



Geografía y extensión: diálogos y articulaciones posibles

María Florencia Lugea Niní

Universidad Nacional de La Pampa

lugeaninflorencia@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2024-2824>

Introducción

Este trabajoⁱⁱ pretende ser un diálogo entre las propuestas teóricas de la geografía y las de extensión con el propósito de pensar y planificar acciones tanto en nivel preuniversitario como universitario. El campo de conocimiento de la geografía, ciencia social que estudia la organización de los territorios, ocupa un lugar de privilegio en relación a las propuestas de extensión que den respuesta a las demandas de la sociedad. Por lo tanto, la formación es clave en la promoción de prácticas extensionistas en las cuales confluyan saberes científicos con los de la comunidad.

La Geografía como ciencia social tiene conceptos clave que están en vinculación con la sociedad y con las acciones que realizan, entre ellos se encuentran los siguientes: paisaje, región, espacio, lugar y territorio. Sobre cada una de estas categorías analíticas se han planteado diferentes significados y alcances a lo largo de la historia. Se han utilizado en el ámbito académico y educativo según intereses y contextos particulares y también se han revalorizado y aplicado en otras disciplinas del campo de las ciencias sociales tales como la sociología, la economía, entre otras. En la actualidad el concepto de territorio es tomado en diferentes ámbitos, ya sean políticos, educativos, sociales y se le otorga amplios significados, generando, a su vez, una impronta particular.

Es a partir de lo mencionado que, como profesora de geografía, considero que comprender el significado del concepto de territorio y enseñarlo en los ámbitos en donde trabajo es clave para comprender la realidad de la cual formamos parte. Tanto en el ámbito Universitario, como integrante de la cátedra Geografía Económica Argentina en las carreras de Contador Público Nacional y de la Licenciatura en Administración con Orientación en Emprededurismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa, como en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. En este contexto son claves las ideas de Meirieu (1998) quien expresa que la principal función de la educación es permitir a las y los sujetos comprenderse como integrantes del





mundo con un pasado que es parte de un presente pero que tienen la capacidad de planificar e intervenir en el futuro.

Si se piensa en la educación secundaria como una práctica social, en donde las y los sujetos construyen, interpretan y establecen una orientación del mundo (Resolución N° 432, 2013), se debe considerar las relaciones sociales en el aula, en la institución y con los espacios sociales cercanos como los ámbitos en los cuales nuestras intervenciones tendrán impacto formativo. De esta manera, se ponen en juego valores, actitudes, modos de pensar y de actuar que forman parte de los aprendizajes escolares, que son guiados por contenidos seleccionados por la docente que no son neutrales. Cuando se planifica una propuesta educativa, se llevan a cabo experiencias con sentidos que estimulan y desarrollan modos de ver el mundo y de actuar sobre él como ciudadanos participes, empáticos, críticos de la realidad.

En cuanto al ámbito universitario, las y los futuros profesionales vinculados con las carreras previamente mencionadas, tienen que aprehender, apropiarse, comprender y proyectar conceptos como el de Territorio, porque de otro modo resultaría imposible que comprendan la “concepción dinámica del escenario contextual”, es decir que, deben hacer visibles las relaciones sociales y de poder que se desarrollan en el tiempo y que configuran las diversas “territorialidades”. De esta manera, el proceso de enseñanza y de aprendizajes debe posibilitar a las y los estudiantes visibilizar y analizar las territorialidades implícitas en diversidad de casos, para que en el futuro puedan llevar adelante su tarea, considerando que cada grupo social, cada lugar, cada espacio tiene su propia impronta. Es decir, resulta relevante que las y los futuros profesionales se consideren como actores sociales con poder de decisión y de este modo se transformarían en profesionales activos, creativos, críticos.

Territorio y extensión, relación dialéctica que interpela el rol de docentes e investigadores

Blanco (2007) caracteriza al concepto de territorio recuperando todas las corrientes de pensamiento, el concepto está vinculado con las nociones de apropiación del espacio, ejercicio del dominio y control de una porción de la superficie terrestre a través de la gestión y ordenamiento. Por su parte, Haesbaert (2012) afirma que el territorio está vinculado con el poder y el control de procesos sociales mediante el control del espacio. En la concepción del territorio como espacio relacional considera que el territorio forma parte de la sociedad y que es indisociable de la misma. Para el autor, “los territorios pueden ser construidos mediante la articulación en red, por lo tanto pueden ser construidos también en y por el movimiento” (p. 15). Por eso, también complementa el concepto concebido como “producto del movimiento combinado de desterritorialización y de





reterritorialización, es decir, de las relaciones de poder construidas en y con el espacio, considerando el espacio como un constituyente, y no como algo que se pueda separar de las relaciones sociales”. Otro concepto vinculado al de territorio que es importante mencionar en este trabajo es el de territorialidad, que es un concepto más amplio que el de territorio. Ya que existen representaciones territoriales de actores sociales que pueden ejercer territorialidad aunque no exista un espacio concreto, específico. De esta manera, se lo vincula con las vivencias y múltiples sentimientos que ejercen actores sociales ligados a esa territorialidad.

Como afirma el autor, existen diversos territorios, porque es posible encontrar multiplicidad de poderes superpuestas en el tiempo y que coexisten con distintas modalidades. La multiterritorialidad “es la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios reconstruyendo constantemente el propio” (Haesbaert, 2012, p. 34 y 35)

Erreguerena (2020a) plantea que en el territorio se encuentran actores universitarios y extrauniversitarios que “han sido social y culturalmente producidos y expresan las relaciones de poder allí contenidas, en las que todos y todas estamos atravesados y jugamos un papel para su consolidación, debilitamiento o refuerzo” (p.2).

Arzeno (2018) citada por Erreguerena (2020a) explica que el concepto de territorio en el campo de la extensión universitaria aparece como el terreno en donde la teoría se vuelve práctica, es en el territorio en donde se produce el intercambio, “el lugar donde la universidad se conecta de manera concreta con la realidad social para interactuar y en ese proceso generar nuevas formas de aprendizaje (Erreguerena, 2020a, p.2). El autor, también afirma que en el territorio conviven las ideas, representaciones, objetivos, vivencias y disputas de los actores pertenecientes a las organizaciones sociales y la universidad con prácticas extensionistas, por lo tanto se debe comprender esta situación para poder generar diálogos de saberes. En este sentido, desde la universidad se porta con intereses, para trabajar con algunos actores o seleccionar territorios en particular, con memoria, ya que pueden existir prácticas extensionistas universitarias previas a la que se está realizando en ese momento y eso puede ser positivo o negativo. Por lo tanto, para comprender lo que sucede en los territorios se debe atender a “las relaciones de poder del territorio y en las múltiples territorializaciones del mismo no están ausentes las que provoca la propia universidad sobre el territorio que interviene en una práctica de extensión” (Erreguerena, 2020a, p.9).

Ortega Valcárcel (2004) afirma que explicar el espacio social supone entender las relaciones que se establecen entre las instancias, los modos en que los agentes individuales y los actores directos operan en el mundo material, tangible y la forma en que la instancia social interviene y actúa sobre los agentes individuales y es afectada por ellos. En esta línea de análisis, para que esta disciplina adquiera relevancia social debe ser crítica. Una Geografía crítica, es así





una disciplina sensible y abierta a las contradicciones de un régimen social que se sostiene sobre la producción y reproducción de la desigualdad, de la degradación y deterioro del entorno físico, natural y social. Y por lo tanto la criticidad consiste en la intervención en estas problemáticas detectadas desde las investigaciones.

Esta concepción de la Geografía, contempla los problemas sociales relevantes como objeto de enseñanza, de este modo la Geografía escolar renovada, insiste en la necesidad de problematizar la realidad, de hacer evidentes los conflictos, por lo tanto, la Geografía proporciona saberes útiles para la vida cotidiana: la formación de ciudadanos activos, informados, solidarios y críticos (Zenobi, 2009; Gurevich, 2005).

Los problemas sociales relevantes son imprescindibles para la enseñanza de competencias sociales y ciudadanas, para la formación del pensamiento crítico y participativo, para involucrarse en las demandas sociales de la comunidad y sociedad en el espacio cercano. La formación de ciudadanos críticos, comprensivos, solidarios, empáticos debe estar atravesada por la enseñanza de conflictos sociales y cuestiones controvertidas de espacios cercanos, y la geografía cumple un rol fundamental para involucrar al estudiantado (Santisteban, 2019).

Los contenidos disciplinares en relación con la resolución de problemas socialmente relevantes es parte de las prácticas sociales educativas innovadoras que busca profundizar el involucramiento de la universidad con su contexto (Erreguerena, 2020b). Según el análisis que realiza el autor se observa en el país un avance e interés sobre las prácticas sociales educativas como herramienta para el compromiso social en el ámbito universitario, demostrado en los diseños curriculares de las carreras. Las prácticas sociales educativas se nutren teórica y metodológicamente de la tradición extensionista y constituyen un dispositivo en la docencia universitaria que favorecen la formación integral y el compromiso social universitario. Esta estrategia pedagógica articula con las funciones de la universidad, la docencia, investigación y la extensión para la resolución de problemas socialmente relevantes.

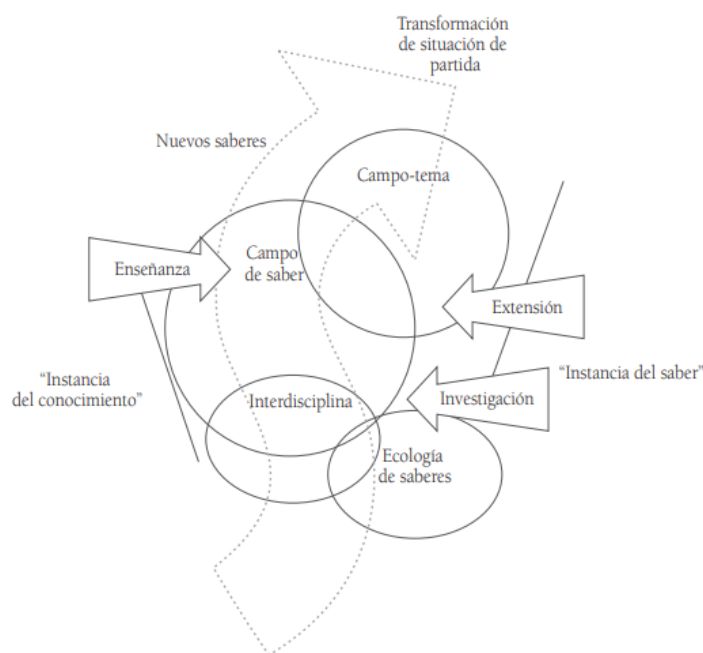
Es de relevancia poder trabajar con estos problemas socialmente relevantes desde las tres funciones de la universidad, docencia, investigación y extensión, que se refleje de manera teórica, práctica y metodológica, incluyendo a la sociedad a partir del diálogo y la interacción de saberes conociendo sus problemáticas y dificultades actuales referidas a todas las dimensiones, económicas, políticas, sociales, ambientales, culturales. Para llevar a cabo lo mencionado es necesario que se reconozca formalmente el compromiso territorial al interior de la universidad integrada a todas sus funciones. Una de las formas es acercando la educación superior a las necesidades del entorno incluyéndolo en los diseños curriculares, referido a la formación de competencias que permitan involucrarse y resolver las problemáticas emergentes de la comunidad (Cecchi, 2013). Aunque la integración de las funciones universitarias no son procesos



armónicos, es una manera de concebir e intentar modos de articulación de quehaceres vinculados a la concepción de los objetos de estudio, problemas de investigación, abordaje de saberes con los sujetos participantes (Menoni y Vilaboa, 2016).

Las perspectivas de extensión críticas consideran que la enseñanza en el territorio es extensión por los vínculos que establece con la comunidad. La curricularización de estas experiencias contribuye a transformar los formatos tradicionales de la formación profesional. Es decir, que es necesario que se borren las fronteras entre las prácticas extensionistas y las actividades curriculares – materias- y para ello deben formalizarse en los planes de estudio y diseños curriculares la integración de estas prácticas a lo largo del tiempo (Zavaro, 2020).

Figura N° 1: Los procesos de formación en los espacios de formación integral (EFI)



Fuente: Cano Menoni y Castro Vilaboa (2016) con base en Gatti (2000), Behares (2011), Spink (2007), Tommasino (2012) y De Sousa Santos (2006).

En el esquema que se presenta en la Figura N° 1 Cano Menoni y Castro Vilaboa (2016) representan el proceso de los Espacios de Formación Integral (EFI) desarrollado como una política de promoción y desarrollo en todas las áreas de conocimiento desde el 2010 en Montevideo, Uruguay. En este artículo, recuperan la definición de la extensión universitaria del Consejo Directivo Central de Universidad de la República (Uruguay) como,



un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar... el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente [...] un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular [...] que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social [...] Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto, humanizadora (Udelar, 2009, p. 3 en Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016).

Los autores hacen referencia a que las “instancias del saber”, que organizan los procesos de extensión e investigación, generan impulso a los procesos formativos en los EFI de manera espiralada. Estas “instancias del saber” se alternan con las “instancias del conocimiento”, que organiza los procesos de enseñanza, en un determinado “campo de saber”, que según Spink (2007) citado por los autores mencionados se articula con “campo-tema” de los procesos de extensión. Ello es comprendido por las lógicas de la interdisciplina y de la “ecología de saberes” (Sousa Santos, 2006) en contextos en donde se transforma la realidad, el campo del saber y los sujetos involucrados.

En este sentido, la participación social de los ciudadanos cumple un rol fundamental para transformar su propia realidad, en donde puedan tomar decisiones, comunicar sus problemas emergentes y dar soluciones desde sus conocimientos y saberes en diálogo con otros. En este sentido Cecchi expresa que, “...la participación no es una actitud espontánea; su logro debe estar atravesado por procesos de co-construcción de conocimiento y capacitación, en una bidirección que puede iniciarse tanto desde la Universidad como desde las Organizaciones de la Sociedad Civil...” (Cecchi, 2013, p. 46).

Por ello, es necesario el trabajo en territorio para llegar a acuerdos sobre las necesidades presentes, las demandas, los recursos y fortalecer esos intercambios para generar desarrollos (Cecchi, 2013). Esto es posible desde el compromiso social de las universidades respecto a tu entorno social, a partir no solo de la extensión, sino desde la interacción de todas sus funciones mencionadas anteriormente, docente, investigación y extensión, es decir, desde un quehacer educativo, científico y cultural “y se expresa en sus políticas de acceso, su oferta académica, sus agendas de investigación, modelos educativos y prioridades científicas” (Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016, p.20).

Si establecemos vínculos entre la Geografía crítica y la perspectiva de extensión crítica, el foco estaría puesto en la formación integral de profesionales





que se comprometan socialmente, de este modo, la formación trascendería la mera preparación técnica- disciplinar, para pensar en un profesional formado integralmente, que ejerza con la intensión de ser un sujeto activo en las transformaciones territoriales. Es decir, la formación científica entra en dialogo con los saberes y demandas sociales en las comunidades cercanas en donde interviene (Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016).

Por su parte Tomasino y Cano (2016) sostienen que en la extensión crítica tiene implicancias ético-políticas, pedagógicas y epistemológicas, “Desde esta perspectiva, podríamos definir a la “extensión crítica” como un proceso educativo, en el sentido ya señalado, y también investigativo, en tanto contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular” (p. 15).

Es decir que, la universidad debe consolidar el paradigma de extensión crítica desde la perspectiva de experiencias formativas integrales y no desde el paradigma difusionista extensionista que es el más arraigado en las unidades académicas argentinas. Instalar las ideas de extensión crítica requiere un fuerte y sólido debate sobre sus fundamentos en relación a los aspectos académicos y su relación con la investigación y la enseñanza (Tomasino y Cano, 2016). De acuerdo a lo esbozado en estas páginas los principios epistemológicos de la geografía crítica tienen articulación directa con la extensión crítica. Asumimos el compromiso de avanzar en los debates necesarios para consolidar este diálogo de saberes.

Reflexiones finales

El trabajo pretende ser un inicio en el camino en la formación de la extensión universitaria y en el ámbito de escuelas secundarias. A partir de las ideas expuestas, se puede afirmar que concebir el curriculum tanto del nivel secundario como universitario como eje para diagramar prácticas de extensión. Los propósitos de éstas deberían estar centrados en crear lazos, conformar redes, estimular y fortalecer vínculos con la comunidad con el objetivo de generar intercambio de saberes. En este sentido, la formación de recursos humanos es clave debido a que la universidad tiene el compromiso de capacitar para ejercer la profesión acorde con las demandas sociales de época. Entre ellas se pueden destacar la importancia de reconocer el protagonismo de los diferentes actores sociales y sus diferentes niveles de decisión y por lo tanto de participación en la construcción de diálogos o por el contrario de conflictos. Si bien es necesario instalar la idea, en la formación, del reconocimiento de las diferencias y la heterogenidad propias de la sociedad y por lo tanto de fortalecer las prácticas democráticas y respetuosas de esas diferencias.





En síntesis, el diálogo de saberes propio de las acciones de extensión, tienen que estar enmarcados en una ciencia geográfica que también dialogue con las múltiples realidades. Para ello es preciso valorar los conocimientos y prácticas con respaldo científico y que respondan a las necesidades y demandas de contextos situados. La formación de ciudadanos (ámbito de educación secundaria) y de profesionales (ámbito de formación universitaria) tienen que transitar caminos de fortalecimiento de sujetos que se conviertan en interlocutores comprometidos con el respeto por las diferencias.

Una de las posibles herramientas metodológicas para construir conocimiento a través de la extensión desde una perspectiva geográfica es la elaboración de cartografía social. La construcción de este conocimiento se logra a través de la elaboración colectiva de mapas, el cual desata procesos de comunicación entre los participantes y pone en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio. La cartografía social utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio.

Además, es de gran utilidad para las partes inmersas en un conflicto que puede llegar a convertir el problema en una oportunidad y generar soluciones creativas. Se utiliza con el fin de proponer un instrumento al servicio de la ciudadanía y en concreto al servicio de los grupos afectados para visualizar conflictos, denunciar situaciones injustas, generar cambios de mejoras (Habegger, Serrano y Mancila, 2006). En este sentido es pertinente recuperar y consolidar la propuesta de Tomasino Ferraro y Pérez Sánchez, 2022, p. 1) la cual expresa: “la reflexión teórico-metodológica sobre la extensión crítica y las prácticas de investigación-acción conectadas con ella resultan fundamentales para dotar las iniciativas en curso de mayor pertinencia académica y potencial transformador”.

Las experiencias formativas integrales serán superadoras de la extensión para la mera difusión, este trabajo implica procesos de formación colectiva y una revisión del paradigma de enseñanza e investigación arraigado en las universidades.

Referencias bibliográficas

Blanch, J. y Sant Obiols, E. (2011). *¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?* Universidad Autónoma de Barcelona.

Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández Caso, M.V. Gurevich, R. (coord) *Geografía. Nuevos*

temas, nuevas preguntas. Buenos Aires: Biblos.

Cano Menoni, A. y Castro Vilaboa, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 13, núm. 31. pp. 313- 337. Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal, México.



Cecchi, N. (2013). El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: entre el debate y la acción. Buenos Aires. Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Consejo Superior UNLPam (2022). Resolución 038/2022. Trayecto Formativo en Extensión Universitaria.

Consejo Superior UNLPam (2014). 357/2014. Reglamento de Extensión de la UNLPam.

Erreguerena, F. (2020a). *Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria*. Universidad Nacional de Cuyo. 10(13), e0012. doi: 10.14409/extension.2020.13

Erreguerena, F. (2020b). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. En *Revista Masquedós* N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina. <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/102/41>

Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Habegger, S.; Serrano, E. y Mancila, I. (2006). El poder de la cartografía del territorio en las prácticas contrahegemónicas. En *Quaderns d'Educació Contínua*, 15.

Haesbaert, R. (2012). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001

Ortega Valcárcel, J. (2004). La Geografía para el siglo XXI. En Romero, Joan (Coord.) (2004). *Geografía Humana*. Barcelona: Ariel Geografía.

Resolución N° 432 (2013). Texto ordenado Diseño Curricular Ciclo Básico y Ciclo Orientando de la Educación Secundaria. UNLPam.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.01.002>.

Tommasino, H., & Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Saberes Y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>.

Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), p. 7-24.

Zavaro, C. (2020). Algunos interrogantes sobre integrarlas prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias* | Vol. 6 Núm. 11, La Plata, Argentina. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10857/10100>

Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar. En Insaurralde, M. (2009). *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires. Noveduc.





Notas

ⁱ Profesora en Geografía (UNLPam). Jefa de Trabajos Prácticos en Geografía Económica Argentina, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam.

ⁱⁱ Este escrito es una versión ampliada y revisada del trabajo final presentado para acreditar el “Trayecto Formativo en Extensión Universitaria” (120 horas reloj) organizado por la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria, Resolución Rectorado N° 038/2022. UNLPam.

