convivencia colectiva” (p.13).

Martínez (2003) define el desarrollo social como aquel proceso “encaminado a satisfacer las necesidades, elevar la calidad de vida de la población, así como lograr una sociedad progresivamente más justa y solidaria” (p. 193).

Los referentes anteriores conducen a definir el desarrollo social, como aquel proceso inherente y reactivador de la vida social, con carácter holístico, que va de lo global a lo local y viceversa, es el paso del estado actual, inferior y de insatisfacción, a un estado deseado y superior de satisfacción de las necesidades elementales de alimentación y nutrición, el derecho ciudadano al acceso gratuito a los servicios de salud y educación, a la garantía del ingreso adecuado para quienes se jubilan, la protección y el descanso de los trabajadores, acceso a vivienda confortable, el pleno goce de un medio ambiente limpio y en armonía con el desarrollo económico, la cobertura universal de respeto y seguridad bajo las normas de convivencia social establecidas.

Adicionalmente debe agregarse que el desarrollo social se concibe de forma integral y en diferentes direcciones, por lo que comprende además el pleno acceso y respeto a la cultura y sus tradiciones, el deporte y la recreación.

Este proceso conlleva al rediseño de prácticas socio históricas arraigadas en algunas localidades y ahora sobre la base de las iniciativas y recursos propios.

Por otro lado, los procesos de desarrollo anteriormente descritos se producen en un contexto físico geográfico determinado (la comunidad), en el que se producen un importante número de relaciones. Por lo tanto, se impone un análisis lo suficiente preciso y sintetizado de lo que dicha comprensión refiere.

Referentes acerca de la comunidad y su relación con el desarrollo local

En esta breve sistematización, se ponen de manifiesto los conceptos y tipos de comunidades. Esta ocupa un lugar relevante como escenario de participación de los sujetos, es por lo que se debe identificar como el lugar por excelencia para lograr la participación y el activismo social como condición para el complejo proceso del desarrollo social.

En la búsqueda de referencia teórica se apreció la existencia de diferentes definiciones del término comunidad. Todas ellas presentan diversas interpretaciones, partiendo de las especificidades, intereses y áreas del conocimiento desde la cual se aborde, así como del contexto donde se circunscriba.

Existe una amplia gama de autores y disímiles conceptos de comunidad, por lo que resulta conveniente un análisis de estos, dentro de los que se pueden encontrar los siguientes:

Robert Maclever (1993), definió la comunidad como:

Cualquier círculo de gente que vive junta, que se relaciona entre sí, de modo que no participa ni en este ni en aquel interés particular, sino en toda una serie de intereses suficientemente amplios y completos para incluir sus propias vidas en una comunidad. (p. 7)

En esta definición el aspecto distintivo es que se tomó como base un conjunto de interacciones sociales entre grupo de personas que cohabitan en un lugar geográfico determinado.

Por su parte, Prevost (1999), definió la comunidad como: “Un grupo de personas organizadas en un territorio conformado en forma natural o histórica, se compone de valores, personas, instituciones, empresas, actividades, recursos y coherencia económica y social” (p. 4).

En sus trabajos, Salvador Giner (1994) en cambio, precisó las comunidades como:

Formaciones sociales de carácter emocional, basadas en el sentimiento, en el seno de las cuales cada individuo considera al otro individuo como un fin en sí mismo, en ellos los individuos se conocen personalmente, participan mutuamente en sus vidas privadas. Los miembros de estas formaciones valoran su relación intrínsecamente, por sí mismo, por su propia valía. En este caso priman los sentimientos, los móviles de carácter subjetivo que llevan a las personas a unirse en grupos. (p. 21)

Esta definición enunciada por el autor de referencia va más dirigida a los sentimientos, emociones y percepciones de los sujetos y la manera en que llevan sus vidas, sin embargo, en la literatura se hace referencia a las consideraciones de Héctor Arranz González (1996), que concretó la comunidad como:

Una agrupación de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, objetivo o función común con conciencia de participantes situado en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interactúa más intensamente entre sí que en otro contexto. (p. 2)

Considerando además las valoraciones de Conde (2000) sobre el concepto de comunidad, la precisa de la siguiente forma:

Grupo de personas que habitan en un mismo territorio, que les posibilita tener vida en común, costumbres, creencias, tradiciones, necesidades, entrando todas ellas en distintas relaciones. Estas generan un sentido de pertenencia y dinámica interna y externa según los diferentes problemas que deben enfrentar y de acuerdo a los recursos que requieren para darles solución. En ella se tienen en cuenta todos los aspectos del crecimiento, desde el punto de vista organizativo se basa en un proceso de animación para que la comunidad local participe en su propio desarrollo. (p. 15)

Continuando con el análisis conceptual, se trae a colación la definición dada por Ezequiel Ander Egg (2000), que plantea que la comunidad es:

Una unidad social cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto. (p.10)

Los autores expresan su anuencia con un grupo de investigadores que formaron parte del Proyecto de programa sobre Trabajo Comunitario Integrado, los que brindaron la siguiente definición de comunidad:

Considerar al término comunidad como el espacio físico ambiental, geográficamente delimitado, donde tiene lugar un sistema de interacciones sociopolíticas y económicas que produce un conjunto de relaciones interpersonales sobre la base de necesidades. Este sistema resulta portador de tradiciones históricas e identidad propia que se expresan en la identificación de intereses y sentido de pertenencia que diferencian al grupo que integra dicho espacio ambiental de los restantes. (Colectivo de Autores, 2003, p. 15)

Es precisamente a partir de todas estas posiciones teórico-conceptuales que, se revelan la gran mayoría de los aspectos que intervienen en la comunidad, destacando el papel de las tradiciones históricas y el sentido de pertenencia, elementos escasamente abordados en algunas de las definiciones.

Según Natalio Kisnerman (2003), el concepto de comunidad proviene del latín *comminis*, y significa hombres viviendo juntos en un espacio, compartiendo algo, convivencia, comunicación, unidad. “Por lo tanto, se puede en principio decir que es un sistema de relaciones sociales en un espacio definido, integrado sobre la base de intereses y necesidades compartidas” (p. 19).

Todas estas definiciones ofrecen una variedad de significados que deben conocerse, para obtener una visión ampliada que permita acceder objetivamente a esa realidad, de tal forma se puede distinguir otros como: el concepto literal expresa que: la comunidad significa congregación, corporación, asociación y relación; el concepto sociológico, que la concibe como un sistema social en el cual los individuos que la componen cuentan con un territorio o área

geográfica determinada y unas relaciones recíprocas para tratar de lograr fines comunes.

Para el efecto del trabajo comunitario, la UNESCO, menciona la comunidad y el desarrollo comunitario como el conjunto de actividades y principios dirigidos al mejoramiento material y el bienestar social de una comunidad. Esta última contemplada como el conjunto de habitantes de una localidad limitada, de carácter urbano o rural en la que se comparten sentimientos de identidad de grupos y un conjunto de intereses comunes, o bien ocurrir que estos intereses no estén realizados y constituyan un potencial cuya realización es objeto de desarrollo de la comunidad.

Para poder consensuar los diferentes componentes dados en las definiciones anteriores, los autores han seleccionado una síntesis de los elementos comunes que precisan la comunidad, los que se pueden resumir en que:

- Se constituye como un grupo humano.
- Comparte un determinado espacio físico-ambiental o territorio en específico.
- Posee una permanencia en el tiempo apoyada en una o en un conjunto de actividades económicas, sobre todo en su proyección vinculada a la vida cotidiana.
- Desarrolla un amplio conjunto de relaciones interpersonales.
- Sostiene su identidad e integración sobre la base de los intereses, necesidades, sentido de pertenencia, tradiciones culturales y memoria histórica, entre otros aspectos.
- Se integra a un sistema de interacciones de índole sociopolítica.
- Es parte de sistemas sociales mayores, por lo que interviene como un subsistema social.

De este modo se considera que la comunidad aparece como una categoría de análisis que facilita una base para muchos tipos de estudios. La forma particular de vivir y actuar de cada comunidad,

así como el territorio donde habitan son los elementos que configuran los tipos de comunidades.

Estas características las diferencian unas de las otras y a su vez sirven para su identificación. Se puede hablar de tres tipos de comunidades que no constituyen realidades opuestas, sino que se relacionan a través de la producción, el intercambio, el transporte, las vías y medios de comunicación, etc. Estas son:¹

Las comunidades rurales: están determinadas en la mayoría de los casos por la vinculación estrecha de las personas con el uso de la tierra como recurso fundamental, esta relación fija los comportamientos, el sentido de pertenencia y el arraigo a una fuerte tradición familiar y cultural.

Generalmente la comunidad rural es más pequeña y las relaciones son más personales e intensas, así el control social entre los miembros es más fuerte que, el que se produce o se puede dar en la comunidad urbana donde las relaciones personales son más distantes.

Las comunidades urbanas: en estas desaparece la relación hombre tierra y aparecen unas relaciones de producción y reproducción distintas, donde la fuerza de trabajo es un elemento determinante de composición de la comunidad. Esta se ocupa de la industria, manufactura de prestación de servicios, etc.

La comunidad metropolitana: esta se encuentra ubicada en la ciudad, es un conjunto de municipios reunidos alrededor de una ciudad central, refleja todo los modernos y avanzados medios de comunicación, transporte, salud, educación, recreación y crece constantemente el número de habitantes y concentración de servicios. En sus zonas periféricas con frecuencia se concentra la población con menos oportunidades y recursos lo que se ha dado por llamar “cinturones de miseria”.

1 El análisis que se manifiesta sobre las características que diferencian los tipos de comunidades, así como el tratamiento de los elementos de la comunidad, se representan de forma crítica tomando las consideraciones de (Conde, 2000). El referido menciona que existen otros autores que esbozan un tratamiento similar como (González, 2003). Estos son pertinentes en la presente investigación, razón por la que se trae a colación.

En la comunidad se encuentran las diversas clases sociales que se diferencian entre sí por los niveles de ingreso y de consumo, de profesión, etc. La comunidad es heterogénea con conflictos y fenómenos enmarcados en la estructura social que genera cambios estructurales económicos, políticos e ideológicos.

Los elementos de la comunidad

Una rápida mirada a las anteriores definiciones de comunidad muestra que todas coinciden en elementos significativos los cuales se pueden resumir en:

- El geográfico: guarda relación con la extensión, topografía, clima, límites, ubicación, etc. que determina comportamientos y actitudes, constituyendo el punto de más identidad de la comunidad. Determina el acceso a las vías y medios de comunicación y al escenario de los aspectos históricos culturales de la identidad de cada pueblo.
- El demográfico: este elemento está relacionado con la composición y el crecimiento poblacional, la cantidad de habitantes, raza, sexo, flujo migratorio, lo que condiciona la estructura demográfica de la localidad.
- El socioeducativo: hace referencia a las prácticas educativas, hábitos de crianza y procesos de formación que se viven en un sector determinado. Este es uno de los aspectos importantes al que se le dedica una esmerada atención a la hora de la formulación e implementación de un sistema de acciones que, sobre la base de juegos tradicionales, permita la ocupación del tiempo libre de niños y jóvenes.
- El aspecto lúdico como parte de lo educativo, se ha transmitido de generación en generación, por lo general de forma oral y práctica, este se ha transferido de forma generacional, por lo que al hablar de juego es hablar de la propia historia del hombre, de su cultura, de su folkllore, de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una comunidad.

- El físico: guarda relación con el entorno para el sano desarrollo de las familias e incide en la salud, nutrición, ambiente, la vivienda, el saneamiento y todas las obras de infraestructura, está relacionado con los demás elementos.
- El socioeconómico: está determinado por las clases sociales, los recursos económicos y demás factores. Aquí se tienen en cuenta las normas prácticas de producción y generación de ingresos.
- Histórico cultural: lo constituyen las tradiciones, las creencias, hábitos costumbres y valores que permiten la identificación de una persona con el grupo, así como la diferenciación de una comunidad con relación a otra.
- Los problemas de la comunidad: surgen cuando hay discrepancia entre lo que existe y lo que se necesita para el bienestar de los individuos. Toda comunidad presenta sus propios problemas que a su vez son influenciados por las condiciones socioeconómicas del contexto municipal, regional, nacional y global. El conocimiento de los problemas de la comunidad permite buscar las soluciones y los medios de satisfacer estas necesidades.
- Los recursos: toda comunidad tiene potencialidades representadas en recursos internos y externos, ya sean económicos, naturales, técnicos, humanos. Al trabajar cualquier problema de la comunidad local, es necesario conocer cuáles son las empresas, organismos instituciones, organizaciones sociales y de masas que desarrollan actividades dentro de su entorno y que resultados han obtenido.

En base a las aportaciones teóricas y conceptuales anteriores los autores constataron que, en la realidad de muchas comunidades en América Latina en general y en Ecuador en particular, no se alcanza todo el despliegue del potencial participativo de la población, a pesar de ser la principal beneficiaria de los esfuerzos que se realizan, ello condiciona el carácter interventivo de muchas de las acciones que en estas se emprenden. La presente investigación no constituye la excepción.

El proceso de intervención en un sentido genérico amplio se define como una actividad transformadora del contexto comunitario. En un sentido estrecho se considera un proceso de mediación a través del cual mediante técnicas y procedimientos se promueve la utilización de los recursos de la comunidad, con el objetivo de superar dificultades, limitaciones, aspiraciones derivadas de la interacción de los individuos. Tiene el propósito de incidir en la realidad, para obtener la deseada, diferente y soñada, que responda a las necesidades de los miembros de la sociedad.

Por lo tanto, los objetivos de la intervención comunitaria se definen de la siguiente forma:

- Mejorar las condiciones de vida económica, social, cultural y de desarrollo de la colectividad.
- Modificar actitudes a fin de que los sujetos se dispongan a solucionar sus problemas y mejorar sus condiciones de vida.
- Despertar capacidades en los sujetos que permitan enfrentar y resolver cada una de las dificultades que se presenten.
- Despertar niveles de aspiraciones acorde con los principios que rigen un sistema social humano.
- Promover actividades que fomenten el activismo social para que las personas se involucren y se dispongan a superarlos.

Todos estos objetivos se pueden lograr con una participación social comunitaria efectiva y direccionada a los sujetos necesitados, en el proceso de inserción en las actividades de desarrollo social comunitario.

Relación de la comunidad con el desarrollo local

La comunidad está profundamente relacionada con los procesos de desarrollo local, tal insondable vínculo puede conducir a plantear que: todo desarrollo que se gesta en el ámbito comunitario es parte de un desarrollo local, ya que su punto de partida común hace referencia a un espacio concreto, específico.

Sin embargo, no todo desarrollo local es considerado como progreso comunitario, el primero es una comprensión más abarcadora en magnitud y extensión que la del segundo, sus objetivos van más allá, su célula fundamental es el territorio como unidad de análisis y este tiene un carácter relativo en dependencia de la unidad que se adopte (Municipio, provincia, región).

Hoy día son diversas las definiciones de desarrollo local; sin embargo, no existe una comúnmente aceptada. Siguiendo el criterio de varios autores que han incursionado en el tema, el desarrollo local podría concretarse como se muestra a continuación:

Cachón (1996) lo asocia a que:

(...) los actores son las personas e instituciones que desarrollan acciones directas en un territorio, así como también a las estructuras, organismos y personas que por misión o acción tienen un lugar y un papel en los engranajes de los intercambios locales. (p. 30)

Por otra parte, es definido además como: “Las medidas dirigidas a aprovechar todo el potencial de recursos de que dispone un área, un pueblo o una comarca, es una parte del crecimiento y el progreso económico de una zona” (Ferrán, 1999, p. 229).

Resaltando el papel de las empresas en la dinámica del desarrollo local, Vázquez (1999), describe al desarrollo local como: “(...) la interrelación entre las estrategias seguidas por las ciudades y regiones para valorizar sus recursos, activos y las seguidas por las empresas con el objetivo de aprovechar los factores específicos del territorio” (p. 15).

Las enunciaciones anteriores, si bien sirven para tener una noción de lo que dicho concepto encierra, en estas se aprecia la limitación de concebirlo con un marcado carácter economicista.

Otro de los conceptos traídos a colación que define el desarrollo local es el siguiente:

Aquel proceso reactivador de la economía y dinamizador de la sociedad local que, mediante el aprovechamiento de los recursos endógenos existentes en una determinada zona o espacio físico, es capaz de estimular y fomentar su crecimiento económico, crear empleo, renta y riqueza y sobre todo mejorar la calidad de vida y

el bienestar social de la comunidad local. (Pérez, 2000, s/p, parr. 3 introducción)

De lo anterior se observa que, el autor mencionado va incorporando a la visión economicista del desarrollo local, aspectos del desarrollo humano y social, al referirse al bienestar social de la comunidad local, por lo que se revela una evolución constante de esta comprensión.

Para que el desarrollo local surja, se desarrolle y muestre resultados palpables de transformación y crecimiento, es preciso reunir diversos factores a considerar: un cierto nivel educativo de la población, la existencia de personas en condiciones de tomar iniciativas, asumir responsabilidades y emprender nuevas acciones, la decisión del poder local y de otros niveles de gobierno, de apostar por un camino de cambios y a su vez, es preciso también una participación consciente de la sociedad.

El desarrollo local es un modo de promover el dinamismo que toma en cuenta el papel de todos esos factores necesarios para convertir en emprendedoras las potencialidades que pueden identificarse al examinar una unidad socio-territorial delimitada.

Por su parte Van Hermelrick (2001) definió el desarrollo local como (...) “un proceso basado en alianzas entre actores, que se genera en un ámbito territorial inmediato, con el fin de impulsar procesos de cambios para el mejoramiento de su bienestar colectivo.” (p. 45).

En correspondencia con lo anterior, se puede manifestar que los proyectos de desarrollo local deben tener como fundamento la reconstrucción de su propia realidad y no ser elaborado desde posiciones aisladas, de tal forma que tome en consideración las necesidades de comunidades y territorios, los recursos y capacidades locales existentes y disponibles, las áreas prioritarias y el involucramiento de los principales agentes económicos, políticos y sociales.

Estos agentes y actores son el Estado, el gobierno mismo, la sociedad civil, las empresas públicas o privadas, etc. Por lo tanto, no existe un modelo único de desarrollo local sino distintas propuestas de proyectos de desarrollo.

El desarrollo local tiene que ser reorientado en su objetivo para cubrir o minimizar las deficiencias y los impactos negativos en lo social, impulsando y promoviendo proyectos que impliquen nuevas formas de organización para incrementar los niveles de eficiencia, pero también la consecución de una mayor igualdad en el acceso a los recursos y beneficios del crecimiento económico.

Este de un lado está compuesto por el desarrollo económico en general y de otro lado se relaciona con la localidad, de la que se deriva la participación de la comunidad, con el apoyo de todas las organizaciones de su entorno, en la planificación y ejecución de programas que garanticen a partir de los recursos endógenos el desarrollo local autogestionario y auto sostenido, que se orienta a la elevación del nivel de vida, la generación de empleo, renta y riquezas materiales y espirituales.

Sería oportuno resumir diciendo que el desarrollo local es aquel que se presenta en un territorio dado, pero para entender bien toda su dimensión y captar a fondo el interés que despierta, hay que analizar y definir otras nociones, como comunidad y su desarrollo, así como otras concepciones presentes en los paradigmas más recurrentes de nuestra época.

Establecidos los referentes esenciales, de forma independiente, se ha decidido metodológicamente abordar en este preciso instante, para ganar mucho más en comprensión, lo que es el desarrollo social comunitario local:

(...) es aquel desarrollo que no solo se limita al mejoramiento de las condiciones materiales de vida de las personas que conforman una comunidad, sino que va más allá, entraña la revisión de visiones, percepciones, actitudes y relaciones sociales a partir de la ética que promueva valores de justicia, equidad y solidaridad humana; que promueva el aprovechamiento de fortalezas y el desarrollo de potencialidades; que incentiva la apropiación de nuevas capacidades, vinculadas a la autoconducción de los propios procesos de desarrollo, a la identificación de necesidades de cambio y a la participación plena. (Calderón, 2010, p. 19)

Los autores comparten esta definición de forma íntegra, ya que se acerca a la imbricación exacta de lo que el término refiere, además

se considera que lo más importante en este sentido no es la conceptualización a que se adscribe, sino la amplitud y enfoque de esta y los respectivos aportes a las distintas esferas del pensamiento social, para poder dialogar sobre el desarrollo social comunitario local.

No obstante, existen aportaciones valiosas de otros autores como Silvia Montano Jorin (2010), la que plantea:

(...) en este caso hay que tornar un poco más la mirada hacia el trabajo comunitario en función del desarrollo social y hacia el papel de las comunidades, que no es que se hubiera desconocido antes, no es que estuviera ausente, solo que, en esta coyuntura de desarrollo, es diferente el accionar de la comunidad. Se trata entonces de estimular las propias potencialidades, los propios recursos de la comunidad, que ella misma sea protagonista de su propio desarrollo. De modo que la transformación social y por ende del desarrollo cultural y social se genere a partir de la articulación horizontal de todos los actores de la comunidad y de la sociedad. (p. 21)

Los autores sostienen, a partir de la aseveración anterior, que es en las comunidades donde se gesta la existencia del desarrollo social comunitario y local como nación, pero desde la cultura de esta, desde la familia, no solo el desarrollo de entes tangibles, sino de las percepciones y relaciones que se establecen en la sociedad.

Sin esa cultura, sin ese trabajo cultural en función del desarrollo social en su sentido más amplio, todo parece indicar que no se puede lograr un verdadero proceso de desarrollo social comunitario y local.

Conclusiones

- El concepto de desarrollo sin lugar a dudas ha transitado por diferentes etapas, cada vez ha adquirido una mayor complejidad y relevancia, históricamente comenzó prejuiciado por variables meramente económicas, es decir, por el aumento de la producción de bienes y servicio; a partir de esta comprensión, se tenía la idea de que el proceso de acumulación del capital a nivel macroeconómico, así como los indicadores y el accionar económico en general, era el medio idóneo para lograr y medir el desarrollo. Estas concepciones prevalecieron

por largo tiempo y si bien se continúan aplicando en la actualidad, ya no son las únicas; gracias a la pujanza de investigadores, organizaciones internacionales y la propia objetividad social global, han surgido nuevos indicadores y nuevas comprensiones de lo que es el desarrollo.

- La antítesis del desarrollo es el subdesarrollo, y pareciera que, como par categorial, sería perpetuo como el bien y el mal, hasta divino y sobrenatural, desde el punto de vista de que uno depende del otro y no se pueden divorciar en su accionar. Los que “no quieren ver”, “interpretan” y así lo hacen creer a los demás, que el desarrollo es algo que los mismos países subdesarrollados por sí solos no pueden lograr con sus propios medios y recursos, sino que solo los países desarrollados pueden facilitarles. Por otro lado, la hipocresía es tan grande que se debate sobre la “ayuda al desarrollo” o sobre la “cooperación internacional para el desarrollo”, todo con la noble intención de apoyar a los países subdesarrollados; si de verdad existe esta voluntad, ¿por qué en lugar de “ayudar”, no cesan de llevarse de estos los millones de dólares anuales en forma de recursos naturales baratos, que son cifras más elevadas que el porciento cínico de contribución que dan como ayuda para el desarrollo? La respuesta es concreta, les conviene que así sea.
- Durante la década de 1960 y 1970 del siglo XX, el desarrollo se comenzó a ver desde otra perspectiva, incorporando la dimensión humana, e incluso se consideró como un derecho humano. Por ende, no se trata de que esta concepción desprece del todo al desarrollo económico, sino que el énfasis radique en lo que pueden hacer las personas con este crecimiento, para su realización material y espiritual.
- Paralelo a esta concepción además tuvo lugar el desarrollo social, como forma de crecimiento individual pero además en el plano de toda la sociedad en su conjunto. Es también es un concepto complejo y de múltiples interrelaciones, y sobre todo direccionado hacia el papel que juegan las comunidades cuyo accionar en la actualidad ha evolucionado en correspondencia

al contexto que se vive; se trata entonces de estimular las propias potencialidades y recursos de la comunidad, para que ella misma sea protagonista de su propio autodesarrollo.

- Los referentes teóricos que sustentan las relaciones de la comunidad con el desarrollo local, permiten concebir el mismo como un proceso de carácter socio educativo, dirigido a formar actitudes, valores, modos de actuación y conductas, a favor de estos, para lograr un enfoque de desarrollo participativo acorde con las tendencias actuales del desarrollo social, contextualizadas en los espacios locales, donde es necesario transformar actitudes y adquirir nuevos conocimientos a partir de los ya existentes.

Bibliografía

- Ander, E. (2000). Conceptos de comunidad y desarrollo de la comunidad. En *Selección de lecturas sobre trabajo social comunitario*. Editorial Félix Varela.
- Arranz, H. (1996). *Participación social. Desarrollo urbano y comunitario*. 1er Taller de desarrollo Urbano y Participación. Universidad de la Habana.
- Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2000). *Artículo Business Improvement District (BID)*. Estados Unidos. Washington, D.C.
- Brundland, G. (1987). Asamblea General de la ONU. Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo.
- Calderón, M. (2010). Comunidad, participación social y desarrollo. *Revista Ciencias HTM*. La Habana. Cuba.
- Cachón, L. (1996). *Diez Mandamientos para el desarrollo local desde las experiencias europeas para el desarrollo local*. Ponencia en el Seminario Nacional políticas de empleo y gestión municipal.
- Conde, E. (2000). *Influencia de la Administración de Empresas en un Modelo de Desarrollo Local Comunitario*. (Tesis presentada en opción al título de Máster en Administración de Empresas). Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- _____ (2009). *Propuesta teórico- Metodológica para el proceso de Educación Popular Ambiental de la Comunidad*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad

- Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)- CEPES. La Habana, Cuba.
- Colectivo de Autores (2003). *Metodología de la Investigación*. Editorial Pablo de la Torriente.
- Ferrán, P. (1999). *Economía Española y andaluza. Jóvenes y desarrollo local*. Edit. Caja San Fernando.
- Giner, S. (1994). *Sociología*. Editores Península.
- González, M. (2003). *Desarrollo Comunitario Sustentable. Propuesta de una concepción Metodológica en Cuba desde la Educación Popular*. (Tesis al título de Doctor en Ciencias de la educación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. La Habana.
- Gunder, A. (1974). *El desarrollo del subdesarrollo*. Editorial Zero.
- Kisnermand, N. (2003). *Trabajo Social. Selección de Lecturas*. Aurora Vázquez Penelas (Comp.). Editorial Félix Varela.
- Martínez, S. (2003). *Perspectivas del desarrollo*. Editorial Félix Varela.
- Maclever, R. (1993). *La pequeña comunidad*. Editorial El Colegio de México.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2007). <https://bit.ly/395wRwo>
- Pérez, R. B. (2000). *Desarrollo local: presente y futuro*. Departamento de Economía Aplicada III. Universidad de Sevilla, España.
- Prevost, P. (1999). *Las oportunidades del cooperativismo en los inicios del nuevo milenio*. Texto de la ponencia presentada en el seminario internacional El Salvador.
- Seers, D. (1987). *La teoría de la dependencia: Una evaluación crítica*. Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Tapia, C. (1998). *Evolución histórica de las teorías del desarrollo: El papel de la Geografía en el estudio del subdesarrollo*. Ediciones Universidad del País Vasco.
- UNESCO (1997). *Reunión de expertos sobre investigaciones y necesidades humanas*. Octubre.
- Vázquez, B. (1999). *Gran empresa y desarrollo local endógeno*. Ediciones Universidad Autónoma de Sevilla.
- Van Hemelryck, L. (2001). *El enfoque sistémico del desarrollo local*. Manual Enfoque sistémico y desarrollo local, Escuela de Planificadores Sociales, SUR.

La Educación Popular como base para los procesos de emancipación comunitaria

“Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. El que sabe más, vale más. Saber es tener, la moneda se funde y el saber no. Los bonos, o papel moneda, valen más, o menos, o nada: el saber siempre vale lo mismo y siempre mucho”.

José Martí

Eddy Conde Lorenzo
econde@ups.edu.ec

Hernán García Díaz
hgarcia@upr.edu.cu

Mónica Marmol Castillo
mmarmol@ups.edu.ec

Aspectos teóricos de la Educación Popular para el desarrollo comunitario y la extensión universitaria

En el espacio que ocupan estas líneas se pretende abordar los elementos teóricos que fundamentan a la Educación Popular, en estrecha relación con el desarrollo de la comunidad y con el proceso extensionista que se gesta en las universidades.

El debate en torno a ello y sus distintos puntos de vista, siguen constituyendo un tema de suma vigencia, esta polémica reviste mayor importancia en el nuevo milenio. En consideración de los autores, no se trata de un estudio en profundidad teórica, sin

embargo, es lo suficiente razonable y pertinente a una sistematización y aproximación que el concepto encierra, ¿Qué es?, ¿Cuándo surgió?, ¿Cómo se desarrolló?, y ¿Cuáles son sus interconexiones y perspectivas?

Posteriormente se abordan los elementos pedagógicos y los principios que caracterizan a la Educación Popular.

Como es conocido, la Educación Popular posee un carácter y enfoque metodológico participativo, por lo que es propicio el desarrollo de dinámicas de grupos, la comunicación, entre otros, por tanto, puede enriquecerse marcadamente a partir de la Investigación Acción Participativa (IAP), y la comunicación transformadora.

Sin pretender dar una definición acabada, e insistiendo en el carácter dinámico y ascendente de los procesos populares, se puede decir que la Educación Popular es:

Un proceso de aprendizaje colectivo del pueblo, desde sus prácticas cotidianas, históricas, que apunta al fortalecimiento de su organización, de su conciencia de clase, a fin de transformar la realidad que vive, en función de sus intereses. (Castillo et al., 2003, pp.1-4)

De la cita anterior se desprende que en este tipo de educación es clave el aprendizaje colectivo, donde todos aprenden de todos, lo cual va transformando la conciencia social comunitaria.

Si bien las definiciones sintetizadas poseen mayor comprensión, se corre el riesgo de que no sean lo suficientemente abarcadoras de todos los elementos presentes en lo que se quiere definir, por lo tanto, antes de abordar las definiciones de la Educación Popular y para qué son empleadas en el presente trabajo, es preciso remitirse al origen y evolución de esta.

Muñoz (2003) se basó en este sentido en los criterios de Mathias Preiswerk (1998), experto en Educación Popular y Educación Teológica, el que sustentaba dos tendencias primordiales acerca de los umbrales de la Educación Popular: la antropológica de Carlos Rodríguez Brandao, de que la Educación Popular surgió previa a la división de la sociedad en clases y una segunda tendencia, en la sociedad capitalista, con la crítica a la educación dentro de esa sociedad.

Sin embargo, considera que la:

Educación Popular surge en el transcurso de la década del 60 en la región del nordeste de Brasil, cuando Paulo Freire promueve una campaña de alfabetización a la cual se suman organizaciones políticas y sociales, que veían en la Educación Popular una nueva forma de aproximación a los sectores populares. (Muñoz, 2003, p. 18)

Resulta obvio que la autora se estaba refiriendo a lo que respecta el surgimiento de la Educación Popular en el contexto de América Latina, y aun así se discrepa de sus postulados.

Las discusiones de la Educación Popular, en opinión de los autores, como educación escolarizada para todos en el acceso universal y coincidiendo con Cáceres (1964) y Mejía (2001)

(..) están en el corazón del proyecto de la reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin distinción de lugar y origen pudieran leer las sagradas escrituras, y atraviesa esa primera fase de la modernidad buscando una escuela que sea construida para todos, también presente en el ideario educativo de San Juan Bautista de La Salle, ese nombre adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea francesa, cuando intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, y en abril de 1792 adquiere especificidad en una escuela única, laica y gratuita. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, va a ser la base de lo que hasta hoy se llama Educación Popular. (Cáceres, 1964, citado en Mejía, 2001, s/p)

No obstante, según el propio Benigno Cáceres, quien trabajó sobre la historia de la Educación Popular, consideró que fue en la segunda mitad del siglo XIX, más exacto, durante los años 1860, en la Primera Internacional Obrera, que la cuestión de la Educación

Popular fue tratada por primera vez,¹ pero en aquel entonces, se hablaba más de educación a los adultos que del resto de las aristas de la Educación Popular que se conocen hoy día.

Es al principio del siglo XX, en Francia, que tuvo lugar los primeros encuentros entre obreros y universitarios, sin embargo, estos encuentros entre intelectuales y obreros no se renovaron en el curso del tiempo, dada la forma que tomaban dichos encuentros, las conferencias necesitaban una gran disponibilidad que no tenían los trabajadores. (George, 2001, p. 2)

De las líneas anteriores se puede deducir que, con el desarrollo socioeconómico y político alcanzado:

La Educación Popular tomó formas muy variables vinculadas en gran medida al contexto socio histórico, dependiendo a la vez de las luchas sindicales y del desarrollo de la educación institucional vinculada a las necesidades del mercado de trabajo capitalista. (George, 2001, p. 2)

La magnitud adquirida por la Educación Popular a partir de la segunda mitad del siglo XX ha permitido catalogarla como “corrien-

1 Autores cubanos como: Piñeiro et al. (2003), en su artículo “¿Existe una didáctica para la Educación Popular?”, según la opinión de los autores coinciden con Cáceres, ya que plantean que la Educación Popular no surge precisamente en el siglo XX como piensan muchos, sino que encuentra sus primeras ideas y manifestaciones en el siglo XIX con el puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el cubano José Martí en el contexto latinoamericano. Todo parece indicar que existe una aparente contradicción en cuanto a las figuras principales mencionadas por estos autores y la Primera internacional Obrera, citada por Cáceres, pero en nuestra opinión de lo que se trata es de contextos geográficos diferentes en espacios de tiempo similares, posteriormente existe plena concordancia entre los mencionados autores en que no es hasta mediados del siglo XX (década del 60), que encuentra su arraigo en el contexto latinoamericano y por ende la sistematización de sus ideas en el pedagogo brasileño Paulo Freire.

te crítica”,² según el análisis hecho por el Instituto Canadiense de Educación de Adultos (ICEA) (1988), esta tiene dos variantes:

Una latinoamericana, sobre todo alrededor de la profunda influencia ejercida por las ideas, escritos y la práctica de Paulo Freire; y otra europea basándose en un análisis marxista.

En la tradición latinoamericana esta discusión es ampliada y toma desarrollos propios, desapareciendo del panorama por períodos y resurgiendo en momentos específicos, como ola que devuelve la problemática a contextos particulares. En ese primer tronco estarían: Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí, por ello podríamos reconocer diferentes troncos históricos en nuestra realidad. (Mejía, 1994, s/p)

Vertiente latinoamericana de la Educación Popular

En la realidad latinoamericana del siglo XIX, se destacaron una serie de figuras importantes que abordaron el tema de la Educación Popular, dentro de ellos se encuentran los que se relacionan a continuación.

Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, en el proceso de las luchas de independencia del continente latinoamericano, siendo este período explícito en hablar de Educación Popular, se pronunció por una educación que él denominó como popular, y en sus escritos aparece con tres características:

- Es una educación que nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
- Educa para que, quien lo haga no sea más siervo de mercaderes y clérigos.

2 En la literatura aparecen diversas formas de denominarla, incluso como Freire: “Educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía del oprimido”, “Estilo pedagógico de vida”, Pedagogía emancipatoria”, según han expresado Castillo et al. (2003).

- Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.

En el caso de Cuba se destacó la figura de José Martí, que hablaba de la educación popular en los siguientes términos:

- Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales.
- Instrucción no es lo mismo que educación: aquélla se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes.
- El que sabe más, vale más. Saber es tener. La moneda se funde, y el saber no. Los bonos, o papel moneda, valen más, o menos, o nada: el saber siempre vale lo mismo, y siempre mucho. Un rico necesita de sus monedas para vivir, y pueden perdersele, y ya no tiene modos de vida. Un hombre instruido vive de su ciencia, y como la lleva en sí, no se le pierde, y su existencia es fácil y segura.
- El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá más feliz y rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque.
- Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.
- A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición, y hacérsele servil. Un pueblo instruido será siempre fuerte y

libre. Un hombre ignorante está en camino de ser bestia, y un hombre instruido en la ciencia y en la conciencia, ya está en camino de ser Dios.

- No hay que dudar entre un pueblo de dioses y un pueblo de bestias. El mejor modo de defender nuestros derechos es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza: toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres.
- La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismo (Martí, 1975, pp. 375-376).

En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, siendo las más notables las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades, esta fue considerada como que:

- Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer concreto el proceso educativo.
- Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.
- Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.

En las experiencias latinoamericanas de transformar la escuela y colocarla al servicio de los intereses de los grupos más desprotegidos de la sociedad, siendo una de las más representativas la escuela Ayllu en Bolivia, promovida por Elizardo Pérez, donde algunos de sus fundamentos fueron:

- Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
- Se constituyen las escuelas del esfuerzo en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
- La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Es por lo que afirma: más allá de la escuela estará la escuela, la escuela de acción por la vida y para la vida, la escuela comprometida con la liberación.

En este sentido, el Padre José María Vélaz y su intento por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, desde el año 1956 construía esta idea así:

- Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada.
- La desigualdad educacional y por lo tanto cívica de nuestra sociedad pretendidamente democrática, en la que los privilegiados de clase reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo.
- Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media, este debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral.

Estos ejes históricos a partir de los cuales el término Educación Popular fue enriqueciendo su acervo teórico acorde a las particularidades de su realidad, volvieron a resurgir en el continente Latinoamericano, en otro momento crucial en la década de los años 1960 del siglo XX, siendo Paulo Freire su paradigma más visible, el que con su accionar emprendió una serie de procesos que tomaron el nombre de Educación Popular.

Uno de los méritos fundamentales de P. Freire se sostuvo en la visión de poder articular una práctica educativa transformadora con los sujetos populares, a partir de opciones y horizontes diferentes. Apareció como propuesta de una pedagogía popular latinoamericana, opuesta a la pedagogía burguesa hegemónica.

Desde el punto de vista metodológico la concepción de la Educación Popular supone una flexibilidad de adaptación a las circunstancias y coyunturas. Los educadores populares hablan de una lógica que inspira el curso de los procedimientos: partir de la práctica, profundizar y volver a la práctica.

Paulo Freire, además realizó una fuerte crítica a la educación tradicional bancaria, en la cual el profesor, como poseedor del saber “deposita conocimientos” en las mentes de los alumnos, los cuales los reciben de forma pasiva y de manera acrítica.

En su lugar, concibió una educación crítica, problematizadora, transformadora de la realidad, a partir de la práctica, de la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo, con el objetivo de lograr un ciudadano crítico y transformador.

Para Freire la concepción “bancaria” de la educación no se limita a la situación de enseñanza-aprendizaje, sino que parte de la propia definición de los contenidos educativos, por lo que plantea que la ubicación y selección de estos debe hacerse con la participación activa de los educandos. Freire señaló que en el acto del conocimiento siempre se debe partir de los niveles de percepción en que se encuentran los educandos.

Con relación a esta problemática avizoró dos tendencias fundamentales: Por un lado, a exaltar el saber académico, la rigurosidad, un énfasis extraordinario en la teoría y, por otro lado, una posición basista, donde se plantea que lo único válido es la práctica, el sentido común y que la única verdad está en las masas populares.

Todo lo anterior, presupuso una comprensión más rigurosa de la realidad, exigió una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, un mayor respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimientos.

La Educación Popular en la década de los 60 del siglo XX

Como se ha venido resaltando con anterioridad, un momento importante en el posterior desarrollo de la Educación Popular, tuvo lugar en la década de los sesenta del siglo XX, esta estuvo marcada profundamente por una manera de intentar modificar las relaciones desiguales en el ámbito mundial.

La recepción de esta búsqueda en América Latina marcó muy fuerte las corrientes y grupos que sustentaban la transformación social y a su vez la construcción de un proyecto educativo coherente con esos ideales de cambio, y que va a tomar el nombre de Educación Popular.

Las principales dinámicas que se gestaron en el continente que alimentaron y generaron un proceso de constitución de la Educación Popular en opinión de los autores, y fundadas sobre las ideas de Mejía (2001) las cuales se comparte, fueron:

La Revolución Cubana y su gran campaña de alfabetización, que en su momento significó la posibilidad de construir formas de organización social y educativa en el continente, con un signo diferente al del capitalismo.

Pero cabe preguntarse, ¿Cuándo y cómo llega a Cuba la Educación Popular?, esta interrogante supone un desvío necesario, ya que se sostiene una idea inapropiada de que llegó justo con posterioridad al triunfo de la Revolución Cubana, es decir, después de 1959.

Autores como González (2003), asocian la llegada de la Educación Popular en Cuba a los sucesos ocurridos en materia de educación con posterioridad a 1959 y a la figura de Freire, este argumenta que fue justo en este período que comenzó en toda Cuba un proyecto educativo original muy creativo.

En estos primeros años, por su parte P. Freire inició los intentos de alfabetización para comunidades muy pobres de Brasil. En esta etapa, no estaban aún creadas ni publicadas todas sus obras. Posteriormente viene el destierro, como resultado de la represión de la dictadura militar de su país.

En el exilio en Chile, entre 1964 y 1970 Freire impulsó sus investigaciones, donde alcanzó una connotación mundial, la conocida pedagogía liberadora. Posteriormente viajó a los Estados Unidos

y más tarde a Ginebra, donde laboró con el Consejo Mundial de Iglesias, diseñando e implementando proyectos educacionales en varios países, fundamentalmente en África.

Su propuesta invocó, una pedagogía de la comunicación dialogada, pues la acción se fundamentaba en el diálogo constante entre el educador, por lo que se denotó una práctica legítima de comunicación, conformada por una relación bilateral, dialogada, emancipadora.

En Cuba en el período entre 1960 y 1970, no se conoció ni recibió la influencia de la obra de Freire, sin embargo, idea de un proceso de alfabetización que se inició, puso en práctica sin saberlo, mucho de lo que estaba en la base de la Educación Popular, aprendieron tanto los alfabetizados, como los que los enseñaron (González, 2003).

Con el paso de los años se percata que existían puntos de contacto entre la propuesta de Freire sobre Educación Popular, y lo que se hacía en Cuba en el ámbito de la educación. No obstante, si se es consecuente con la historia, vale recordar que José Martí fue uno de los primeros en hablar de Educación Popular en Cuba, lo que sus ideas sin ser olvidadas estaban en una posición secundaria como consecuencia de una práctica revolucionaria que iba delante de la teoría.

Por lo tanto, la Educación Popular tiene sus gérmenes en Cuba en el siglo XIX, con destacadas figuras como: José Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona y José Martí, esta fue retomada posteriormente en las acciones emprendidas por el Gobierno, dos décadas después de la Revolución y que bajo la influencia de las ideas de P. Freire se profundizaron ulteriormente.

En consecuencia, en Cuba, antes de 1959 estuvo presente el germen de la Educación Popular, pero paradójicamente, a pesar de la rica tradición pedagógica que prestigiaba la cultura nacional, empezó a influir de manera gradual en los años 60-70 del siglo XX, un acercamiento a la experiencia y la pedagogía soviética.

En esta etapa Freire recorre América Latina con la concepción de la Educación Popular en pleno desarrollo, pero no llega a Cuba, ello no quiere decir que en esta fuera totalmente desconocida su obra.

En este período otras fuentes de pensamiento muy importantes e influyentes en el contexto se desarrollaron: la Teología de la Liberación, la concepción de la Investigación Acción Participativa, la Filosofía de la Praxis de Antonio Gramsci y otras, llegando a Cuba al igual que la Educación Popular.

Algunos autores consideran que por la lentitud con que entran estas concepciones en esta etapa, Cuba estuvo excluida de la influencia latinoamericana de la Educación Popular.

En la década de 1980 se propiciaron diferentes intercambios vinculados a la educación. Este acercamiento mutuo de comunicación fue fructífero e influyente y Cuba se vincula más con América Latina, aquí se destaca por un lado la figura del teólogo y educador brasileño Frei Betto, el cual incidió de manera sustancial en el comienzo de la propuesta de la Educación Popular en este país.

Testigo de ello fue el segundo encuentro en 1986 de educadores populares latinoamericanos auspiciado por Casa de las Américas, donde se dieron los primeros pasos para llevar a cabo un programa basado en la propuesta de Educación Popular, mediante dos talleres en los que se demostró lo que se hacía en esta materia en América Latina.

Otro momento importante en la introducción de la Educación Popular en Cuba fue en 1990, en plena debacle del Sistema Socialista Mundial, donde particular influencia ejercieron los Congresos Internacionales de Pedagogía, iniciados en este año en el que se creó la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC), influida por la Educación Popular.

En este movimiento se incorporaron prestigiosas instituciones abanderadas de la propuesta de Educación Popular en Cuba, el Centro Memorial Dr. Martín Luther King Jr. y el Centro de Investigación Educativa Graciela Bustillos, ambos de reconocido prestigio nacional e internacional y portadores de un alto nivel académico, de solidaridad, colaboración y humanismo.

En este sentido cabe mencionar el meritorio trabajo desplegado en el Instituto de Filosofía, la Facultad de Sociología, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Facultad de Psicología entre otros. Ellos han llevado el peso de la capacitación a los agentes que en la base emprenden acciones de transformación basa-

dos en la Educación Popular y en otras corrientes de pensamiento ya mencionadas.

Por lo antes expuesto, en todo caso puede que la Educación Popular haya llegado a Cuba después que, al resto de América Latina, pero no por ello se encuentra a la zaga.

La Educación Popular en el continente está en una etapa de despliegue, se concentra hoy día en otros aspectos como la cuestión pedagógica, en su perfeccionamiento, se entremezcla con la extensión universitaria, de modo que permita la solución de los conflictos e influencias de otros medios, bajo el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

De tal manera, se considera además que las virtudes de la Educación Popular no han sido totalmente generalizadas ni se ha tomado la conciencia necesaria sobre ella, su aplicación ha sido parcial, aún con limitaciones, aparecen nuevos fenómenos y problemas que se entrelazan y le imprimen nuevas interrogantes en los enfoques teóricos y prácticos, esto condiciona la necesidad de seguir profundizando en investigaciones relacionadas con ello.

Continuando con la lógica expuesta por Mejía (2001), sobre las principales dinámicas que se gestaron en el continente que alimentaron y generaron un proceso de constitución de la Educación Popular, se mencionan, además:

La teoría de la dependencia, con autores como Celso Furtado y Raúl Prebisch, basada en las relaciones de subdesarrollo, dependencia, atraso y pobreza de los pueblos de América Latina, lo cual era extensivo a la educación y exigía una transformación, donde muchos educadores, políticos y sociólogos, la buscaron en la Educación Popular.

La Teología de la Liberación, lectura cristiana desde América Latina y desde los grupos oprimidos donde se acentuaron autores como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, John Sobrino, entre otros.

La Investigación Acción Participativa (IAP), en este sentido se enfatizaron autores como Orlando Fals-Borda, Vera Gianotten, Anisur Rahman.

El protagonismo de la sociedad civil, donde comenzó a encontrarse expresiones de la sociedad más allá de las simples organiza-

ciones gremiales, dando paso a infinidad de formas de organización comunitaria.

El pensamiento de Paulo Freire, este representó la consolidación de un pensamiento latinoamericano y tercermundista que elevó a planos superiores la concepción de la Educación Popular, se convirtió en corriente que condicionó procesos sociales, no solo en América Latina, sino también en sectores de Asia y África, y luego se abrió más universalmente a latitudes del mundo del norte.³

El pensamiento de Freire ha trascendido hasta nuestros días, con la misma fuerza que emergió, exigiendo hoy ser capaces de reconstruir las tareas incumplidas no sólo de la década del 60 del siglo pasado, sino de una modernidad que no ha sido capaz de resolver los problemas fundamentales del continente latinoamericano.

A partir de las dinámicas mencionadas con anterioridad, se abren caminos que siguen intentando construir especificidades desde el contexto Latinoamericano en el siglo XXI. Ahí están, La filosofía latinoamericana de la liberación de E. Dussel, La comunicación popular de M. Kaplún y el teatro del oprimido Gonzaga.

A modo conclusivo de lo tratado en este período histórico se puede manifestar que:

El acervo teórico-práctico logrado en este período histórico (1960 del siglo pasado, Hasta nuestros días), muestra la existencia de una gran variedad de actividades educativas, cuyo sentido ha estado orientado a la toma del poder y la participación política de los grupos sociales excluidos, buscando que en los métodos y metodologías que se utilicen no se reproduzcan las relaciones sociales de dominación, sino una transformación consciente de la sociedad. (Conde, 2009, p. 29)

Más allá de las diferencias que pueden existir en el seno de estas dos corrientes antes mencionadas (la europea y la latinoamericana), en opinión de los autores, ambas ponen el énfasis sobre un

3 Marco Raúl Mejía (2001), Considera que Freire ha comenzado a ser leído en algunos autores alemanes y sajones como el propiciador del cuarto paradigma pedagógico de la modernidad, el latinoamericano o el de la Educación Popular, al lado del francés, el alemán y el sajón. Se recomienda la obra de Streck (1999).

enfoque problemático de la sociedad, así como sobre el cuestionamiento de las estructuras institucionales existentes.

Por lo tanto, de este enfoque se desprende que no es suficiente transmitir información, sino hacer que esta se transforme en conocimientos, dicho de otra manera, que las informaciones tengan sentido en relación con el mundo en que se desarrollan.

Una vez culminado este breve esbozo histórico y pasando a una síntesis de las definiciones de la Educación Popular, se considera apropiado tomar en consideración la ofrecida por el Instituto Canadiense de Educación de Adultos (ICEA) que la define como:

El conjunto de los procesos de aprendizaje y reflexión crítica por los cuales los ciudadanos llevan a cabo acciones colectivas que lleven a una toma de conciencia individual y colectiva sobre sus condiciones de vida o de trabajo, y que apuntan, a corto, medio o largo plazo, a una transformación social, económica, cultural y política de su medio. (p. 22)

De esta se desprende de forma evidente que está en todos los miembros de la comunidad local el deber de socializar con la mayor cantidad posible de personas lo que se ha aprendido y lo que se aprende.

En América Latina se han producido innumerables definiciones de la Educación Popular, a partir de las ideas de Freire, las que se han enriquecido en la medida en que se ha ganado comprensión de las nuevas interrelaciones surgidas a lo largo de estos últimos años, asumir una definición acertada, representa disponer de un marco analítico y operacional apropiado que permita orientar las acciones teóricas y prácticas. (Conde, 2009, p. 30)

En este caso parece apropiable la definición de Educación Popular que hace Frei Betto, la cual es vista como una metodología del educando, que plantea:

Es la metodología que hace del educando el sujeto de su proceso educativo. La misma no se basa en conceptos académicos sobre el pueblo, sino que, mediante una metodología inductiva, abre espacio para que el propio educando se manifieste en la expresión de su preferencia, ya sea religiosa, política, estética o lúdica. En esa

metodología se rompe la camisa de fuerza de la escuela tradicional, se hace del profesor un explicitador y sistematizador de lo que manifiestan los educandos, y se parte de la experiencia personal para llegar a la social; se va de lo particular a lo general, de lo local a lo universal, de modo que se asegure la alternancia praxis-teoría-praxis. (Betto, 1994, pp. 10-14)

En otro orden de cosas están los que ven la Educación Popular como alcance político, en esta posición se encuentran entre otros, Juan Carlos Mijangos Noh (2002), Carlos Rodríguez Brandao (1985), que planteó que el sentido político, de la Educación Popular radica no sólo en: “su capacidad de reproducción-circulación del saber necesario con los movimientos populares, sino reproducirse ella misma, como un movimiento político de expresión pedagógica” (p. 64).

Nájera (1986) afirmó que la experiencia de la Educación Popular orienta su labor educativa, hacia prácticas de la realidad popular que priorizan:

- La valorización de la cultura propia de los pueblos.
- La capacitación para el trabajo.
- La promoción de la participación comunitaria en la búsqueda de soluciones a sus problemas.
- Otras experiencias enfatizan en la estimulación de las capacidades propias de los sectores populares.
- El fortalecimiento de la organización popular.

Por otra parte, en los trabajos de Ghiso (1993), se puede apreciar que el diálogo de saberes ha sido y es para la Educación Popular un referente conceptual de gran importancia.

Formando parte del proceso educativo, Muñoz (2003), constató que las diferentes definiciones teóricas con relación a la Educación Popular comparten los siguientes elementos básicos:

- La construcción de sujetos, las personas no como objeto del proceso, sino participando, actuando como protagonistas del proceso que vive la comunidad.
- Concibe la realidad de manera dialéctica, es decir la evalúa constantemente, recoge su dinamismo, combina la teoría con la práctica, lo que significa que la práctica debe dar lugar a una reflexión sistemática, sin quedarse en un marco teorista, sino que tiene que volver a la realidad para ayudar a nuevas prácticas y acciones.
- La Educación Popular busca conocer la realidad para transformarla, incorpora además el cambio, las contradicciones que se dan en esta realidad.
- Establece relaciones horizontales entre bases y dirigentes, entre los que saben más y los que menos saben, los conocimientos se construyen colectivamente, por eso el diálogo es una de las características principales de la metodología de la Educación Popular, diálogo entre los diferentes sectores, lo que permite crear nuevos conocimientos, el diálogo de saberes con un respeto permanente a las opiniones.
- Toma como punto de partida el saber popular, en este sentido recrea las creencias, los valores. Pone énfasis, además en el rescate de la memoria histórica colectiva, en sucesos que han tenido lugar, con el objetivo de rescatar momentos para la participación.
- Defiende valores tan importantes como la solidaridad, la sencillez, la franqueza y el optimismo de los sectores más populares; la Educación Popular valoriza la evaluación y sistematización de los procesos, no sólo evalúa los resultados, sino el trabajo permanente. La evaluación y la sistematización de las experiencias permiten responder a diferentes inquietudes.
- Por último, otro ámbito de la Educación Popular es el referido a la relación entre lo local con lo nacional, no podemos abordar los problemas locales, sin tomar en cuenta el contexto nacional e internacional en que tienen lugar las acciones (p. 22).

La Educación Popular, por supuesto no es una concepción acabada, se encuentra en constante búsqueda y reanimación, constituye una experiencia enriquecedora, tomando en consideración esto último, se pudiera agregar a los elementos básicos anteriores que: la Educación Popular asume las nuevas tecnologías para la transformación de la vida social, ya que detrás de estas hay algo más que argumentaciones racionales, hay emociones y ayudan a consolidar las teorías, los argumentos que justifican las relaciones que las personas establecen.

En bases a todas las definiciones expresadas, se pueden extraer un conjunto de ideas centrales que constituyen referentes importantes para la realización de las experiencias, tanto en el plano de la docencia como de la extensión como son: la participación, el trabajo grupal, el compromiso y el aspecto comunicativo.

Elementos pedagógicos que caracterizan la Educación Popular

Se está en presencia de uno de los elementos quizás más polémicos de la Educación Popular hoy día, que ha llevado a muchos a plantearse si, ¿Existe una pedagogía para la Educación Popular?⁴

La interrogante anterior ha estado fundamentada en que se ha dado un largo debate sobre si lo educativo en la Educación Popular quedó disuelto en lo político o en las prácticas de la educación social, sin embargo, es necesario reconocer de manera precisa que

4 Los autores, al sumergirse en el estudio de los supuestos pedagógicos de la Educación Popular, una de las cuestiones que con frecuencia se afrontó fue que, esta concepción ha sido abordada por diferentes investigadores que, basados en la pedagogía, definen la Educación Popular como: “Un estilo pedagógico de vida” Castillo et al. (2002). Otros la definen como “pedagogía liberadora”, “pedagogía emancipatoria”, así aparece referido en: ¿Existe una didáctica para la Educación Popular? De Piñeiro S; Calderón F; Evelio R; (2003). Sin embargo, algo que llamó poderosamente la atención fue que todas estas denominaciones remiten a un común denominador, P. Freire, de aquí que esto conduce a pensar que la concepción educativa de Freire es el propio modelo pedagógico de la Educación Popular.

no es posible hablar de educación sin una pedagogía que subyace como ese saber que da identidad y dota de concepción a las prácticas que acontecen en distintos niveles de la acción educativa.

Por ello, la pedagogía requiere no sólo de una reflexión sino de una práctica que siendo educativa da forma a las maneras como se concibe la sociedad, se organiza el mundo, y se plantea el futuro de la humanidad. (Mejía, 2001, p. 7)

Por otro lado, se recuerdan las palabras del propio Freire al plantear: “yo soy sustantivamente político, y solo adjetivamente pedagogo” (Núñez, 1998, s/p).

En la medida en que se sea capaz reconocer que la Educación Popular es hija de la tradición educativa, obliga reflexionar en cuanto a la pedagogía, con el objetivo de revisar su experiencia conceptual y práctica.

En correspondencia con lo citado en momentos anteriores, en el mismo campo de la Educación Popular y desde diferentes puntos de vistas, se intenta excluir lo pedagógico. Algunos de estos puntos de vista son:

- Quienes asumen la pedagogía como específica de la educación institucional y no la conciben fuera de los marcos de esta.
- Quienes desechan la reflexión pedagógica de la Educación Popular, por considerar que esta desarrolló su propia pedagogía, representada en una serie de técnicas y dinámicas.
- Quienes observan la Educación Popular como un fenómeno absolutamente nuevo, sin tradición y, por lo tanto, sin antecedentes ni espacio aún para lo pedagógico. Aunque hay que advertir que la Educación Popular no es tan nueva.
- Quienes hacen tanto énfasis en la intención política de la Educación Popular que consideran la reflexión pedagógica como secundaria y en ocasiones una desviación que intenta despolitizarla.

Resulta entonces un imperativo abordar el sentido y el que-hacer de la pedagogía en la Educación Popular. Existen diversas formas de entender la Pedagogía,⁵ pero tal vez una rápida síntesis de algunas de esas interpretaciones que están presentes en la discusión de los pedagogos⁶ permita una economía de espacio y tiempo razonable, estas son:

- La pedagogía como procedimientos que garantizan la instrucción
- La pedagogía como el saber de la enseñanza, con la escuela como lugar social y el maestro como practicante específico.
- La pedagogía como el proceso comunicativo necesario para la apropiación y desarrollo de la cultura académica.
- La pedagogía como la metódica que garantiza la realización de los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La pedagogía como la intervención sobre los discursos que son objeto de conocimiento escolar.
- La pedagogía como un proceso visible en modelos que hacen concreta la enseñanza-aprendizaje y que se estructuran a partir de múltiples variables, ejes, metas, relación maestro-alumno, contenidos, metodologías, papel del docente, etc.
- La pedagogía como un proceso que no se agota en la enseñanza y su saber específico, ni en el saber del aprendizaje, ya que cubre un espectro más amplio como son las relaciones que se construyen para garantizar el acto educativo.
- La pedagogía como un saber de docencia, o sea, aquel que se hace cotidianamente en el acto de enseñar y que es más práctica que teoría.

5 Los autores sugieren abordar los trabajos de Echeverri (1993).

6 Para arribar a esta síntesis de algunas de las interpretaciones que están presentes en la discusión de los pedagogos, los autores tomaron como punto de partida las ideas de Echeverri (1993) y Marcos Mejía (2001).

- La pedagogía como una práctica de relación hacia la ciencia.

De lo anterior se desprende que existen distintas maneras de abordar lo pedagógico, pero que hay elementos comunes como el saber, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones. De tal manera, se considera que la concepción pedagógica estará marcada por la forma en que esos elementos se conciben e interactúan.

Por lo tanto, en la Educación Popular estos se conciben e interactúan de la siguiente forma, acogiendo tres afirmaciones básicas:

- La primera: desde la perspectiva de la Educación Popular, la pedagogía habla de una praxis educativa que es recontextualizada por actores con horizontes culturales diversos. Por lo tanto, lo pedagógico no puede reducirse a un simple proceso metodológico. (Se recuerda lo que planteaba P. Freire, una misma metodología de trabajo no opera necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes).
- La segunda: la Educación Popular se ubica en una praxis humana que coloca en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social, en el cual los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa, desde su realidad para transformar su vida.
- La tercera: la Educación Popular permite la recontextualización de saberes, conocimientos y prácticas. Esto se da por vía de la acción y teniendo como especificidad el interés por el empoderamiento de los excluidos (Mejía, 2001, p. 9).

Desde este punto de vista, se habla de una pedagogía para la praxis. A partir de estos tres elementos se manifiesta la existencia del hecho pedagógico cuando se establece una reflexión sobre:

- ¿Qué y para qué es lo educativo? (Propósitos)
- ¿Cómo ocurre? (Contenidos, secuencias, métodos, evaluaciones)

- ¿Por qué y para qué ocurre? (Estrategias metodológicas, transformadoras innovadoras y auto transformativas)
- Y para el caso específico de la Educación Popular: ¿Cuáles son las acciones logradas con lo educativo?, ¿Cómo esas acciones transforman el contexto?, ¿Cuáles son esos nuevos cómo y porqué, que esas transformaciones exigen?

Partiendo de lo antes analizado, corresponde abordar el modelo pedagógico de la Educación Popular. Para ello se realiza una revisión de los modelos pedagógicos que son aplicados a la educación en general y a la Educación Popular en particular.

El aprendizaje se define de diversas maneras, teniendo una repercusión diferente, relacionada con los efectos prácticos que tenga esta concepción, por lo tanto, un modelo pedagógico no es más que una representación conceptual, de fenómenos y procesos que describen, simulan y explican las formas específicas de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Disponer de un modelo pedagógico permite no solo asumir una explicación al respecto, sino de forma paralela, diseñar una serie de pautas que conduzcan a educar, fortalecer y contribuir a transformar la realidad, en función del tipo de modelo elegido.

En la práctica existe gran cantidad de modelos pedagógicos,⁷ sin mencionarlos a todos y entrar en un razonamiento polémico al respecto, se señalan:

- El modelo tradicional. Trasmisor de conocimientos, donde el estudiante es un ente pasivo receptor que manifiesta una reproducción memorística.
- El modelo conductista. Basado en modelo operante que supone que a todo estímulo le sigue una respuesta y supone un

7 Para un análisis más profundo de los modelos pedagógicos, así como la gran cantidad que existen e incluso las tendencias a nuevas clasificaciones de estos, se recomienda consultar a Ortiz, A. (2013), el que hace un tratamiento muy pertinente acerca de los mismos.

aprendizaje modelativo de la conducta donde el profesor está por encima del educando.

- El empírico. Basa el aprendizaje en la experiencia libre del sujeto, dando más importancia a lo experiencial que a lo teórico.
- El modelo constructivista. Bajo la concepción de Piaget de no ceñirse a un currículo, sino que el sujeto despliegue habilidades cognitivas para ser independiente, en su desarrollo.
- El enfoque histórico-cultural o socio histórico (Lev Semionovich Vigotsky; A.N. Leontiev; S.L. Rubinstein; A.R. Luria; V. Davidov; P.Ya. Galperin; L. Zankov; Nina Talízina. Este modelo centra su atención en que, el proceso de aprendizaje, así como la cultura de los sujetos acontece en sociedad, mediante la relación entre el hombre y su realidad objetiva.
- La escuela activa (Paulo Freire; José A. Huergo y Enrique Pérez Luna).

El diseño pedagógico de la Educación Popular⁸

¿Qué y para qué es lo educativo? (Propósito)

El análisis bibliográfico ha revelado que existen diversas interpretaciones que no atribuyen el mismo significado al concepto Diseño, ni en su propia concepción del término, ni en sus modelos. Es así como, respecto a su significado se encuentra que para:

Simon (1981) el diseño instruccional es un proceso de resolución de problema.

8 Este concepto ha sido tratado en su evolución por diferentes autores, desde principios del siglo XX, Dewey J. en la década de los 60, Skinner, Bruner y Ausubel, hasta nuestros días, Dick (1996); Merrill et al. (1990); Reigeluth (2012); Gagné y Briggs (1990); Gustafson (1996), entre otros. Respecto a su definición, se han utilizado como sinónimos los términos: Planificación de la enseñanza, Diseño, Diseño Pedagógico y Desarrollo Instruccional. Sin embargo, la expresión más utilizada llegó a ser Diseño Instruccional. No obstante, en la presente investigación se empleará el término Diseño Pedagógico (DP).

Por su parte Reigeluth (2012) consideró que es una disciplina que se relaciona con el entendimiento y desarrollo de un proceso, el cual es la Instrucción y que consiste básicamente en la prescripción de métodos óptimos de enseñanza, provocando cambios deseados en las habilidades y conocimientos de los estudiantes.

Otra mirada interesante fue la de Merrill et al. (1990), delineando que es el proceso de especificar y producir situaciones ambientales peculiares, las cuales hacen que el estudiante interactúe con el sistema de enseñanza de tal manera que se origine un cambio específico en su comportamiento.

Para los autores como Gagné y Briggs (1990), el diseño de Instrucción tiene como características básicas la incorporación del uso de los medios y la tecnología.

Dick y Carey (1996), consideraron que el diseño es el proceso de aplicación de la teoría instruccional y los métodos empíricos de la práctica educativa a la planificación de la enseñanza. Es la Psicología Educativa aplicada en el buen sentido de la palabra.

Gustafson (1996) conceptualizó al diseño instruccional como el proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza, que se efectúa a través de las fases de análisis, concepción, realización, validación, difusión y retroacción continua para optimizar el sistema.

Del conjunto de ideas que emanan de las posiciones de los autores mencionados, estas últimas son las que, al menos para los autores de esta obra, son las más pertinentes para afirmar la existencia de un diseño pedagógico para la Educación Popular.

Otra expresión que durante la década de los 90 apareció ligada con Diseño Pedagógico, es la de Ingeniería de Sistemas de Aprendizajes. En tal sentido, Paquette et al. (1998) definieron la Ingeniería de Sistemas de Aprendizaje como un proceso que cubre todas las actividades de desarrollo de un sistema de aprendizaje, hasta la preparación y puesta en marcha del producto, permitiendo resolver una clase especial de problemas, los problemas de formación.

Dentro de cada una de las perspectivas antes mencionadas se encuentran una serie de elementos que se repiten, a pesar de las diversas interpretaciones estos son: desarrollo de procesos, interacción, cambios deseados en las habilidades y conocimientos, cambio específico en

el comportamiento del estudiante, solución de problemas, entre otros; estos se ponen de manifiesto en la Educación Popular.

Considerando las posiciones presentadas se puede afirmar que:

- El término diseño, supone un proceso de planificación sistemático marcado por un esfuerzo de precisión y rigor científico.
- Posee un carácter prescriptivo en el sentido que aborda los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma tal que permita encontrar modalidades que posibiliten al estudiante desarrollar de manera óptima su proceso.
- Su planificación implica el desarrollo de fases o etapas.

Resumiendo lo anterior y buscando una definición más concreta y flexible, se puede afirmar que: El diseño pedagógico no es más que un proceso de concepción, planificación y desarrollo sistémico de la enseñanza.

De tal forma se considera que la concepción educativa de la Educación Popular de Paulo Freire ha sido y es una concepción planificada y desarrollada con carácter sistémico de la enseñanza, que propone modelos de ruptura, centrados en el pensamiento crítico de los participantes, en función de la transformación social y comunitaria. Hasta este momento se ha respondido al ¿Qué es lo que le imprime el carácter educativo?

Utilidad del diseño para la Educación Popular

Todos los docentes cuando realizan la enseñanza presencial hacen cotidianamente diseño pedagógico, o al menos realizan algunas de las etapas implícitas en este. En el caso de la Educación Popular ocurre de la misma forma, por ejemplo, al buscar conocer el perfil de los sujetos involucrados en el proceso, al formular los objetivos de aprendizaje a desarrollar, al preparar los materiales, ajustando las planificaciones a medida que se presentan necesidades de grupos en el contexto determinado, etcétera.

Sin embargo, cuando se trata de desarrollar un sistema de aprendizaje con un cierto grado de envergadura y complejidad tecnológica (software, sitio web, CD), se debe de forma indispensable, emprender un proceso estructurado de diseño pedagógico, así lo consideran los investigadores en el dominio de este, asegurando que el hecho de seguir un método de diseño pedagógico tiene un gran valor, considerando sobre todo las necesidades de formación cada vez más complejas que aparecen en la sociedad. He aquí la razón por la que se ha realizado el análisis anterior.

Es un hecho entonces, la necesidad de modelar la planificación de la enseñanza tomando en cuenta muchos factores como los siguientes:

- El aumento de las necesidades de formación.
- La amplitud de los contenidos.
- El aumento exponencial de los conocimientos.
- La búsqueda de eficacia en la transmisión de conocimientos.
- La evolución de los medios tecnológicos de enseñanza.

En el caso específico de la Educación Popular estos factores se manifiestan a través de las necesidades de los miembros de la comunidad en cuanto a su formación, búsqueda de intereses compartidos, necesidades y expectativas comunicativas, entre otros.

Puede darse el caso que, por las características de la Educación Popular, existan criterios que consideren que, no es necesario realizar el diseño pedagógico, y que este es más relevante en otras formas de educación, sin embargo, este tipo de educación no es espontáneo ni anárquico, por lo que requiere de este.

Los modelos pedagógicos

¿Cómo ocurre lo educativo?

De los elementos anteriores se conoce que, dentro del diseño pedagógico de cursos o programas de educación, se puede optar por

uno u otro modelo que en esencia implican formas bajo las cuales se organizan acorde con su base teórica los procesos implícitos en cada una de las etapas de este.

Teniendo en cuenta que este hace referencia a un proceso de concepción y planificación de la enseñanza, se asume que un modelo de diseño pedagógico corresponde a un método específico que guía el proceso de este.

Ahora bien, el diseño pedagógico puede inspirarse en una u otra fuente teórica, cuyas raíces estarán en las teorías que se asocian a las grandes tendencias contemporáneas de la educación. Siguiendo las pautas precedentes, a continuación, se revisa como se materializa esto en la Educación Popular.

El método, que se emplea en la Educación Popular es la educación como práctica, el método fundamental para educar es el diálogo abierto, teniendo en cuenta las necesidades del individuo. El foco de atención en que se centra la enseñanza es en el educando, pero a través de una práctica pedagógica, en la que las personas, el estudiante, es visto como un protagonista del proceso de aprendizaje, mientras que el profesor actúa como facilitador.

El aprendizaje, se basa en una relación en la que el que enseña reconoce que puede aprender de aquel al que va a enseñar, está basado en el quehacer, pues enseñar no es la transferencia mecánica del contenido del profesor hacia el alumno pasivo y dócil, es liberadora, problematiza y desmitifica la realidad.

La interacción, ocurre mediante la comunicación entre cada uno de los integrantes como necesidad para alcanzar la libertad del hombre.

¿Cómo ocurre el proceso educativo dentro de la Educación Popular?: Todas las personas implicadas en el proceso educativo educan y a su vez son educadas.

¿Por qué y para qué ocurre lo educativo en la EP?

- Para resolver las necesidades, expectativas y problemas de los grupos.
- Para propiciar y desarrollar un pensamiento crítico a partir de la práctica sistemática.

- Para concebir modelos de ruptura, de cambios y transformación.

De este modo se ha explicado la forma en que los elementos considerados en la concepción pedagógica de la Educación Popular se conciben e interactúan, dentro de este modelo pedagógico crítico.

Conclusiones

- La Educación Popular a lo largo de su desarrollo, tomó formas muy variables vinculadas en gran medida al contexto socio histórico en el que tuvo lugar, dependiendo de una serie de factores tanto de índole internacional como al interior de cada país. Posee un carácter y enfoque metodológico participativo, por lo que le es propicio el desarrollo de dinámicas de grupos, la comunicación, entre otros, enriqueciéndose marcadamente a partir de la práctica participativa y la comunicación transformadora. A partir de la segunda mitad del siglo XX, en el contexto Latinoamericano, comenzó a catalogarse como una corriente crítica, transformadora de la sociedad.
- En América Latina con posterioridad a los años 1960, ejercieron una enorme influencia las corrientes y grupos que sustentaban la transformación social y a su vez la construcción de un proyecto educativo coherente con esos ideales de cambio y en ello incidieron una serie de dinámicas que se fueron gestando en el continente.
- Se ha producido un largo debate sobre, si lo educativo en la Educación Popular quedó disuelto en lo político o en las prácticas de la educación social, todo ello dado los cuestionamientos que se producen en torno a si existe una pedagogía para la Educación Popular. La respuesta ha sido determinante, el método, que se emplea en la Educación Popular es la educación como práctica, el diálogo abierto, teniendo en cuenta las necesidades del individuo.
- La Educación Popular no es una concepción acabada, se perfecciona en sí misma en una constante búsqueda y reanimación.

Constituye una experiencia enriquecedora, se relaciona con los cambios globalizadores ocurridos a escala global, pero no deja de ser un ente transformador en lo local, asimila las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, de lo cual parece que nadie puede escapar, pero con un carácter crítico, para la transformación de la vida social, económica y política.

Bibliografía

- Betto, F. (1994). Vigencia de las utopías en América Latina. *Revista Pasos*, 55, sept.-oct. Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), Costa Rica.
- Castillo, L., Contreras, R., Duarte, C., y Valenzuela, G. (2003). *Reflexiones desde la experiencia del Colectivo de Educación Popular Juvenil Newence*. <https://bit.ly/2OIPr44>
- Cáceres, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Editorial. Peuple et Culture, seuil, Paris. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia. El presente y el Futuro de la Educación Popular. Bogotá, 18-19 de octubre de 2001.
- Conde, E. (2009). *Propuesta teórico- Metodológica para el proceso de Educación Popular Ambiental de la Comunidad*. (Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)- CEPES. La Habana, Cuba.
- Dick, W., y Carey, W. (1996). *The Systematic Design of Instruction*. (4ª. ed.). Scott, Foresman and Company.
- Echeverri, J. (1993). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En *Objeto y método de la pedagogía*. Universidad de Antioquia.
- Fe y Alegría Oficina Central (1981). *Fe y Alegría en el Pensamiento del Padre José María Vélaz*. Caracas. Venezuela.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1990). *La planificación de la enseñanza*. Trillas
- George, E. (2001). <https://bit.ly/30uJRb9>
- González, G.M. (2003). *Desarrollo Comunitario Sustentable. Propuesta de una concepción metodológica en Cuba desde la Educación Popular*. (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación). La Habana. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (FLACSO).

- Ghiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en los Procesos de Educación Popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 7, 2^{do} Semestre.
- Gustafson, K.L. (1996). *Instructional Design Models*. Pergamon.
- Instituto Canadiense de Educación de Adultos, ICEA (1998). Ediciones ICEA. Canadá.
- Martí J. (1975). *Obras Completas*. Tomo 19. Editorial. Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- Mejía, M. (2001). El presente y el futuro de la Educación Popular. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia Bogotá, 18-19 de octubre de 2001.
- _____ (1994). *La Educación Popular en construcción. Retos, puertos extraviados de una búsqueda*. (Tesis presentada para optar por el grado de Master en Educación, presentado a CINDE). Universidad Pedagógica Nacional.
- Merril, M.D., Li, Z., y Jones, M.K. (1990). *Limitation of first generation Instructional Design*. Educational Technology. Sage.
- Mijangos, J.C. (2002). *El diálogo es la semilla. La educación popular como instrumento de desarrollo comunitario sustentable*. (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación). La Habana. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (FLACSO).
- Muñoz, M. (2003). *Educación Popular Ambiental para un desarrollo rural sostenible*. (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación). La Habana. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (FLACSO).
- Núñez, H. C. (1998). El Pablo que yo conocí. Pasaje de la carta que escribe el autor en homenaje a Freire. En Paulo Freire entre nosotros. Colectivo de autores. Ediciones CEAL, Texto presentado en el evento Comunidad 98 en Cuba.
- Nájera, E. (1986). *Educación Popular, definición y puesta en práctica*. Santiago de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (Temas de capacitación e investigación para educadores populares).
- Paquette, G., Crevier, F, y Aubin, C. (1998). Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA). Centre de Recherche LICEF, Télé-université.
- Preiswerk, M. (1998). Raíces y plataformas de la Educación Popular. En *Educación Popular y Teología de la Liberación*, DEI. San José de

- Costa Rica, En: Caminos No. 9. Revista Cubana de Pensamiento Socio teológico. CMMLK. La Habana.
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia RED*, 32, <https://bit.ly/32Cq63X>
- Rodríguez-Brandao, C. (1985). *Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina*. CREFAL. Educación de Adultos. México, D.F.
- _____ (1986). *A educacao como cultura*. Editorial Brasiliense.
- Rodríguez, S. (1988). *O inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores.
- Simon, H. (1981). *The science of the artificial*. MIT Press.
- Streck, D.R. (Org.) (1999). *Paulo Freire. Ética, utopía e educaVao*. Vozes.

El diagnóstico estratégico para el desarrollo local, en regiones y comunidades de bajo desarrollo

“Los humanos dependemos, en todos los sentidos, de la ayuda de otros. Únicamente así podemos desarrollarnos. Al mismo tiempo, también dependemos de ayudar a otros. Quien no es necesario, quien no puede ayudar a otros, acaba solo y atrofiado. La ayuda, por tanto, no sólo sirve a los demás, también nos sirve a nosotros mismos”.

Bert Hellinger

Eddy Conde Lorenzo
econde@ups.edu.ec

Hernán García Díaz
hgarcia@upr.edu.cu

Fundamentos metodológicos para el diagnóstico y la facilitación de procesos de desarrollo local comunitario

En la presente propuesta se describen y explican cada uno de los pasos que conforman el diagnóstico estratégico y la facilitación de procesos de desarrollo local comunitarios, así como para PyMES a escala local, interviniendo como alternativa ante el proceso de globalización y desigualdad territorial.

Se debe plantear que para el diseño de estos ha sido necesario no solo herramientas económicas, sino también psicológicas, sociológicas, de dirección, educativas, entre otras, mostrando un alto grado de interdisciplinariedad desde el que se aborda el tema en la actualidad.

Para llevar a cabo este diagnóstico estratégico se tuvo en cuenta los principios a seguir en el marco de lo que puede ocurrir en la comu-

nidad, localidad o región; elemento sin el cual es imposible utilizar el método que se propone. Su significación radica en que es aplicable en un contexto donde participan las empresas públicas, privadas y del sector de la economía popular solidaria, de tal modo están incluidas las pequeñas y medianas empresas e incluso microempresas familiares, que desean promover su propio desarrollo.

Por tanto, antes de abordar cuestiones más profundas urge decir, ¿qué significa participar en el autodesarrollo?: participar es algo más que tener un enclave empresarial en una zona determinada o estar presente en un tipo de mercado o servicio, aunque esto sea una condición necesaria para que se produzca la participación, participar es crecer, invertir, intervenir, implicarse, ofrecer sugerencias, innovar nuevos productos y servicios con un valor agregado, entre otras, supone en consecuencia, que la presencia es activa y no pasiva.

Cuando la participación es enfocada al desarrollo local, a los negocios, las empresas y la comunidad se puede definir como: el importante proceso que ocurre en el interior de estas, que consiste en la plena implicación de la mayoría o la totalidad de los actores económicos y sociales en la solución de sus problemas, de producción (qué producir, cuánto, cómo, dónde y para quién producir), innovación, promoción, ventas, distribución, cambio y consumo. Una vez definido lo que se entiende por participación, se está en condiciones de pasar a otro plano de análisis.

Situación actual respecto a la participación de las empresas en el desarrollo local comunitario

El problema cardinal de la participación de las empresas podría ser definido en términos de: cómo articular de una manera coherente los diferentes factores existentes, en función de dinamizar las potencialidades económicas de la comunidad, la zona y la región, encaminada al logro progresivo de su autogestión.

La respuesta práctica a este problema encuentra hoy en día múltiples obstáculos materiales, objetivos y subjetivos, entre los que se encuentran:

- Existe una multiplicidad de organizaciones empresariales que actúan simultáneamente, sin un proceso de articulación de sus objetivos y métodos que pretenden una penetración generalizada del mercado.
- Muchas de las empresas, que ejecutan actividades productivas en la base (entiéndase lo local), no tienen una reorganización concebida de las estrategias y las operaciones de estas, en función de transformar las relaciones interempresariales imperantes, ante los procesos de desigualdad territorial, sobre todos las micro y pequeñas empresas.
- Algunas dimensiones importantes que son parte de la actividad económica como los problemas ambientales, no son objeto de atención a este nivel o resultan insuficientemente atendidos.
- Se ha creado un marco jurídico y un sistema institucional con potencialidades para la participación de los negocios al cual es necesario darle más utilización, no obstante, hay aspectos que requieren atención, con vistas al fortalecimiento que se persigue, en particular, lo concerniente a las facultades y atribuciones de los municipios, en cuanto a las actividades económicas que se realizan en su interior, y se enfatiza en que esto ocurre de forma diferenciada en cada país.
- Una de las limitaciones sigue siendo la débil articulación del sector empresarial con las universidades que se encuentran en los territorios.

Por otro lado, se han iniciado en algunos países determinados proyectos con la intención de lograr que las organizaciones empresariales reaccionen ante las desigualdades del desarrollo y los procesos de globalización, con coherencia e integración, pero aún son insuficientes en las distintas comunidades locales, dada la reacción contradictoria y dispersa del sistema empresarial ante los procesos de globalización, y la no existencia de estrategias articuladas. Es en esto precisamente en lo que radica la importancia de la propuesta que en este trabajo se fundamenta.

Proceso estratégico para el desarrollo local comunitario¹

Después de haber definido con anterioridad lo que se entiende por participación en el desarrollo de una localidad y comunidad, así como la importancia y necesidad de este, se sostiene la idea de que este tipo de participación no se pudiera lograr con eficacia y eficiencia, si no es por medio una propuesta estratégica que conlleve al incremento de la participación de todos los actores sociales, ante los retos que se les impone.

Se proponen por lo tanto cinco fases, que son las que a continuación se mencionan:

1. Acercamiento.
2. Diagnóstico de la situación real y deseada.
 - Selección de los problemas.
 - Estudio de los problemas.
 - Definición de objetivos y alternativas de solución.
3. Las estrategias de reactivación de la economía local.
 - El análisis estratégico.
 - Elaboración del plan de acción.
4. Planificación y ejecución de Proyectos.
 - El desarrollo y evaluación de proyectos.
5. Evaluación y sistematización.

1 La elaboración de este diagnóstico estratégico por parte de los autores requirió de una amplia consulta de información sobre procesos metodológicos que se han aplicado para situaciones disímiles, los que han sido innovados a los fines de la presente investigación. El procedimiento metodológico empleado ha sido en correspondencia con el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, y la observación de las formas tan variadas de manifestación de las empresas, en los entornos locales y comunitarios.

A continuación, se explica cada una de las fases, antes de ello, se debe señalar que no necesariamente son lineales, es decir que cuando termina una, comienza estrictamente la otra, sino que conforman un proceso paralelo, por lo tanto, el orden que se le da obedece a una cuestión metodológica.

Por otro lado, se debe entender que en la práctica siempre se estará diagnosticando, evaluando, acercándose al entorno en que se desarrolla el tejido empresarial, etc. En fin, que el proyecto es flexible y puede sufrir cambios de manera natural adecuándolo a las nuevas informaciones, sin considerar eso una limitación.

La fase de acercamiento

Es la fase con la cual se inicia el proceso de trabajo en el contexto de la región, municipio, zona o comunidad local dónde se desarrolla el tejido empresarial. Esta tiene como objetivos fundamentales en primer lugar lograr un acercamiento a los escenarios dónde se pretende valorar las posibilidades de desarrollo y establecer un ambiente, que permita penetrar en este tejido empresarial y determinar los grados de participación y posibilidades de ampliación productiva en el entorno económico, en lugar de la rivalidad férrea que pueda existir en un mismo mercado, así como un nivel de información perfecta, que permita a estas actuar ante los retos que este les impone y la coyuntura económica actual globalizada.

En segundo lugar, un acercamiento a las organizaciones políticas e institucionales, así como a los órganos de la administración local como entes activos de este proceso.

La controversia para recuperar el sentido de pertenencia de los negocios entraña mucho más que una simple cuestión semántica y económica. Ello conlleva una reivindicación y, sobre todo, de los sectores dominados por las grandes empresas, y de los excluidos de las magnánimas redes transmisoras de información. La polémica tiene una dimensión económica, social y política.

Cada vez se hace más evidente la diferencia entre comunicación e información económica, por esta razón se rechaza que esa irradiación de mensajes procedentes de información centralizada y sin retorno de diálogo, pueda ser identificada con la comunicación.

Para los teóricos e investigadores latinoamericanos, los medios masivos, tal como operan actualmente en casi su totalidad, no son medios de comunicación, sino medios de información o de difusión, manipuladores y dominantes.

Es a través de un proceso de intercambio cómo se establecen las relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social.

A tales efectos y en base a lo fundamentado con anterioridad, la globalización actúa como un emisor (por lo general los países desarrollados), que hablan, emiten imponen su cultura de negocio y económica, así como otros que reciben, escuchan y aplican de forma casi que robótica, una interpretación tergiversada de lo que las grandes potencias económicas dicen ser, lo más ventajoso para ellos (por lo general los países subdesarrollados), sin embargo, todo país, región, municipio, zona o comunidad, está dotado y facultado para ambas funciones; y tiene derecho real y no formal de participar en el proceso de la comunicación en el contexto de las relaciones económicas nacionales e internacionales, actuando alternadamente como emisor y receptor.

Esto es posible y en la práctica sucede, pero nadie es ajeno a que se globaliza más lo que quieren los centros económicos de poder que lo que quiere comunicar y globalizar las débiles economías subdesarrolladas.

Existen muchos recursos para estimular el diálogo y la participación de los negocios ante los procesos irreversibles que impone la globalización, y sobre todo en entornos locales y comunitarios, encontrarlos depende de la creatividad de cada país, región, localidad o comunidad.

Es preciso avanzar pacientemente, hacia una integración, en lugar de una competición por los mercados, sabiendo que, la participación es un proceso gradual, tal como lo ha sido el proceso de colonización, transnacionalización y recientemente el de globalización, por tanto, no se da de un día para otro ni tampoco de forma espontánea, hay que estimularlo y ese debe ser el papel que deben de jugar los negocios y pequeñas empresas familiares.

Si se logra promover una integración desde los mercados locales, situados en las comunidades, municipios, zonas, se estaría con-

tribuyendo a una integración nacional de hecho necesaria, ya que, si no existe una integración nacional, entonces de qué integración regional se estaría hablando. Es por lo que América Latina no ha condicionado del todo un proceso de integración regional concreto, porque la base de estos procesos está carcomida desde el interior de cada país, donde ninguno quiere abandonar sus ventajas competitivas en función de una integración.

De tal modo, luego de este paréntesis sobre la integración, con la ejecución de esta primera fase habrá concluido, independientemente de que durante el resto del proceso se seguirá incrementando el proceso de acercamiento en forma de espiral ascendente al contexto de la comunidad, de la localidad y la región.

Ahora desde el punto de vista metodológico, comienza a potenciarse la siguiente fase.

La fase de diagnóstico de la situación real y deseada

- Diagnóstico
- Selección de los problemas.
- Estudio de los problemas.
- Definición de objetivos y alternativas de solución.

El diagnóstico es un método que permite analizar la realidad, para conocerla en profundidad, en su totalidad o en los aspectos más significativos de ella, con el fin de revelar posibles soluciones o para tomar decisiones sobre las distintas disyuntivas que se presentan.

Este no se ocasiona de forma espontánea, pues el conocimiento de la realidad no llega por sí solo. El conocimiento es producto de la relación que se establece con el mundo material, a partir de las condiciones de vida, y es una relación que se establece también con el resto de las pequeñas y medianas empresas. Diagnosticar la realidad supone hacer un esfuerzo de búsqueda de información, de ordenamiento y de análisis.

El diagnóstico debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Ser muy preciso: incluir aspectos necesarios y suficientes para la comprensión de los problemas.
- Ser oportuno: la información que el diagnóstico proporcione debe utilizarse o devolverse, para resolver sobre los caminos de acción o informarse en el momento que sea oportuno, para que los datos y las reflexiones que se hayan realizado no pierdan actualidad.
- Tener un objetivo claro: la precisión de los objetivos debe ser estricta y clara; el para qué se necesita hacerlo, sobre qué se va a investigar o reflexionar y el tiempo que se ocupará esta tarea, es primordial, porque delimita el proceso a realizar.

Pasos para el análisis de la realidad a través del diagnóstico

El procedimiento de análisis consiste en:

1. Preguntarse: ¿Cuál es la situación real de la comunidad o zona en los siguientes aspectos

Cuadro 1. El entorno y la cultura local

Aspectos para considerar	¿Cómo se manifiestan?
¿Cuáles son las características peculiares de la zona, la localidad o la comunidad?	
¿Cuál es su importancia dentro de la comunidad, la región y el país?	
¿Cuál es el contexto físico y geográfico? Delimitación espacial.	
¿Se trata de una comunidad, región, o zona rural, urbana, semi rural, semi urbana, costera, montañosa, saturada, recóndita, accesible, inaccesible?	
¿Existe en ella alguna peculiaridad cultural (¿Por ejemplo, lenguas o dialectos que se hablan o culturas en peligro de desaparición?).	

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 2. La economía local

Sectores de la comunidad, la zona o región.	Descripción
¿Qué sectores existen en la comunidad, zona o región?	
¿Están en fase de crecimiento o de declive?	
¿Cuántos trabajadores emplean?	
¿Ofrecen adecuada remuneración y buenas condiciones de trabajo?	
¿Tienen repercusiones positivas sobre el medio ambiente?	
¿Son sectores orientados hacia el futuro?	

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 3. Caracterización de las empresas

Caracterización de las empresas.	Descripción
¿Cuántas grandes empresas existen en la zona, la comunidad o la región?	
¿A cuántos trabajadores emplean?	
¿Cuántas pequeñas o medianas empresas existen en la zona, la comunidad o la región?	
¿A cuántos trabajadores emplean?	

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 4. Capacidad de crecimiento de las empresas

Capacidad de crecimiento e innovación	Descripción
El conjunto de las empresas actuales, ¿propicia el crecimiento y la renovación?	
¿Existe un conjunto de pequeñas empresas restructuradas?	

Fuente: Los autores, 2020.

La estructura del empleo y funcionalidad del tejido empresarial

En este caso es preciso determinar ¿A cuál de las cuatro situaciones se aproxima más la estructura del empleo y la funcionalidad del tejido empresarial, en la zona o comunidad? Para esto se utiliza una matriz de cuatro cuadrantes como se refleja a continuación:

El primer cuadrante, caracteriza principalmente grandes empresas, de base industrial, productiva y de servicios reducida. La dependencia de un pequeño número de grandes empresas con una base reducida supone grandes dificultades para el crecimiento y la renovación de la comunidad. En esta situación, el cierre o la contracción de una industria, la producción o los servicios pueden tener efectos catastróficos. Sería preciso consolidar las empresas actuales y desarrollar la base industrial estimulando y apoyando el crecimiento de nuevas PYMES.

Tabla 1. Matriz de la estructura y funcionalidad del tejido empresarial

Principalmente grandes empresas	Combinación de grandes y pequeñas empresas	
1	3	Base industrial, productiva y de servicios reducida.
2	4	Base industrial, productiva y de servicios amplia.

Fuente: Los autores, 2020.

El segundo cuadrante, caracteriza principalmente grandes empresas, base industrial productiva y de servicios amplia. A pesar de que en esta situación también existe dependencia de las grandes empresas, la mayor amplitud de la base industrial ofrece ciertas posibilidades de renovación, por consiguiente, de crecimiento.

De tal modo el cierre o la contracción de una industria podría absorberse con mayor facilidad, y repercute menos en el desempleo

que se puede generar en la comunidad local. En todo caso habría que estimular el desarrollo de una extensa variedad de pequeñas empresas.

El tercer cuadrante, caracteriza la combinación de grandes y pequeñas empresas, con base industrial, productiva y de servicios reducida. La combinación de empresas de distintas dimensiones facilita en gran medida la innovación y la renovación, aunque las pequeñas empresas pueden sufrir cierta dependencia de las grandes o ser desplazadas por la competencia, dentro del mismo sector, sin embargo, tienen posibilidades de expansión y convivencia.

El cierre de una empresa podría absorberse con relatividad, aunque existe el riesgo de que la contracción de un sector pueda tener efectos negativos en gran número de empresas.

El cuarto cuadrante, expresa la combinación de grandes y pequeñas empresas, base industrial, productiva y de servicios amplia. Esta es la situación más favorable. La zona, la comunidad o la región no depende de un número reducido de sectores industriales y la combinación de grandes y pequeñas empresas favorece la renovación, la expansión y el crecimiento.

Otro aspecto importante por observar es:

La población y el mercado de trabajo local

Cuadro 5. Caracterización demográfica

Caracterización de la población	Descripción
¿Cuáles son las principales tendencias demográficas, cómo es el componente de la población económicamente activa?	
¿Se observa un equilibrio en la pirámide de edades?	
¿Cuáles son las consecuencias de los desequilibrios que se observan por ejemplo de una emigración neta de jóvenes de una región a otra, de una comunidad a otra?	

Fuente: Los autores, 2020.

En todos los casos anteriores y a continuación, se debe profundizar el análisis empleando fuentes de información estadísticas,

gráficos, tablas que se puedan generar por cada una de las interrogantes formuladas, lo cual está en dependencia del investigador o el encargado de la ejecución.

Cuadro 6. Caracterización del mercado de trabajo

Aspectos por tratar	Descripción
¿Qué relación se observa entre las tendencias demográficas y la oferta de trabajo?	
¿Qué cualificaciones posee la población local?	
¿Satisfacen dichas cualificaciones las necesidades de las industrias locales, los pequeños y medianos negocios familiares?	
¿Existen programas de formación de personal, de calidad adecuada, dentro de la empresa?	
¿Se observa un ambiente propicio para el desarrollo empresarial?	

Fuente: Los autores, 2020.

El medio ambiente y las infraestructuras

Cuadro 7. Caracterización del medio ambiente

Aspectos para caracterizar	Descripción
¿Existe un medio ambiente amigable, agradable y atractivo para el desarrollo de las industrias actuales y el establecimiento de otras nuevas?	
¿Está, por el contrario, contaminado y resulta poco atractivo?	
¿Se observa alguna condición que pueda frenar el crecimiento?	
¿La población incide en la degradación o preservación del medio ambiente?	
¿Cuáles son los principales problemas ambientales que se manifiestan en el territorio y la comunidad local?	

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 8. Caracterización de la infraestructura

Aspectos para caracterizar	Descripción
¿En qué estado se encuentran los enlaces por carretera, ferrocarril y vía aérea y las telecomunicaciones?	
¿Cuánta superficie se encuentra disponible para el desarrollo industrial empresarial?	
¿Existen otros aspectos de infraestructura por ejemplo redes de suministros y alcantarillado, servicios, etc. que favorezcan el crecimiento?	

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 9. Los recursos disponibles

Aspectos por tratar	Descripción
¿Se utilizan en la zona fuentes de financiación nacionales, y locales?	
¿Tiene acceso la zona a los fondos para el desarrollo estructurales y de otro tipo que se establecen?	
¿Muestra el sector privado algún interés en realizar inversiones en actividades de desarrollo?	
¿Cuenta la zona con otras fuentes de financiación?	
¿De no contar cómo pueden los pobladores atraer fuentes de financiamientos?	

Fuente: Los autores, 2020.

Para la comprensión de las actividades que se deben desarrollar, es necesario responder a las siguientes interrogantes:

Cuadro 10. Las actividades de desarrollo

Aspectos por tratar	Descripción
¿Qué personas y organismos se ocupan de estimular el desarrollo en la zona?	
¿Existen estructuras (entidades, comités, grupos de trabajo) establecidas con este fin?	
¿Qué actividades desarrollan?	
¿Qué eficacia demuestran?	
¿Qué limitaciones se observan?	

Fuente: Los autores, 2020.

Una vez contempladas las cuestiones anteriores se procede al análisis de los sectores actuales y posibles, con el objetivo de conocer si existen, si deben ser más eficientes, o que sectores deben desarrollarse. Para facilitar este trabajo se ha diseñado la Tabla 2.

En este caso a partir de esta, se va seleccionando si el sector existe o no, una vez que se determina su existencia, se procede a valorar si puede ser más eficiente, o si debe desarrollarse más.

Posteriormente se emite un resultado final sobre la base de las observaciones que se complementan con recorridos de campo en el tejido empresarial, así como en las zonas de futuro desarrollo, incluido el sector agrícola de modo que se realicen constataciones in situ.

Por su parte la revisión bibliográfica y estadística respecto al tema, así como otros instrumentos que quedan a voluntad de los investigadores o de las personas encargadas del estudio, también aportarán una serie de elementos y datos que se transformarán en información y conocimiento.

Si es necesario el desarrollo de nuevas industrias, y otros elementos de la infraestructura, se pueden seguir las pautas trazadas en el Cuadro 11.

Tabla 2. Sectores actuales y posibles

Sectores	Este sector ya existe	Este sector debe ser más eficiente	Este sector debe desarrollarse
Agricultura, silvicultura, y pesca.			
Suministros de agua, carbón, petróleo, gas y minerales.			
Industrias siderometalúrgicas.			
Fabricación de materiales de construcción.			
Fabricación de productos no metálicos, vidrio y cerámica.			
Productos farmacéuticos.			
Industrias químicas.			
Fabricación de productos metálicos y maquinaria.			
Ingeniería mecánica.			
Ingeniería eléctrica y electrónica.			
Fabricación de automóviles.			
Alimentación, bebidas y tabaco.			
Desarrollo de la industria textil.			
Industria de la confección y del calzado.			
Industrias de la madera y del mobiliario de madera.			
Fabricación de papel, artes gráficas, editoriales.			
Transformación de caucho y plásticos.			
Construcción.			
Distribución mayorista.			

El diagnóstico estratégico para el desarrollo local, en regiones y comunidades de bajo desarrollo

Distribución minorista y reparación.			
Hostelería y servicios turísticos.			
Transportes y comunicaciones.			
Entidades bancarias y financieras.			
Otros sectores dentro de la localidad.			

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 11. El desarrollo de nuevas industrias

Tipos de nuevas empresas, privadas, públicas o mixtas que se pueden crear	Cantidades
PYMES.	
Cooperativas.	
Franquicias	
Familiares.	
Del sector de la economía solidaria.	
Otras.	

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 12. Servicios de apoyo relevantes a brindar

Servicios a brindar	Cantidades
Asesoría y consejería empresarial.	
Información.	
Patrimonio.	
Financiación.	
Disponibilidad de tecnología.	
Otros.	

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 13. Mejora de las infraestructuras

Servicios a brindar	Cantidades
Enlaces por carretera.	
Enlaces por ferrocarril.	
Enlaces por vía aérea.	
Telecomunicaciones.	
Terrenos.	
Inmuebles.	

Fuente: Los autores, 2020.

Cuadro 14. Promoción de la zona

Promoción de la zona a través de	Cantidades
Inversiones internas.	
Mercadotecnia.	
Mejora del medio ambiente.	
Turismo en las modalidades que facilite la localidad o comunidad	
Actividades culturales y de educación.	
Viviendas.	

Fuente: Los autores, 2020.

**Cuadro 15. Provisión de los recursos
para actividades de desarrollo**

Tipos de recursos	Cantidades
Humanos.	
Cualificaciones.	
Experiencia.	
Estructuras adecuadas.	
Recursos financieros	

Fuente: Los autores, 2020.

Todas estas actividades deben coordinarse de forma eficaz, antes de desarrollar el enfoque adecuado, es necesario consultar la fase correspondiente a las estrategias. Se debe poseer una información detallada de cómo y dónde adquirir estos recursos.

Para responder el interrogante número uno formulada al inicio es necesario observar o desarrollar cada uno de estos aspectos como ya se ha mostrado. Una vez descrita la situación real, se procede al análisis de la situación deseada, en este momento es necesario entonces formularse la siguiente interrogante:

2. Pregúntese: ¿A dónde deseo llegar?

Se examina nuevamente las cuestiones anteriores para valorar en qué aspectos se debe de incidir para poder modificar la situación existente, con qué recursos endógenos cuenta la localidad o la comunidad para emprender estas acciones, qué recursos exógenos se van a necesitar. En lo sucesivo debe tenerse en cuenta las posibilidades de actuación.

3. Examine sus posibilidades de actuación:

- Dejar las cosas en el estado en que están.
- Mejorar la eficiencia de los sectores productivos y la infraestructura existente.
- Estimular el desarrollo mediante un proceso de crecimiento local y de inversión interna.

Existe un cúmulo de acciones de gran importancia que se pueden realizar durante el proceso de diagnóstico de la situación real y deseada, en este, las conclusiones, son puntos de llegada y se convierten en nuevos puntos de partida, de profundización de análisis, de mayor conocimiento. Es por tanto el diagnóstico una fase de suma importancia para conocer en lo que se va a trabajar. En este sentido corresponde analizar los problemas que afronta la comunidad local.

La selección y clasificación de los problemas según el orden de prioridad jerarquizada

El análisis de los problemas que engendra el propio proceso de desarrollo de la comunidad local, así como el tejido empresarial es importante pues, a través de ellos es posible tomar una decisión acertada para resolverlos, esto se puede realizar mediante la construcción del árbol de problemas.

En este caso para su construcción, se puede aplicar la matriz de identificación y priorización de problemas del alemán F. Vester², adaptado a las condiciones que genera el proceso de desarrollo a escala local y sobre todo en la comunidad, la zona, la región. Este comienza con la selección y clasificación de los problemas, en este orden, se detectan, registran y agrupan, para que no existan dualidades, repeticiones y ambigüedades, posteriormente se lleva a cabo la priorización jerarquizada.

Establecer un orden de prioridad jerarquizado de los problemas se hace necesario, pues estos son tan diversos que no se pueden resolver a la vez, por lo tanto, se debe de priorizar cuales son los más apremiantes y que requieren de inmediatez.

Consiste en agrupar la información recopilada siguiendo las pautas precedentes, por bloques de problemas afines y clasificándolos según el orden de jerarquizado que se le asigne, el cual se basa en los siguientes criterios, que son los que comúnmente se utilizan para organizar la matriz de problemas, estos son:

- Criticidad del problema.
- Extensión del problema.
- Profundidad del problema.

2 Frederic Vester. Científico alemán que se ha dedicado al estudio del nivel de causalidad entre los problemas que se presentan en un espacio determinado, la matriz debe su nombre a él, ha sido aplicada con mucho éxito en diversos campos del desarrollo regional. Ofrece la ventaja de permitir en forma sencilla la participación de las personas en la comprensión y explicación de los problemas.

- Cantidad de personas o sectores de la economía que afecta.
- Otros.

Con todos estos elementos se conforma la matriz de identificación y priorización de problemas, como se muestra en el ejemplo de la Tabla 3.

Esta es una matriz de doble entrada, donde se listan los problemas por filas y por columnas, asignándole a cada uno una puntuación acorde al grado de incidencia causal o relación de un problema con otros, de 0 a 3. Se recomienda en aras de no ser extensos, consultar en profundidad el procedimiento para realizar esta matriz.

Tabla 3. Matriz de identificación y priorización de problemas

Situación problemática:							
Es sistema de conocimiento ambiental de la comunidad es limitado e incide negativamente en el desarrollo sostenible de la misma							
Problemas según orden de prioridad jerarquizado	1	2	3	4	5	6	Total de Activos (causas)
1. Elevada presencia de problemas ambientales en la comunidad dadas las prácticas inadecuadas de los actores sociales.	0	1	1	0	0	0	2
2. Bajos niveles de participación de los miembros de la comunidad en la solución de sus problemas ambientales.	3	0	2	0	0	0	5
3. Falta de integración para la solución de los problemas ambientales de la comunidad.	3	2	0	1	2	1	9
4. Deficiente educación ambiental y sobre desarrollo sostenible en la población, condicionado por la inexistencia de un proceso formativo, teórico y práctico a través de la participación e investigación educativa como contribución al desarrollo sostenible.	3	3	3	0	3	3	15

Problemas según orden de prioridad jerarquizado	1	2	3	4	5	6	Total de Activos (causas)
5. Inexistencia de una estrategia educativa de la comunidad en función de su transformación ambiental como contribución al desarrollo sostenible.	2	3	2	3	0	0	14
6. Desconocimiento por parte de los miembros de la comunidad de métodos y metodologías para la solución a los problemas ambientales.	1	3	1	2	1	0	10
Total de Pasivos (consecuencias)	12	11	9	6	6	4	0

Fuente: Los autores, 2020.

Descripción de los problemas

Una vez conformada la matriz de la Tabla 3, y a partir de esta, se determinan los tipos de problemas clasificados como muestra la Figura 1. Con los datos de la tabla se grafican los cuadrantes en los que se van a ubicar los problemas, según el grado de causalidad, lo cual se muestra en la Figura 2.

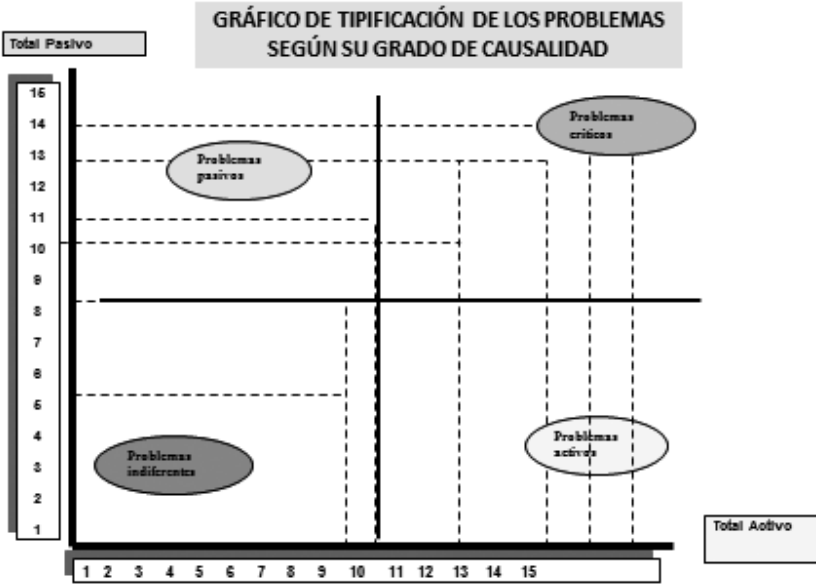
Figura 1. Clasificación de los problemas por orden de causalidad

LA MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS (VESTER)

- ✓ **Los problemas activos**, Aquellos que poseen un total activo alto y un total pasivo bajo, es decir aquellos que influyen mucho sobre los demás pero no son causados por otros. (Causas)
- ✓ **Los problemas pasivos**, Aquellos que poseen un total pasivo alto, activo bajo, por lo tanto son los que inciden menos en los otros, pero reciben más influencia de los demás, son causados por la mayoría. (Consecuencias)
- ✓ **Los problemas críticos**, Aquellos que poseen un total pasivo alto, activo alto, por lo tanto son los que son causados por otros y a su vez inciden en los demás.
- ✓ Normalmente es uno, que constituye el **problema central**, este requiere un tratamiento especial, de coincidir dos o más se debe homogenizar, observando las características y por el consenso de los participantes.
- ✓ **Los problemas indiferentes**, Aquellos que poseen un total pasivo y activo bajo, por lo tanto No tienen efecto de causalidad sobre el conjunto.

Fuente: Los autores, 2020.

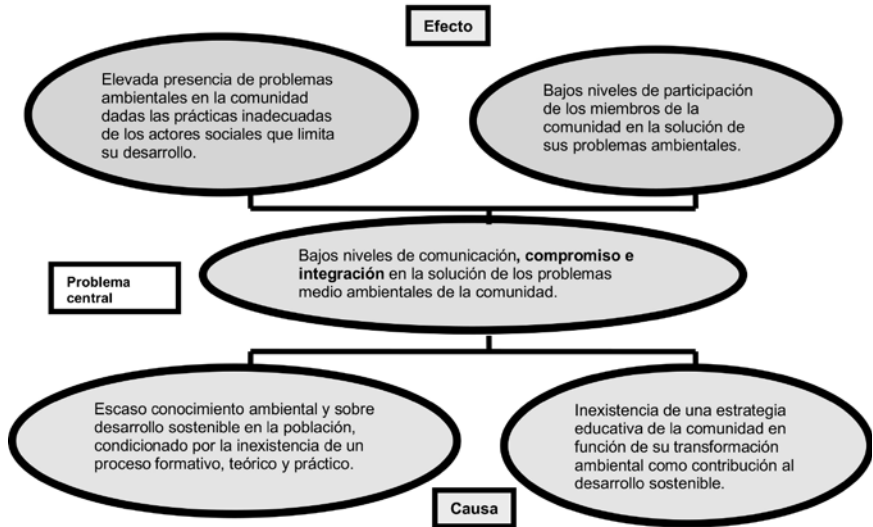
Figura 2. Problemas según su grado de causalidad



Fuente: Los autores, 2020.

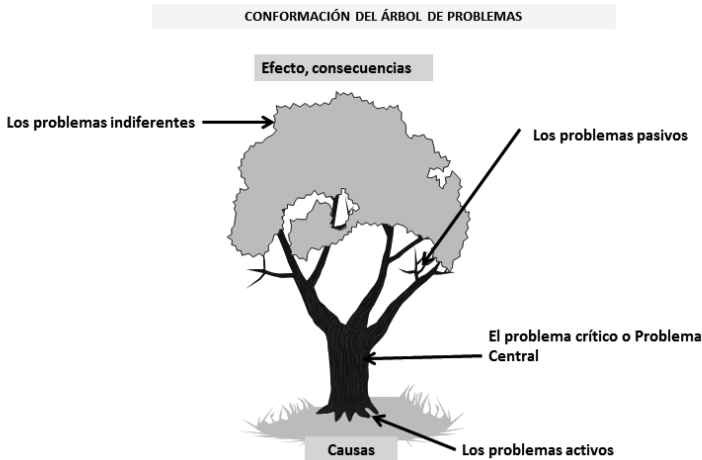
Derivado de todo el proceso anterior es que se procede a la construcción del árbol de problemas que se muestra en la Figura 3, en base al ejemplo de la Tabla 3. Un problema es una situación no deseada, da cuenta de que es menester resolverla y cambiar, a una deseada, por ello debe ser claro, concreto, coherente, bien formulado y entendible. Un problema bien formulado, está casi resuelto.

Figura 3. Árbol de problemas



Fuente: Los autores, 2020.

Figura 3. Árbol de problemas 2



Fuente: Los autores, 2020.

Cuando se haya llegado a este punto, se pasa entonces al siguiente momento del diagnóstico estratégico.

Estudio del problema

Esta fase lleva un trabajo profundo y consciente por parte de todos los actores sociales de la localidad, la comunidad, la región etc. Previo a buscar soluciones a los principales problemas que ya se priorizaron en el momento anterior, es necesario conocer a profundidad el problema analizado, para ello se formulan las siguientes interrogantes.

Cuadro 16. Interrogantes para el estudio del problema

Se debe preguntar:
¿Cómo el problema planteado afecta a los negocios?
¿Cuándo se originó?
¿Qué síntomas hay que muestren que el problema existe?
¿Cuánto afecta el problema y a quiénes?
¿Realmente se necesita una solución inmediata?

Fuente: Los autores, 2020.

Pueden surgir otras interrogantes en virtud de ahondar en el dominio del problema en cuestión, todo lo cual ayudará a realizar un buen historial. Todos estos elementos son los que dan lugar a la definición de los objetivos, ello implica pasar al siguiente plano de análisis.

La definición de objetivos y alternativas de solución

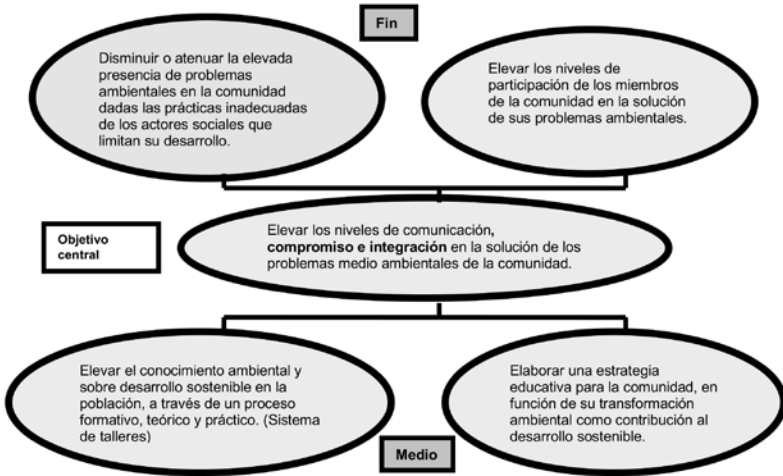
En esta fase, la definición de objetivos y alternativas es lo esencial. Para ello se procede a la construcción de un árbol de objetivos por medio del cual se pasan a positivos, cada uno de los problemas determinados con anterioridad y siguiendo el mismo proceso utilizado en la construcción del árbol de problemas (Figura 4).

Algunas sugerencias para su elaboración son:

Cambiar la formulación de los problemas en objetivos, de abajo hacia arriba. Si existe dificultad en la formulación del objetivo, entonces el planteamiento del problema fue deficiente y se debe

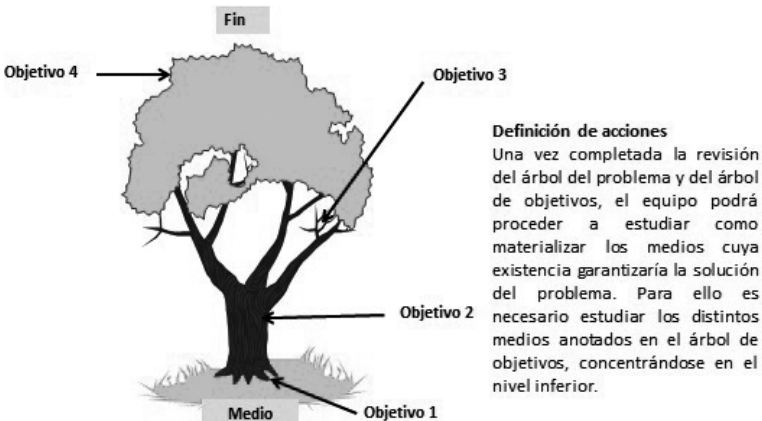
preguntar, qué se quiso expresar en realidad, entonces se procede a la formulación correcta del problema y del objetivo.

Figura 4. Árbol de objetivos 1



Fuente: Fuente: Los autores, 2020.

Figura 5. Árbol de objetivos 2



Fuente: Los autores, 2020.

Analizar si el objetivo expresado es requisito para alcanzar el objetivo inmediato superior, es decir, asegurarse de que las relaciones de causa-efecto se convierten en relaciones de medio-fin.

Una vez determinados los objetivos entonces se han de analizar las alternativas de solución a los problemas, su análisis servirá para identificar soluciones a estos y decidir la estrategia que se va a seguir, para ello se recomiendan los siguientes pasos:

- Identificar y hacer un listado de las posibles alternativas, que se plantean en el árbol, para alcanzar el objetivo central, es decir, que se ubican debajo de él.
- Buscar y plantear otras posibles soluciones.
- Seleccionar las alternativas viables, basado en una matriz o cuadro que considere criterios entre los que se pueden mencionar:

Cuadro 17. Selección de alternativas viables

Para ello se debe analizar:
Las condiciones específicas locales de ventas o productivos.
La disponibilidad de recursos.
Análisis costo-beneficio (Estudio de factibilidad).
Urgencia de la solución.
Sencillez de la ejecución.
Los efectos positivos en otros problemas.
Si es de interés para los beneficiarios.
Si se utilizan recursos locales y tecnología no tradicional.
Que no involucre a varias instituciones implicadas.
Que no requiera gestiones a muy alto nivel.
Que genere beneficios en plazos cortos.

Fuente: Los autores, 2020.

Los objetivos determinan el “qué” se persigue o se necesita, las alternativas determinan el “cómo” hacerlo. Si ya se han determinado los objetivos y alternativas, se estará en condiciones de continuar al siguiente momento del diagnóstico estratégico.

3. Las estrategias de reactivación de la economía local

- El análisis estratégico.
- Elaboración del plan de acción.

El proceso de dirección estratégica de la comunidad, la localidad, la zona o la región, para el desarrollo local comunitario, es un proceso complejo que requiere la participación colectiva de los miembros de la comunidad local, del sector empresarial, de las administraciones públicas y de todos los implicados en el proceso de dirección.

Este proyecta el futuro de esta, a la par que interviene como una forma de reactivación de la economía local, por lo que es de gran importancia su realización. Para ello deben cumplirse una serie de pasos relacionados a continuación:

1. Conformar un equipo para la realización de la estrategia.

¿Quién debe elaborar la estrategia?

Normalmente, surge una disyuntiva de si elaborar la estrategia por uno mismo, es decir por la persona o grupos de actores implicados o encargar su realización a expertos externos que se ocupan del tema. Las características generales de estas dos alternativas son las siguientes:

Elaboración personal

- Mayor familiaridad con el tema.
- Conocimiento de la situación.
- Bajos costos de tiempo dedicado por el personal.
- Disponibilidad de tiempo necesario para concluir la estrategia.
- Los resultados pueden ser menos fidedignos u objetivos.

Expertos externos

- Opiniones nuevas e independientes y objetivas.
- Probable valoración crítica.
- Los resultados pueden ser más fidedignos u objetivos.

En muchos casos se utiliza lo mejor de ambas alternativas, de los externos se maximiza su asesoría que puede conducir a estudios profundos y más fidedignos, mientras que, de la personal de la empresa o grupos implicados de forma interna y participativa, reduce los costos y más conocimiento de la situación.

2. Preparar la estrategia general de la comunidad, la localidad, la zona o la región. Para este caso se ajusta lo dicho anteriormente.
3. Preparar las estrategias funcionales que tributen a la misión y al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la localidad o la comunidad.

Las actitudes ante las estrategias

Los responsables de las estrategias se encontrarán inevitablemente con actitudes positivas y negativas ante la idea de su elaboración. Algunas personas las acogen de buen agrado, mientras que otras las consideran una amenaza y reaccionan de forma negativa ante los posibles cambios. En todo caso es preciso estudiar las siguientes preguntas en relación con las opiniones que mantienen los responsables locales de toma de decisiones:

Cuadro 18. Interrogantes de opiniones

Para ello se debe analizar:
¿Existe un apoyo y una demanda de estrategias?
¿Se observa una inclinación a tomar en consideración sus resultados?
¿Existe voluntad de poner en práctica sus recomendaciones?
¿Se considera positivamente el proceso de elaboración de las estrategias?
¿Existe disposición a la revisión crítica de las actividades en curso?
¿Existe un clima de acogida favorable hacia las nuevas ideas y los enfoques innovadores?
¿Existe disposición a cambiar de funciones, estructuras y prácticas?
¿Existe interés por la formación y el aprendizaje?

Fuente: Los autores, 2020.

Las actitudes positivas favorecerán la creación y puesta en práctica de las estrategias, en caso de las negativas debe de tratar de modificarse por medio del asesoramiento, el debate y llegar a consensos.

Las estrategias y su necesidad

Para comprender la necesidad de las estrategias es preciso contemplar cada uno de los elementos que se relacionan a continuación.

- Análisis de los problemas.
- Evaluación de las actividades en curso.
- Examen de los recursos.
- Establecer objetivos.
- Plan de acción.
- Sistema de supervisión y evaluación.

Adopción de estrategias

La adopción de estrategias es fundamental para:

- Desarrollar un plan coherente.
- Analizar revisar e integrar ideas.

Revisión periódica

- Es preciso revisar periódicamente las estrategias al menos de forma trimestral.

La recopilación de los datos básicos para las estrategias.

Para la realización de las estrategias se deben recopilar una serie de datos, que permitirán el conocimiento profundo de las características generales de la comunidad, la zona, la región. Estos van a expresar las disponibilidades con que se cuenta, es decir los recursos que potenciarán las formas de actuación, para que dicha

actividad resulte más cómoda, se recomienda que se recopile en forma de tabla.

El análisis estratégico

Para determinar la estrategia a seguir por la comunidad, la localidad, la zona o la región, se debe realizar un análisis DAFO, del cual se debe saber hasta qué punto se necesita actuar o no ante las problemáticas que se presentan. Para ello se promueve un:

Análisis interno: Aquí se tienen en cuenta las debilidades y fortalezas de la comunidad, la localidad, la zona o la región.

Análisis externo: Aquí se tienen en cuenta las amenazas y las oportunidades del entorno.

Posteriormente la estrategia a seguir estará en función del cuadrante de posicionamiento estratégico.

La elaboración del plan de acción

Una vez concluido el análisis FODA, se hace necesario establecer un plan de acciones, para ello se utilizarán las ventajas de la planificación estratégica, que es el marco de referencia para el proceso de planificación que, permite a los líderes de una comunidad, localidad, zona o región, tomar decisiones sobre los mayores asuntos o fundamentos de esta, como por ejemplo, su misión, sus objetivos generales, y estrategia, es decir, obliga a definir un punto de arribo y un modo de llegar a ese punto, teniendo en cuenta:

- Los cambios del contexto.
- La capacidad de la organización.
- Los valores de los dirigentes.

La herramienta de planificación estratégica es una metodología orientada a la acción que conducirá a través del desarrollo de una declaración de misión, metas, objetivos y planes de acción.

Los elementos claves de este proceso de planificación estratégica son:

- **Identificación de Temas Críticos:** identificación de los temas que tengan la mayor importancia estratégica en cuanto al proceso de autodesarrollo de la comunidad, la localidad, la zona, la región etc.
- **Declaración de Misión:** Esta delinea el propósito y los valores centrales de la comunidad, la localidad, la zona la región etc.
- **Desarrollo de la Visión:** Esta es el ideal de la comunidad, la localidad, la zona la región para el futuro; indica lo que a la le gustaría ser y cómo quieren ser percibidos.
- **La fijación de Metas:** Las metas son afirmaciones duraderas de dirección que amplían la declaración de misión y se enfocan en los esfuerzos de la comunidad, la localidad, la zona la región.
- **Definición de Objetivos:** Estos deben ser específicos y cuantificables; el desempeño se mide en relación con los mismos, para asegurar el progreso.
- **Creación de Estrategias Alternativas para lograr los objetivos:** El desarrollo de estrategias alternativas, les permite a los planificadores evaluar la importancia estratégica, al igual que la viabilidad de cada opción. Esto facilita la selección de la estrategia que presente la mayor ventaja.
- **Desarrollo de Planes de Acción para cada objetivo:** Al asignar responsabilidades y recursos para cada objetivo, los planes de acción constituyen un vínculo esencial entre el plan estratégico y el plan operativo.

La capacidad que se desarrolla con la planificación estratégica es la de aprender a escoger el camino con más probabilidades de tener éxito. Así, en las organizaciones, o en la comunidad, la localidad, la zona, la región, permite efectuar un proceso interno de reflexión que contribuye a:

- Anticipar los cambios de contexto.
- Identificar los problemas futuros.

- Buscar respuestas posibles.
- Definir las prioridades y las mejores acciones.
- Promover la información y la comprensión.

En su visión hacia el exterior, la planificación estratégica aporta una propuesta fortalecida ante los poderes públicos y los principales proveedores, clientes y beneficiarios, además promueve metas estratégicas y proyectos claros, demuestra la participación en el desarrollo de su área de influencia.

En la planificación estratégica hay dos momentos complementarios entre sí:

El análisis de la situación actual

Como parte de la realización del plan estratégico se deben establecer los criterios para conformar cada componente de la situación actual. Ese trabajo debe realizarse por quienes participan en la elaboración de la planificación estratégica en particular.

Para realizar dicho análisis de la realidad, hay que remitirse a los resultados del diagnóstico previamente realizado, para detectar las Fortalezas y Oportunidades, así como las Debilidades y Amenazas. A continuación, se describen cada uno de los componentes de la situación actual:

Historia

En general la historia de la comunidad está conformada por las causas, motivaciones e intenciones que le dieron origen. Otra cuestión para considerar lo constituye los cambios que han sucedido a lo largo del tiempo que lleva de creada, y los efectos que esos cambios han producido sobre la misma comunidad la localidad, la zona o la región.

Toda esta recuperación busca aclarar el pasado de la comunidad, la localidad, la zona o la región para entender su situación actual y guiar la construcción de su futuro.

Misión actual

La misión es la finalidad última y específica que se busca, es el conjunto de objetivos generales y principios de trabajos para hacer avanzar la organización, que se expresa por medio de una declaración que, resume la misión no solo empresarial en una sola frase, con el objetivo de comunicarla a todos los miembros o sujetos participantes. Esa finalidad, es la que la distingue de otras comunidades, localidades, zonas o regiones similares a ella. La misión define el rumbo y por lo tanto es esencial para determinar y formular objetivos y estrategias.

La principal tarea del grupo gestor a nivel local comunitario es proveer el liderazgo requerido para resolver diferencias naturales en los propósitos de los mandos administrativos. Puede hacerse de forma reactiva, actuando como árbitro, o proactivamente, estableciendo una causa común que rija los asuntos de las comunidades, las localidades, la región, la zona etc.

La mejor herramienta para asegurar esa causa es una misión bien definida y compartida ampliamente. La energía a nivel administrativo y los recursos de la comunidad podrán entonces enfocarse en la verdadera competencia externa y no en una rivalidad interna inútil.

El segundo beneficio de tener una misión bien pensada y compartida es el control. Hoy en día, no solo los nuevos gerentes, sino los administradores de poderes locales están empujados fuertemente por sus valores personales y trabajan de manera más efectiva al buscar lograr una meta con la que se puedan identificar. No existe sistema de control más efectivo que el de la búsqueda voluntaria de una meta común.

El contexto

El contexto está constituido por una serie de condiciones y factores exteriores que pueden afectar positiva o negativamente la vida, la estructura, el desarrollo y el futuro de la comunidad, la localidad, la región

El análisis del contexto sirve para determinar de qué forma los cambios que se producen en el ámbito nacional, afectarán indirecta o directamente a la comunidad o la zona y, por otro lado, la manera

en que influirán sobre ella los factores locales. El contexto, entonces, puede clasificarse en macro y microambiente.

A nivel macro se analizan los acontecimientos de la sociedad que constituyen una amenaza o una oportunidad para la comunidad, entre otros mediante el estudio del contexto económico, tecnológico, político y sociocultural, mientras que a nivel micro, aquellos que tienen lugar en el interior de la comunidad local, la zona, región etc.

El diagnóstico organizativo

Es la determinación de los recursos, procesos y cultura organizacional, que reconoce en cada elemento fortalezas y debilidades que muestran su capacidad para responder al entorno.

En este proceso el análisis de las estrategias vigentes permite una toma de conciencia en relación con aquellas que estaban consideradas como actuales y sin embargo fueron ya abandonadas o simplemente nunca llegaron a desarrollarse.

De la misma forma, pudo haber ocurrido que situaciones imprevistas, tales como, un desastre natural o un financiamiento inesperado, hayan llevado a la comunidad hacia orientaciones que no correspondan con su misión o no se hayan desarrollado otras que sí habían sido planteadas.

La identificación de la estrategia para llegar a una situación deseada

La situación deseada es la que propone cambios en la situación actual para mejorarla, basada en la información disponible. Esa situación deseada estará compuesta por los siguientes componentes:

Misión futura

Es la misma definición anterior, pero con la diferencia de que se formula a partir del análisis del contexto deseado y no del actual.

Objetivos, metas, logros, beneficios, resultados. En base a lo planteado en el párrafo anterior, la misión constituye el objetivo general, pero para lograrlo es necesario cumplir con ciertos resul-

tados intermedios y acumulativos que constituyen los objetivos de largo y mediano plazos.

Preparación de un plan de acción

Las acciones que se pueden emprender habitualmente en la preparación de un plan de acción a los efectos de lo que se está analizado, se elabora sobre la base de los datos seleccionados en la comunidad.

Evaluación de los planes de acción

Este es un proceso en el que se evalúa el comportamiento de las estrategias. Para ello debe verificarse que es lo que no se hace y lo que debería hacerse. Una vez llegado a este punto se continúa con la puesta en marcha de los proyectos, aspecto que se trata a continuación.

4. La planificación y ejecución de Proyectos

Esta etapa, debe realizarse acorde a la percepción de un conjunto de circunstancias que influyen en su planificación, que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Circunstancias que influyen en la planificación de proyectos

Circunstancia	Fácil si	Difícil sí
Número de grupos	Pocos	Muchos
Concientización	Alta	Baja
Prioridad	Alta	Baja
Grado de interés	Alto	Bajo
Dificultad técnica	Baja	Alta
Tiempo disponible	Amplio	Limitado
Fondos disponibles	Amplios	Limitados
Repercusiones sobre la organización	Ninguna	Cambios importantes

Circunstancia	Fácil si	Difícil si
Asignación de recursos	Sin cambios en cuanto a pautas	Cambios importantes
Desarrollo de coaliciones	Establecida /estable	No existe, diversificada
Características de la organización dirigente	Tiene poder, autoridad, responsabilidad y experiencia	Escaso poder, autoridad y carencia de experiencia
Personal	Numeroso y calificado	Escaso y sin calificaciones
Entorno	Estable	Agitado

Fuente: Los autores, 2020.

Tal como se aprecia en la Tabla 4, las circunstancias en que se pueden desarrollar los proyectos se explican por sí solas, por lo tanto, solo es preciso tener en cuenta cada una de ellas a la hora de emprenderlos.

Fases de desarrollo de los proyectos

1. Obtención de apoyo. En este caso se deben de realizar las siguientes acciones:
 - Crear un comité de coordinación del proyecto.
 - Contratar a un director reputado.
 - Consultas con los grupos claves.
 - Organizar debates y reuniones.
2. Identificación de clientes y objetivos. En este caso es preciso evaluar sus necesidades y expectativas, así como:
 - Obtener Información sobre proyectos semejantes.
 - Reuniones con los clientes.
 - Entrevistar a los clientes.
3. Búsqueda de posibles soluciones. En este paso es posible la búsqueda de soluciones mediante las posibilidades siguientes:

- Consultar expertos.
 - Consultar personas que hayan participado en proyectos semejantes.
 - Fase formal de Búsqueda y evaluación de soluciones.
4. Formación de propuestas. Se basa en los siguientes requisitos:
- Conocer necesidades e interés de los clientes.
 - Presentar propuestas a expertos y clientes.
 - Responsables decisiones comprendan las propuestas.
 - Examinar soluciones alternativas.
5. Revisión y aprobación del plan del proyecto. Para ello es necesario:
- Compatibilidad del proyecto con objetivos y necesidades de los interesados.
 - Respaldo de grupos de presión externos.
 - Prever posible oposición al proyecto (Preparar replicas).
 - Compatibilidad entre solución propuesta y objetivos de los organismos financieros.
 - Hacer público el proyecto.

Requisitos para la realización del proyecto

1. Contacto estrecho con los responsables de la toma de decisiones.
2. Resolver problemas con rapidez.
3. Contralor personal calificado y comprometido.
4. Mantener la cohesión y el compromiso de los grupos participantes.
5. No realizar una evaluación prematura del proyecto.

La matriz de planificación de proyectos

Para elaborar un proyecto bien diseñado, objetivamente descrito y evaluable, se propone el método de Marco Lógico o Matriz de Planificación de Proyectos, es decir, un conjunto de elementos entrelazados que tienen que ser utilizados de forma conjunta y dinámica.

Los resultados pueden ser expuestos de forma matricial en una página, se tendrá un resumen de los principales elementos del plan o proyecto. Se recomienda consultar Anexo 1.

El uso adecuado de los elementos que componen el marco lógico facilita una comunicación más clara entre todos aquellos que participan en el diseño de estos. Esta propone una forma de identificar y organizar los principales elementos de un proyecto, resaltando las relaciones existentes entre logros o resultados a obtener, las actividades planificadas y los recursos disponibles.

Una vez que se haya confeccionado esta matriz, comenzaría entonces la ejecución de los proyectos.

La ejecución de proyectos

En este momento ya se está en condiciones de llevar a cabo lo planeado es decir poner en práctica las formas conjuntas o proyectos de emprendimiento y desarrollo por parte de los negocios y el resto de los actores sociales.

Este diagnóstico estratégico es para implicar completamente a la comunidad, la localidad, los negocios y a todos, en el proceso y no en una parte de él, si esto último ocurre, entonces el problema no ha sido resuelto, y lo que hasta aquí se ha dicho ha sido en vano. Se debe velar porque todos los objetivos planteados con anterioridad se alcancen siguiendo los cursos de acción determinados que se han manifestado a lo largo de este apartado.

5. La fase de evaluación y sistematización

Esta metodológicamente, es la última fase, pero no menos importante y consiste en chequear cómo se alcanzan los objetivos y metas trazadas. Durante todas las fases se debe evaluar y sistematizar.

zar, pero es en este momento donde específicamente se debe dedicar más tiempo para esto.

No debe olvidarse que independientemente del análisis que debe hacer el grupo gestor, se debe encuestar (Bajo sus dos modalidades, cuestionarios y entrevistas), a las personas de la comunidad, a las organizaciones e instituciones presentes a los dueños y trabajadores de los negocios, además de continuar con el trabajo en grupo, para así determinar fidedignamente cuál es el sentir general de todos en su conjunto.

Este paso es de gran importancia pues es el que arroja los puntos que estuvieron débiles en virtud de fortalecerlos en próximos proyectos. Se debe apuntar que la reacción eficiente de los negocios ante el proceso de desarrollo, pese a la voluntad política de los gobiernos no se eleva con la realización de un solo proyecto de acción conjunta; para esto se necesita una acción constante de trabajo que implique a todos en su autogestión.

Ventajas del diagnóstico estratégico

Es posible que a simple vista resulte engorroso poner en práctica una metodología tan larga (aparentemente) y pasar trabajo para implicar a los negocios, las administraciones públicas y otros actores, en el proceso de su propio desarrollo, ante las disyuntivas que impone la naturaleza de este.

Más bien sería todo lo contrario, la reanimación de los negocios, la comunidad y la localidad, etc. sería más rápida, si se hiciera hincapié por parte de los líderes en la participación directamente, por medio de la propuesta, en este caso, la solución no estaría sujeta a una gran incertidumbre y pudiera ampliamente ser una solución adecuada y equitativa.

A continuación, se hace referencia brevemente a las garantías o ventajas que implica el uso de un diagnóstico estratégico.

Las ventajas son las siguientes:

- Bajos costos.
- Mayor aprovechamiento del tiempo.

- Disminución de la incertidumbre en el proceso de toma de decisiones.
- Implicación de los negocios en su autogestión.
- Disminución de la desinformación y los rumores.
- Uniformidad de los proyectos que se asumen.
- Organización.
- Democracia.
- Autogobierno.
- Ruptura de cánones globalizadores.
- Desarrollo sostenible.
- Compenetración de los negocios.
- Sentido de pertenencia.
- Valores.
- Consenso general.
- Otros.

Bajos costos: Al leer la metodología completa, en lo menos que se piensa es en reducción de costos; más bien, una lectura rápida de la misma puede aparentar el hecho de que se incurrirá en altos costos.

Sin embargo, los costos se reducen puesto que se deben utilizar en una etapa inicial los recursos de la propia comunidad y recurrir a medios tradicionales y populares, más que a cuestiones tecnológicas e industriales para lo cual haría falta una inversión muy grande a no ser que sea necesaria.

Mayor aprovechamiento del tiempo: La implementación de un diagnóstico estratégico no se puede enmarcar en un período de tiempo específico, está en dependencia de una serie de factores tales como: la gravedad de los problemas presentes en la comunidad, sobre todo el ambiental, los recursos, el nivel de involucramiento de todos los actores sociales, entre muchos otros.

Cuando se tiene en cuenta que, ante problemas de esta índole en muchas ocasiones no se hace nada, o se programa y no se hace, o se realiza un proyecto y después estaba demasiado plagado de errores como para aportar los resultados esperados y entonces hubo que retroceder, es por ello que se puede asegurar que, siguiendo las pautas de este diagnóstico estratégico, se reducirá la irresolución y conducirá al éxito de la gestión.

Disminución de la incertidumbre en el proceso de toma de decisiones: Teniendo en cuenta que el proceso de toma de decisiones es muy difícil, puesto que en diversos momentos no se sabe con seguridad si la decisión tomada es acertada o desacertada, hasta tanto no se hagan evidentes las consecuencias de esa decisión, la incertidumbre en este proceso disminuye, pues este está ampliamente compartido con los miembros de la comunidad local, son por tanto más variadas las opciones para decidir, y más aquellos que han de asumir la responsabilidad ante una decisión mal tomada.

Implicación de los miembros de la comunidad en su autogestión: Los miembros de la comunidad local participan directamente, no solo en cuerpo, sino también en alma, en la administración de su propia comunidad local.

Disminución de la desinformación y los rumores: Al ser la totalidad de la comunidad la implicada en el proceso, se sobrentiende que van a estar correctamente informados y los rumores entonces se omiten o al menos disminuyen.

Sin un análisis estratégico como el que se plasma, esto no ocurriría puesto que la comunidad estaría consciente de que la solución del problema no estaría en sus manos, sino en manos ajenas.

Con esta metodología los sujetos saben que son quienes resuelven su propio problema, por tanto, no tienen que esperar que venga nadie externo, lo cual en la generalidad de los casos da lugar a comentarios y dudas como: ¿Se hará realmente lo que dijeron?, ¿Acaso es posible que resuelvan eso?, o en otros casos dicen: “yo creo que todo era solo palabras”.

Uniformidad de los proyectos para el desarrollo local comunitario: Se han hecho muchos proyectos en las comunidades, localidades y territorios, pero no siempre existe uniformidad; esta metodología provee uniformidad a los proyectos y cohesión para la acción.

Organización: Permite resolver los problemas que se presenten con una estructura tan engranada que hace que todo y todos estén organizados en la consecución de los objetivos del proyecto.

Democracia: Es muy evidente que por el medio que se ha diseñado, el poder va a estar ampliamente en manos de los actores sociales, es por lo que su uso incrementará aún más los niveles de democracia en la sociedad.

Autogobierno: Hay ventajas que hablan por sí solas, esta es una de ellas. No cabe dudas de que una vez implementada esta metodología, se puede decir que la comunidad ha escalado pasos importantes en el ascenso al gobierno de sí misma.

Ruptura de cánones dañinos a la sociedad: Se dijo al inicio de este apartado o que hay una tendencia a hacer solamente lo que se orienta, lo que “se establece desde arriba”, lo que otros dirigen, evidentemente esto se ha convertido en un patrón o canon dañino que ha suprimido la iniciativa y la propia participación de la comunidad local.

Desarrollo sostenible: No se pretende abordar el significado de este concepto, solo decir que desde el momento mismo en que se está implicando a la generación presente en la solución de sus problemas ambientales, lo cual está estrechamente relacionado a categorías como oferta ecosistémica, recursos y otros, se estará incrementando la posibilidad de alcanzar un desarrollo sostenible y un nivel de conciencia profundo en ese sentido por parte de la sociedad y las futuras generaciones.

Compenetración comunitaria: Evidentemente, el proceso que se propone ayuda a los miembros de la comunidad a relacionarse en un sentido amplio y profundo, lo cual fortalece los vínculos dentro de la misma y da lugar al desarrollo local comunitario.

Sentido de pertenencia: Se desarrolla en los individuos que conforman la comunidad un sentimiento enmarcado de pertenencia con relación al lugar físico geográfico donde habitan, lo cual ayudará a su conservación, pues nadie pondría en duda que se cuida más lo que se quiere y se tienen como propio, que lo que resulta indiferente y se tiene como ajeno.

Valores: Los valores que teóricamente existen son muchos. Ellos cambian de una sociedad a la otra, e incluso de una comunidad

a la otra, a pesar de que la mayoría de los valores que existen son generalmente aceptados.

Pueden aparecer más valores si se hace un análisis desde otros puntos de vista, pero a primera vista, esta metodología inculca los valores siguientes: amor al medio ambiente, la comunidad y el ser humano; honestidad; sinceridad y valentía; compromiso y voluntariedad.

Consenso general: Provee a la comunidad de un método que permite resolver la problemática existente por medio del consenso general y no por la imposición de poderes de unos sobre otros.

De manera general esas son las ventajas que tiene que utilizar el presente diagnóstico estratégico para el desarrollo local autogestionario y de la comunidad, localidad, zona o región.

Conclusiones

- El Desarrollo Local es un concepto que posee múltiples dimensiones y está dotado de gran complejidad, ha sido tratado por diversos autores desde diferentes aristas, imponiéndose como una necesidad en los últimos tiempos. Sus bases radican en la caracterización y utilización de los recursos y potencialidades endógenas de una comunidad, barrio o ciudad o región, de forma racional y amigable con el ambiente, que propicie su autodesarrollo, lo cual no niega la utilización de recursos exógenos que puedan complementar a los endógenos propios y disponibles. La generación de renta, empleos y riquezas figuran dentro de uno de sus principales objetivos, asociados a la acumulación del capital en contextos locales.
- En los últimos tiempos ha cambiado la visión economicista de considerar solo las potencialidades endógenas, asociadas a factores económicos, interviniendo además los no económicos, dentro de los que se pueden citar el patrimonio social y cultural acumulado por la sociedad, los de orden histórico, arquitectónico, paisajístico, entre otros, los cuales cuentan para tener una visión del desarrollo local lo más integral posible.

- Es por ello por lo que la elaboración de una metodología para el diagnóstico y la facilitación de procesos de desarrollo local comunitario son de suma importancia y utilidad, lo cual justifica la razón de ser de este trabajo que se presenta. Asociado a esto se debe contar con una estrategia que establezca un conjunto de acciones concretas, que permita alcanzar los objetivos estratégicos trazados.
- En general, las principales acciones que se deben emprender en el contexto del desarrollo local comunitario, se encuentran bien explícitas en la presente propuesta y están relacionadas con la reestructuración, diversificación y crecimiento de la planta industrial, el desarrollo de la infraestructura la cual permitirá ampliar y desarrollar el resto de los factores productivos, aportación y mejora de terrenos e inmuebles, cuidado y protección del medio ambiente, promoción de la zona y de los espacios turísticos, así como la búsqueda de nuevos yacimientos de empleos y la formación del personal.
- Se considera que la evaluación y sistematización de las experiencias de desarrollo local son necesarias, entendida esta última como una interpretación crítica la cual, a partir de su reconstrucción, descubre o explica el proceso vivido, así como la forma en que los factores que han intervenido y por qué lo han realizado de este modo.

Bibliografía

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2004). *El marco lógico para diseño de proyectos*. Chile.
- Carvajal, A. (2011). *Desarrollo Local: Manual Básico para Agentes de Desarrollo Local y otros actores*. Edit.eumed.net-Málaga.
- Cebrián, F. (Coord.) (2008). *Turismo rural y desarrollo local*. Editorial Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Concha, M.M., y Concha, M.H. (2011). *Gestión de Monitoreo en la Ejecución de Proyectos Agropecuarios*. 1ra edición. La Paz, Bolivia.
- Guilherme-Tenório, F., y Monje-Reyes, Pablo (2011). *Ciudadanía, participación y desarrollo local*. Editorial ARCIS y Fundación Getulio Vargas de Brasil.

- García, M. (Ed.) (2007). *Perspectivas teóricas en desarrollo local*. Universidad de la Coruña, Editorial Netbiblio.
- Pérez, R.B. (2000). *Desarrollo local: presente y futuro*. Departamento de Economía Aplicada III. Universidad de Sevilla, España.
- Pérez, R.B. y Carrillo, E. (coord.) (2000). *Desarrollo local: manual de uso*. ESIC.
- Pike, A. (et al.) (2011). *Desarrollo local y regional*. Editorial Universitat de Valencia.

Anexos

Anexo 1. Ejemplo de la aplicación de la matriz de Marco Lógico a la planificación de proyectos.

MODELO PARA LA ELABORACIÓN DE LA MATRIZ DE MARCO LÓGICO.			
PROYECTO : Desarrollo de la producción de hortalizas en la comunidad Las Palmas, del municipio Consolación del Sur, provincia Pinar del Río.			
Finalidad	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos/Hipótesis
Garantizar la seguridad alimentaria en el municipio	<ul style="list-style-type: none"> Cantidad y calidad de producción de hortalizas logradas de forma trimestral % de la población que tiene acceso al consumo de hortalizas. 	<ul style="list-style-type: none"> Estadísticas de la producción generada. 	<ul style="list-style-type: none"> Las políticas adoptadas en el municipio continúan estimulando la producción de hortalizas.
Propósito Incrementar la producción de hortalizas, que cubra la demanda local y la exportación, y por consiguiente disminuya sus costos .	<ul style="list-style-type: none"> Al menos incrementar la producción de hortalizas en un 50 % Reducir el costo de las hortalizas en un 15 % a fin del primer trimestre del 2022. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudios de mercado Estudios de comportamiento de los precios y la demanda. Encuestas a consumidores del municipio. 	<ul style="list-style-type: none"> La infraestructura de producción concebida se consolida.

MODELO PARA LA ELABORACIÓN DE LA MATRIZ DE MARCO LÓGICO.			
PROYECTO : Desarrollo de la producción de hortalizas en la comunidad Las Palmas, del municipio Consolación del Sur, provincia Pinar del Río.			
Productos, componentes o resultados	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos/Hipótesis
1. Implementación de sistemas productivos alternativos no tradicionales (Organopónicos y casas de cultivos)	<ul style="list-style-type: none"> Cantidad de organopónicos y casas de cultivos implementadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Informes técnicos generados por la empresa ejecutora de instalación y montaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Los asistentes técnicos son competentes en las labores de instalación y montaje.
2. Mejoramiento de las Condiciones fisicoquímicas del suelo para la producción de hortalizas.	<ul style="list-style-type: none"> % de parcelas mejoradas. 	<ul style="list-style-type: none"> Informes técnicos generados por la entidad ejecutora. 	<ul style="list-style-type: none"> El Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas (INIA) cuenta con personal capacitado.

MODELO PARA LA ELABORACION DE LA MATRIZ DE MARCO LOGICO.			
PROYECTO : Desarrollo de la producción de hortalizas en la comunidad Las Palmas, del municipio Consolación del Sur, provincia Pinar del Río.			
Actividades a desarrollar	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos/Hipótesis
1. Inicio de la construcción de 4 organopónicos con capacidad productiva de 3 toneladas semanales de hortalizas y con capacidad para 100 productores.	<ul style="list-style-type: none"> Lograr el 100 % de la construcción de los organopónicos en el período fijado. Producir entre el 90 y 100% de la capacidad instalada. Brindar empleos al 100 % de los productores. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de informes de producción y de contabilidad. Informes del director del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los recursos están disponibles de manera oportuna.
2. Experimentos para evaluar el comportamiento de las condiciones físico químicas del suelo.	<ul style="list-style-type: none"> Cantidad de experimentos realizados. % de efectividad de los experimentos realizados. 	<ul style="list-style-type: none"> Bitácora del proceso de experimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> El Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas (INIA) garantiza los insumos necesarios.
2.1. Evaluación técnica.	<ul style="list-style-type: none"> % de evaluaciones realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados de la evaluación técnica e informes del jefe del proyecto. 	
2.2. Validación del modelo experimental.	<ul style="list-style-type: none"> Lograr la validación del modelo experimental en el 100 % de los organopónicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Actas de validación. Entrevistas a los productores. 	

MODELO PARA LA ELABORACION DE LA MATRIZ DE MARCO LOGICO.			
PROYECTO : Desarrollo de la producción de hortalizas en la comunidad Las Palmas, del municipio Consolación del Sur, provincia Pinar del Río.			
Medios y recursos.	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos/Hipótesis
1. Materiales de construcción. Mejorador natural de suelo Ingenieros agrónomos Personal de apoyo Transporte Agro insumos Computador Recursos financieros	<ul style="list-style-type: none"> 5000 bloques. 20 Toneladas. 2 Ingenieros agrónomos. 2 Auxiliares. 2 Medios. 30 kg de semillas, vagones de carga. 1. Computador Samsung. 85 mil dólares. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de informes técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> Los recursos están disponibles de manera oportuna.
2. Reactivos.	<ul style="list-style-type: none"> Manual de seguridad para las operaciones de experimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Bitácora del proceso de experimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Los reactivos se encuentran disponibles de forma oportuna.
2.1.Evaluación técnica.	<ul style="list-style-type: none"> Manual de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados de la evaluación técnica e informes del jefe del proyecto. 	
2.2. Validación del modelo experimental.	<ul style="list-style-type: none"> Dos áreas por organopónicos para la validación del modelo experimental. 	<ul style="list-style-type: none"> Actas de validación. Entrevistas a los productores. 	

Fuente: Los autores, 2020.

Sobre autores y autoras

Eddy Conde Lorenzo. Profesor Titular Principal e investigador de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Guayaquil, Ecuador. Doctor en Ciencias de la Educación (PhD), por la Universidad de La Habana, Cuba. Magíster en Ciencias Económicas (MsC.), por la Universidad M.V. Lomonosov, Moscú, Rusia. Magíster en Administración de Empresas (MsC.), por la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Especialista en Desarrollo Social Comunitario y Desarrollo Sostenible. Director del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las Prácticas Áulicas (GIEMPA) de la UPS.

Hernán García Díaz. Profesor Auxiliar e investigador de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales. Doctorando en Ciencias Económicas, por la Universidad de La Habana, Cuba. Diplomado en Dirección, por la Universidad de Pinar del Río. Magíster en Dirección, por la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Investigador asociado del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las Prácticas Áulicas (GIEMPA) de la UPS.

Mónica Carolina Mármol Castillo. Profesora de la Universidad Politécnica Salesiana Sede Guayaquil, Ecuador. Ostenta el título académico de Máster en Educación Superior. Magister en Gestión de Talento Humano, por la Universidad de la Rioja. Docente responsable de Vinculación con la Sociedad de la carrera de Administración de Empresa de la Universidad Politécnica Salesiana. Directora subrogante del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las Prácticas Áulicas (GIEMPA) de la UPS.

Diana Rosa Cándano Baullosa. Profesora Auxiliar de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Ostenta el Título Académico de Máster en Desarrollo Social (MsC.), por la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Posee una experiencia de más de 10 años en el trabajo social comunitario.

Esta publicación tiene entre sus propósitos resaltar el papel de las universidades y la extensión universitaria en los procesos de desarrollo de comunidades y localidades marginadas. Así mismo, analiza la importancia de la transferencia tecnológica en el contexto de las relaciones universidad-empresa-sociedad, temas impostergables y de elevada actualidad y pertinencia, sobre todo como alternativas locales frente a los procesos globalizadores.

Los textos valoran la integración sistémica de dos procesos sustantivos esenciales dentro de la universidad: la investigación y la extensión. Muestran resultados palpables —experiencias que se constituyen en casos de estudios— y una forma diferente y no menos efectiva, de abordar la extensión y estas prácticas organizacionales, con el objetivo de que se introduzcan en la docencia.

Sin duda los encuentros y desencuentros de este trabajo enriquecerán experiencias y proyecciones innovadoras para el futuro de las universidades y del desarrollo comunitario.

Eddy Conde Lorenzo

