

SECCIÓN: Discusiones conceptuales en torno a la extensión universitaria

Extensión universitaria en ciencias agronómicas: La opinión de los docentes

Patricia Durand¹, María Cristina Plencovich², Enrique Bombelli³ y Fernando Biganzoli⁴

Resumen

En este artículo se presentan algunos resultados referidos a las actividades de extensión universitaria según la opinión de más de 800 docentes universitarios encuestados en una investigación que también indagó otros aspectos del papel del docente universitario. Se estudiaron tres aspectos: la importancia otorgada a la extensión dentro del conjunto de actividades que realizan estos docentes; si las universidades esperan que los docentes hagan extensión, según la opinión de los encuestados; y con qué frecuencia les parece que los docentes hacen extensión. A fin de contextualizar la función de la extensión, se presenta un breve recorrido histórico de su incorporación en la universidad, así como los cambios del concepto según los diferentes modelos de acción. Luego de los resultados del estudio, se presentan algunas reflexiones y propuestas.

Palabras clave: extensión universitaria; docencia universitaria; ciencias agronómicas.

Abstract

This article presents some research results related to university outreach activities. It gathers the information provided by more than 800 university

¹ Facultad de Agronomía. Universidad de Buenos Aires. Cátedra de Extensión y Sociología Rurales, pdurand@agro.uba.ar

² Facultad de Agronomía. Universidad de Buenos Aires. Área de Educación Agropecuaria, plencovi@agro.uba.ar

³ Facultad de Agronomía. Universidad de Buenos Aires. Área de Educación Agropecuaria, bombelli@agro.uba.ar

⁴ Facultad de Agronomía. Universidad de Buenos Aires. Departamento de Métodos Cuantitativos y Sistemas de Información, biganzol@agro.uba.ar



professors and teaching assistants in an opinion survey. The study also focused on other aspects of the role of the university professor. Three aspects were studied: the importance given to outreach within the set of activities carried out by university professors; whether university management expects professors to perform outreach activities, according to the informants' opinion; and how often professors carry out these tasks. So as to provide some context, a brief historical overview of university outreach is presented, as well as changes in its patterns of actions. Some proposals are presented to improve outreach visibility.

Key words: University outreach; university teaching; agricultural sciences.

Introducción

La incorporación de la función de extensión en el marco de la universidad

La universidad es una institución que se originó en la Europa medieval. Su misión era la formación de jóvenes que llegaban desde diferentes lugares del continente y que revistaban como estudiantes de distintos tipos (Verger, 1994). A través de los siglos, la institución se fue transformando, expandiéndose a otros territorios, pero nunca abandonó su misión educativa. Sólo 600 años después de sus inicios, la universidad incorporaría a la investigación como una de sus misiones, pero comprendiendo a la Ciencia como una forma de educar. Afirmaba von Humboldt en 1810:

Otra de las características de los establecimientos científicos superiores es que no consideran nunca la ciencia como un problema perfectamente resuelto, y por consiguiente siguen siempre investigando; al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados (von Humboldt [1809]1959: 210).

Investigar, por lo tanto, tenía como resultado un producto, -el conocimiento científico-, pero al mismo tiempo resultaba importante el proceso de creación de ese conocimiento. Lo que plantea von Humboldt al inicio del siglo XIX, es un modelo de universidad donde el profesor enseña y los estudiantes aprenden mientras investigan juntos.



Décadas después, algunas universidades comenzaron a realizar actividades extramuros. Las primeras actividades de extensión universitaria se pueden ubicar en Gran Bretaña en tiempos de la Revolución Industrial, cuando algunas figuras creen necesario que sectores más amplios de la población reciban educación. En 1842, en Oxford, se reconoce la responsabilidad de la universidad hacia los sectores populares, y en 1867 se establece en Cambridge un programa de extensión universitaria. La extensión en las universidades inglesas estaba orientada a la difusión de la cultura y por ello incluía actividades de divulgación literaria y visitas a museos, entre otras. La extensión en Francia, en cambio, estaba centrada en preparar a los trabajadores para los conflictos sociales, por lo cual ofrecían cursos de administración, derecho, historia, etc. Ante todo, era una capacitación para la acción (Cantero, 2006).

En España, el mayor exponente en extensión universitaria es el programa que se inicia en 1898 en la Universidad de Oviedo con las figuras de Rafael Altamira (1866-1951) y de Leopoldo Alas (1852-1901). La experiencia de extensión en Oviedo se dirigía hacia la “vulgarización” de los conocimientos científicos a través de conferencias breves dictadas fuera de la universidad. La propuesta era llevar el conocimiento científico al pueblo, extender esos saberes más allá de los muros de la universidad. En la inauguración del curso de Extensión Universitaria de 1899, dice Altamira:

Hay doce millones de españoles que carecen de instrucción. El pueblo no puede dar el impulso por la regeneración (del país) puesto que es el primero que necesita regenerarse por medio de la cultura⁵ (Cantero, 2006:56).

La dimensión social de la extensión y el componente de compromiso con la sociedad, se hacen presentes en ese discurso. Aparece también claramente la dimensión pedagógica de la extensión: No se trata sólo de atender a los problemas sociales, sino también que ese accionar impacte sobre la formación de los estudiantes. No está presente, en cambio, la dimensión dialógica de la

⁵ Esta visión de la “cultura”, la educación, como salvadora del pueblo, como civilizadora, estaba presente en otros pensadores de esa época. En la Argentina podemos encontrarla en el proyecto de Sarmiento (Plencovich, 2012).

extensión tal como la comprendemos actualmente. La universidad “extiende” sus saberes, y presupone que conoce qué es lo que “el pueblo” necesita. Pasarían setenta años hasta que la influencia de las ideas de Paulo Freire llevara a concebir la extensión como un proceso de comunicación de doble vía entre la universidad y su contexto social (Tünnermann Berneheim, 2009).

En Europa los sujetos sociales a quienes se deseaba atender a través de la extensión pertenecían en general a sectores urbanos. En Estados Unidos, en cambio, el nacimiento de la extensión universitaria estuvo vinculado a la necesidad de interactuar con sectores rurales para mejorar el desarrollo del país. Hacia fines de 1800, el “servicio social” era uno de los ideales de la universidad, coincidiendo con los primeros movimientos de la reforma progresista. El estado de Wisconsin se convirtió en un símbolo nacional de esa reforma, ya que se implementaron allí diversas ideas y técnicas para lograr un gobierno eficiente con control de los ciudadanos. La Universidad de Wisconsin, de donde provenían los especialistas, se comprometía en forma directa en la búsqueda de soluciones a los problemas públicos: Ayudaban a elaborar proyectos de ley, actuaban como expertos en las comisiones gubernamentales, al mismo tiempo que ampliaban las oportunidades educativas dictando cursos cortos para agricultores, ampliaban los proyectos de extensión y desarrollaban proyectos de investigación dedicados a solucionar problemas específicos de la sociedad. Este modelo de universidad, muy involucrado en los problemas públicos con el ideal del “servicio social”, fue imitado por universidades de estados vecinos como Michigan e Illinois (Lucas, 2010: 226-283).

Por otra parte, la sanción de la Agricultural College Act en 1862, marcó un cambio en el rumbo del sistema universitario norteamericano, ya que bajo esta ley se crearon las escuelas de agronomía y de mecánica (Land Grant Colleges) que admitían como alumnos a las clases populares, e incluían el estudio de nuevas ramas del conocimiento. Uno de los objetivos de este cambio institucional fue mejorar las condiciones desfavorables de la clase trabajadora rural y de los agricultores familiares (Plencovich *et al*, 2009). Cabe aclarar que Estados Unidos tiene una gran diversidad de instancias de



educación superior, que, según Pérez Lindo (1985), refleja la diversidad de intereses sociales de ese país. Las Land Grant Colleges representan a las “universidades con funciones científico-tecnológicas”, que se diferencian tanto de las “universidades de elite” como de las “universidades de masas” (Pérez Lindo, 1985).

En América Latina las primeras experiencias en extensión se registraron en la Universidad Nacional de La Plata. Esta universidad, fundada en 1905 por Joaquín V. González, surgió como una institución moderna, sin el peso histórico que traían las otras dos universidades de la Argentina: La de Córdoba (1613) y la de Buenos Aires (1821). La extensión en la Universidad Nacional de La Plata, en palabras de quien fuere su fundador, incluía:

Enseñanza o instrucción recíproca entre profesores y alumnos de la universidad (...); extensión propiamente dicha, o sea, la incorporación del público en sus diversas clases, gremios, corporaciones y jerarquías en la obra docente en la universidad; conferencias, lecturas y sesiones públicas, para incorporar a la cultura científica del país los progresos, métodos o perfeccionamiento de los grandes maestros del mundo civilizado; difusión en vasta escala de las fuentes del saber antiguo y de lenguas extrañas, relativos a la propia ciencia e historia y a las universidades (Joaquín V. González, fragmentos, Discurso del 12 de mayo de 1907).

Las actividades de extensión que más se desarrollaron fueron las conferencias y cursos para todo público (Picco, 2006). Los docentes y alumnos de la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata, en 1906, dictaban conferencias y llevaban adelante lecturas públicas. En 1907 se registran “conferencias pedagógicas y debates posteriores” dirigidas a maestros escolares. En 1908 se realizan “conferencias patrióticas” a cargo de la Juventud Universitaria de La Plata, destinadas a público en general (Picco, 2006).

Por otra parte, en el Instituto de Física de la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas de la misma universidad, se llevaron adelante actividades de extensión desde 1906. Se realizaban conferencias y demostraciones experimentales para poner a disposición del público los últimos



descubrimientos de la física de esa época. Afirmaba T. Ricardoni, su primer director: “La principal misión de estas conferencias es difundir la ciencia, vulgarizar los conocimientos encerrados en libros y revistas, que no pueden adquirir los que necesitan esos recursos para la lucha por la vida” (citado en Von Reichenbach, Coscarelli y Bibiloni, 2004:9). También se publicaban avances científicos en revistas de divulgación y se daban cursos para profesores de escuelas secundarias. Las actividades declinaron hacia 1925, no solo por cambios en la dirección del Instituto sino también por la convulsionada situación socio política del país.

La Universidad de La Plata fue más bien una excepción que una regla dentro del sistema universitario latinoamericano. La preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de la academia se inició con la Reforma de Córdoba de 1918. Como afirma Tünnermann Bernheim (2000), ni la universidad colonial ni la que se inició en la época republicana se propusieron como responsabilidad propia la actividad de extensión. El modelo de la época colonial se caracterizaba por un aislamiento de la sociedad, un predominio de actividades dirigidas a la formación profesional y desinterés por la investigación científica. A fines del siglo XIX fue reemplazado por el modelo napoleónico (división por facultades, autoridad suprema del jefe de cátedra) pero sin las articulaciones que el sistema francés tenía con el estado (Pérez Lindo, 1985).

Los objetivos de la Reforma de Córdoba excedían la cuestión de la función social de la universidad. Para comprender lo que estaba en juego hay que considerar que la universidad aparecía ante la nueva clase social, la “clase media”, como una vía que le permitiría abrirse camino en el ascenso político y social, pero a la que se hacía casi imposible acceder. La Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural como tareas propias de la universidad latinoamericana, al mismo tiempo que trató de convertir a la universidad en un centro de excelencia para la investigación de los grandes problemas nacionales (Tünnermann Bernheim, 2000).



La Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (Chile, 1957), convocada por la Unión de Universidades de América Latina, adoptó el siguiente concepto de extensión:

La extensión universitaria tiene por misión 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, intelectual y técnico del pueblo (Citado en Tünnermann Bernheim, 2000).

Seguía presente la idea de proyectar, extender, dar, en un movimiento unidireccional desde la universidad hacia la sociedad. Afirma Tünnermann Bernheim (2000:5): “La universidad, consciente de su condición de institución superior del saber, trataba de remediar un poco su situación privilegiada y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos”.

En la Segunda Conferencia (México, 1972), después de siete días de debates, 180 representantes de la mayoría de los países de América Latina aprobaron el siguiente concepto de extensión:

Extensión universitaria es la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

El concepto hoy sigue vigente en sus puntos principales: Se considera a la universidad como un componente más dentro de la sociedad, con responsabilidad social y sin las connotaciones de superioridad que tenía en las concepciones previas. La universidad se abre al trabajo conjunto y al diálogo con la sociedad, dando lugar a un nuevo modelo de extensión.

Afirma Serna Alcántara (2007:2), un modelo de extensión es la manera característica y distintiva que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables. Identifica cuatro modelos, a los que ilustramos con ejemplos:



Altruista: Propone la acción desinteresada y humanitaria de las universidades para atender a las poblaciones marginadas. El altruismo pone el foco en la intencionalidad del actor “dador” que se propone beneficiar a uno o más “receptores”, sin considerar el tipo de relación que se establece entre “dador” y “receptor” ni en el resultado efectivamente logrado (Cecchi, 2006). Por ejemplo, la extensión en sus orígenes (Inglaterra, Francia y España).

Divulgativo: Propone divulgar la ciencia, acercar a la población los adelantos técnicos y las expresiones culturales producidas por la universidad. Por ejemplo, las actividades de extensión en Estados Unidos y de principios del siglo XX en La Plata.

Concientizador: Postula compartir bienes, incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, creando conciencia entre los participantes de la extensión como acto educativo y como acción transformadora. Por ejemplo, el pensamiento de Paulo Freire y el Movimiento estudiantil de Córdoba.

Vinculatorio empresarial: Propone que la labor de la universidad se enfoque a satisfacer las necesidades de las empresas, ya que las considera análogas a las de la sociedad en su conjunto. Mollis (2012:6), atribuye al neoliberalismo esta transformación del foco de acción de la universidad, no sólo en extensión sino también en investigación y docencia: *“El neoliberalismo modificó el pacto social entre estado y educación [...]. Hizo que el estado se orientara por el libre juego de la oferta y la demanda y, por lo tanto, liberó a la educación superior pública a las fuerzas todopoderosas del mercado para que cada institución universitaria venda servicios y pueda financiar lo que el estado nacional ya no iba a financiar más”*.

En la actualidad se puede considerar que está presente el modelo concientizador o una transformación de él, ya que se espera que la universidad cumpla con su función social pero al mismo tiempo forme –curricularmente y en ciudadanía- a sus alumnos. El protagonismo de los estudiantes que estaba presente en la Reforma de 1918 se reescribe ahora a la luz del requerimiento social de formar profesionales comprometidos con la realidad, lo que no se



logra sólo en las aulas, sino a través de un componente educativo que debería formar parte de las actividades de extensión (Durand, 2014).

¿Qué opinan los docentes universitarios sobre la extensión?

Durante el período 2014-2017 los autores de este artículo llevaron a cabo una investigación sobre la educación agropecuaria de nivel universitario en la Argentina⁶. En ese contexto se realizó un estudio sobre los papeles que los docentes universitarios llevan adelante en su función institucional y cómo los perciben. Se administró un cuestionario al que respondieron más de ochocientos docentes de unidades académicas del país. En este apartado se presentarán algunos resultados vinculados a la extensión universitaria:

a) En la sección II del cuestionario se presentó una lista de papeles docentes entre los que se mencionaba “Participar en grupos de extensión universitaria”. Los docentes ordenaron la importancia que le concedían a esos papeles en una escala. El elenco de papeles estaba compuesto por funciones docentes, de investigación, orientación y extensión universitarias.

b) En la sección III del cuestionario se indagó sobre lo que los docentes creían que la institución en la que trabajaban esperaba de ellos, enumerando una serie de actividades (que realice tareas de investigación, que colabore en actividades de gestión, etc.). Una de las frases enunciaba: “Que realice tareas de extensión universitaria”. Para responder contaban también con una escala para expresar su nivel de acuerdo.

c) En la sección IV del cuestionario, se estudió la opinión sobre la frecuencia con la que los docentes realizaban ciertas actividades propias de sus papeles. La frecuencia se expresaba utilizando una escala. Los ítems relativos a la extensión universitaria fueron dos y se refirieron a las siguientes actividades: Realizar tareas de extensión universitarias y buscar fuentes de financiamiento de proyectos de extensión universitaria.

⁶ Proyecto UBACyT 20020130100517BA, convocatoria 2014-2017 “La educación agropecuaria universitaria en la Argentina: sistema y articulación”. Directora: María Cristina Plencovich. P. Durand, A. Costantini, A. Mella, M. Gally (primer bienio), M. Ginestet, L. Vugman., S. Sharry, C. Suárez, A. Urioste y V. Ramos. El proyecto contó con el auspicio de la Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior (AUDEAS). En el equipo participan investigadores de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de La Pampa y de la Universidad Nacional de La Plata.



Algunos hallazgos

Importancia concedida a la extensión universitaria en comparación con otras actividades realizadas por los docentes

De acuerdo con los resultados obtenidos, los docentes consideran que la actividad más importante es el dictado de clases, seguida de la orientación a estudiantes y becarios. A continuación, en orden de importancia, está la participación en proyectos de investigación. Finalmente, bastante más lejos, se ubica la extensión y luego la gestión universitaria (Figura 1).

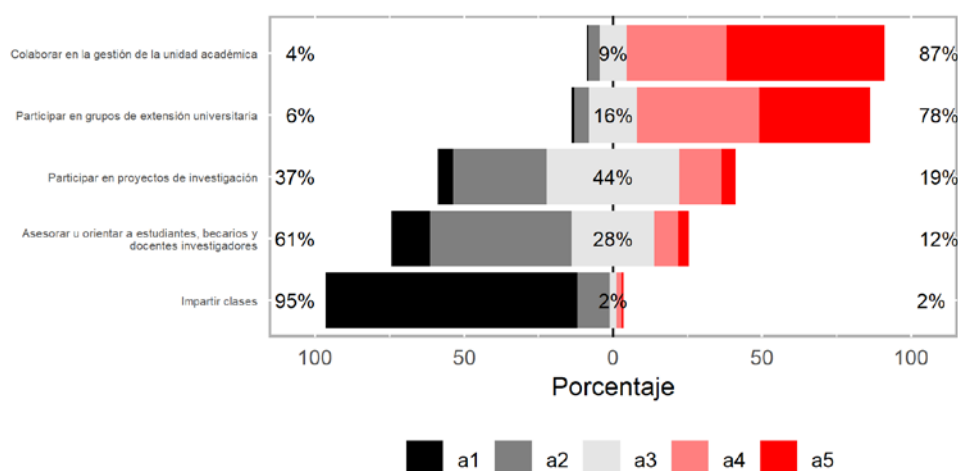


Figura 1: Opinión sobre la importancia concedida a la extensión universitaria comparada con otros papeles del docente (Ref.: a1 más importante, a5 menos importante). Fuente: Proyecto UBACyT 20020130100517BA, convocatoria 2014-2017.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la importancia (escasa) otorgada a la extensión según género, antigüedad, categoría docente ni dedicación horaria. Tampoco hubo diferencias significativas según la universidad. El hecho de que el docente impartiera clases de posgrado o que participara en algún proyecto de investigación tampoco influyó en su opinión. Solo se encontraron diferencias significativas respecto de la publicación de artículos científicos o capítulos de libros con referato: Los docentes que publican encuentran todavía menos importante la extensión universitaria que quienes no lo hacen.

La opinión de los docentes sobre lo que las instituciones esperan

Como se mencionó, el estudio indagó la opinión de los docentes respecto de lo que creen que las instituciones esperan de ellos. Los docentes



opinaron que, en cuanto a lo que la universidad les demandaba, lo más importante era investigar y, en segundo lugar, hacer extensión. Cabe aclarar que no se incluyó el dictado de clases ya que es tarea obligatoria en todos los cargos docentes. Si se lo hubiese hecho, probablemente habría desplazado hacia el segundo y tercer puesto a investigación y extensión respectivamente (Figura 2).

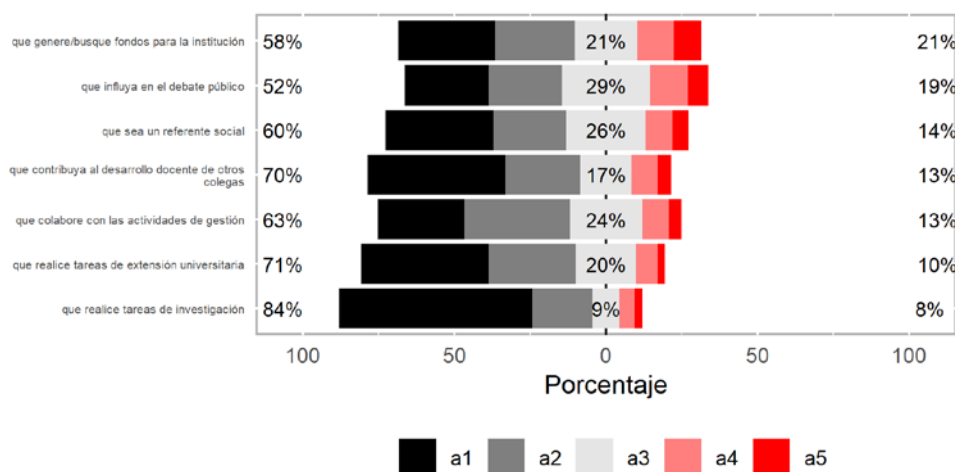


Figura 2: Opinión de los docentes universitarios sobre las expectativas institucionales de 7 papeles universitarios, expresada en nivel de acuerdo/desacuerdo (Ref.: a1 menos importante, a5 más importante). Fuente: Proyecto UBACyT 20020130100517BA, convocatoria 2014-2017.

Opinión sobre la frecuencia con que los docentes universitarios realizan tareas de extensión

Según lo mencionado, se indagó la opinión sobre la frecuencia o asiduidad con la que los docentes universitarios realizaban tareas de extensión y buscaban fondos para proyectos de extensión.

El 79% de los encuestados piensa que los docentes universitarios hacen actividades de extensión, pudiendo diferenciar entre quienes consideran que es una actividad frecuente (25%) de quienes ven la extensión como algo de excepción (54%). Finalmente, hay un 21% que opina que los docentes universitarios nunca hacen actividades de extensión.

Al analizar las posibles diferencias en los dos grupos extremos de respuestas (muchas veces vs. nunca) según género, cargo y dedicación, se encontraron los siguientes resultados. Del 25% que respondió “muchas veces”, el 51% fueron mujeres y el 49% varones. A su vez, el 23% de los que

respondieron eran ayudantes, el 30% jefes de trabajos prácticos, el 28% profesores adjuntos, el 8% profesores asociados y el 11% profesores titulares. Finalmente, se encontró que la respuesta “muchas veces” estaba presente en el 22% de los docentes de menor dedicación (10 hs semanales), 21% en los que tienen dedicación intermedia (11 a 39 hs semanales) y 57% en aquellos con dedicación completa (40 o más hs semanales).

Del 21% que respondió “nunca”, el 51% fueron mujeres y el 49% varones. A su vez, el 31% de los que respondieron eran ayudantes, el 37% jefes de trabajos prácticos, el 21% profesores adjuntos, el 5% profesores asociados y el 6% profesores titulares. En cuanto a la dedicación, el 47% de los de menor dedicación dio esta respuesta, el 20% de los que tienen dedicación intermedia y el 33% de los que tienen dedicación completa.

Por otra parte, la opinión sobre la frecuencia con la que los docentes buscan fuentes de financiamiento para llevar adelante proyectos de extensión universitaria, fue de un 48% que nunca lo hacían, un 39% que lo realizaban pocas veces y sólo un 13% muchas veces.

En el análisis de las diferencias en las características de los encuestados según el tipo de respuesta, se encontró que del 13% que respondió “muchas veces”, el 51% correspondió a mujeres y el 49% a hombres. Considerando el cargo, se puede comentar que el 25% de los que respondieron “muchas veces” eran ayudantes, el 30% jefes de trabajos prácticos, el 30% profesores adjuntos, el 4% profesores asociados y el 11% profesores titulares. La antigüedad de los que dieron esta respuesta fue del 2% hasta 1 año, 11% entre 1 y 5 años, 21% entre 6 y 10 años, 8% entre 11 y 15 años, 16% entre 16 y 20 años y 42% para más de 20 años. Por último, en cuanto a la dedicación horaria, el 23% de los que dieron esta respuesta trabajaban 10 hs semanales, el 13% trabajaba entre 11 y 39 hs semanales y el 64% 40 o más hs semanales para la universidad.

Quienes respondieron “pocas veces”, resultaron ser el 49% mujeres y el 51%, hombres. A su vez, el 17% eran ayudantes, el 29% jefes de trabajos prácticos, el 27% profesores adjuntos, el 14% profesores asociados y el 13%



profesores titulares. En cuanto a la dedicación horaria, el 9% trabajaba 10 hs semanales, el 22% trabajaba entre 11 y 39 hs semanales y el 69% trabajaba 40 o más hs semanales para la universidad.

Finalmente, quienes respondieron “nunca”, resultaron ser en un 53% mujeres y un 47%, hombres. En cuanto al cargo, el 30% de los que dieron esta respuesta eran ayudantes, el 30% jefes de trabajos prácticos, el 22% profesores adjuntos, el 8% profesores asociados y el 10% profesores titulares. Por último, en cuanto a la dedicación horaria, el 35% de los docentes que dieron esta respuesta trabajaba 10 hs semanales, 20% trabajaba entre 11 y 39 hs semanales y 45% trabajaba 40 o más hs semanales para la universidad.

Al revisar los resultados, se puede destacar que el 65% de los docentes universitarios que respondieron el cuestionario estuvieron de acuerdo con que la extensión es una de las actividades que el docente universitario realiza como parte de sus funciones. Sin embargo, es escasa la importancia que le otorgan a esta actividad, a pesar de que la universidad para la cual trabajan, en su opinión, espera que los docentes hagan extensión. Sólo el 25% de los encuestados opina que los docentes hacen extensión en forma frecuente, mientras que un 54% opina que pocas veces se hacen actividades de extensión. Desde esta mirada, la extensión universitaria es algo que las instituciones están interesadas en hacer y gran parte de los docentes cumplen con esto, pero en forma poco frecuente y sin darle mucha importancia.

Algunas reflexiones finales

Considerando el camino recorrido por la extensión universitaria, los resultados de este estudio parecen desalentadores en cuanto a lo logrado desde la Reforma de 1918 hasta nuestros días de acuerdo con la opinión de los docentes universitarios encuestados. Recordemos que lo que se indagó en este estudio no son los hechos (¿cuántos docentes hacen extensión?, ¿con qué frecuencia?, etc.) sino la percepción de los docentes sobre ello.

Por otra parte, los resultados del cuestionario no permiten sacar conclusiones respecto del modelo de extensión que, en opinión de los



docentes, se implementa hoy. Para ello sería necesario complementar este estudio con entrevistas en profundidad. Además, el cuestionario se administró por primera vez en la Argentina, por lo cual no se pueden analizar tendencias. Sería importante replicar el estudio periódicamente, a fin de registrar las transformaciones que se suceden en el tiempo y complementarlo con entrevistas para un análisis de mayor riqueza y complejidad.

Bibliografía

- Cantero, C. (2006). *El concepto de la extensión universitaria a lo largo de la historia*. Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, España.
- Castiñeiras, J. (1985). *Historia de la Universidad de La Plata*. Tomo II. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Citado en Picco, 2006.
- Cecchi, N. (2006). "Aprendizaje - servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana", en *Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria*, Caracas.
- Durand, P. (2014). "La extensión universitaria hoy: desafíos y perspectivas", en *Actas de las III Jornadas de Extensión del Mercosur*, Tandil.
- González, J. V. (1907). Discurso inaugural de una serie de conferencias de extensión, La Plata, 12 de mayo de 1907.
- Lucas, C. (2010). *La educación superior norteamericana*, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Mollis, M. (2012). "Las máscaras del saber en las Universidades Latinoamericanas", en Cátedra Manuel Ancízar 2012-I, Educación Superior: Debates y desafíos, Universidad Nacional de Colombia. www.bdigital.unal.edu.co/7386.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*, EUDEBA, Buenos Aires.



- Picco, S. (2006). "Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920)". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Informe de investigación. Mimeo, La Plata.
- Plencovich, M. C. (2012). *Dimensiones educativas del proyecto nacional de Sarmiento*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Plencovich, M. C.; Costantini, A. y Bocchicchio, A. M. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina: génesis y estructura*. Editorial Ciccus, Buenos Aires.
- Serna Alcántara, G. (2007). "Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 43/3, OEI.
- Torres Pernalet, M. y Trápaga Ortega, M. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad. Restos y perspectivas*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Tünemann Bernheim, C. (2000). *El Nuevo concepto de la extensión universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Verger, J. (1994). "Student Education, Student Life", en *A History of the Universities in Europe*, Hilde de Ridder-Symoens (ed.), Cambridge: University Press, pp. 195-243.
- Von Humboldt, W. (1959). "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín", en *La idea de universidad en Alemania*, Sudamericana, Buenos Aires, pp. 213-218.
- Von Reichenbach, M. C.; Coscarelli, M. R. y Bibiloni, A. (2004). "Universidad y Sociedad: orígenes de la extensión universitaria en Física en Argentina", en *Revista DA SBHC* vol. 2 N° 2, Río de Janeiro, pp. 90-103.

