



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Extensión universitaria, formación de docentes y profesión académica
Un estudio exploratorio en académicos/as de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Florentina Lapadula, Jonathan Aguirre
Extensión en Red, (13), e028, 2022
ISSN 1852-9569 | <https://doi.org/10.24215/18529569e028>
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Extensión universitaria, formación de docentes y profesión académica

Estudio exploratorio en académicos/as de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

University Extension, Teacher Training and Academic Profession
Exploratory Study in Academics of the National University of Mar del Plata, Argentina

Florentina Lapadula

florentina.lapadula@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-1102-7586>

Jonathan Aguirre

aguirrejonathanmdp@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA)
Universidad Nacional de Mar del Plata | Argentina

Resumen

Desde un estudio mixto de indagación social, y a partir del relevamiento de encuestas semi-estructuradas a más de 200 académicos/as de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, se analizan diversos aspectos que constituyen las actividades de extensión y los vínculos que estas despliegan con las funciones de docencia e investigación. Dicha caracterización preliminar busca contribuir al estudio de la profesión académica local y configurar una base exploratoria desde la cual profundizar las indagaciones sobre la dimensión extensionista de la profesión universitaria argentina.

Palabras clave

educación superior, profesión académica, extensión, docencia, investigación

Abstract

From a mixed study of social inquiry, and from the survey of semi-structured surveys of more than 200 teachers and researchers from the National University of Mar del Plata, Argentina, this article seeks to analyze various aspects that constitute the extension activities and the links that they display with teaching and research functions. This preliminary characterization seeks to contribute to the study of the local academic profession and configure an exploratory base from which to deepen the inquiries about the extensionist dimension of the Argentine university profession.

Keywords

higher education, academic profession, extension environment, violence

Recibido 25/03/22 | Aceptado 31/05/22 | Publicado 27/06/22

Introducción

*Durante las últimas décadas, las investigaciones que tienen como objeto de estudio la profesión académica han experimentado un considerable aumento en el campo de la educación superior (Marquina, 2013). Las temáticas abordadas comprenden el nivel educativo de los/as académicos, la configuración de su identidad, la distribución según género, la titulación, la carga horaria laboral, las tareas de investigación y docencia, entre otras (Porta, Foutel & Aguirre, 2019). En este artículo, y con la intención de impulsar nuevas líneas de investigación sobre la profesión académica, se describen y se analizan, desde un estudio mixto, diversos aspectos que constituyen las actividades de extensión de los/as académicos/as de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina.

Desde un posicionamiento crítico, se entiende a la extensión universitaria como una actividad mediante la cual los/as académicos/as intercambian y construyen conocimiento de forma colectiva con otros sectores e instituciones (Tommasino & Cano, 2017; Lischetti & Petz, 2019). Esta postura busca dejar de lado una mirada asistencialista para pensar la extensión desde una concepción de comunicación y de transformación (Freire, 1973), que asume a la universidad pública como un actor político de la sociedad (Dezzutto, 2018).

Si bien se han generado propuestas para la jerarquización de las tareas de extensión, la producción de conocimiento sobre esta dimensión de la profesión académica aún se presenta como un área de vacancia. Diferentes autores/as distinguen como actividades centrales de los/as académicos la enseñanza y la investigación (Clark, 1983; Chiroleu, 2002; Fernández Lamarra & Marquina, 2013; Marquina, 2013), sin hacer referencia a las actividades de extensión. Será en trabajos recientes que resulte mencionada, como sucede con el de Sandra Carli (2016), quien propone deconstruir la mirada sobre la profesión académica e incorpora a la extensión como parte de su caracterización, o el de Porta y otros (2021), quienes señalan que algunos sistemas universitarios incluyen como parte de las tareas de los/as académicos actividades de extensión o de vinculación.

Desde estos marcos, compartimos en este trabajo cuatro secciones. En la primera, se ofrece un breve desarrollo sobre la profesión académica; en la segunda, un recorrido histórico por la extensión universitaria en la Argentina, haciendo foco en la posición actual que toma la UNMdP y en cómo esta función comienza ser conceptualizada dentro de las tareas de la profesión académica. En la tercera, se exponen los resultados y el análisis sobre una encuesta llevada a cabo por el [Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica \(GIESPA\)](#), durante 2020-2021. Por último, se comparten unas palabras finales que buscan abrir nuevas preguntas sobre la temática.

La profesión académica en el campo de la educación superior

Las investigaciones que tienen como objeto de estudio la profesión académica se han desarrollado, particularmente, en Estados Unidos y en Europa. En América Latina, las indagaciones comenzaron a partir de estudios desarrollados en México, mientras que en la Argentina la producción es más reciente. Según Mónica Marquina (2013), durante las últimas décadas esta temática ha tenido un crecimiento exponencial dentro del campo de estudios de la educación superior.

Desde los países centrales, Burton Clark (1983) explica que la profesión académica está compuesta de sujetos que son miembros de una comunidad particular –cuyo objetivo es la producción y la transmisión de conocimiento en la universidad–, que adhieren a ciertas reglas, valores, prácticas y posiciones que diferencian a esta profesión de otras, al tiempo que la condicionan. Ulrich Teichler (2017), en tanto, propone cuatro propiedades generales que caracterizarían a esta profesión: la heterogeneidad; las tareas ejercidas en torno a la docencia y la investigación; la autonomía y la libertad con la que se desenvuelve; y el proceso de formación y de preparación para la consolidación de los académicos.

Desde América Latina, podemos afirmar que entre los rasgos de la profesión académica se encuentra la heterogeneidad (Chiroleu, 2002; Fernández Lamarra & Marquina, 2013; Aguirre & Porta, 2020).

[...] la profesión académica en América Latina adquiere características que le dan un sello propio. El cuerpo docente de la región tradicionalmente ha estado dominado por personal de tiempo parcial. El bajo nivel de los salarios es otra característica particular de los docentes universitarios latinoamericanos. La mayoría de los docentes ven a su profesión como una responsabilidad parcial, suplementada por otros trabajos (Boyer y otros, 1994). Además, la profesión académica latinoamericana está diferenciada por rango (Fernández Lamarra & Marquina, 2013, p. 102).

Estas características están vinculadas con el contexto social, político y económico por el que fue y es atravesado el sistema de educación superior en el que se desenvuelven los/as académicos (Aguirre & Porta, 2020), lo que torna necesario entender esta profesión desde la complejidad de la institución universitaria (Chiroleu, 2002).

Para nuestro estudio, debemos tener en cuenta las particularidades del caso argentino en los últimos tiempos, en donde esta ocupación se vio modificada, en un primer momento, por la masificación de la educación superior que tuvo lugar en el periodo del retorno a la democracia, iniciado en 1983 (Marquina, 2013). En esta fase, la universidad no solo

reincorporó a docentes que habían sido expulsados/as de la institución durante la última Dictadura cívico militar, sino que generó nuevos puestos de trabajo para sus egresados/as; muchas veces, como «refugio ocupacional» frente al fracaso en el desarrollo de la profesión en otros espacios (Chiroleu, 2002). En un segundo momento, la institución universitaria se vio influenciada por las políticas aplicadas durante los años noventa, que tomaron como referencia un modelo homogéneo de profesión académica internacional basado en la «búsqueda de la eficiencia, la evaluación y la diversificación del presupuesto» (Marquina, 2013, p. 42).

De este modo, la profesión académica en la Argentina se encuentra tensionada por ciertos estándares internacionales y por particularidades locales, que dan como producto un colectivo heterogéneo que tiene en común aspectos estructurales dentro del mercado académico. Como se mencionó, algunas de estas características incluyen: cargos de tiempo parcial, acceso a estos por medio de concursos de antecedentes y oposición, bajos salarios, desigual distribución de género, y no requisito de título de posgrado para ejercer la profesión académica (Aguirre & Porta, 2020).

Si bien en nuestro país la profesión académica tiene sus propias características, Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina (2013) la definen como fragmentada, dependiente de los países centrales en relación con los centros y las redes científicas, y en desigualdad material respecto de la infraestructura y los recursos. Frente a esto, proponen construir de forma colectiva acuerdos entre los establecimientos de educación superior para generar nuevos proyectos, en pos de entender a la profesión académica en su diversidad y de aportar, de este modo, al mejoramiento de la sociedad desde las universidades argentinas y del resto del mundo.

La extensión como función de la universidad argentina en el campo de la profesión académica

La extensión universitaria es un campo histórico (Coscarelli, 2010) que surge en Inglaterra, en 1870, y se difunde por toda Europa a partir de esta época (Herrera Albrieu, 2012; Gadotti, 2019). En la Argentina, si bien a partir de 1905 la Universidad Nacional de La Plata, a través de las ideas de Joaquín V. González, incorpora la extensión universitaria como una de las funciones principales de dicha casa de estudios, será a partir de la Reforma de 1918 que se establecerá, junto con la docencia y la investigación, como una de las tareas principales que toda universidad en el territorio argentino debe desarrollar.

El movimiento reformista de 1918 [...] postulaba el desarrollo de la función social y la difusión cultural como actividades propias de las universidades latinoamericanas. Sostenía que con este tipo de actividades el estudiante tendría la oportunidad, no solo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también ocasión de devolver a este en servicios parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a la Educación Superior (Herrera Albrieu, 2012, p. 3).

A partir de entonces, esta función se formalizó en las reglamentaciones de las instituciones de educación superior y comenzó a ser parte de los distintos estatutos. En la actualidad, esta tarea también se encuentra plasmada en diversos artículos del texto de la [Ley 24.521 de Educación Superior](#) (1995),¹ que explicita como una de sus funciones: «Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales, y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad» (artículo 28, inciso e).

Aunque no haya consenso en torno a la caracterización de lo que se define como extensión universitaria (Gadotti, 2019), esta puede entenderse desde dos perspectivas diferentes. Una más tradicional, la comprende como una forma de extender los conocimientos producidos en esta institución hacia la comunidad, es decir, de forma unilateral. Esta mirada estuvo presente desde los comienzos de la función de extensión en las universidades y aún perdura en algunos proyectos (Gadotti, 2019). Otra perspectiva, que complejiza la anterior y la interpreta desde un posicionamiento crítico, busca dejar de lado la mirada asistencialista y entiende que la universidad, como parte de la trama social, intercambia y construye conocimiento con otros sectores e instituciones de forma colectiva (Tommasino & Cano, 2017; Lischetti & Petz, 2019).

Como se desprende del prólogo de su Estatuto (2016), la UNMdP se posiciona desde esta última postura:

En el marco de la autonomía universitaria con pleno reconocimiento constitucional, los representantes de su comunidad reunidos en Asamblea establecen el siguiente Estatuto, propendiendo desde la perspectiva de la docencia a una formación de calidad y de relevancia científica, social y cultural; desde la función de la investigación, a la exploración y la producción de nuevo conocimiento, principalmente vinculado con las diversas realidades de la sociedad contemporánea; desde la perspectiva de la extensión, a un fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto a los derechos humanos, y bajo un protagonismo crítico necesario para reforzar y para dinamizar los procesos de inclusión y de democratización (p. 3).

La Secretaría de Extensión de la UNMdP, por medio de los diferentes proyectos aprobados y en desarrollo, busca el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, por medio del enlace entre los saberes construidos en la universidad y los conocimientos producidos en otros espacios sociales, en el marco de relaciones horizontales basadas en el diálogo. Se entiende, además, que esta función está entrelazada con la docencia y la investigación.

Según María Liliana Herrera Albrieu (2012), históricamente, estas últimas dos funciones han sido las de mayor jerarquía en cuanto a financiamiento, desarrollo de proyectos, producción de conocimientos, estructura, entre otros aspectos. Sin embargo, en los últimos años se han generado propuestas para la jerarquización de las tareas de extensión, a través de acciones como la formalización y la financiación de los proyectos; la construcción de espacios de intercambio y de reflexión sobre el tema; la capacitación; y la producción de saberes a través de la sistematización de experiencias y su posterior publicación. Estas líneas se han desarrollado, a nivel nacional, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias y, a nivel local, por medio de diferentes sectores de la UNMdP. Ejemplos de esto son la organización de congresos y de encuentros en la ciudad, y la ponderación de la extensión en los concursos docentes.

Metodología

Este trabajo se inserta en el marco de la investigación «La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento: un estudio mixto en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde una perspectiva comparativa»,² desarrollada por el GIESPA. Uno de sus objetivos es «describir los principales rasgos de la profesión académica en la UNMdP considerando características y trayectorias biográficas, ocupacionales y académicas, regulaciones macropolíticas e institucionales y dimensiones subjetivas en relación con el trabajo académico». En el caso particular de este artículo, el propósito es describir y analizar diversos aspectos que constituyen las actividades de extensión de los/as académicos/as de la UNMdP y los vínculos que esta actividad despliega con las otras funciones sustantivas de la profesión universitaria argentina, la docencia y la investigación.

Para esto, se sigue una metodología mixta de indagación social, la cual «[...] representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o se combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas» (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p. 21). Si bien esta metodología ha sido utilizada durante el siglo XX desde disciplinas como la antropología,

la sociología y las ciencias de la educación, será a partir de los años cincuenta que su implementación comienza a formalizarse en la investigación social (Moscoso, 2017).

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo y cuantitativo resultan complementarios (Jick, 1979), lo que proporciona un mejor abordaje de fenómenos sociales complejos que buscan ser investigados en profundidad a través de las técnicas propias de cada uno (Maxwell, 2010). Esta metodología puede abordarse desde diferentes modalidades no excluyentes, caracterizadas como triangulación, complementariedad, desarrollo, iniciación y expansión (Greene, Caracelli & Graham, 1989).

Aquí se presentan los primeros hallazgos estadísticos exploratorios de una investigación mayor que fueron relevados a partir de la administración de encuestas semi-estructuradas (Yuni & Urbano, 2006) a una selección probabilística de académicos/as de la UNMdP³ confeccionada por el GIESPA. Este instrumento se generó a la luz de los estudios realizados por el proyecto internacional *APIKS (Academic Profession in the Knowledge - Based Society / La profesión académica en la sociedad del conocimiento)*.⁴ Para la implementación del cuestionario, aplicado durante 2020-2021, se diseñó una muestra no aleatoria de docentes con cumplimiento de cuotas.⁵ El instrumento se configuró de tal manera que los/as participantes recorrieron diversos aspectos vinculados con su profesión, tales como la carrera y la situación profesional-laboral, las tareas de docencia, de investigación, de extensión, de gestión y de formación de recursos humanos (Ver Anexo documental).⁶

En este artículo, se analizan los datos recolectados a través del mencionado instrumento respecto de las tareas de extensión desarrolladas por los/as docentes participantes⁷ de la investigación. En un futuro, se busca complementar esta fase con una etapa abordada desde un enfoque cualitativo donde se seleccionarán profesionales para analizar, a través de distintas técnicas, el impacto de condicionantes sociales, contextuales, profesionales y personales, y para interpretar las tensiones subyacentes a la decisión de desarrollarse en la profesión académica.

Extensión universitaria y profesión académica en la UNMdP

A partir de los datos obtenidos por medio del cuestionario aplicado durante 2020-2021 a docentes de la UNMdP, se observa, como punto de partida y de manera general, que es menor el porcentaje de participación en proyectos de extensión, que en proyectos de investigación y en tareas de docencia [Figura 1].

Del total de profesionales académicos/as que respondieron la encuesta, en los últimos tres años, 98 % ha participado en tareas de docencia, 77 % en proyectos de investigación y 46 % en actividades de extensión. La menor proporción que presentan estas últimas puede asociarse a la falta de reconocimiento hacia la función de extensión en la universidad (Gadotti, 2019).

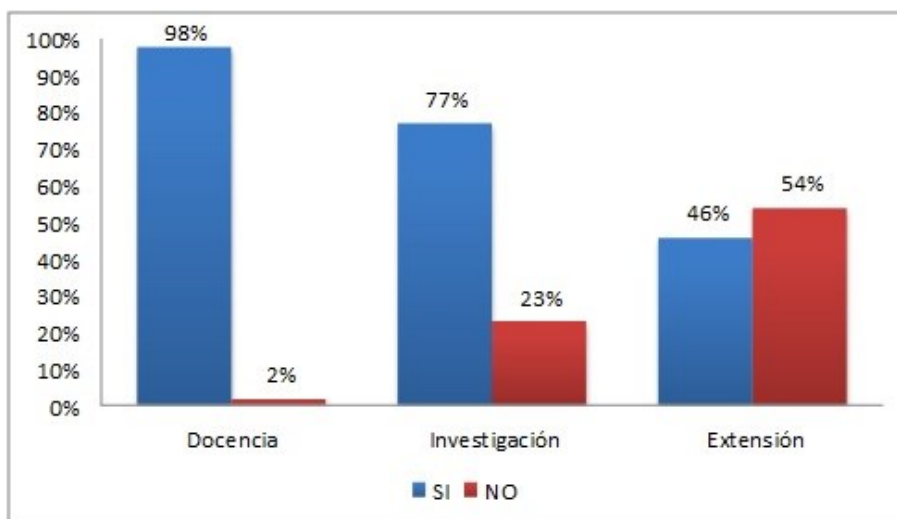


Figura 1. Participación de académicos/as en docencia, investigación y extensión.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 2020-2021

En tanto, la mitad de este último grupo afirmó que, en gran medida, la actividad de extensión deriva de sus tareas de investigación y de enseñanza [Figura 2].

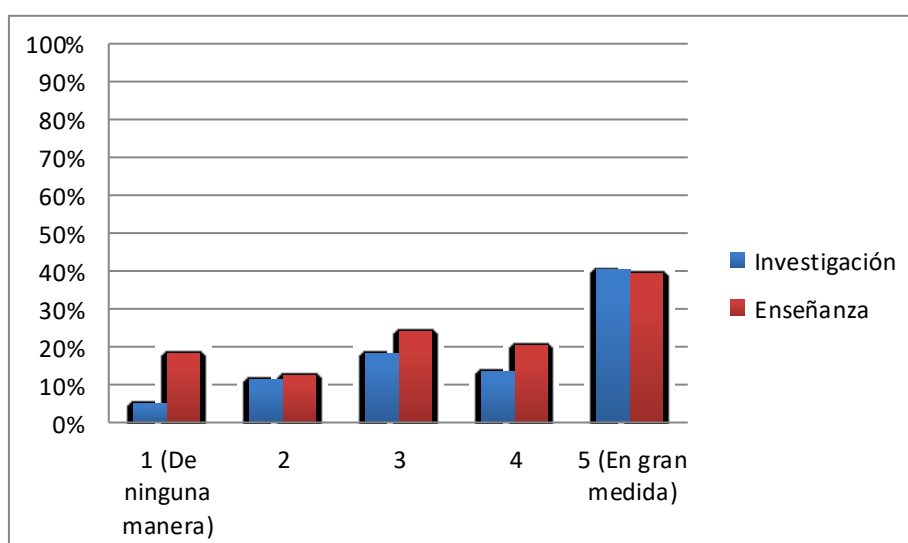


Figura 2. Tarea de la cual derivan las tareas de extensión.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 2020-2021

La naturaleza de las actividades de extensión descritas por los/as docentes muestra que estas se basan en tareas específicas de investigación [Figura 3] y de enseñanza [Figura 4], lo que presenta a la extensión como un campo heterogéneo (Tommasino & Cano, 2017) que encierra una multiplicidad de actividades con características diferentes.



Figura 3. Actividades de extensión basadas en tareas de investigación.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 2020-2021

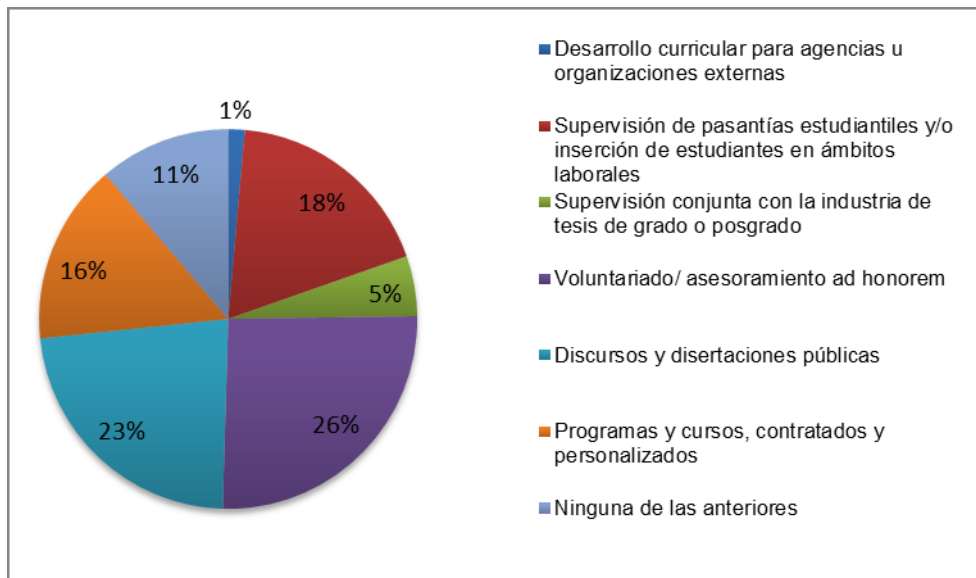


Figura 4. Actividades de extensión basadas en tareas de enseñanza.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 2020-2021

En el caso de la investigación [Figura 3], de las actividades incluidas en el cuestionario, la de mayor porcentaje es la consultoría (25 %), mientras que las de menor porcentaje son la creación de una empresa subsidiaria (1 %), y la investigación y la publicación conjunta (1 %). En el caso de la enseñanza [Figura 4], el mayor porcentaje corresponde a tareas de voluntariado y de asesoramiento ad-honorem (26 %), y las de menor porcentaje al desarrollo curricular para agencias u organizaciones externas.

En lo que respecta a actividades externas que no han estado basadas en investigación o en enseñanza, se precisa que 27 % se relaciona con la escritura de publicaciones para una audiencia más amplia y 22 % con la participación en comités y en asociaciones externas. Estos resultados reflejan que tanto en el caso de las actividades relacionadas con la investigación como en de las vinculadas con la enseñanza existe una diversidad de actividades de extensión que llevan a cabo las diferentes unidades académicas según su propuesta curricular y sus objetos de estudio (Coscarelli, 2010).

Como se desprende del relevamiento, todas las propuestas de extensión realizadas por los/as académicos/as encuestados/as se han llevado a cabo junto con una contraparte, que aparece conformada por una multiplicidad de instituciones estatales, privadas y del tercer sector [Figura 5].

En su mayoría, las tareas de extensión se han proyectado con organizaciones sin fines de lucro (30 %), seguidas por instituciones públicas de investigación (20 %) y por otras instituciones de educación superior (17 %); en muy pocos casos, con instituciones de investigación de naturaleza privada (1 %).

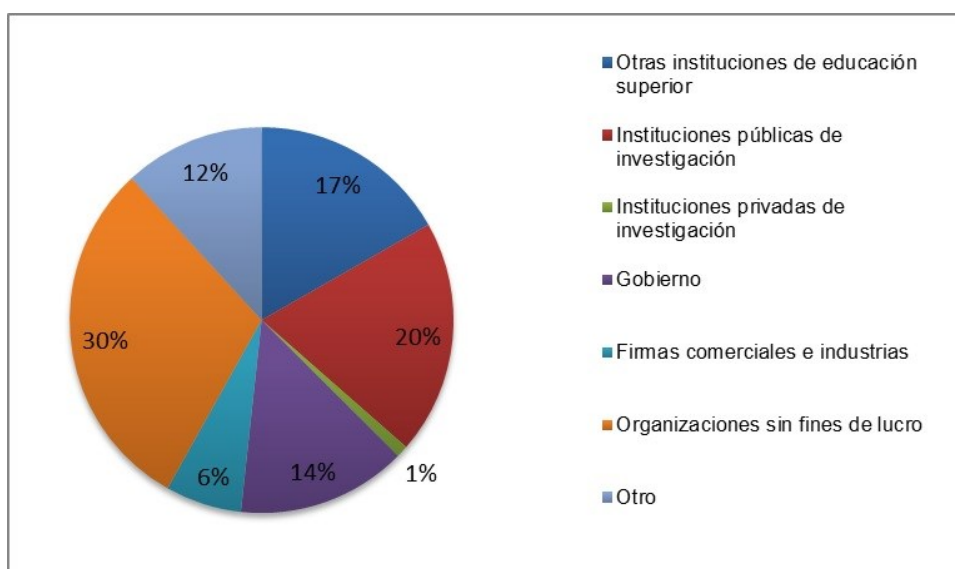


Figura 5. Contraparte que participa en tareas de extensión.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 202-2021

Otras instituciones (12 %) con las que se han llevado a cabo propuestas de vinculación fueron definidas como instituciones del sistema educativo formal de nivel inicial, primario y secundario, del servicio penitenciario de la provincia, asociaciones vecinales, asociaciones de productores, sociedades de fomento, radio universitaria y centros de atención primaria de la salud. Esto refleja la multiplicidad de espacios que participan en la co-construcción de conocimientos en una trama social que involucra diversos territorios (Lischetti & Petz, 2019).

En cuanto a la financiación, más de la mitad de estos proyectos han estado subsidiados por la propia institución de educación superior (56 %), mientras que 17 % se ha realizado sin apoyo económico adicional [Figura 6]. En este sentido, los datos reflejan que una de las acciones llevadas a cabo por esta universidad para lograr la jerarquización de las tareas de extensión es el financiamiento de los proyectos (Herrera Albrieu, 2012), en línea con lo propuesto por el su estatuto y efectivizado a través de los programas respaldados económicamente y desarrollados por esta casa de estudios.

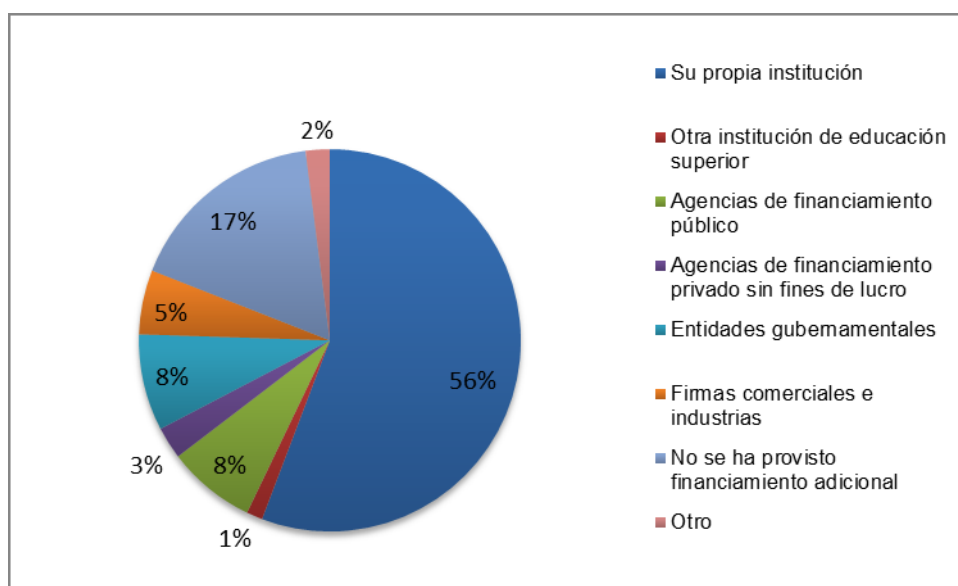


Figura 6. Financiamiento de tareas de extensión.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 202-2021

Según los/as docentes que participaron de la encuesta, los proyectos de extensión de los cuales han formado parte han tenido un gran impacto en la comunidad local / regional, aunque no así en la sociedad a nivel internacional y en la industria. En tanto, consideran que la influencia en la sociedad a nivel nacional es de término medio [Figura 7].

En su mayoría, las tareas de extensión se orientan a generar un aporte significativo en la comunidad local/regional, ya que la universidad tiende a construir los proyectos entre, en y con, espacios diversos de la comunidad (Berengeno & Yedaide, 2021). De este modo, la función de extensión se presenta como una responsabilidad de esta institución, que tiene como propósito la formación de profesionales críticos/as comprometidos/as con la comunidad en la cual se desenvuelven, a partir de la construcción de conocimiento en vinculación con otros sectores y de la generación de proyectos tendientes a la transformación local y al desarrollo social (Ferrín & Ramírez, 2012).

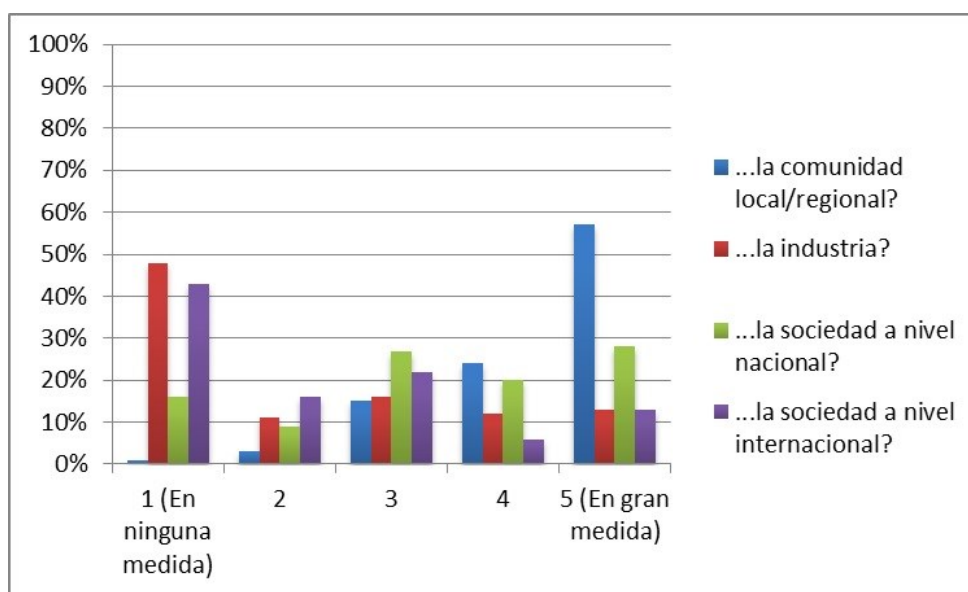


Figura 7. Impacto de tareas de extensión a nivel local/regional, nacional e internacional. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 2020-2021

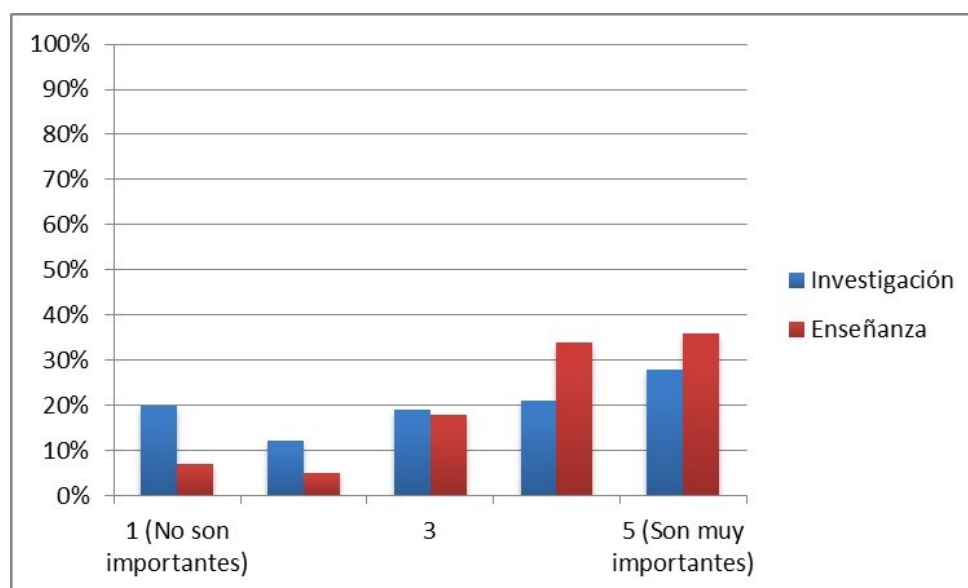


Figura 8. Impacto de tareas de extensión en actividades de investigación y de enseñanza. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 2020-2021

En tanto, el impacto que para los/as académicos/as ha tenido participar de tareas de extensión en la labor docente y de investigación se ubica en las coordenadas relacionadas con lo importante y muy importante [Figura 8].

Respecto de la investigación, solo hay una diferencia de 8 % entre quienes creen que es muy importante y quienes indican que no es importante. No sucede lo mismo en lo correspondiente a la enseñanza, donde solo 7 % indica que no es importante para su tarea pedagógica y didáctica la participación en proyectos de extensión. Estos porcentuales reafirman la idea de que las prácticas de extensión son formativas y constituyen una tarea mediante la cual se construyen nuevos conocimientos que transforman a los/as docentes universitarios/as (Coscarelli, 2010).

En esta misma pregunta se indagó sobre el impacto de las actividades de extensión en la reputación académica y en el progreso en la carrera. Frente a ambas opciones, 21 % lo definió como muy importante; y un porcentaje similar (20 %), con un diferencial de 1 %, indicó que no era importante [Figura 9]. Esto puede relacionarse con el incipiente lugar que se le otorga a las actividades de extensión en las carreras académicas, por ejemplo, en su valoración reciente en los concursos docente o en las becas de investigación.

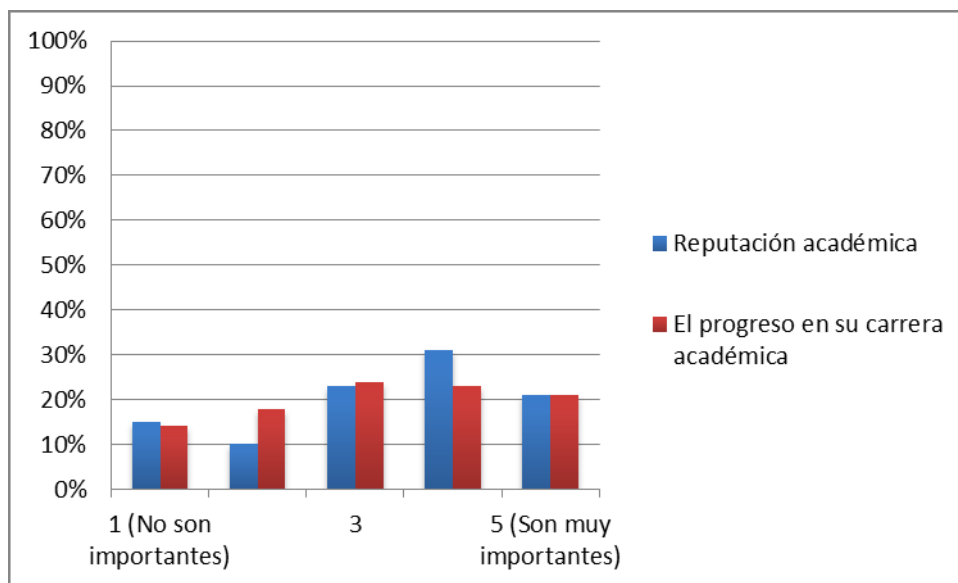


Figura 9. Impacto de las tareas de extensión en la reputación académica y en el progreso de la carrera. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 2020-2021

Al indagar más sobre este aspecto, se buscó conocer acerca del impacto que generan las tareas de extensión desarrolladas por los/as profesionales en el campo académico:

mientras que para 53 % de los/as encuestados/as es muy importante e importante, fue considerado como no importante solo para 6 % de [Figura 10].

Cabe aclarar que las disciplinas en las que mayor cantidad de docentes participan de actividades de extensión son: formación docente y ciencias de la educación; humanidades y artes; ingeniería, producción y construcción, arquitectura; agricultura, ciencias forestales; ciencias de la vida; y química. Esto revela que las unidades académicas, reflejadas en las mencionadas disciplinas, han incorporado en sus proyectos educativos la vinculación entre universidad-sociedad (Tommasino & Cano, 2017).

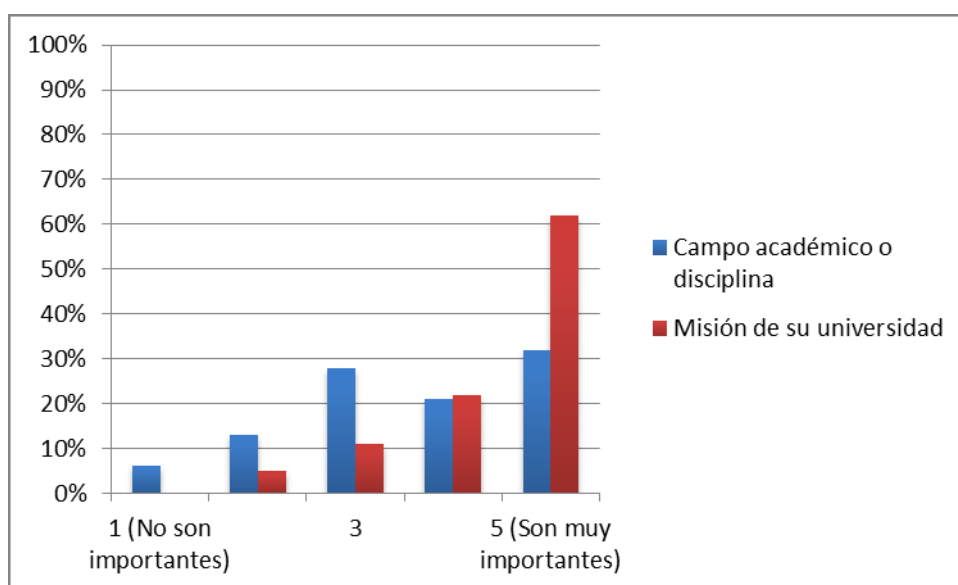


Figura 10. Impacto de tareas de extensión en el campo académico y en la misión de la universidad. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario aplicado por GIESPA durante 2020-2021

Al ampliar la mirada para conocer cómo los proyectos de extensión impactan en la misión de la universidad, se obtuvo que para 62 % de los/as docentes dicho impacto es muy importante. En el caso analizado, esto encuentra relación con las diversas acciones que desarrolla la UNMDP para garantizar lo establecido por la Ley de Educación Superior 24.521.

Palabras finales

«Lo que es promisorio en este debate es que la extensión universitaria está puesta hoy sobre la mesa y los caminos están abiertos para que sea revalorizada como esencial para un proyecto de universidad y de sociedad.»
(Gadotti, 2019, p. 63).

Este artículo buscó aportar en tal sentido, a partir de reflejar y de analizar los datos obtenidos del cuestionario elaborado por el GIESPA, referentes a las tareas de extensión desarrolladas por los/as profesores/as de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con el fin de aportar en el debate sobre la profesión académica en la Argentina. Teniendo como marco los estudios realizados por el proyecto internacional APIKS.

A partir de esto, podemos concluir que si bien es mayor el porcentaje de docentes que participa en tareas de docencia y de investigación, 46 % participa en proyectos de extensión que, en su mayoría, son financiados por la institución de la cual forma parte el/la profesor/a participante, lo que refleja una de las acciones llevadas a cabo por la universidad para lograr la jerarquización de estas tareas.

En gran medida, las tareas de extensión que realizan los/as profesores/as que han completado el cuestionario analizado en este trabajo derivan de las tareas de enseñanza y de investigación, y tienen sobre las primeras una importante influencia. En el caso de la enseñanza, se relacionan, en su mayoría, con tareas de voluntariado, con discursos y con disertaciones públicas; en el caso de la investigación, las tareas se enfocan en escribir publicaciones para una audiencia más amplia. De estas preguntas, pudimos constatar la idea de que las prácticas de extensión son formativas y constituyen una actividad mediante la cual se construyen nuevos conocimientos que transforman a los/as profesores/as de la universidad (Coscarelli, 2010).

Los proyectos son llevados a cabo con una multiplicidad de instituciones estatales, privadas y del tercer sector, lo que refleja la diversidad de espacios que participan en la co-construcción de estos conocimientos en una trama social que involucra diversos territorios. Según los/as profesores/as encuestados/as, las tareas realizadas con y en estas instituciones han impactado sobre la comunidad local o regional, así como en la misión que cumple la universidad, la cual busca formar, a través de esta vinculación, profesionales comprometidos/as con la sociedad en la cual desenvuelven su actividad y garantizar las funciones establecidas por la Reforma de 1918 y por la Ley de Educación Superior 24.521.

Para los/as docentes que participaron del estudio, en tanto, las tareas de extensión desarrolladas han tenido un impacto en su reputación académica y en el progreso de su carrera, lo que puede relacionarse con el incipiente lugar que reciben en la actualidad las actividades de extensión en las carreras académicas, tal como sucede con su reciente valoración en los concursos docentes o en las becas de investigación.

En el marco de ampliar los horizontes de investigación sobre la profesión académica (Porta, Foutel & Aguirre, 2019), se observa cómo las tareas de extensión comienzan a ser, junto con la docencia y la investigación, un elemento relevante en la construcción de la profesión académica de los/as docentes universitarios/as; que han sido acompañadas con políticas, a nivel nacional y local, enfocadas en esta función particular. Si bien aún es un campo a explorar, es relevante potenciar la producción de conocimiento sobre esta actividad, la cual no solo genera vínculos entre universidad-sociedad, sino que también es un terreno fértil para la construcción dialógica de conocimientos, característica sustancial de la profesión académica como objeto de estudio.

En tal sentido, este artículo abre preguntas que serán abordadas en un fase futura desde un enfoque cualitativo donde se seleccionarán profesionales que participaron de la encuesta con el objetivo de analizar, a través de distintas técnicas, el impacto de condicionantes sociales, contextuales, profesionales y personales que permitan interpretar las tensiones subyacentes a la decisión de desarrollar la profesión académica.

Referencias

Aguirre, J. y Porta, L. (2020). Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina. Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista IRICE*, (39), 53-86. Recuperado de <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1486>

Berengeno, L. y Yedaide, M. M. (2021). Activismo vincular y micro-soberanías en experiencias de extensión universitaria: intra-acciones de “la educación” y “la cultura” en espacios intermedios de la vida social. *Revista de Educación*, 24(1), 279-295. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5485

Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, (45), 81-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128009>

Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7(1), 41-52.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley, United States: University of California Press.

Coscarelli, M. R. (2010). Formación en el campo de la extensión universitaria. *Extensión en red*, (1), 1-7. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/41>

Dezzutto, F. (2018). Dilemas y desafíos de la extensión universitaria a 100 años de la Reforma de 1918. *E+E. Estudios de Extensión en Humanidades*, 5(6). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/21905>

Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina. Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1515-94852013000100006

Ferrín, J. C. y Ramírez, E. F. M. (2012). Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. *Humanidades Médicas*, 12(3), 371-390. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-81202012000300002

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad Autónoma de Buenos aires, Argentina: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2019). Extensión Universitaria: ¿para qué? *Redes de Extensión*, (6), 61-73. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8145>

Greene, J. C., Caracelli, V. J. y Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw-Hill.

Herrera Albrieu, M. L. (2012). Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina. Reforma a la Ley de Educación Superior. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10336>

Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, (24), 602-611.

Lischetti, M. y Petz, I. (2019). La Extensión Crítica en América Latina y en Argentina. *Redes de Extensión*, (6), 1-5. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8147>

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(15), 35-58.

Maxwell, J. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>

Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>

Porta, L., Foutel, M. y Aguirre, J. (diciembre 2019). Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. Trabajo presentado en el II Encuentro Internacional de Educación. Tandil, Argentina: Universidad del Centro. <http://nulan.mdp.edu.ar/3575/1/porta-et-al-2019.pdf>

Teichler, U. (2017). Academic Profession, Higher Education. In J. Shin y P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Tommasino, H. y Cano, A. (2017). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 66(67), 7-24.

<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.67.395>

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Documentos

Ley 24.521 de Educación Superior (1995). Boletín Oficial de la República Argentina 28.204. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/norma.htm>

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Estatuto (Ordenanza de Consejo Superior 2230). 15 de diciembre de 2016.

Notas

1 Artículos 28, 29, 44 y 73.

2 Proyecto de investigación financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNMDP y desarrollado por el GIESPA en el período 2020-2021. Directora: Mariana Foutel (UNMDP). Codirector: Luis Porta (UNMDP-CONICET).

3 Hacia finales de 2020 y principios de 2021 se llevó a cabo la primera etapa del trabajo de campo de la investigación: la administración de encuestas y las entrevistas a académicos en gestión del posgrado. Dado que el GIESPA es parte integral del equipo argentino del proyecto APIKS en representación de la UNMDP, y con el objetivo de comparar los resultados alcanzados a nivel país con los que recuperamos a nivel local, para la administración de nuestra encuesta tomamos el modelo instrumental proporcionado por APIKS. La encuesta indaga sobre ocho aspectos centrales de la profesión académica argentina: A-Carrera y situación profesional; B-Situación de trabajo general y actividades; C-Docencia; D-investigación; E-Extensión; F-Gobierno y gestión; G-Académicos en formación; H-Datos personales).

4 El proyecto internacional de investigación APIKS se desarrolla en simultáneo en treinta países. En la Argentina es llevado a cabo por una red de investigadores/as de once universidades públicas y privadas. Ver: <https://apikstr.net>

5 La encuesta fue administrada vía mail a docentes-investigadores locales a través de los correos electrónicos institucionales de la UNMDP, de las unidades académicas, de sus distintas dependencias y de los diferentes centros de investigación radicados en ellas. Se hicieron envíos periódicos durante seis semanas. Mediante un mecanismo de auto-selección, se obtuvieron más de 400 respuestas de las cuales 203 fueron completas en su totalidad. Debido al carácter auto-gestionado del instrumento y al nivel de respuestas completas alcanzadas, la muestra no resulta aleatoria y no busca inferir a la población total. Es por ello que el equipo optó por analizar los datos sin aplicar ningún proceso de post-estratificación.

6 Dicho Anexo acompaña la versión publicada de este artículo y se encuentra disponible en el acceso que se ofrece en la revista.

7 Según la carrera académica universitaria, se distingue entre Profesores (Titular, Asociado y Adjunto) y Auxiliares (JTP y Ayudante Graduado). Para englobar a ambos, en el presente estudio se utiliza el concepto de docentes.