

PUESTA EN ACTO DE LAS POLÍTICAS DE TERRITORIALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD. ESTRATEGIAS DURANTE LA PANDEMIA

Macchiarola, Viviana

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
macchiarolav@gmail.com

Montebelli, Ana Eugenia

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
amontebelli@hum.unrc.edu.ar

Martini, Celina

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
cmartini@hum.unrc.edu.ar

106

Dossier

RESUMEN

El artículo se enmarca en un proyecto de investigación orientado a estudiar la puesta en acto de políticas institucionales de articulación social o territorialización de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). En primer lugar, se analiza el contexto internacional de influencia de esta política y sus recontextualizaciones a nivel nacional, institucional y de las facultades de la UNRC. En segundo lugar, se estudian las concepciones de territorialización que sustentan los actores universitarios y que median la puesta en acto de estas políticas. En tercer lugar, se identifican las particulares adaptaciones o transformaciones que se operaron en los programas de articulación social de la UNRC durante la pandemia por COVID-19: por un lado, la situación paradójica de territorializar en aislamiento ante la que se generan diferentes estrategias, y por el otro, las particulares formas de planificar y gestionar la crisis para sostener el vínculo con el territorio. Los aportes teóricos de Ball, Bernstein, Goodson y Rudd operan como marco de interpretación. El estudio brinda contribuciones para discutir modos de gobierno y planificación de la universidad atendiendo a su complejidad y diversidad y, en particular, en contextos de crisis y con sensibilidad a la misma.

Palabras clave: Universidad-Puesta en acto-Territorialización- Pandemia

Página web:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

Instagram:

[@neiesmercosur](https://www.instagram.com/neiesmercosur)

ENACTMENT OF THE UNIVERSITY'S TERRITORIALIZATION POLICIES. STRATEGIES DURING THE PANDEMIC.

Abstract: The article is part of a research project aimed at studying the implementation of institutional policies of social articulation or territorialization of the National University of Río Cuarto (UNRC). Firstly, the international context of influence of this policy and its recontextualizations at the national, institutional and UNRC faculty's levels are analyzed. Secondly, the conceptions of territorialization supported by university actors and that mediate the implementation of these policies are studied. Thirdly, the particular adaptations or transformations that took place in the social articulation programs of the UNRC during the COVID-19: pandemic are identified: on the one hand, the paradoxical situation of territorializing in isolation in the face of which different strategies are generated, and on the other, the particular ways of planning and managing the crisis to sustain the link with the territory. The theoretical contributions of Ball, Bernstein, Goodson and Rudd operate as a framework for interpretation. The study provides contributions to discuss modes of governance and planning of the university taking into account its complexity and diversity and, in particular, in crisis contexts and with sensitivity to it.

Keywords: University-Enactment-Territorialization-Pandemic

ATUAÇÃO DE POLÍTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE. ESTRATÉGIAS DURANTE A PANDEMIA

Resumo: O artigo faz parte de um projeto de pesquisa que visa estudar a atuação de políticas institucionais de articulação social ou territorialização da Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC). Em primeiro lugar, analisa-se o contexto internacional de influência desta política e as suas recontextualizações a nível nacional, institucional e das faculdades da UNRC. Em segundo lugar, estudam-se as concepções de territorialização apoiadas pelos atores universitários e que medeiam a atuação destas políticas. Em terceiro lugar, são identificadas as adaptações ou transformações particulares que ocorreram nos programas de articulação social da UNRC durante a pandemia de COVID-19: por um lado, a situação paradoxal de territorialização isolada face à qual são geradas diferentes estratégias, e por outro, as formas particulares de planejar e gerir a crise para sustentar a ligação com o território. As contribuições teóricas de Ball, Bernstein, Goodson e Rudd funcionam como quadro de interpretação. O estudo traz contribuições para discutir modos de governança e planeamento da universidade levando em conta sua complexidade e diversidade e, em particular, em contextos de crise e com sensibilidade a ela.

Palavras-chave: Universidade-"Enactment"-Territorialização-Pandemia

Recibido: 15/12/2023

Evaluado: 13/02/2024

Aprobado: 03/04/2024

INTRODUCCIÓN

Son numerosos los estudios que muestran que las políticas, programas y proyectos educativos no se implementan fielmente desde una lógica *top down* sino que sufren modificaciones, recreaciones e interpretaciones en sus procesos de puesta en acto, poniéndose en cuestión el propio concepto de implementación (Andretich, 2017; Ball, 2002; Ball, Maguire, Braum, Hoskins & Perryman, 2012; Bocchio, Grimberg y Villagran, 2016; Lotta, 2010; Melendez y Yuni, 2018; Miranda, Lanfri, Senén González y Nicolini, 2006). La mayoría de estos estudios se han realizado en escuelas secundarias o primarias, con las particularidades que asumen estos procesos en dichos niveles del sistema educativo.

Página web:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

Instagram:

@neiesmercosur

Las universidades, a diferencia de las instituciones primarias y secundarias, son organizaciones complejas, con concentración de poder en su base académica más que en la jerarquía política (Clark, 1991), débilmente acopladas o coordinadas, con notable diferenciación interna (Weick, 1976, como se citó en Doberti, 2018). Estas características peculiares nos hacen suponer que los procesos de puesta en acto de políticas, programas y proyectos en la universidad pueden adquirir rasgos distintivos que son los que nos interesa estudiar en esta instancia. Esto nos permitiría ampliar y consolidar los marcos conceptuales y analíticos sobre la puesta en acto de las políticas y programas estudiando estos procesos en instituciones diversas y en nuevos casos.

Por otra parte, desde la perspectiva del Planeamiento Educativo como disciplina, sus referentes teóricos (Matus, 1985, 2000, 2007; Robirosa, 2014; Rovere, 1993) han profundizado en las instancias de diagnóstico o análisis situacional de problemas, de programación o diseño y de análisis estratégico. Sin embargo, son pocos los análisis del momento de ejecución o puesta en acto de los programas, siendo que es ésta la instancia en la que las decisiones se transforman en realidades. Estas vacancias justifican nuestro interés por el estudio de la puesta en acto como un momento en los procesos de planificación en la universidad.

El artículo expone resultados en torno a tres objetivos: 1) analizar cómo las políticas de territorialización de la universidad son modificadas y recontextualizadas en diferentes niveles o ámbitos: internacional, institucional, de las facultades y de los actores. 2) Interpretar las concepciones de territorialización que sustentan los actores universitarios y que median la puesta en acto de tales políticas. 3) Identificar las particulares adaptaciones o transformaciones que se operaron en los programas de articulación social de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) durante la pandemia por COVID-19. La relevancia del estudio radica en su aporte a la ampliación teórica del campo de la construcción de las políticas, programas y proyectos institucionales en la educación superior y a la elaboración de modelos estratégico-situacionales de planeamiento que permitan construir viabilidad a las acciones mediante el reconocimiento de las dinámicas que las atraviesan. Organizamos la ponencia en las siguientes partes: marco conceptual, metodología, resultados en torno a la recontextualización de la política en cuestión, primero en general y luego en el particular contexto de emergencia socio-sanitaria, y finalmente, algunas conclusiones provisionarias.

1. CONTEXTO CONCEPTUAL

La investigación se fundamenta en la perspectiva teórica que asume la interacción entre estructura social y agencia humana según la cual las condiciones contextuales configuran las prácticas educativas, pero también los sujetos dan sentido, construyen y dan forma al mundo social (Giddens, 2011). La teoría de la puesta en acto de las políticas de Ball (2002) opera como marco de interpretación entendiéndolas como textos y discursos que se interpretan y traducen en diferentes contextos.

Ball (2002) distingue entre la política como discurso y como texto. La política como discurso es ejercicio de poder a través de la producción de verdad y de conocimientos. Retoma a Foucault cuando define al discurso como lo que puede ser dicho y pensado, sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad se puede hablar, qué es lo no decible, lo pensable o lo deseable. El discurso tiene efectos en la redistribución de la voz: qué voces son autorizadas y escuchadas.

Las políticas en tanto textos son representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas, vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos. Siempre están en estado de devenir y sujetas a múltiples lecturas o interpretaciones. No son textos claros, cerrados o completos sino reconstruidos como acciones sociales creativas que interactúan con otros textos que circulan y pueden inhibir, contradecir o articularse con el mismo.

Es así que las políticas como discursos y como textos se condicionan mutuamente en el análisis de las mismas. Los actores son posicionados como traductores e intérpretes de los textos, a la vez que protagonistas de las prácticas.

En esa trayectoria de la política se entrelazan y retroalimentan, según Ball (2002), dos momentos: interpretación y traducción. La interpretación es el proceso institucional que permite establecer una estrategia, un proceso de explicación, elucidación y creación de una agenda institucional. Es el lenguaje de la política. La traducción es el espacio intermedio entre la política y la práctica donde se definen las respuestas de los agentes escolares a la política. Se producen proyectos, materiales, reuniones, charlas, se forman los docentes, se identifican responsables. Es el lenguaje de la práctica.

En un sentido similar, Bernstein (1994) refiere a la recontextualización del discurso pedagógico entendida como el proceso mediante el cual se mueven los textos y prácticas desde el contexto primario de producción discursiva hacia el contexto secundario de reproducción. En esa recontextualización existe autonomía de los actores y se producen tensiones entre disciplinas y prácticas y selecciones sobre el qué y el cómo por parte de los agentes recontextualizadores.

Estas perspectivas teóricas son también convergentes con el concepto de “refracción” de Goodson y Rudd (2012). La reflexión y la refracción de la luz son dos fenómenos físicos que puede experimentar un rayo de luz. En la reflexión, el rayo de luz rebota sobre una superficie, mientras en la refracción el rayo, al pasar de un medio a otro, cambia su ángulo de propagación. El índice de refracción se modifica según el material: algunos aumentan y otros disminuyen la refracción. Según Goodson y Rudd (2012), el concepto busca abordar un desafío "dialéctico" clave de las ciencias sociales al enfocarse simultáneamente en la estructura y la agencia, y su interacción, a través de la mediación de la acción. La refracción ayuda a desafiar las percepciones lineales de causalidad, identificando prácticas mediadoras como la adaptación o la resistencia, superando así un análisis más estructural-determinista al ubicar el contexto y la historia como centrales para la investigación. En

lugar de ver la estructura como una práctica determinante, la refracción requiere el examen del papel de las disposiciones y el *habitus* individual de los actores en la acción. Tales disposiciones y *habitus* están regulados por estructuras y son generativos de la práctica (Bourdieu, 2007).

Finalizando con este trabajo de conceptualización, las políticas de territorialización cuya puesta en acto estudiamos, son definidas como aquellas orientadas a lograr un anclaje o vínculo bidireccional entre la universidad y su territorio; se trata del impulso de actividades académicas que, en el marco del compromiso o función social de la universidad, contribuyan a la transformación de la realidad local; implican modos de colaboración, aprendizaje e intercambio entre actores y saberes diversos (Juarros, 2015; Tomassino y Cano, 2016). Incluimos en este estudio como instrumentos de las políticas de territorialización en la UNRC a los proyectos de extensión, las prácticas socio-comunitarias que curricularizan la extensión y acciones desarrolladas desde programas como la Universidad Barrial o el Consejo Social Universitario.

2. METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología de investigación cualitativa o interpretativa en tanto el propósito es comprender los procesos estudiados desde la perspectiva de los actores que ponen en acto las políticas y proyectos, identificando las reglas que regulan las interacciones sociales e intersubjetivas. Dentro de esta metodología, se opta por un enfoque de estudio de caso instrumental: la política de articulación territorial de la UNRC. Se trata de un caso instrumental en tanto no interesa por sí mismo sino como medio para la generación y enriquecimiento de categorías teóricas que ayuden a comprender los procesos de construcción de las políticas en las universidades públicas. El mismo Ball et al. (2012) interpela a expandir la teoría de la puesta en acto mediante el estudio de estos procesos en múltiples y diversos casos singulares.

Para la recolección de datos se realizaron análisis documentales y entrevistas a diecinueve actores institucionales: dos funcionarios de rectorado, cinco secretarios de extensión de las facultades, cinco coordinadores de proyectos de articulación territorial y siete docentes responsables de tales proyectos. En las entrevistas se solicitó, entre otras cuestiones y a fin de lograr el segundo objetivo específico mencionado anteriormente, que los actores universitarios expresaran una metáfora que sintetizara el significado que para ellos tenía la articulación de la universidad con la sociedad. Las metáforas muestran cómo se piensa y se comprende una problemática y también orientan las acciones con respecto a ella. Permiten acceder a los niveles representacionales más cercanos al conocimiento implícito ya que permitirían evadir los controles conscientes que se activarían con otros métodos de indagación más directos. Son condensaciones de sentido que ayudan a expresar ideas que serían difíciles de enunciar mediante el lenguaje literal.

Expresan concepciones entendidas como conjunto de principios, valores, convicciones y puntos de vista acerca de la realidad que determinan la actitud hacia ella y la orientación de la actividad de una persona, un grupo, una clase social o la sociedad en su totalidad. La concepción está configurada por

la unión más o menos armónica de elementos pertenecientes a todas las formas de la conciencia social (es decir, por criterios filosóficos, políticos, morales, estéticos, etc.) (Castro-Kikuchi, 2005). El análisis de los datos combinó un modo ilustrativo, incorporando datos textuales como ejemplos o evidencias de lo que se afirma, con un modo analítico, identificando, comparando y generando las categorías que organizan las entrevistas (Kornblit, 2007).

3. LA PUESTA EN ACTO DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE TERRITORIALIZACIÓN EN LA UNRC

3.1. El contexto de influencia de la política

Ball (2002) y Ball et al. (2012) identifica diversos contextos en el ciclo de las políticas. En cada contexto hay disputas, compromisos y acciones no planificadas. Están débilmente acoplados y no hay una sola dirección o flujo de información entre ellos. Uno de ellos es el contexto de influencia en el que diferentes grupos de interés se disputan para influir en las finalidades de las políticas. En él los conceptos adquieren legitimidad y forman un discurso de base para la política.

En nuestro caso, podemos identificar un conjunto de arenas públicas formales, como son las Conferencias Regionales de Educación Superior en tanto lugares de articulación de influencia, de circulación internacional y nacional de ideas que son luego recontextualizadas en diferentes ámbitos. En el caso de las políticas de articulación territorial, las dos Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) realizadas en los años 2008, en Cartagena y en 2018, en Córdoba, constituyen espacios donde se han consensuado y generado una serie de principios para la educación superior que han ejercido indudable influencia en la construcción de las políticas nacionales e institucionales. La Declaración de la CRES (2008) propone en el punto D.5:

Impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades (...) un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados. (p. 5).

La CRES (2018) profundiza estas orientaciones diciendo:

La responsabilidad social de la educación superior supone desarrollar compromisos territoriales y transformadores, bajo la perspectiva de una comunidad académica expandida, en la que el egresado es un aliado y transformador social. En ella, el conocimiento, la formación y la acción se imbrican para lograr un desarrollo verdaderamente justo y sostenible. (p. 17). El plan emergente de la CRES 2018-2028 establece en su meta 2.3: “De aquí al 2021, generar en las IES mecanismos de compromiso social territorial y transformador, basados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)” (CRES, 2018, p. 21).

En estos ámbitos internacionales se construye un discurso político que, no sin antes disputas entre posiciones diversas, establece conceptos centrales (compromiso social transformador, responsabilidad social universitaria, trabajo con sectores postergados, territorio, comunidad académica expandida, valor social del conocimiento) que adquieren actualidad y proveen el discurso y léxico de la política. Estos eventos internacionales de la comunidad académica universitaria construyen lo que Popkewitz (1994) llama regulaciones: efectos de poder que definen categorías de lo bueno y lo malo, delimitan acciones que guían las posibilidades de conducta y disponen hacia ciertos resultados; instalan reglas, normas o estilos de razonamiento mediante los cuales las personas, en este caso los universitarios, hablan, piensan y actúan. El conocimiento que circula en esos espacios, enunciados y planes define una época y produce ciertos efectos, opciones y posibilidades orientadas hacia el compromiso de las universidades con las transformaciones sociales.

3.2. El contexto de producción del texto

3.2.1. Recontextualizaciones y regulaciones nacionales

El discurso de la CRES y otros organismos internacionales se recontextualizan a nivel nacional y se mixturán con otros.

Así, varias normativas nacionales se orientan a jerarquizar la función extensionista. El Acuerdo Plenario N° 711 (Consejo Interuniversitario Nacional [CIN], 2009) “Lineamientos del Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas”, valora a la extensión como una función sustantiva de la universidad integrada a la docencia y la investigación, que permite la construcción de saberes con la comunidad y la obtención de resultados para el diseño de políticas públicas.

Entre 2010 y 2011 la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) define seis ejes en torno a la extensión: el reconocimiento institucional de dicha función, la inserción curricular de la extensión, programas articulados entre extensión e investigación, programas y proyectos específicos, espacios socio-culturales y de comunicación e internacionalización de la extensión.

Se destaca también, el Acuerdo Plenario N° 811 del CIN (2012), que aprueba el “REXUNI Plan Estratégico 2012-2015”, que plantea acciones de fortalecimiento de la extensión consistentes en: el reconocimiento de la misma como parte de la función docente, incluir explícitamente su valoración en los procesos de concursos docentes y no docentes, incluir mayores precisiones sobre el tipo de acciones pertinentes a la extensión en las diversas normativas, difundir las normativas existentes respecto a procesos de categorización y evaluación para adquirir la categoría de docente extensionista y/o evaluador de proyectos y fortalecer los sistemas de reconocimiento institucional de trayectorias de estudiantes y graduados en extensión.

En el año 2015 se sanciona la Ley 27204 de implementación efectiva de responsabilidad del estado en la educación superior, que establece: “Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos

ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población” (artículo 2 inciso g). (Poder Legislativo de la Nación, 2015, p.2)

En el año 2018, por Resolución 233-E/2018, el Ministerio de Educación (2018) establece en el artículo 1°

Invitar a las instituciones universitarias públicas, pertenecientes al Sistema Universitario Nacional que en el marco de su autonomía, incorporen en los diseños curriculares y planes de estudios de las carreras de pregrado y grado, prácticas sociales educativas o como la institución las denomine, cuyo cumplimiento será requisito necesario para la obtención del título universitario (p.2).

Se promueve, así, la curricularización de las prácticas de extensión. Por otra parte, el 30 de junio 2021 se incorporan 5000 millones de pesos al Presupuesto General de la Administración Nacional (ejercicio 2021) para el fortalecimiento y jerarquización de las actividades de extensión. (Ministerio de Educación, 2021).

Por último, la Declaración del CIN del 14 de diciembre de 2021 establece un conjunto de lineamientos académicos, entre ellos, la curricularización de la extensión. Al respecto dice:

En este sentido, la formación de ciudadanos universitarios, futuros profesionales comprometidos con el desarrollo de prácticas comprometidas con la mejora de calidad de vida de nuestra población, a partir del desarrollo productivo y social, pone de manifiesto la necesaria incorporación de la extensión en el curriculum, la visibilización de las experiencias desarrolladas y el reconocimiento de los saberes formados en esas instancias, implica la revisión de la práctica docente y su incorporación a un proceso de formación comprensivo, amplio y diverso. (CIN, 2021, p. 6)

En síntesis, se trata de normativas y leyes que, interpretando y recontextualizando el discurso internacional, definen ciertas formas de razonamiento, producen ciertas opciones y orientan prácticas institucionales, a saber: producción de conocimientos para la resolución de problemas sociales, inclusión de prácticas territoriales en el currículo universitario, valoración de las acciones extensionistas en el recorrido académico de los profesores y jerarquización de la extensión mediante la asignación de presupuesto propio, en línea con los enunciados y planes de las CRES.

3.2.2. Recontextualización y regulaciones a nivel institucional

Nuevas recontextualizaciones, interpretaciones y regulaciones se producen a nivel institucional. Así, el Plan Estratégico Institucional de la UNRC para los años 2017-2023 fija como un objetivo estratégico el “Compromiso social mediante la construcción de redes territoriales”. Al respecto se afirma:

El compromiso social de la universidad supone la democratización del conocimiento que ella produce y enseña mediante el desarrollo de prácticas académicas centradas en la intencionalidad de una mayor justicia e igualdad social. Significa, también un proceso de apropiación social y distribución de saberes que se comparten, se recontextualizan en nuevos ámbitos y se ponen al servicio de la sociedad. (UNRC, 2023, p. 60)

A través de estas normas se produce el texto de la política institucional. Se trata de intervenciones textuales que fijan las reglas de juego de la UNRC, reglas que colocan al compromiso social universitario, la democratización del conocimiento y la integración de funciones de la universidad como imagen objetivo orientadora de sus acciones. Ellas fueron discutidas, negociadas y articuladas en los Consejos Departamentales, Directivos, Superior y en la Asamblea Universitaria, escritas y, en este proceso, interpretadas y reinterpretadas. Se asumen los principios de las CRES y los lineamientos nacionales pero le imponen características propias considerando las particularidades de la historia, cultura y organización institucional. Se establecen, además, proyectos, acciones e instrumentos para la concreción de los objetivos propuestos tales como convocatorias a proyectos de extensión, becas de extensión para estudiantes, curricularización de la extensión, creación del Consejo Social Universitario, Universidad Barrial, Observatorio de Derechos Humanos y promoción de investigaciones que respondan a demandas sociales.

3.2.3. Recontextualizaciones y regulaciones a nivel de las unidades académicas

Una instancia crítica en la trayectoria de construcción de la política, en organizaciones complejas, poco articuladas y con alto poder y autonomía en su base académica como son las universidades, es su puesta en acto en las unidades académicas. En la UNRC un ámbito particular de construcción de las políticas tanto académicas, de investigación o articulación social, son los consejos (académico, de extensión y de investigación) y las mesas coordinadoras conformadas por representantes de las cinco facultades y, en algunos casos, estudiantes y docentes. En esos espacios se discuten, negocian y acuerdan los modos de poner en acto las políticas, realizando convocatorias y orientaciones específicas. Según los propios actores entrevistados, estas estrategias de coordinación limitan los márgenes de interpretación o modificación de las políticas en su recontextualización en las unidades académicas.

Dos testimonios de entrevistados dan cuenta de estos procesos:

Mira, el método que hemos adoptado desde la Secretaría, te pongo como ejemplo los proyectos de extensión, ha sido siempre generar una idea primero, y en esa idea ponemos algunos criterios que, desde nuestro punto de vista, son los que deberían ser importantes, una vez que tenemos la idea y dada una excelente relación que hay con las facultades, lo trabajamos en el Consejo de Extensión y la verdad que no recuerdo ningún caso en que hemos tenido que votar, siempre hemos logrado acuerdos (...) después se le fue agregando los matices que cada una de las facultades pretendía y que, por supuesto, acordábamos entre todos, o sea esos matices eran finalmente acordados. (G2)

No hemos hecho modificaciones a los proyectos una vez que están institucionalizados, porque el ámbito de discusión...el Consejo de Extensión, la mesa de prácticas sociocomunitarias, ahí se llega a consensos por suerte, son ámbitos que se puede trabajar de forma muy democrática, que se escuchan las opiniones de todos, entonces ahí sí hay alguna sugerencia... (GF4)

La coordinación es un proceso político y técnico y, a la vez, analítico e instrumental orientado a dar coherencia y articulación a las políticas y favorecer el alcance de los objetivos estratégicos. Forma parte de lo que Ball *et al.* (2012) llaman contexto de la estrategia política que es transversal a los demás y está conformado por el conjunto de actividades políticas y sociales que los actores ponen en funcionamiento en el juego social durante la trayectoria de la política. Se orienta a crear sinergias y acuerdos entre las acciones logrando coherencia, articulaciones, concertaciones, integraciones e integralidad. Asegura viabilidad y gobernabilidad sin excluir resistencias y luchas. Es un modo de hacer política y de tomar decisiones. Se trata, en este caso, de una coordinación vertical entre los niveles de gobierno (rectorado y facultades) y horizontal (entre las facultades y áreas –extensión, académica, Consejo Social). Allí se establece la estrategia general de la política y de los proyectos y convocatorias, se definen prioridades, se negocia, se consulta, se toman decisiones estratégicas y se definen los juegos de la política; se crean reglas de decisión a nivel institucional que son ajustadas a los contextos de las unidades académicas. Esta estrategia genera capacidad política agregada, limita los márgenes de interpretación y de recontextualización de la política y los procesos de refracción, aunque no impiden la reflexión en algunos espacios. En efecto, existen también procesos de resistencia a la política o de reflexión, si continuamos con la metáfora de la física que proponen Goodson y Rudd (2012). Así, un entrevistado dice:

es un instrumento que siempre se nos ha dificultado para llevar adelante en la facultad. (...) se nos complica un montón porque no tenemos dentro de la formación y de la carrera esta cuestión de pensar que toda nuestra formación es justamente para el beneficio de la sociedad en general. (G8)

En este caso, la formación y el perfil académico de ciertas carreras operan rechazando o resistiendo los discursos y textos de la política institucional. Coexisten, así, procesos de reflexión y refracción de las políticas institucionales.

3.3. La traducción del texto por los actores de la práctica

En el contexto de la práctica, el texto es reinterpretado, traducido, recreado o refractado por los actores. El lector/actor tiene un papel activo en la construcción del significado del texto. Y en ese papel activo intervienen diversas condiciones contextuales. Ellas permiten interpretar y dar sentido a la puesta en acto de la política, en este caso la de articulación territorial de la UNRC. Entre estas condiciones mediadoras identificamos algunas de orden material como la disponibilidad de presupuesto; otras de orden institucional como las estrategias y normas institucionales para promover, fomentar y acompañar estas políticas y otras de carácter cultural. Con esta última nos

referimos a ese conjunto de creencias, valores, normas, supuestos, significados, patrones de comportamiento compartidos por un grupo o institución que orientan las interpretaciones y acciones en el mundo (Hargreaves, 1996; Viñao, 2002). En este estudio exponemos una de esas condiciones mediadoras culturales cuales son las concepciones de los actores sobre, en este caso, la territorialización de las actividades de la universidad. Indagamos sobre esas concepciones a través de las entrevistas a los docentes participantes de estos proyectos y en especial a través del uso de metáforas sobre estos procesos.

De las metáforas se infieren al menos tres grandes concepciones sobre territorialización de la UNRC que estarían mediando y traduciendo las políticas en estudio.

1. Una, que podemos caracterizar como articulación entre actores para la resolución de problemas de la sociedad. Algunas metáforas de las que se infiere esta concepción son las prácticas de articulación como “catalizadores”, “mancha”, “ecosistema”, “espejo”, “encuentro en la intemperie” “caminando teoría y leyendo terreno”, “telar”. Dicen los entrevistados:

Como que somos los catalizadores para establecer esas relaciones entre distintos actores, y lo que estamos convencidos también es que cada uno de esos actores, que forman parte de la sociedad en un determinado territorio, contribuye al desarrollo social. (GF4)

Tendría que ser algo que no tenga límites, o sea que no tenga como frontera, o sea como sin puerta (...) lo vería como una mancha así, que cubre una región porque esa es la sensación que me da de ser parte, y el ser parte es ser parte de todo, de los problemas, de las soluciones, de las situaciones, de lo económico, de lo social. (G2)

Como metáfora podría ser un ecosistema, si la biología me va a tirar si o si (se ríe), si es un ecosistema que tiene que estar conectado, que no hay forma que no esté conectado... así que me quedo con la metáfora del ecosistema. (D21)

A ver una metáfora... me parece que la facultad está empezando un proceso de reflexión, tipo como un espejo. Siempre se ha visto como una fuente de transferencia de conocimientos y ahora ve que esa fuente de conocimiento devuelve saberes del medio y demandas y exige involucrarse en nuevas soluciones y en nuevos criterios. (D22)

Las metáforas dan cuenta de interpretaciones de la articulación social que incorporan dos sentidos o componentes: a) la idea de interacción, conexión entre partes, entre actores, entre universidad y territorio, conformado un todo; b) la contribución a la solución de problemas sociales.

Estas concepciones son coincidentes con una de las perspectivas acerca de la extensión que analiza Cano Menoni (2015) “cuyo énfasis estuvo puesto en dirigir la difusión de la cultura y el conocimiento universitario hacia la atención a los ‘grandes problemas nacionales’” (p. 15).

Vinculando esta concepción con los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1986), podemos decir que se trata de una concepción basada en un interés práctico orientado a comprender

el medio de modo que los sujetos puedan interactuar con el mismo. Se encuentra en la esfera de lo moral, de “hacer el bien”, de llevar a cabo la “acción correcta” (solucionar problemas) en interacción con otros. No es acción sobre un objeto sino con otro sujeto. La perspectiva de resolución de problemas toma al mundo y sus problemas como dados pero no cuestiona las estructuras sociales existentes.

2. Una segunda concepción, va más allá de la resolución de problemas delimitados y entiende a la articulación social como colaborar con los procesos de transformación y emancipación social, vinculando a la universidad con actores y movimientos sociales, concepción que también identificamos en estudios previos (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese, 2020). Las metáforas que refieren a este modo de entender la territorialización de la universidad son: “flor”, “campeonato de fútbol”, “red”, “infinito”.

La primera imagen que se viene y sin pensarlo es más te diría que guiado por el sentir es la de una flor. Donde un pétalo es la universidad, otro son las organizaciones sociales, otro es el estado municipal, otro los apoyos escolares. Pienso en esa metáfora, en la de los pétalos, esto de poder pensar las estructuras sociales a partir del trabajo del otro. No es posible vivir en un sistema capitalista y ahí es cuando uno empieza a entender cómo lleva a cabo acciones y hace lo que hace. (DF5)

Es como un primer entrenamiento de un equipo de fútbol donde la pretemporada si la hacés en estas acciones que te ofrece la universidad de articulación, prácticas socio comunitarias, proyectos de extensión, proyectos de investigación situados y contextualizados, vas a hacer una muy buena pretemporada y vas a andar muy bien en el campeonato de fútbol. Sin lugar a dudas si es que querés transformar la realidad. (G3)

Implica el símbolo del infinito, pero también en el centro tiene un rulo que se da vuelta, eso implica el paradigma de la complejidad, ¿no?, los aprendizajes tienen que ir a la realidad y volver, a la reflexión, a la teoría, y volver, en esa ida y vuelta continua; y a la vez, que nunca nada es de un solo modo, ¿no? (...) es continuo el aprendizaje, la relación entre el saber teórico, el saber práctico, por decirlo así, o el saber popular y el saber académico, tiene que estar entrelazado ... (D4)

Cuatro ideas fuerza identificamos en estas metáforas: 1) relación de la intervención con las estructuras sociales y el sistema capitalista, 2) preparación previa para la transformación de la realidad desde lo profesional, 3) atravesamiento de las relaciones de poder y conflicto, 4) redes y relaciones complejas entre teoría y práctica, entre diversos saberes y perspectivas.

Siguiendo a Cano Menoni (2015) se trata de una perspectiva “más preocupada por colaborar con los procesos de transformación y emancipación social, ligando a la universidad y a los movimientos estudiantiles, a las luchas de los sectores populares a través de diferentes iniciativas” (p.16). Esta perspectiva no da por sentadas las relaciones de poder, sino que las pone en cuestión, busca explicar su origen y proceso de construcción en las coordenadas socio-económicas.

Se vincula con el interés emancipador de Habermas (1986) que remite a la relación entre autorreflexión y acción o para transformar las condiciones socio-históricas que explican los problemas que se abordan mediante la territorialización de la universidad.

- 3) Si bien no se han enunciado metáforas, algunos términos o frases dan cuenta de una tercera concepción que podríamos denominar transferencista tales como: “volcar”, “aplicar”, “recibir”.

Porque pasar por la universidad definitivamente después se vuelca todo ese conocimiento adquirido, toda esa capacidad adquirida en el territorio volcarse al territorio ¿cómo debería volcarse al territorio el conocimiento generado en la universidad? (G1)

Como universidad socialmente tenemos la obligación, el compromiso de estar llevando el conocimiento que tenemos hacia los lugares donde se debe aplicar. (D22)

El afuera recibe lo que la universidad produce. (D23)

En esta concepción el vínculo con la comunidad se interpreta como una relación instrumental: la universidad, a través de sus estudiantes y docentes, aplica y transfiere el saber teórico a contextos de la práctica en una relación lineal y unilateral. El interés técnico, acorde a la diferenciación realizada por Habermas (1986), una división o separación entre quienes diseñan la práctica y quienes la ejecutan. Se busca formar a los estudiantes y actores intervinientes en ciertas destrezas y habilidades profesionales mediante la aplicación de las teorías disciplinares a una práctica concreta, desde una lógica instrumental. El modelo difusionista-transferencista de extensión a la que refieren Tomassino y Cano (2016) estaría orientado por este interés técnico, predominando las lógicas de aplicación, traducción y transmisión en vínculos unidireccionales (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese, 2020).

En síntesis, los principios y normas internacionales y nacionales que regulan la territorialización de las universidades se recontextualizan en las políticas institucionales de la UNRC mediante programas y proyectos y a través de estrategias de coordinación que minimizan los efectos de reflexión o rechazo de las políticas. Pero, a su vez, las concepciones de los actores, producto de sus historias, pertenencias disciplinares e ideologías refractan los lineamientos políticos en sentidos diversos.

En efecto, los actores se apropian de manera diferente de la política en estudio de acuerdo a sus modos de pensarla, traducirla y hacerla. Estas concepciones median, traducen y refractan el texto de la política en tres sentidos diferentes que darán lugar a diferentes acciones de articulación con el territorio: con quiénes, para qué, por qué y cómo.

4. TERRITORIALIZAR LA UNIVERSIDAD DURANTE LA PANDEMIA

Particular análisis requiere la puesta en acto de las políticas de territorialización en el período de pandemia por COVID-19 que vivió el mundo durante los años 2020 y 2021. Mucho se ha escrito y debatido sobre los procesos y efectos de la enseñanza remota de emergencia durante este período, pero menos se ha dicho sobre su impacto en la articulación de las universidades con los territorios.

El equipo coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO “Extensión crítica teorías y prácticas en América Latina y Caribe”, realizó un relevamiento de las acciones de extensión, vinculación, acción social y proyección social de 26 universidades latinoamericanas, en el período de mayo a julio de 2020 (Erreguerrena, Tommasino y Padilla, 2021). El mismo mostró una significativa lista de experiencias, programas, proyectos y dispositivos que incorporaron las metodologías y los enfoques de la extensión universitaria en una etapa de emergencia social y de gran incertidumbre. Otros autores (Cano e Ingold, 2020; Reyna, 2020; Sander y Torem, 2020) han problematizado la función de la extensión en la pandemia. Fagotti Kucharski, Quiroga y Giayetto (2022) dan cuenta de las experiencias de extensión en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC en este período.

Esta investigación se orientó a identificar las particulares adaptaciones o transformaciones que se operaron en los programas de territorialización de la UNRC durante la pandemia por COVID-19. Los datos obtenidos dan cuenta de, por un lado, una situación paradójal: territorializar en aislamiento ante la que se generan diferentes estrategias. Por el otro, se advierten particulares formas de planificar y gestionar la crisis para sostener el vínculo con el territorio.

4.1. Situación paradójal: territorializar en aislamiento

Territorializar la universidad supone, como ya dijimos, generar vínculos bidireccionales entre la universidad y los territorios; significa articular, dialogar. Se trata de encuentros entre actores diversos y de construir comunidad. ¿Cómo encontrarse en un contexto de aislamiento? ¿Cómo recrear las propuestas de articulación social ante una crisis nos distancia físicamente? Una crisis que, además, requiere más que nunca de una universidad que colabore a afrontar las consecuencias de la crisis, entre ellas el develamiento de crecientes desigualdades entrelazadas. Un entrevistado expresa esta preocupación:

Muy poco territorio en aquel momento que estaban todas las limitantes y eso generó algún tipo de inconveniente de poder participar porque las necesidades están en el territorio, no se puede hacer un proyecto de huerta o de atención alimentaria vía Zoom, eso necesitás estar en el territorio... (G7)

Ante esta situación paradójal los actores universitarios dan diferentes respuestas. En algunos casos la estrategia fue de repliegue circunstancial manteniendo algunas acciones preparatorias para desarrollar futuros proyectos cuando las condiciones lo posibiliteasen.

(...) fue como un tsunami que nos pasó por encima, decidimos no desarrollarla (refiriéndose a la práctica sociocomunitaria). Era complejo que los estudiantes estuvieran en la calle cuando en realidad nos pedían que estuviéramos adentro. (D12)

En el 2020 no lo pudimos hacer porque no se pudo trabajar en el territorio, sí lo que hemos hecho fue trabajar las prácticas sociocomunitarias desde lo conceptual. Buscábamos lo vivencial, pero no se pudo. (D16)

En otros casos, donde la problemática y el proyecto lo permitía, se apeló a vínculos mediados por las tecnologías para lo que se brindaron apoyos desde los espacios de gestión.

Para que se puedan hacer acciones donde el objetivo número 1 era el cuidado de la salud, las herramientas virtuales y tecnológicas pasaron a tener un papel protagónico, entonces para ayudar a los equipos docentes se dieron una especie de talleres o charlas (...) algunas facultades con mayor adecuación que otras, pero tenemos varios proyectos que se están implementando actualmente, y también vemos que los estudiantes se entusiasman con esto de poder continuar trabajando desde la virtualidad. (G2)

En algunos casos, la virtualidad, con el carácter ubicuo de las tecnologías, abrió la posibilidad de expandir o ampliar el alcance territorial de los proyectos e internacionalizar los procesos de territorialización. Una, entre otras experiencias, es relatada por un docente.

Lo que empezamos a hacer desde la educación física, y pensando a las prácticas sociocomunitarias como parte de esos procesos de transformación social de la universidad, es armar una red, nos vinculamos con las organizaciones sociales, por ejemplo, con la de educación física y recreación a nivel nacional y a nivel latinoamericano y empezamos a impulsar acuerdos a nivel internacional con aquellas universidades que tienen trabajos territoriales. Articulamos con organizaciones de Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, Perú y Cuba. (D16)

Desde el Consejo Social se rearticulaban algunos proyectos centrándolos en situaciones urgentes que asumieron perfiles de carácter más asistencialista.

Hicimos (...) una cuestión más de tipo asistencial, de urgencia. Decíamos que había que lavarse las manos y en los barrios no había jabón, entonces con ingeniería se hicieron talleres de fabricación de jabón líquido en el territorio. (G3)

En el contexto de pandemia se produce así un proceso que Giddens (1993) denomina “desanclaje” donde las relaciones sociales se despegan de los contextos locales de interacción y se sitúan en intervalos indefinidos de tiempo y espacio mediante, en este caso, las señales simbólicas que son los medios tecnológicos. Se establecen relaciones sociales desvinculadas de contextos específicos y de sucesos locales. Se trata de la paradoja de procesos de territorialización sin cuerpos; de una red de relaciones entre sujetos individuales y colectivos y entre éstos y el ambiente biofísico y simbólico (Corbetta, 2005) que en algunos casos se suspende transitoriamente, en otras se centra en lo urgente, en otras es mediatizada por las tecnologías lo que, en algunos casos habilita una mayor expansión territorial y la internacionalización.

4.2. Gestionar en tiempos de crisis

La crisis, siguiendo su etimología griega, también significa, juicio, momento de decisión. Ante el desplazamiento o quiebre entre lo previo y lo nuevo, entre el pasado que ya no es y un futuro de incertidumbre que se abre y plantea nuevas preguntas, hay que tomar decisiones, crear nuevas

respuestas. Los equipos de gestión de la UNRC, ante la crisis, toman decisiones dirigidas a reprogramar las acciones, priorizar proyectos en función del nuevo contexto y flexibilizar tiempos y presupuestos.

Lo que hemos hecho es tener las reuniones semanales, quincenales, nos permitieron hacer balances periódicos y reprogramaciones. Entonces han sido muy realistas las expectativas planteadas, por eso se cumplieron. (G3)

Aquellos que no pudieron finalizar darles hasta octubre de este año para su finalización; claramente hubo un acuerdo global, incluso una redistribución del presupuesto si querían hacerlo. (G4)

Como esto iba más para largo, yo decía vamos mutando en el pensamiento, pero es que no queda otra, porque decíamos qué hacemos, perdemos el vínculo o tratamos de hacer si se puede en aquellas disciplinas que se pueda adaptar, mantener el vínculo de forma virtual, qué priorizamos... entonces, fue como una mutación que se fue dando de pensamientos. (G4)

La situación de crisis interpela a la flexibilidad táctica ante lo emergente e inesperado sin perder de vista la concentración en los objetivos estratégicos. Por otra parte, ante la necesidad de acompañar a los actores sociales ante los problemas críticos que trajo aparejada la pandemia, se generan nuevos modos y espacios de gestión.

Nos cruzó la pandemia y dijimos que cada mesa de los barrios elija 1, 2 o hasta 3 representantes o un titular y un suplente según los niveles de vínculo y madurez de articulación institucional, que era algo que no había ejercicio. Se hizo lo que se llama 'la mesa de referentes'. Y nos empezamos a juntar, al principio de la pandemia eran reuniones semanales, todos los miércoles a las 3 de la tarde, porque no sabíamos qué hacer. Eso llevado a 1 año y medio de pandemia, hoy se siguen haciendo las reuniones de las mesas territoriales más o menos una vez al mes y cada 15 días, a veces 21, la reunión de mesa de referentes, y esa es la forma de articular. Cuando nos dimos cuenta, es un paquete de acciones. (G3)

Las mesas territoriales, una novedad organizativa en la UNRC que nace en la pandemia, se conforman en diferentes barrios populares de la ciudad con la participación de actores claves de los mismos, docentes y funcionarios universitarios. Se reúnen e identifican los problemas de sus respectivos barrios y, luego se diseñan proyectos para abordarlos con presupuestos específicos locales y herramientas pertinentes que, en algunos casos son proyectos de extensión o prácticas socio-comunitarias o acciones de la Universidad Barrial. Esta modalidad de gestión, creada en la pandemia, se mantiene y se incorpora a la universidad en la pospandemia como instrumento del Consejo Social Universitario de la UNRC para articular la universidad con el territorio.

Las mesas territoriales podrían entenderse como el inicio o germen de un fenómeno de subpolítica, término que incorpora Beck (2013) cuando estudia la sociedad del riesgo. Beck, Giddens y Lash (2002) señalan que en la reinención de la política existe una tendencia a la agrupación de comunidades de riesgo con capacidad de resistencia para enfrentar peligros diversos.

La subpolítica, por lo tanto, significa configurar la sociedad desde abajo. Visto desde arriba esto tiene como consecuencia que grupos que hasta ahora no estaban implicados en el proceso de tecnificación e industrialización (grupos de ciudadanos, la opinión pública, los movimientos sociales, los grupos de expertos, los trabajadores en su lugar de trabajo) tengan cada vez más oportunidades de tener voz y participación en la organización de la sociedad; existen incluso oportunidades para que individuos valerosos puedan “mover montañas” en los centros neurálgicos del desarrollo. La politización, por tanto, implica una pérdida de importancia del enfoque basado en un poder central; significa que los procesos que hasta ahora siempre habían ocurrido sin fricciones se extinguen frente a la resistencia de objetivos contradictorios (Beck, Giddens y Lash, 2002, p. 39).

No obstante, los procesos de subpolitización, en este caso, no significa que las políticas centrales sean anuladas, sino que se encausan en ellas y nos permiten comprender los procesos bidireccionales (abajo-arriba; arriba-abajo) de construcción de las políticas, programas y proyectos de territorialización en tiempos de emergencias.

La crisis socio-sanitaria provocada por el COVID-19 pone al descubierto los límites del planeamiento normativo o tecno-burocrático. Justamente, la sociedad del riesgo que es definida por Beck (1998) como aquella que se caracteriza por la imposibilidad de prever externamente las situaciones de peligro -situaciones que son autoproducidas por las condiciones sociales- pone en evidencia la dificultad de controlarlo todo, poniendo en jaque las ideas de previsibilidad y la linealidad del tiempo. La realidad compleja e incierta escapa al control y predicción del planificador. Reafirma la necesidad de un planeamiento social y educativo recursivo, situacional, que se construye en base a información sensible a lo emergente y en colaboración y comunicación con todos los actores implicados, lo que supone nuevas formas organizativas más horizontales, ágiles y cooperativas. En síntesis, las políticas institucionales, en tiempos de pandemia, se recontextualizan y transforman ideando estrategias para sostener los proyectos de territorialización en contextos de aislamiento y creando nuevos dispositivos de planificación y gestión.

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos sintetizado el proceso de creación de discursos y textos de las políticas de territorialización en los planos internacional, nacional e institucional. Analizamos las concepciones de los actores universitarios que traducen, median y transforman esas políticas en sentidos diversos. Nos detuvimos luego en la particular recontextualización operada durante la pandemia con la emergencia de situaciones paradójales a las que se responde con nuevas formas de gestión que configuran procesos de subpolitización.

Avanzar en estas investigaciones, estudiando otras políticas y programas de la universidad, permitirá refinar la teoría de la puesta en acto de los mismos. Por otro lado, los resultados de estos estudios nos permiten comprender los procesos que median entre las ideas y las acciones en los procesos de

planificación institucional a fin de construirles viabilidad, así como discutir nuevos modos de gobierno de la universidad en contextos de crisis y con sensibilidad a la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andretich, G. (2017). Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. En *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas* 2. 1-16. Recuperado de <http://www.revista2.uepg.br/index.php/retepec>
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas 2* (2/3) 19-33.
- Ball, S. J., Maguire M., Braum, A. Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London, United Kingdom & New York, United States: Routledge. Taylor and Francis. Edición de Kindle.
- Beck, U. (2013). *La sociedad del riesgo: En camino hacia otra sociedad moderna*. Barcelona, España: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2002). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.
- Bocchio, M., Grimberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (29). pp. 1-22. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Cano Menoni, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos (pp. 287-380). En Acosta Silva, A. et al., *Los desafíos de la Universidad Pública en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO e Instituto Gino Germani (UBA).
- Cano, A. e Ingold, M. (2020). La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia. *Redes de Extensión* 2 (7) pp. 3-10. / 7.2 julio-diciembre.
- Castro Kikuchi, J. (2005). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Lima, Perú: Ceguro Editores.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Azcapotzalco, México. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Declaración final*. Cartagena de Indias, Colombia: IESALC UNESCO.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Documento final*. Córdoba, Argentina: IESALC UNESCO.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2009). *Acuerdo Plenario 711/2009. Fortalecimiento de la extensión*. Buenos Aires, Argentina.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2012). *Acuerdo Plenario CIN 811. Aprueba y otorga financiamiento al documento denominado "REXUNI Plan Estratégico 2012-2015"*. Buenos Aires, Argentina.

- Consejo Interuniversitario Nacional (2021). *La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>
- Corbetta, S. (2005). Territorio, y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. (pp. 263-303). En N. López (coordinador): *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IPE – UNESCO.
- Doberti, J. I. (2018). *La organización académica en la universidad. Los desafíos de una gestión compleja*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Erreguerena, F., Tommasino, H. y Padilla. I. (2021). Extensión crítica en tiempo de emergencia social, Construcción participativa y solidaria de inéditos viables. *Cuaderno N° (1)*. CLACSO pp. 1-172.
- Fagotti Kucharski, E., Quiroga, C., y Giayetto, J. (2022). Extensión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: la experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. *Cuadernos De Extensión Universitaria de la UNLPam*, 6 (1), pp. 33-50. Recuperado de <https://doi.org/10.19137/cuadex-2022-06-02>
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, España: Alianza.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goodson, I. F. & Rudd, T. (2012) Developing a Concept of Refraction: Exploring Educational Change and Oppositional Practice. *Educational Practice and Theory* 34 (1) 2012, pp. 5-24.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.
- Juarros, M. F. (2015). Territorialización de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina. *Revista nuestraAmérica*, vol. 3, N° 5, enero-junio, 2015, pp. 122-134. Corriente nuestraAmérica desde abajo, Concepción, Chile. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551956251010>. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551956251010>.
- Kornblit, A. L. (Comp.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Lotta, G. (2010). Agentes de implementacao: mediacao, dinámicas e estruturas relacionais. *Cadernos Gestao Pública e Cidadania* v 15 N° 56. Sao Paulo. pp. 109-125
- Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese, V. (2020). Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio evaluativo. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10 (12 Ene-Jun), 1-19. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/8967/12718>
- Matus, C. (1985). *Planificación, libertad y conflicto*. Caracas, Venezuela: Ediciones IVEPLAN.
- Matus, C. (2000). *Teoría del juego social*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Altadir.
- Matus, C. (2007). *Adiós, Señor Presidente*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús.

- Melendez, Y. y Yuni, J. A. (2018). Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa. *RELAPAE*, (9), 32-46.
- Ministerio de Educación (2018). Resolución 233 E/2018. *Prácticas sociales educativas - incorporación en los diseños curriculares*. Buenos Aires, Argentina.
- Miranda E., Lanfri, N., Senén González, S. y Nicolini, M. (2006). Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales. *Cuadernos de Educación*. N° 4 (4), pp. 47-58.
- Poder Legislativo de la Nación (2015). Ley 27204. *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior* Buenos Aires, Argentina.
- Popkewitz, T. S. (Comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, España: Pomares Corredor.
- Quiroga, C., Fagotti Kucharski, E., Giayetto, J. (2022). Extensión universitaria en tiempos de pandemia por Covid-19: la experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 6, 1 pp. 33-50.
- Reyna, M. (2020). La extensión universitaria en emergencia(s). Pensar y trabajar con las comunidades en contextos de pandemia desde la Universidad Nacional del Litoral. *Revista de Extensión Universitaria +E*, núm. 12, enero-junio, 2020, pp. 1-4 Universidad Nacional del Litoral Santa Fe.
- Rovere, M. (1993). *Planificación estratégica de recursos humanos en salud*. EUA, Washington: OPS. OMS.
- Rovirosa, M. (2014) *Turbulencias y gestión planificada. Procesos de planificación, participación, social, territorial y organizacional*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Sander, J. y Torem, G. (2020). (Re) pensar las prácticas territorializadas en Bajo Flores. El equipo migraciones en tiempos de pandemia. *Redes de Extensión*, 7(2020), [112-115].
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2023). *Plan Estratégico Institucional (PEI) 2017/23*. Recuperado de www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. España, Madrid: Morata.

Sobre las autoras

Viviana Macchiarola, es Doctora en Educación, Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora titular jubilada en las asignaturas Planeamiento Institucional y Seminario de Investigación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente de posgrado en varias universidades nacionales. Directora de proyectos de investigación en temas referidos a innovación y cambio educativo, políticas de territorialización de prácticas académicas y estudios evaluativos de políticas públicas, en especial, políticas de inclusión educativa, los que han dado lugar a variadas publicaciones de libros y artículos en revistas académicas. Acredita docencia de posgrado, formación de docentes de diferentes niveles del sistema educativo y la dirección de tesis de grado y posgrado. Coordinadora del Área de Planificación y Evaluación

institucional de la UNRC entre los años 2015 y 2023 y de diversos proyectos institucionales, entre ellos, el de curricularización de la extensión. <https://orcid.org/0000-0001-6951-4892>

Celina Andrea Martini, es Especialista en Didáctica (Universidad de Buenos Aires). Psicopedagoga y Prof. en Psicopedagogía Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC en las carreras: Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura y Profesorado en Educación Especial y de asignaturas del área pedagógica de Profesorados. Docencia de posgrado en Diplomaturas y Especialización en Docencia de Educación Superior. Tareas de Gestión: Subsecretaria Académica de la UNRC y Subsecretaria de Planeamiento Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Directora y Co-directora de equipos de investigación en la línea de formación y desarrollo profesional docente; cambio e innovación, e implementación de políticas educativas. Autora y co-autora de artículos en revistas y libros vinculados a las temáticas investigadas. Expositora en Jornadas, Seminarios y Congresos orientados a la difusión de resultados de investigación. <https://orcid.org/0009-0007-5163-8548>

Ana Eugenia Montebelli, es Psicopedagoga y Licenciada en Psicopedagogía Universidad Nacional de Río Cuarto. Jefa de Trabajos Prácticos (JTP) Simple en el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto en las asignaturas Planeamiento Institucional y Taller de Problematización Docente. JTP Exclusivo en el Departamento de Educación Inicial, en Práctica Profesional Docente en Educación Superior, Práctica Profesional Docente en el Nivel inicial y Política y Legislación en el Nivel Inicial. Docente investigadora en temas referidos a formación y desarrollo profesional docente, cambio e innovación e implementación de políticas educativas. Directora y Codirectora de Tesis de Grado y de Becarios de Investigación. Autora y co-autora de artículos en revistas y libros vinculados a las temáticas investigadas. Expositora en Jornadas, Seminarios y Congresos orientados a la difusión de resultados de investigación. <https://orcid.org/0009-0007-5163-8548>



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Integración y Conocimiento, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivado. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en el sitio <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Integración y Conocimiento. Los artículos que aparecen en Integración y Conocimiento son indexados en: Latindex, ERIH Plus, MIAR - Universidad de Barcelona, Redib, Capes Qualis - Categoría B5, Dialnet.

Por errores y sugerencias contacte a nesmercosur@ffyh.unc.edu.ar

¿Cómo citar este artículo?

Macchiarola, V.; Martini, C. A & Montebelli, A. E. (2024). Puesta en acto de las políticas de territorialización de la universidad. Estrategias durante la pandemia. *Integración y Conocimiento*, 13 (2), 106-126.