

Universidad Nacional del Litoral

Maestría en Docencia Universitaria

Integración Docencia y Extensión: evaluación del Proyecto de Extensión
de Interés Social “Cannabis, Ciencia y Sociedad” (2021 - 2022)

Tesista: Lic. Fausto Adrián Botta

Director: Dr. Iñaki Ceberio de León

Co-directora: Esp. Mariana Boffelli

Año: 2025

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a mi familia, que desde muy chico me incentivó y brindó todas las posibilidades para estudiar, trabajar, y seguir estudiando. A Neli, que me inculcó la honestidad intelectual, la constancia y el criterio propio, por todo el cuidado y el sacrificio. A Juan, que me enseñó la nobleza del atrevimiento, la libertad y la confianza para seguir mis sueños, por la inspiración y el cariño infinito. A mis abuelos, que fueron como padres, por todo el afecto y la buena educación. A Cande, a quien quiero y admiro, por confiar en mí y acompañarme en los momentos más difíciles. Y a mis amigos, los de siempre y los de ahora, por bancarme con mis proyectos, aunque a veces no me entiendan.

Agradezco a la Universidad Nacional del Litoral, universidad pública y gratuita, politizada y comprometida con los valores de la reforma, que me aloja desde los 13 años. A la Escuela Industrial Superior, donde comencé mi formación, por el imperativo de autonomía y excelencia. A mi FBCB, por brindarme una forma científica de entender el mundo y los misterios de la vida. Por enseñarme que los procesos son complejos y multidimensionales, pero cuando las variables están bien ajustadas, los resultados dependen del tiempo. Le agradezco especialmente al Ale, por ponerme fichas siempre, y apadrinarme en momentos de orfandad académica. A la profesión de la docencia, que es maravillosa y gratificante, y simple y llanamente, la forma más democrática de transformación política. A la FHUC, mi segunda facultad, por enseñarme que nuestro deber es desenmascarar a las instituciones académicas que se presentan como neutrales y objetivas, para poder luchar contra la violencia política que se ejerce a través de ellas. Especialmente a la extensión, y a las personas que le dedican su trabajo, por posibilitar que esta función universitaria siga creciendo, permitirme reorientar mi carrera docente, y hacer posible este trabajo de tesis. Y por supuesto, a mis directores, Iñaki y Mariana, que creyeron en mí y, a pesar del tiempo y las distancias, apostaron a este trabajo para garantizar una investigación rigurosa y comprometida con los desafíos vigentes.

Finalmente, agradezco a la militancia política, por enseñarme que la historia es nuestra y la hacen los pueblos, y que hay cosas más importantes por las que estudiar, trabajar y dar la vida.

Índice

Índice	2
Resumen	3
Introducción	4
Objetivos	10
Antecedentes	11
Trayectoria en la UNL	12
Estado de la cuestión en UNL	18
Estado de la cuestión nacional e internacional	30
Marco Teórico	36
Perspectivas en torno a la educación y la construcción del conocimiento	37
Perspectivas en torno a la evaluación	40
Metodología	45
Capítulo 1: Realización del PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad"	53
1.1: Una deuda de la academia	53
1.2: Presentación y objetivos del proyecto	58
1.3: Convocatoria al Voluntariado	62
1.4: Organización del trabajo	65
1.5: Actividades y resultados	71
Capítulo 2: Expectativas y logros entre los actores académicos	89
2.1: Encuestas de autoevaluación	90
2.2: Grupos focales	95
Capítulo 3: Los Proyectos de Extensión de Interés Social como estrategia de integralidad de funciones	112
3.1: Síntesis de la evaluación del PEIS	112
3.2: Reflexión sobre los aportes del caso a la implementación de Proyectos de Extensión de Interés Social como estrategia de integralidad de funciones en la UNL	124
Conclusiones	130
Referencias	133

Resumen

Se evaluó el Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) "Cannabis, Ciencia y Sociedad" de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), realizado entre los años 2021 y 2022. La evaluación se centró en las dimensiones pedagógica y académica institucional de la extensión, con el propósito de reconocer sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, integrados a la construcción y apropiación social del conocimiento. A partir de esta evaluación se reflexionó sobre los aportes del caso a la implementación de PEIS como estrategia de integralidad de funciones en la Universidad.

El marco teórico se sustenta en las epistemologías del Sur, la educación como diálogo de saberes y los enfoques de la pedagogía crítica. Se implementó una metodología cualitativa basada en un modelo de evaluación democrática como estudio de caso. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron el análisis de documentos y resultados del proyecto, encuestas y grupos focales con actores académicos.

Los resultados de la evaluación indican que el PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad" estuvo diseñado adecuadamente, y fue eficaz al habilitar espacios de aprendizaje experiencial entre pares, mediante la conformación de *comunidades de aprendizaje* autónomas, donde distintos actores pusieron en diálogo múltiples disciplinas y saberes, con el objetivo de interpretar la problemática, investigar, construir conocimientos sobre el tema, y promover su apropiación social. Los aportes del caso, interpretados en el contexto del estado de la cuestión, nos permitieron ensayar una propuesta de *prácticas integrales* sintetizada en cinco puntos: incorporación curricular de proyectos de extensión interdisciplinarios en el primer año de las carreras de grado, priorizar problemáticas sociales "tabú", ofrecer prácticas académicas solidarias con enfoque académico y proyección profesional, conformar comunidades de aprendizaje entre distintas disciplinas, actores y saberes para la construcción y apropiación social de conocimientos, y designar docentes con antecedentes en extensión para guiar en el aula la reflexión entre las experiencias y los contenidos disciplinares.

Introducción

La UNL se inscribe en los principios reformistas de 1918, asumiendo un modelo de universidad democrática, innovadora y comprometida con la sociedad, desde el ideal de democratización del saber y del conocimiento. El Estatuto de la Universidad, en su Artículo 82° determina que la extensión:

Representa el compromiso de la Universidad Nacional del Litoral para con el medio social, productivo y cultural del cual se nutre y forma parte, y se materializa a través de políticas e instrumentos de gestión así como de una profunda integración con la enseñanza y la investigación y desarrollo, a los fines de posibilitar la generación, transmisión, transferencia, intercambio, circulación y apropiación social de conocimientos (UNL, 2012, p. 41).

Los Proyectos de Extensión nacieron en 1995 con el fin de potenciar prácticas sociales que apuesten a la inclusión y la cohesión social, propicien los derechos humanos y fortalezcan las instituciones democráticas, la sociedad civil y las políticas públicas.

Una de las premisas de la Universidad en el Plan de Desarrollo Institucional 2000-2009 fue no centrarse en satisfacer las demandas del mercado, porque daría lugar a profesionales unidimensionales, incapaces de contextualizar y enfrentar el pensamiento complejo (Boffelli, 2013). La forma de poner en práctica este y otros objetivos institucionales fue:

A través de la promoción de Proyectos de Extensión de Interés Social, ampliación de las acciones de trabajo social a través de los Proyectos de Extensión de Cátedra, desarrollo de Cátedras Abiertas, difusión de la producción académica, científica y de extensión, entre otras (Boffelli, 2013, p. 60).

Las líneas de trabajo prioritarias de la Secretaría de Extensión y Cultura han sido desde entonces, promover la institucionalización y el reconocimiento académico de la extensión, y lograr una mayor integración de la extensión con la docencia y la investigación (Reyna y Iucci, 2022; Menéndez et al., 2017). En palabras de Gustavo Menéndez:

La extensión como parte de la vida académica, integrada con la investigación y la docencia, que contribuye de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, participando en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos y en su apropiación social, con el fin de concentrar esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social (2017, p. 13).

En el año 2007 se creó el Área de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE), en el ámbito de la Secretaría de Extensión y Cultura, para dedicarse a la implementación de las prácticas de extensión y su incorporación al currículo universitario, en todas las carreras de grado de la UNL. Desde allí se trazaron algunas acciones, empezando por la construcción de un marco teórico de la mano de Alicia Camilloni, entre otras, que podemos encontrar plasmado en la primera edición del libro “Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender” del año 2013.

En el PDI 2010-2019 se profundizó la búsqueda del diálogo entre las funciones sustantivas -extensión, docencia e investigación- y la curricularización de la extensión. En este período se continuó con la implementación del ICE, se creó el Programa de Integración de Funciones, y en 2014 nacieron las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Estas tuvieron por objeto fortalecer las prácticas de extensión en las propuestas curriculares de las carreras de grado y pregrado, a partir de la creación de espacios de aprendizaje para abordar e intervenir profesionalmente en diferentes situaciones sociales. Así se consolidó lo que hoy denominamos SIPPPE: Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (Reyna y lucci, 2022).

En la actualidad, las PEEE cumplen en simultáneo con los objetivos de curricularización e integración de funciones. Los antecedentes indican que las PEEE han sido la estrategia institucional prioritaria para abordar la integración de docencia y extensión (Menéndez et al., 2013; Menéndez et al., 2017; Reyna, 2023). Este modelo, además de tener un sólido marco teórico que dio lugar a la serie “Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender”, está respaldado por una trayectoria de más de 10 años, con proyectos en todas las unidades académicas. Sin embargo, entendiendo que la docencia excede la currícula, observamos que existe una oportunidad para promover la integración de funciones mediante estrategias que incorporen la extensión a la currícula más allá de la cátedra o la carrera de grado, tomando fortalezas de los PEIS. Estos proponen abordar y poner en juego conocimientos adquiridos tanto en docencia como en investigación con los saberes de la comunidad, a partir de la vinculación con determinados grupos de la comunidad local. Son interdisciplinarios y están conformados por docentes, graduados y alumnos de diferentes unidades académicas de la UNL (Reyna y lucci, 2022, p. 21, 22).

En virtud de ello, buscamos evaluar a los PEIS como estrategia de integración entre Docencia y Extensión en la UNL. Realizamos un estudio de caso del PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad", considerando los objetivos actuales de integralidad de funciones sustantivas, curricularización y reconocimiento institucional de la extensión en la UNL

(Boffelli, 2022; Menéndez, 2023; Rafaghelli, 2022; Rafaghelli, 2022b; Reyna, 2023), y reflexionamos sobre los aportes del caso al diseño de nuevas estrategias.

El proyecto evaluado en esta tesis fue presentado en el marco de la convocatoria a PEIS 2019-2020 en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), y realizado durante el transcurso de los años 2021 y 2022. Su objetivo fue construir y compartir conocimientos sobre la planta de cannabis y sus usos para la salud en una relación de colaboración entre las disciplinas académicas y los saberes populares. Simultáneamente, tuvo el objetivo de introducir el cannabis al mundo académico desde un abordaje integral, contemplando las consecuencias sociales y académicas de la prohibición, y reconociendo la contribución a los conocimientos y el acceso a los beneficios de la planta que una parte de la comunidad ha desarrollado en la clandestinidad, y que de otra manera estarían olvidados. Del trabajo realizado en colaboración entre actores académicos y sociales se obtuvieron como resultado distintos productos, principalmente materiales de divulgación sobre cannabis y sus usos para la salud, que analizamos en profundidad en el capítulo 1. Se creó un perfil propio en la red social Instagram donde se publicaron de forma periódica piezas de comunicación gráfica con información seleccionada por los grupos de estudiantes. Se redactaron, diseñaron y publicaron 3 guías en formato digital, sobre “Biología y tecnología de cultivo”, “Derivados de cannabis y salud” y “Acceso legal al cannabis”, elaboradas a partir de los contenidos producidos, seleccionados y recopilados por los participantes del proyecto, con un lenguaje y diseño gráfico pensados para una población objetivo sin experiencia previa o acceso a información confiable. Se realizaron talleres de trabajo conjunto entre los voluntarios¹, docentes y actores sociales, y charlas de divulgación de forma remota y presencial. El área de comunicación de la Secretaría de Extensión y Cultura de la Universidad realizó entrevistas a estudiantes del Voluntariado y una cobertura audiovisual en territorio con declaraciones de distintos participantes.

El foco de la investigación se sitúa en la integración de la extensión con la docencia, lo que vuelve prioritario analizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se produjeron en el PEIS y su vinculación con la estructura universitaria. Menéndez (2013, 2017, 2022) y Reyna y Iucci (2022) identifican cinco dimensiones clave en la extensión universitaria: académica institucional, pedagógica, comunicacional, social y política. La dimensión pedagógica en la extensión “se despliega cuando se integra la docencia con la extensión en la búsqueda de estrategias didácticas posibilitadoras de nuevos aprendizajes. Estas estrategias llevan a plantear como alternativa posible a aquellas prácticas académicas en las que se aprende en situación” (Reyna y Iucci, 2022; p. 10). En tanto, la dimensión académica institucional

¹ UNL Res. C.S. 95/2021 - Régimen de voluntariado

Alude al reconocimiento del valor académico que implican las prácticas de extensión tanto para los actores sociales con los que se trabaja como para los alumnos en cuanto a su formación integral, el impacto que produce en las cátedras (interpelación de marcos teóricos disciplinares y metodológicos) y en las agendas de investigación para abordar problemas socialmente relevantes (2022; p. 10).

La decisión de evaluar el PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad" desde las dimensiones pedagógica y académica institucional responde a la necesidad de investigar la integración de funciones desde las perspectivas prioritarias del campo disciplinar de la Maestría en Docencia Universitaria. La dimensión pedagógica permite comprender cómo el proyecto operó como un espacio formativo tanto para estudiantes como para docentes, en términos de construcción de conocimientos situados y transformación de perspectivas sobre el cannabis. A su vez, la dimensión académica institucional es clave para evaluar en qué medida este PEIS logró articularse con la universidad como estructura, si fue reconocido dentro de los trayectos académicos, qué tensiones emergieron en su implementación en relación con la enseñanza formal y en qué medida contribuyó a la función académica de la universidad ante la población general. Si bien la dimensión comunicacional fue un componente importante del PEIS en la difusión de información sobre cannabis, su análisis excedería los objetivos centrales de este estudio. De manera similar, la dimensión social, que abarca la relación con la comunidad y el impacto en sectores externos a la universidad, aunque relevante, requeriría otro enfoque metodológico centrado en los efectos del proyecto fuera del ámbito académico. Finalmente, la dimensión política, entendida como el posicionamiento de la universidad y sus actores frente a conflictos y regulaciones en torno al cannabis, implica un análisis de agendas institucionales y marcos normativos que desborda el propósito de este trabajo. Concluimos que estas dimensiones son relevantes para el proyecto, y que de hecho se expresaron significativamente en la experiencia, sin embargo al considerarlas propias de la extensión en sí, creemos que no reflejan en igual medida la integración de esta función con la docencia y el desafío de su incorporación curricular. En síntesis, este estudio prioriza las dimensiones pedagógica y académica institucional porque permiten evaluar si el PEIS funcionó como una estrategia de formación y de integración entre la comunidad y la estructura universitaria. Esto no significa que las demás dimensiones carezcan de importancia, sino que su abordaje exigiría una perspectiva más amplia que excede los límites de este análisis en el marco de una tesis de Maestría en Docencia Universitaria.

A lo largo de la investigación nos preguntamos ¿Qué valor puede tener para la enseñanza un Proyecto de Extensión de Interés Social? Esta pregunta surge de testimonios que pudieron recogerse durante la realización del PEIS: algunos estudiantes dijeron haberse acercado al proyecto por un interés académico y profesional en el tema, buscando una formación que no encontraban en el marco de las propuestas de enseñanza de las cátedras de sus carreras de grado. Asunto que resulta interesante para la reflexión sobre las relaciones entre dos objetos de estudio nodales para el campo de la docencia universitaria: enseñanza y formación. Desde este trabajo se comprende que si bien están vinculados, la formación es un objeto más abarcador en tanto incluye a la enseñanza; pero también a otros componentes que trascienden la mera transmisión de conocimientos o habilidades técnicas. La formación es comprendida desde la perspectiva de Marta Souto (2017) como un proceso subjetivante y relacional que implica la transformación del sujeto en interacción con otros, en un contexto que atraviesa lo institucional, lo cultural y lo simbólico. Desde el marco teórico de la autora, la formación no es solo un acto de aprender, sino un proceso de constitución de la subjetividad, donde los sujetos reformulan sus posicionamientos frente al saber, al otro y a sí mismos. En este sentido, destaca que la formación ocurre en un espacio de tensiones y contradicciones, marcado por la historia personal y colectiva, las relaciones de poder, los deseos y los conflictos inconscientes. En línea con esta perspectiva, interesa a esta investigación caracterizar dicho proceso entre los participantes académicos en el marco del proyecto, y considerar los aportes significativos a la formación universitaria.

En ese sentido, resulta pertinente reflexionar sobre el potencial transformador de los proyectos de extensión: ¿Es posible contribuir a través de los PEIS a una forma de conocimiento emancipador, para ser apropiado por diversos grupos sociales, sobre todo por aquellos oprimidos, marginados o excluidos? Al referirse a la evaluación de la extensión, Alicia Camilloni (Menéndez et al., 2017) plantea que la misma cumple diversas funciones y va más allá de emitir un veredicto definitivo sobre los resultados y méritos del proyecto. Actúa como una herramienta para su mejora, garantiza la participación de todos los involucrados, dándoles protagonismo en el proceso evaluativo, permite reformular sus objetivos y contribuye a ampliar el sentido de las acciones desarrolladas.

A partir de estas preguntas, se propone también, la elaboración de reflexiones sobre los aportes del caso evaluado para el desarrollo de PEIS y derivar una fundamentación respecto del valor de la implementación de estas políticas de extensión para su integración con la enseñanza. Esto persigue el anhelo de contribuir, como docente de la UNL, a la reflexión sobre el rol de la universidad en la comunidad que integramos. Esto último es necesario en el contexto político actual de las Universidades públicas de nuestro país,

signado no sólo por los conflictos políticos y económicos sino también por la pérdida de su legitimidad, el cuestionamiento de su función social y del valor del conocimiento que produce. Si bien asistimos a un momento de agudización de estos asuntos, sin dudas, no se trata de algo coyuntural sino de problemas históricos, tal como lo analiza Baoventura De Sousa Santos:

La universidad (. . .) es un bien público en constante amenaza. Las amenazas vienen tanto de su interior -de quienes se niegan a convertir la crisis de la universidad en una oportunidad emancipadora- como del exterior, de quienes ven en la universidad una amenaza para sus poderosos intereses políticos y económicos (2021, p. 15).

Para el autor, el problema de las universidades deriva de múltiples factores, entre los que identifica: la colonialidad del saber, la mercantilización del conocimiento, la crisis de autonomía, la fragmentación de funciones y la exclusión social. Como solución, De Sousa Santos propone un cambio radical en la misión de las universidades. Aboga por una "universidad en diálogo" que articule los saberes académicos con los saberes populares, promoviendo una educación emancipadora y situada. Plantea la necesidad de un nuevo contrato social para la universidad, que priorice su rol como espacio de resistencia, inclusión y transformación frente a las desigualdades y las lógicas neoliberales.

Esta tarea requiere valentía intelectual y política para hacer diagnósticos radicales, por un lado, y, por otro, imaginación epistemológica y creatividad institucional para que la universidad esté al servicio de las fuerzas sociales que luchan por una sociedad poscapitalista, poscolonialista y pospatriarcal (2021, p. 18).

El manuscrito está estructurado de la siguiente manera. En primer lugar se encuentran los antecedentes, donde desarrollamos el estado actual de las contribuciones teóricas y prácticas más relevantes a la integralidad de funciones en el contexto regional, nacional y local, y profundizamos en la trayectoria de estrategias y experiencias llevadas a cabo en la UNL, para poder situar nuestro análisis y contribuciones en desafíos históricos reales. En el capítulo de marco teórico sentamos las perspectivas en torno a la evaluación, la educación y la construcción de conocimiento desde las cuales se realiza la investigación. En el capítulo de metodología describimos las técnicas e instrumentos implementados, y su relación con las dimensiones y los objetivos establecidos. Luego, se encuentran los tres capítulos de análisis y resultados, dedicados a responder a cada uno de los objetivos específicos.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones profundizamos en la discusión general e interpretamos el trabajo de manera integral.

Objetivos

Objetivo general

Evaluar el Proyecto de Extensión de Interés Social “Cannabis, Ciencia y Sociedad” (2021 - 2022) en sus dimensiones académica institucional y pedagógica para fundamentar la implementación de Proyectos de Extensión de Interés Social como estrategia de integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral.

Objetivos específicos

1. Describir el proceso de realización del PEIS “Cannabis, Ciencia y Sociedad” entre los años 2021 y 2022.
2. Identificar expectativas y logros entre los actores académicos del proyecto.
3. Reflexionar sobre los aportes del caso a la implementación de proyectos de extensión de interés social como estrategia de integralidad de funciones en la UNL.

Antecedentes

A continuación, desarrollamos el recorrido y el estado de la cuestión de la extensión en la UNL, identificando aquellos aspectos vinculados con el estudio de esta investigación que dieron lugar a las preguntas y objetivos de la Tesis. Mostramos que las políticas institucionales adoptadas por la Universidad han establecido como objetivo la integración docencia y extensión en particular, y la integralidad de funciones sustantivas en general. Esto se ve reflejado tanto en el corpus teórico de la casa de estudios, como en los instrumentos, áreas, programas y proyectos que se han implementado en este sentido.

En este apartado nos referimos a trabajos de la UNL, muchos de ellos incluidos en la serie de libros "Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender" publicados por el área de ICE de la Secretaría de Extensión y Cultura, que cuenta con tres ediciones: la primera de 2013 (Menéndez et al., 2013), la segunda de 2017 (Menéndez et al., 2017) y la tercera de 2022 (Boffelli et al., 2022). En estos libros encontramos artículos de Alicia Camilloni, Susana Celman, Milagros Rafaghelli, Gustavo Menéndez, Elena Kessler, Laura Tarabella y Mariana Boffelli, entre otras, quienes reflexionaron respecto de la extensión como una oportunidad para la enseñanza involucrada en la resolución de problemas reales de la comunidad, trabajando en escenarios complejos, en los que se debe poner a prueba el conocimiento académico, la interdisciplina y la pluralidad de profesiones en interacción con otros actores sociales.

Para la reconstrucción del recorrido de la implementación de estas políticas nos basamos especialmente en el trabajo recopilatorio de María Lucila Reyna y Cecilia Iucci (2022) "Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión Universitaria: 25 años construyendo comunidad (1995-2020)", los artículos de Mariana Boffelli y otras "Estrategias de acción desarrolladas" publicado en "Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender" (Menéndez et al. 2013), y "Avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la UNL", en "Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender (3)" (Boffelli et al., 2022), y la tesis de Maestría en Docencia Universitaria (FHUC-UNL) del año 2022 "Cartografía de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. Integración de docencia y extensión en las carreras de formación de grado" del LDCV Cristian E. Vázquez, dirigido por la Dra. Isabel Molinas, además de documentos oficiales como los Planes de Desarrollo Institucional y el Estatuto de la UNL.

Otros trabajos referenciados fueron publicados en la Revista +E, en las ediciones #06 “Integración de la docencia y la extensión. Un desafío para el currículo universitario” del año 2016, y las ediciones #18 y #19 tituladas "Integralidad de funciones universitarias" del año 2023. Esto incluye artículos de la UNL, de otras Universidades de Argentina y de otros países, que tomamos como criterio de recorte para abordar el apartado de Estado de la cuestión nacional e internacional. Cabe destacar que la Secretaría de Extensión y Cultura de la UNL edita y publica la Revista +E desde el año 2011, una revista científica anual y semestral constituida como un espacio de discusión sobre las políticas y acciones de extensión universitaria implementadas en Latinoamérica; donde la comunidad académica, los gobiernos locales y las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en extensión pueden postular sus escritos en español o portugués.

A partir de la lectura y análisis de estos artículos, llegamos a la conclusión de que los esfuerzos institucionales para la integración de docencia y extensión han estado concentrados mayoritariamente en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, una propuesta curricular proyectada desde una o más cátedras de una misma carrera. Advertimos que la Universidad también le atribuye este propósito a los PEIS, y existen esfuerzos en este sentido; y al mismo tiempo se han tomado medidas para promover la diversidad de disciplinas en las PEEE. Sin embargo, consideramos que se trata de un campo con gran potencial para futuras contribuciones. También pudimos observar en el estado de la cuestión una tendencia desde la integración de docencia y extensión hacia la integralidad plena de las tres funciones universitarias, es decir: docencia, extensión e investigación. Además de este propósito, se destaca la prevalencia de otras dos prioridades para la Extensión de parte de la UNL: su curricularización y su reconocimiento institucional. A partir de esto se justifica la propuesta de evaluar el PEIS en sus dimensiones pedagógica y académica institucional, con el fin de promover estrategias institucionales de integración de funciones orientadas a los PEIS, ponderando sus aspectos más distintivos dada su naturaleza extracurricular, como ser una mayor heterogeneidad en la participación de estudiantes, docentes y actores sociales.

Trayectoria en la UNL

La extensión universitaria y su integración con la docencia tiene una prestigiosa trayectoria y actualidad en la UNL. En 1995 se lanzó la primera convocatoria para Proyectos de Extensión, estos proyectos tuvieron como propósito “potenciar prácticas sociales que apuesten a la inclusión y cohesión social, propicien los derechos humanos y fortalezcan las instituciones democráticas, la sociedad civil y las políticas públicas” (Reyna y Iucci, 2022, p.

5). Eran propuestas extracurriculares generadas y llevadas a cabo por equipos de extensión para abordar una problemática social, reuniendo a docentes, estudiantes y egresados de distintas unidades académicas con actores sociales involucrados con el tema y el territorio, para diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto, procurando concretar acciones transformadoras. “A partir de convocatorias periódicas, las propuestas son evaluadas y las aprobadas son financiadas con presupuesto universitario” (p. 21). Así, según Reyna y Iucci, estos primeros proyectos de extensión tuvieron como finalidad:

- A. reconocer a la sociedad en todas sus dimensiones, es decir, desde su complejidad, diversidad de actores, problemáticas, demandas y potencialidades;
- B. generar espacios de comunicación para el trabajo conjunto en la identificación de temas–problemas y puesta en marcha de proyectos de intervención social;
- C. desarrollar experiencias interdisciplinarias de intervención y de metodologías de identificación de problemas y demandas sociales;
- D. procurar una participación activa de los actores sociales a través de una relación dialógica que favorezca el intercambio de saberes;
- E. promover la formación continua, la producción de nuevos conocimientos, la socialización de conocimientos y metodologías de trabajo adecuadas;
- F. propiciar la incorporación curricular de la extensión mediante la identificación, estudio y propuestas de acción, con relación directa con los diversos problemas sociales;
- G. incorporar a la comunidad universitaria (estudiantes, graduados, docentes y no docentes) a actividades de extensión, propiciando actitudes de compromiso social;
- H. promover una metodología participativa en la que intervengan los actores sociales involucrados durante la formulación y ejecución del proyecto (Reyna y Iucci, 2022, p. 21).

En el año 1998 se crearon los Proyectos de Extensión de Cátedra, como un antecedente de los esfuerzos por la curricularización de la extensión. En 1999 se cambió la denominación de los Proyectos de Extensión y se crearon los PEIS. En particular, los PEIS se consolidaron como una forma de abordar y poner en diálogo los conocimientos académicos producidos en docencia y en investigación con los saberes de la comunidad, a partir de la vinculación con determinados grupos de la comunidad local y regional. Para su ejecución se establecieron temas prioritarios —de interés social— que se articulan con las líneas de

acción de los programas de extensión. Los equipos de trabajo son interdisciplinarios y están conformados por docentes, graduados y alumnos de diferentes unidades académicas de la UNL (Reyna y Iucci, 2022, p. 21 - 22).

En el contexto del primer Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UNL, entre los años 2000 y 2009, se comenzó a redefinir el significado de la extensión universitaria y su articulación con la docencia y la investigación. En el año 2002 se crearon los programas de extensión, a partir de la sistematización de distintas iniciativas de extensión que dieron cuenta de necesidades y líneas de acción predominantes. Los programas no tienen una duración establecida, y se sostienen mientras persista la problemática que los originó.

En el año 2007 el Consejo Superior estableció la necesidad de definir un marco de actuación que oriente y regule las “prácticas de extensión” de los alumnos de las carreras de grado de la UNL. La Resolución CS n° 274/7 dictamina “incorporar las prácticas de Extensión al currículo universitario, en todas las carreras de grado de la UNL”. Boffelli (2013) identifica en esta Resolución el punto de partida para lo que luego serán las PEEE. Ese mismo año, el trabajo conjunto entre la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica llevó a la creación del Área de ICE, para dedicarse a la implementación de las *prácticas de extensión* mencionadas en la Resolución. “Desde allí se trazaron algunas acciones, en principio, la construcción de un marco teórico que permitiera delinear los aspectos más relevantes que caracterizaban a las prácticas de extensión” (Boffelli, 2013, p. 59).

El Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019 se orientó en la misma línea que el PDI 2000-2009, dando continuidad al proyecto de Incorporación Curricular de la Extensión. Este nuevo plan destaca que las funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica “deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa” (Boffelli, 2013, p. 62). De esta manera, se comenzó a promover la integralidad de funciones para construir una universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad, con el objetivo de brindar una formación profesional con “compromiso social para integrarse a una sociedad democrática” (p. 62), y posicionar a la UNL desde una perspectiva de diálogo entre los saberes académicos y populares que posibilite “abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad” (p. 63).

En el prólogo de “Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender”, Susana Celman relata:

Conscientes de las resistencias y las adhesiones que seguramente se generarían y preocupados por ir definiendo desde el horizonte las características peculiares de esta propuesta, el grupo inicial fue haciendo camino al andar, como dice el poeta. El enfoque de la Educación experiencial, acercado de la mano experta de Alicia Camilloni, aportó el marco teórico para armar el andamiaje conceptual necesario. La experiencia vasta y reflexiva del equipo de gestión puso en tensión su moldeamiento para posibilitar su inclusión en y desde la UNL como institución histórica” (Menéndez et. al, 2013, p. 8).

En julio del año 2014 se realizó la primera convocatoria de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (Boffelli, 2017). Se trató de una apuesta de integración de la docencia con la extensión universitaria cuya fundamentación epistemológica se ancla en la perspectiva de la *Educación experiencial*, que en palabras de Alicia Camilloni constituyen una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje con la vida real (Menéndez et al., 2013, p. 15). Las PEEE tuvieron por objeto fortalecer las prácticas de extensión en las propuestas curriculares de las carreras de grado y pregrado a partir de la creación de espacios de aprendizaje y del desarrollo de aptitudes y actitudes para abordar e intervenir profesionalmente en diferentes situaciones sociales (Reyna y Iucci, 2022). Ese año se identificaron 12 ejes estratégicos para el desarrollo de la extensión; en primer lugar la “institucionalización y reconocimiento académico de la extensión”, en segundo lugar la “integración de la extensión con la docencia”, y en tercer lugar la “integración de la extensión con la investigación” (Menéndez, 2017; pp. 14 y 15).

Durante este período, observamos un cambio gradual del enfoque, de integración de la extensión con cada una de las otras dos funciones por separado, a la integración de la extensión con ambas en simultáneo, y luego a la *integralidad de funciones sustantivas* en un plano más horizontal (Menéndez, 2023; Reyna, 2023; Reyna y Iucci, 2022).

En el año 2017 se presentó el Plan y Acción “Afianzando la Educación Experiencial como Práctica Innovadora en la UNL”, con el propósito de profundizar el proceso de incorporación de las PEEE a las carreras de la UNL (Boffelli, 2022).

En el año 2019 el Área ICE identificó como desafío la promoción de la interdisciplina en las prácticas de extensión. Boffelli sostiene que al poner al estudiante en la tarea de resolver problemas reales, “requieren de múltiples miradas para lograr una visión integral y plantear posibles soluciones” (Boffelli, 2022, p 31). En virtud de esto, desde la convocatoria de mayo de 2019 se modificó la guía de presentación de propuestas de PEEE, destacando “las

Unidades Académicas, las carreras, las asignaturas, la ubicación en el plan de estudios y las disciplinas que entran en juego” (Boffelli, 2022, p. 34).

Alicia Camilloni sostiene que el Programa de PEEE es doblemente exitoso porque permite alcanzar dos logros significativos. En primer lugar, la integración de las misiones de docencia, investigación y extensión y, en segundo lugar, una formación del graduado universitario que incorpora una nueva modalidad de experiencias de aprendizaje que convergen con el aprendizaje áulico, enriqueciendo de manera sustancial los trayectos de formación personal y profesional (Boffelli et al., 2022, p. 6). Hoy en día, todas las Unidades Académicas han presentado PEEE y más del 80% de las carreras, incluyendo a las de los Centros Universitarios de Gálvez, Sunchales y Reconquista, y a la Escuela Industrial Superior (Reyna y Iucci, 2022).

En el Plan Institucional Estratégico 100+10 para la década 2020-2029, se afirma que durante el período anterior “se impulsó la paulatina institucionalización y reconocimiento académico de la extensión” y se “logró la integración de la extensión con la docencia a través del desarrollo de la educación experiencial” (UNL, 2020, p. 15). El documento ratifica la integración de funciones dentro de las Líneas Institucionales Estratégicas, proyectando “profundizar la integración entre investigación, extensión y docencia para generar innovaciones en la producción de conocimientos y la apropiación social de los mismos” (p. 5). Retoma del PDI 2010-2019 el concepto de “sinergia académica” en miras de “alentar el ejercicio de articulación entre todas las funciones sustantivas”, “desalentar la compartimentalización en el ejercicio de las funciones universitarias” y “profundizar la transversalidad entre disciplinas tanto en la enseñanza, como en la extensión y la investigación” (p. 27). En consonancia con este plan, en el año 2022 se aprobó el Subprograma de Integración de Funciones Sustantivas, como parte del Programa de Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular. Su propósito al día de hoy es “impulsar la integración de las funciones sustantivas para mejorar la producción y socialización de conocimientos en la UNL” (UNL, 2023, p. 33).

En la actualidad, las líneas de trabajo prioritarias de la Secretaría de Extensión siguen siendo, en primer lugar, la “institucionalización y reconocimiento académico de la extensión”, y en segundo lugar, la “integración de la extensión con la docencia y la investigación” (Reyna y Iucci, 2022, p. 8). Además, se expresa preocupación por una extensión más interdisciplinaria, y la apuesta por la integralidad plena de las tres funciones universitarias. Menéndez (2023) llama “integración cruzada” a la integración entre dos funciones y “prácticas integradas” a la integralidad plena entre docencia, investigación y extensión.

Los primeros 25 años de experiencia en el trabajo con la comunidad de la Universidad Nacional del Litoral se expresan en el Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPPE). Este sistema constituye uno de los dispositivos de gestión de políticas de extensión universitaria más importantes de la UNL. Tiene como objetivo principal planificar y llevar adelante líneas de extensión que articulen las capacidades institucionales de la Universidad y sus prioridades, las necesidades territoriales, las políticas públicas y los actores sociales. Reyna y Iucci explican que “en cada uno de estos espacios se ponen en diálogo los conocimientos académicos con los saberes de la sociedad y se dirigen acciones prioritarias a los sectores de mayor vulnerabilidad cultural, social y económica” (2022, p. 17), y describe los objetos que se promueven desde el SIPPPE:

- la construcción colectiva de la agenda territorial sobre la base de espacios de trabajo compartido con los distintos actores involucrados;
- metodologías para la construcción de diagnósticos y la identificación de problemas y demandas sociales;
- la integración de los programas y proyectos en los espacios territoriales;
- la producción de nuevos enfoques para el abordaje de problemáticas complejas; experiencias interdisciplinarias y multiprofesionales de abordaje de un tema o problema;
- la formación continua y la incorporación de todos los actores universitarios (estudiantes, graduados, docentes y no docentes) a actividades de extensión, fomentando actitudes y aptitudes de compromiso social;
- la articulación con la docencia y la investigación a partir de la incorporación al currículo de contenidos relacionados con problemas sociales relevantes y la orientación de las agendas de investigación (Investigación Orientada);
- la socialización y apropiación social de conocimientos;
- la evaluación compartida de los procesos y resultado de las acciones en conjunto con los actores involucrados;
- el fortalecimiento de las políticas públicas (p. 17).

Habiendo analizado este recorrido, consideramos que los esfuerzos institucionales para la integración de docencia y extensión han estado orientados mayoritariamente a las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial. Advertimos que la UNL también le atribuye este

propósito a los PEIS, y que se trata de un campo con gran potencial para futuras contribuciones y potenciales fortalezas para los desafíos presentes, como una mayor interdisciplinariedad.

A continuación se presentan los principales aportes de los trabajos en lo que respecta a la integración de funciones, la curricularización de la extensión y evaluación de la extensión en la UNL, así como en otras universidades de Argentina, y de otros países.

Estado de la cuestión en UNL

En este apartado abordamos las publicaciones más relevantes y recientes sobre integración de docencia y extensión, integralidad de funciones universitarias, curricularización de la extensión, y evaluación de la extensión, haciendo foco especialmente en trabajos de la UNL, para ser coherentes con la perspectiva y los criterios de la propia casa de estudios, y realizar una contribución que pueda ser incorporada al andamiaje de la producción y problematización sobre este tema. Si bien esta tesis se centra en un principio en la integración de docencia y extensión, a partir de la actualización bibliográfica, consideramos pertinente incluir trabajos que aborden la integralidad de funciones universitarias, incluyendo a la investigación. Aunque coexisten diferentes enfoques respecto de la noción de integralidad de funciones, los trabajos publicados en los últimos años ofrecen perspectivas interdisciplinarias y reflexivas que enriquecen el análisis de la articulación docencia-extensión, permitiendo reconocer su potencial transformador y los desafíos estructurales que la atraviesan. Asimismo, la integralidad aporta un marco ético-político desde el cual reflexionar sobre el rol de la universidad pública en la construcción de conocimiento situado y comprometido con las comunidades. En estos trabajos está plasmado el enfoque teórico y el andamiaje conceptual sobre el cual trabajamos en esta investigación al hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje en la extensión, construcción y apropiación social de conocimientos.

Integración de funciones y curricularización de la extensión en la UNL

En primer lugar, abordamos trabajos del libro que inició la serie que protagoniza el estado de la cuestión de la articulación entre extensión y docencia en la UNL. *“Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender”* (Menéndez, et al., 2013) tiene más de 10 años desde su publicación y sus artículos corresponden al estado de la cuestión de ese período, acorde al PDI 2010-2019; sin embargo, algunas citas de estos trabajos cobran relevancia a la hora de investigar los propósitos que dieron origen a las distintas

estrategias de integración de funciones y curricularización de la extensión, y se encuentran inscriptos en las distintas etapas de su desarrollo.

Susana Celman da comienzo a la serie con el prólogo (Menéndez et al., 2013), donde define a la extensión como un espacio político y pedagógico. El texto se enfoca rápidamente en el problema de la curricularización, haciendo referencia directa al proceso que se estaba dando a partir de la conformación del Área de Incorporación Curricular de la Extensión, y que llevaría a la creación de las PEEE en 2014. La autora afirma que “al pensar la curricularización de la extensión se recupera y actualiza el debate acerca de la función social de la universidad, concebida como posibilidad y responsabilidad, a través de la articulación entre docencia, investigación y extensión (2013, p. 8).

En función de esto, reflexiona sobre el desafío de la transversalidad disciplinar en la implementación de estas políticas, y reconoce las dificultades que implica.

Cuando la propuesta incluye lo curricular y, más aún, cuando se la piensa en términos de toda la institución universitaria, atravesando los imaginarios propios de diferentes campos disciplinares, carreras y profesiones, las dificultades de su concreción y las facetas a atender aumentan y se complejizan (Menéndez et al., 2013, p. 8).

Celman describe un proceso de debate participativo entre actores universitarios alrededor de este desafío, que encuentra coincidencias a partir del “relato de experiencias de extensión llevadas a cabo desde las cátedras y al interior de proyectos formalmente instituidos”, y que permitió “tender puentes entre lo ya realizado y la innovación que comenzaba a gestarse” (Menéndez et al., 2013, p. 8).

A continuación, en *“La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario”*, Alicia Camilloni reflexiona sobre el diseño curricular, y reconoce que “la simple actualización de los currículos en términos de necesidades científicas, tecnológicas y profesionales presentes es insuficiente” (Menéndez et al., 2013, p.11). Condiciona el éxito de este propósito al logro de aprendizajes auténticos, que define como:

(...) aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real (pp. 11 y 12).

Camilloni define la educación experiencial como “una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real” (2013, p.15), donde se le requiere al alumno poner a prueba en situaciones reales “las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución” (p. 15).

En “*La dimensión pedagógica de la extensión*” Milagros Rafaghelli desarrolla dos enfoques de la educación que pueden considerarse “visiones en pugna en relación con la formación de los universitarios” (2013, p. 24), por un lado, la educación como acumulación, y por otro lado, la educación como construcción social de conocimientos, para luego reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje en la práctica según el segundo modelo, y su incorporación a la currícula de grado.

La participación en la práctica es la principal dimensión a través de la cual se desarrolla el aprendizaje. Las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios crean con sus prácticas sus propias culturas en las cuales van adoptando maneras de conocer y de sentir, y modos discursivos y de socialización que se vuelven propios (p. 28).

Al respecto, Rafaghelli sostiene que para constituirse como estrategias educativas eficaces, las actividades de extensión deben cumplir con ciertas condiciones que posibiliten “la construcción de un espacio de experiencias y saberes compartidos entre actores sociales con historias y culturas diferentes y con intereses y posibilidades desiguales” (p. 28). Para esto, el espacio de extensión debe ser:

- “interdisciplinario, formado por profesionales creativos con capacidad de promover instancias” de diálogo,
- “de relaciones asimétricas, con biografías y culturas diferentes desde los cuales cada uno aporta”,
- “incompleto, que se construye a partir de un no saber, un espacio con sujetos en situación de desamparo”, y
- “de encuentro, donde conviven diferentes temporalidades” (p. 30).

A continuación, la autora plantea tres dispositivos pedagógicos para viabilizar la incorporación de la extensión en el currículo:

- **Propuestas de aprendizajes basados en proyectos sociales (ABPS)**, donde se trabaja con temas relevantes y de interés local, con abordajes interdisciplinarios que

“borran las fronteras de cada cátedra”, y dado que implica la participación por igual de alumnos, docentes y miembros de la sociedad, “se forman verdaderas comunidades de aprendizaje” (pp. 31 y 32).

- **Comunidades de aprendizaje (CA)**, donde actores universitarios y actores sociales externos a la universidad “trabajan en conjunto para aprender sobre un tema o problema con una visión e interés en común”, y se adopta “una visión amplia del conocimiento, que se construye de manera concertada y responsable” (p. 32).
- **Proyectos integradores comunitarios (PIC)**, donde “estudiantes, extensionistas, docentes, investigadores y miembros de la comunidad interactúan para analizar problemas, elaborar planes de trabajo, y diseñar estrategias de acompañamiento y evaluación”, vinculando docencia, investigación y extensión (pp. 32 y 33).

Para finalizar con esta edición de *“Integración Docencia y Extensión”* analizamos el artículo de Gustavo Menéndez *“Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión”* (Menéndez, 2013). Comenzamos por la afirmación que respalda uno de los mayores objetivos plasmados en la trayectoria de la extensión en la UNL:

Uno de los desafíos más importantes en materia de extensión universitaria que afrontan las universidades nacionales para los próximos años está relacionado con el logro de una mayor institucionalización y reconocimiento académico (p. 83).

Menéndez presenta a continuación las dimensiones más importantes en la extensión universitaria:

- La **dimensión institucional** o académica, es la que atribuye a la extensión la responsabilidad de garantizar el acceso “a la educación superior a toda la población, como un derecho humano fundamental y una función indelegable del Estado, guiada por los principios de democracia, autonomía y pensamiento crítico, de compromiso social y calidad académica” (p. 86).
- La **dimensión comunicacional**, hace referencia al diálogo entre “los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos existentes en el medio social donde se trabaja, de tal manera que cada agente participante se nutre y enriquece en cada proceso de intervención” (p. 87).
- La **dimensión social**, asociada al cambio o transformación de “un espacio, un escenario, un territorio, un sitio con sus intereses, sus problemáticas, sus deseos y

utopías” que deben ser “reconocidos y asumidos como tales por parte de los actores participantes”. (pp. 87 y 88).

- La **dimensión pedagógica**, que “puede contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, desde donde “surge la propuesta de incorporar las prácticas de extensión en el currículo, que se plantea desde una perspectiva diferente de otros paradigmas pedagógicos” (p. 89).

A continuación citamos algunos artículos destacados de la segunda edición de la serie, *“Integración Docencia y Extensión 2. Otra forma de enseñar y aprender”* (Menéndez et al., 2017). Al igual que en la edición anterior, los trabajos dan cuenta de un proceso de exploración, profundización conceptual y evaluación de las experiencias en marcha, que arrojan luz sobre los desafíos presentes analizados en esta investigación.

En *“El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la UNL”* Gustavo Menéndez aborda la integración de la extensión en los currículos de la UNL. En este sentido afirma que la Universidad Nacional del Litoral “ha trabajado en la incorporación curricular de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en todas sus carreras” (Menéndez, 2017, p.17) desde el año 2007. Más adelante, insiste en el desafío de la institucionalización y el reconocimiento académico de la extensión, un problema que persiste al día de hoy, cuando debemos explicar más de una vez que esta praxis constituye una de las funciones sustantivas de la Universidad, y que debería estar a la par de la docencia y la investigación. Sobre esto, reflexiona:

Para cobrar relevancia e institucionalización, requiere de un tiempo y un proceso a través de los cuales se asume la importancia de que, a los fines de superar una concepción reduccionista de la extensión, estos saberes deben ser acreditados. Esto supone, necesariamente, la curricularización de esta actividad, es decir, que la misma se piense, diseñe y plasme desde un espacio curricular (p. 21).

Nos interesa destacar en particular esta correlación entre la acreditación y el reconocimiento institucional. En esta investigación reflexionamos en el mismo sentido, a partir de indicadores emergentes detallados en el capítulo 2, y exploramos estrategias al respecto en el capítulo 3.

Además, en este trabajo se desarrollan las dimensiones de la extensión de manera más sintética. Destacamos:

- La **Dimensión Académico Institucional**, supone “reconocer el aporte de la extensión a la construcción y a la apropiación social del conocimiento” y “generar dispositivos de gestión que apuesten al fortalecimiento de las instituciones democráticas” (p. 16).
- La **Dimensión Pedagógica**, incluye “cambios en los procesos de enseñanza y los aprendizajes en situaciones complejas”, y “el aspecto formativo del conocimiento académico cuando es pertinente y relevante para situaciones o actores determinados” (p. 16).

En el artículo “*La evaluación de Proyectos de Extensión incluidos en el currículo universitario*” Alicia Camilloni contribuye al desafío de construir otras formas de evaluar, acordes a las nuevas formas de enseñar y aprender propias de la extensión en general, y de la educación experiencial, en particular. Hace hincapié en que:

(...) este enfoque pedagógico no se enseña de la misma manera que en la enseñanza que se limita al aprendizaje de información, que se preocupa solo por la dimensión intelectual del aprendizaje y no por la práctica en el uso del conocimiento y que no relaciona el conocimiento con la acción en situación, especialmente cuando se trata de la actuación del estudiante en situación real, esto es, auténtica (2017, p. 27).

Señala que las funciones de la evaluación son variadas. Nos interesa rescatar particularmente el caso de la evaluación para la mejora, que acompaña la implementación del proyecto, y contribuye “a rediseñar el proyecto para obtener mejores resultados en lo que se refiere a aprendizajes y a bienes o servicios producidos” (p. 33). Presenta los criterios de evaluación más frecuentes:

- Cobertura: número de beneficiarios.
- Consistencia entre objetivos y metas que se han programado y logros obtenidos (eficacia)
- Calidad del servicio (mayor....menor) (cómo).
- Buen uso de los recursos (eficiencia).
- Replicabilidad del proyecto.
- Aprendizajes realizados por los participantes.
- Resultados de corto, mediano y largo plazo (p. 33).

Y describe cinco dimensiones principales para evaluar los logros del proyecto:

- Aprendizajes de los estudiantes,
- Desarrollo profesional y académico de los docentes,
- Satisfacción y aprendizajes de la comunidad atendida,
- Desarrollo de los organizadores, y
- Calidad de los bienes o servicios producidos (p. 34).

Según Camilloni, la integración de la educación experiencial en el currículo requiere una perspectiva integral sobre el recorrido formativo de los estudiantes. En este marco, se plantea que su participación en estas experiencias debe traducirse en créditos académicos, en función de los aprendizajes esperados. Dichos aprendizajes deben formularse con claridad para que no queden diluidos entre las diversas tareas. Además, se conciben como trayectorias abiertas que facilitan la inserción en contextos variados e impredecibles. Finalmente, estos aprendizajes deben surgir de la articulación efectiva entre la formación académica habitual del estudiante y su participación en el proyecto (p. 28).

Por último, destacamos los siguientes instrumentos para recoger información sobre el trabajo del equipo de docentes y estudiantes de la universidad:

- Documentos del proyecto.
- Estadísticas.
- Actas de reunión.
- Observación.
- Informes.
- Encuestas a estudiantes, docentes, autoridades.
- Entrevistas individuales a estudiantes, docentes, autoridades.
- Grupos focales con estudiantes y docentes.
- Diarios de participantes (docentes y estudiantes).
- Evaluaciones de aprendizajes de participantes docentes y estudiantes: evaluación de actitudes, de desempeño, de conocimientos (p. 35).

En *“Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión”*, Milagros Rafaghelli argumenta que las PEEE proponen “otra idea de aprendizaje: como proceso y resultado de la participación social. Y otra idea de estudiante:

como actor social que aprende mediante la acción en entornos culturales y resolviendo problemas de la vida real” (Rafaghelli, 2017, p. 48).

Rafaghelli plantea que el aprendizaje de los estudiantes que participan de estas Prácticas de Extensión podría evaluarse a través del relato de la experiencia. Considera que se trata de un instrumento de particular importancia debido a que proporciona información sobre las dimensiones analíticas, reflexivas y comprensivas del proceso de conocimiento puesto en juego en la práctica experiencial.

Permite transformar la experiencia en conocimiento ordenado, fundamentado y comunicable.

El relato de la experiencia debe orientarse en torno a ejes o dimensiones que admiten presentar un recorte conceptual de los aprendizajes más significativos en relación con lo sucedido (p. 56).

Este enfoque permite no sólo estructurar y sistematizar el aprendizaje a partir de la práctica, sino también garantizar que las experiencias individuales y colectivas de los participantes sean visibilizadas y reconocidas. A través del relato de la experiencia, se recuperan las perspectivas, trayectorias y vivencias de los actores sociales involucrados, otorgándoles un lugar central en la construcción del conocimiento. De este modo, la evaluación no solo se orienta a la medición de resultados, sino que también funciona como un espacio de reconocimiento y puesta en valor de las voces y saberes de quienes participaron en la práctica extensionista.

Finalmente, nos resulta particularmente interesante de “*Integración Docencia y Extensión 2*” el caso de “*Práctica Profesional de la carrera de Abogacía, una experiencia de incorporación curricular de la Extensión*” de María Lucila Reyna (2017). Presenta el caso de la Práctica Profesional Final (PPF) de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL. Esta asignatura obligatoria requiere a los alumnos acreditar la participación en prácticas de extensión.

Es así que los estudiantes a través de su participación en los escenarios externos, realizan un abordaje de aquellos casos relevantes para su análisis en el aula con la guía necesaria del docente facilitando así una articulación de los contenidos teóricos/prácticos (Reyna, 2017, p.101).

Reyna explica que dado el número de estudiantes que deben cursar la asignatura cada semestre, estas prácticas de educación experiencial representan una demanda desafiante para las modalidades de extensión. A partir de esto, concluye que:

Los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) de la FCJS eran el lugar natural donde las prácticas de extensión tuvieran un marco institucional que implicaran prácticas supervisadas y acordes a los objetivos de las PEE (p. 103).

Considera que un aspecto muy valioso de la implementación de los PEIS como práctica profesional, además de lo novedoso, es la “formación en el trabajo interdisciplinario”.

Pasando a las contribuciones más recientes al estado de la cuestión, nos referimos a trabajos publicados en *“Integración Docencia y Extensión 3. Otra forma de enseñar y aprender”* del año 2022, compilado por Mariana Boffelli y Sandra Sordo (Boffelli et al., 2022).

En *“Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE): evaluación emergente de una política institucional”* Milagros Rafaghelli realiza una evaluación emergente de la política de incorporación de la extensión al proceso de formación de los estudiantes de las carreras de grado en la UNL. Algunas conclusiones que surgen del proceso evaluativo:

- En todas las Unidades Académicas la cantidad de PEEE creció en cantidad desde su inicio, en el año 2014.
- En todas las Unidades Académicas se valora el acompañamiento y la gestión que realiza el Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Universidad.
- Los profesores las valoran por diferentes razones, que van entre el reconocimiento de una nueva forma de enseñar y aprender hasta el compromiso profesional y social que los estudiantes desarrollan al trabajar en situaciones reales y con actores sociales que atraviesan problemáticas de distinta índole.
- Se reconocen algunas dificultades, como el tiempo que exige esta modalidad de educación.
- Los estudiantes en su totalidad valoran la oportunidad de acercarse al territorio. Reconocen que es otra modalidad de trabajo y que necesitan mayor formación para desplegarla en todo su potencial (Rafaghelli, 2022, p. 22).

En este artículo, define el concepto de evaluación emergente como una práctica que “tiene entre sus propósitos comprender el sentido que las personas construyen sobre las situaciones en las que participan, sin desconocer la heterogeneidad de intereses” (Rafaghelli, 2022, p. 16). Por lo tanto, esta perspectiva “cuestiona el papel de experto y la neutralidad que pretenden asumir los evaluadores” (p.16).

En “*Avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la UNL*” (2022), Mariana Boffelli y otras realizan un informe de la gestión del Área ICE desde el año 2017. Mencionan como uno de los avances la incorporación de las PEEE al Reglamento en el año 2019, a partir de los resultados de la evaluación del artículo anterior. Como desafío, reflexionan que “para generar apropiación de las PEEE en los equipos docentes, se debían acordar criterios y normas que permitieran el reconocimiento académico docente” (Boffelli, 2022, p. 31).

Al abordar los desafíos, se centra en el objetivo de promover la interdisciplina en las prácticas de extensión. Se refiere a las PEEE como “el dispositivo de integración de la docencia y la extensión que pone al estudiante en situación de resolver problemas reales, auténticos”, y que por lo tanto “requieren de múltiples miradas para lograr una visión integral y plantear posibles soluciones” (p. 32). A partir de esto, relata el proceso de análisis por el cual desde el Área ICE se modificó la guía de presentación de propuestas de PEEE a partir de la convocatoria de mayo de 2019, debiendo detallar “las Unidades Académicas, las carreras, las asignaturas, la ubicación en el plan de estudios, y las disciplinas que entran en juego” (p. 34).

En “La evaluación distribuida en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial” Milagros Rafaghelli (Rafaghelli, 2022b) profundiza en la evaluación de las prácticas de extensión, y para eso desarrolla las dimensiones más relevantes. La **Dimensión experiencial, reflexiva, crítica y transformadora**, fomenta la integración de los contenidos académicos con los problemas reales y concretos de una comunidad, brindando así un sentido social significativo a los aprendizajes.

A través del aprendizaje experiencial, los estudiantes se apropian de los contenidos curriculares de su campo de formación por medio de la participación en actividades situadas y comprometidas con la realidad. Por su parte, los docentes llevan adelante un proceso de enseñanza experiencial cuando, de modo intencional, provocan momentos de reflexión sobre el trabajo académico en y con la comunidad para alcanzar procesos de comprensión profunda científicamente argumentados de los problemas sociales (p. 65).

La **Dimensión social y situada**, por el cual “el aprendizaje de los contenidos de cada campo disciplinar se articula con problemáticas reales y desde allí se construyen democráticamente nuevos conocimientos”. La **Dimensión colaborativa, participativa y de enseñanza recíproca**, que entiende que el aprendizaje es emergente, los estudiantes son guiados y acompañados en el proceso de coparticipación en actividades socialmente relevantes con el propósito de transformar situaciones que afectan e interpelan a los miembros de las comunidades” (p. 65).

Por último, consideramos algunos artículos de la Revista +E, “*Integralidad de funciones universitarias: políticas, gestión y prácticas*”, Núm. #18 y #19, del primer y segundo semestre del año 2023, respectivamente.

En su trabajo “*Una mirada crítica a la integralidad de las funciones sustantivas. Interrogantes y desafíos en torno a una perspectiva en construcción*” (2023), Gustavo Menéndez analiza la relación entre docencia, extensión e investigación desde una perspectiva crítica y propositiva. Define como “prácticas integrales” aquellas en las que estas tres funciones universitarias se articulan en un diálogo de saberes, promoviendo procesos de innovación y transformación social a través del encuentro entre distintos actores que inciden en la construcción del territorio (Menéndez, 2023). Por otro lado, distingue la “integración cruzada”, que se produce cuando sólo dos de las funciones sustantivas se vinculan entre sí.

Asimismo, Menéndez señala que, aunque la discusión sobre la integralidad atraviesa a toda la universidad, en el contexto latinoamericano este enfoque ha sido impulsado casi exclusivamente desde el campo de la extensión. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer su institucionalización en el ámbito de la docencia y la investigación, garantizando que la interrelación entre estas funciones no quede reducida a iniciativas aisladas, sino que forme parte de una estrategia universitaria más amplia.

Al referirse a la dimensión académico–institucional de la extensión, refuerza el compromiso de la comunidad universitaria con la apropiación de conocimientos promoviendo el diálogo de saberes.

La misión social de las universidades interpela centralmente a la formación de los estudiantes universitarios como ciudadanos críticos y comprometidos socialmente, con el desarrollo de capacidades que les permitan afrontar los diversos y complejos problemas

sociales, culturales y productivos, que atraviesan a las sociedades actuales, con plena conciencia social y compromiso democrático.

Estos procesos educativos deben dar respuesta a una formación crítica y comprometida socialmente que es factible de pensar en los espacios de prácticas integradas (p. 6).

Finalmente, queremos destacar las reflexiones en este artículo sobre el desafío de la institucionalización y reconocimiento académico de la extensión, atento al proceso hacia la integralidad plena de las funciones universitarias. En este caso, se trata de la última publicación del autor al respecto, y plasma el estado actual del problema. Por un lado, plantea que es indispensable la inclusión de este paradigma en el Estatuto de la universidad, “en sus planes de desarrollo institucional, en sus reglamentaciones y normativas”, y la aprobación de “las políticas, instrumentos de gestión y recursos económicos” por los órganos de gobierno correspondientes; y por otro lado, destaca la necesidad de que “todos los participantes en cada práctica integrada cuenten con el reconocimiento académico e institucional de la universidad” (p. 13).

En el artículo *“Claves para pensar la integración extensión–docencia–investigación en la Universidad Nacional del Litoral a partir de un estudio exploratorio”* (2023), María Lucila Reyna y otras comparten los resultados de un trabajo exploratorio realizado por el área Integración de Funciones sobre el estado de la integralidad de funciones en la UNL. A partir de esto “invitan a reflexionar sobre la importancia de implementar procesos de integración extensión–docencia–investigación en las prácticas académicas” (Reyna, 2023).

Se reconoce a la UNL como una institución precursora en la integración de la extensión y la docencia, especialmente a través del desarrollo e incorporación curricular de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Además, se destaca que los esfuerzos orientados a fortalecer esta integración en los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) y los Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII) han incluido como estrategia la solicitud a los equipos extensionistas de que expliciten, en los formularios de convocatoria, cómo articulan las tres funciones sustantivas de la universidad en sus propuestas.

Respecto de la valoración de los saberes populares y las formas de conocimiento no académicas, reflexionan:

Algunos docentes destacan que el trabajo con actores sociales (a través de la extensión) les representa la oportunidad para reconocer y respetar saberes no expertos y ponerlos en diálogo con aquellos propios de sus disciplinas (p. 8).

También concluyen que este diálogo de saberes contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje: “Los entrevistados coinciden en que la experiencia adquirida en proyectos de extensión e investigación es una valiosa fuente de aprendizaje para los estudiantes (p. 9). Al abordar el problema del reconocimiento institucional de la extensión, encuentra que este sigue siendo un gran desafío, y evidencia la falta de incentivos gravitantes. El testimonio de un docente entrevistado en ese trabajo lo refleja con claridad: “Que vos no vayas a dar clases es un problema, si vos no hacés extensión no es ningún problema. Suma poco hacer extensión. Las estructuras no terminan de favorecer el reconocimiento a la extensión” (p. 10).

Otra persona entrevistada por Reyna reflexiona sobre este mismo desafío. Lo expresa comparando la jerarquía que otorga la universidad al docente investigador y al docente extensionista. Identifica como un problema “la jerarquización de la investigación sobre la extensión” en aspectos clave, como el peso de su acreditación ante un concurso docente:

Es muy fuerte esa jerarquización que hay del investigador frente al extensionista en cuanto a recursos, en cuanto a los créditos que uno puede obtener para un concurso. Hay todavía un desfase, no hay una horizontalidad entre las tres áreas, la extensión está un poco devaluada en cuanto a créditos (p. 11).

Como mencionamos anteriormente, en esta tesis abordamos el desafío del reconocimiento institucional de la extensión, a partir de indicadores emergentes detallados en el capítulo 2, y exploramos estrategias al respecto en el capítulo 3.

Para finalizar con el Estado de la cuestión, a continuación repasamos las contribuciones más recientes y relevantes de otras universidades del país y de Latinoamérica.

Estado de la cuestión nacional e internacional

Este apartado reúne un conjunto diverso de trabajos recientes que reflexionan sobre la integralidad de funciones universitarias desde enfoques teóricos y prácticos, destacando experiencias concretas en universidades nacionales e internacionales. Siguiendo el criterio presentado al inicio de este capítulo, realizamos una selección en base a los artículos

publicados en las ediciones #18 y #19 de la Revista +E tituladas "Integralidad de funciones universitarias" (2023), debido a que guardan una íntima correlación con la trayectoria de la Universidad Nacional del Litoral en este sentido. Nos referimos a contribuciones teóricas y experiencias de integralidad en extensión de la Universidad de la República de Uruguay (Udelar), a través de artículos de María Noel González, Federico Beltramelli, Carla Assandri Labitte y Luis Contenti, de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), a partir de los trabajos de Viviana Macchiarola, de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), con las publicaciones de Valeria Gili Diez y colaboradores, y de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), citando a Andrés Wursten, Milagros Rafaghelli y Candela San Román. Dentro de este recorte, hacemos referencia especialmente a lo que refiere a la curricularización, la interdisciplina, el diálogo horizontal de saberes, la evaluación y los desafíos de gestión. Es importante destacar, sin embargo, que otras universidades nacionales de nuestro país tienen una importante y prestigiosa trayectoria en extensión, como ser la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Quilmes, entre otras.

A nivel internacional, la Udelar ha tenido una gran influencia en el desarrollo de la extensión crítica, de la mano de referentes como Humberto Tommasino. Su trabajo ofrece un modelo consolidado de curricularización de la extensión a través de los Espacios de Formación Integral (EFI). Los EFI son definidos como "unidades curriculares opcionales que combinan funciones de enseñanza y extensión, orientadas por docentes y con fuerte participación de estudiantes" (González et al., 2023, p. 3). La Udelar promueve la curricularización de la extensión como una herramienta para garantizar que los estudiantes trabajen articulando conocimientos disciplinares con la práctica extensionista en contextos reales, promoviendo el aprendizaje situado y el diálogo horizontal con las comunidades, y generando conocimiento que responda a problemáticas sociales concretas (González et al., 2023). Por su parte, Beltramelli concibe la curricularización como un "proceso de permeabilidad epistemológica entre saberes académicos y populares" (2023, p. 2). Esto no sólo transforma los planes de estudio, sino que también fomenta la generación de conocimiento nuevo a partir de las interacciones con el territorio. Además, la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Udelar ha incorporado la economía feminista como parte de la curricularización de la extensión, promoviendo debates transformadores sobre la sostenibilidad de la vida. Este enfoque busca "desbordar las esferas mercantiles y monetarias para incluir procesos que sostienen la vida como ámbitos legítimos de análisis económico" (Assandri Labitte et al., 2023, p. 7). Las autoras destacan que su enfoque extensionista busca "fortalecer la autonomía de sectores populares a través de un tejido

horizontal fértil para el intercambio de saberes” (p. 5), y enfatizan que el aprendizaje situado en los EFI “permite desandar la matriz profesionalista de las carreras tradicionales, abriendo espacio al intercambio horizontal de conocimientos y experiencias” (p. 6). Los EFI de la Udelar se destacan como instancias donde “todos pueden aprender y enseñar, superando los roles estereotipados de educador y educando” (Contenti et al., 2023, p. 4). Respecto a la interdisciplina, esta se presenta como un elemento clave para articular docencia, investigación y extensión. Los EFI integran a estudiantes de distintas disciplinas para trabajar en proyectos que respondan a problemáticas sociales concretas. Según González et al., “estos espacios no solo enriquecen la formación académica, sino que también promueven un aprendizaje colectivo y situado, donde los estudiantes desarrollan habilidades para el trabajo en equipo y la resolución de problemas complejos” (2023, p. 7). Además, las autoras describen cómo los EFI incluyen dispositivos de evaluación participativa, donde estudiantes, docentes y comunidades reflexionan colectivamente sobre los logros y desafíos de los proyectos. Como señalan los autores, “la evaluación participativa en los EFI no solo permite medir resultados, sino también generar aprendizajes colectivos que retroalimentan los procesos educativos y extensionistas” (p. 8).

En relación con los desafíos, se identifica el riesgo de reproducir dinámicas coloniales si no se garantiza un diálogo horizontal entre las perspectivas locales y globales. Como advierten Contenti et al. (2023), “la internacionalización debe construirse desde una base crítica, que valore los saberes locales y no los subordine a las epistemologías hegemónicas” (p. 6). El desarrollo de herramientas para la gestión es otro desafío clave. En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República (FADU-Udelar), Contenti et al. describen la creación de instrumentos innovadores como “guías de autoevaluación, sistemas de seguimiento y plataformas colaborativas” que permiten monitorear y fortalecer las prácticas de integralidad (2023, p. 4). Además, el Estatuto del Personal Docente establece la obligatoriedad de que los docentes con dedicaciones medias y altas incluyan actividades de extensión o investigación en su carga horaria. Este marco normativo fomenta una cultura institucional en la que la integralidad no sea una excepción, sino una práctica habitual (Contenti et al., 2023).

En la UNSJ, las Prácticas Socioeducativas (PSE) representan un avance significativo en la curricularización de la extensión y “una apuesta política en construcción-tensión, orientada a democratizar el conocimiento y vincular la formación académica con las demandas sociales” (Gili Diez et al., 2023, p. 3). Estas prácticas, obligatorias desde 2023, son descritas como “el acto pedagógico de enseñar y aprender, que vincula docencia, investigación y extensión en una formación integral comprometida con el desarrollo social” (Gili Diez et al., 2023, p. 4).

Un componente clave de la democratización del conocimiento es el reconocimiento de las epistemologías no hegemónicas. En este sentido, Gili Diez et al. (2023) señalan que las PSE “ponen en valor los saberes locales y los articulan con el conocimiento académico, generando una dinámica de aprendizaje recíproco” (p. 4). Este modelo reconoce que las comunidades no sólo son receptoras de conocimiento, sino también productoras. Inspiradas en teorías de aprendizaje situado, las PSE permiten a los estudiantes contextualizar sus aprendizajes en problemáticas sociales, desarrollando competencias críticas y colaborativas. Además, este modelo incluye una perspectiva interdisciplinaria, destacando la necesidad de articular miradas diversas para abordar problemas complejos. Según Gili Diez et al.: “la realidad es multidimensional, lo que exige integrar distintas disciplinas y saberes en los procesos formativos” (2023, p. 5). Esta perspectiva permite a las universidades superar las barreras disciplinares y generar “soluciones innovadoras”. Las PSE incluyen la evaluación como un componente central para garantizar la calidad y relevancia de las actividades integrales. Según Gili Diez et al., “la evaluación situada en las PSE permite a los estudiantes conectar los aprendizajes académicos con las necesidades reales de las comunidades, generando un impacto tangible en su formación y en el territorio” (2023 p. 7). Este modelo enfatiza la necesidad de que la evaluación sea contextualizada, atendiendo a las particularidades de cada comunidad y proyecto. Al hacerlo, la evaluación no solo mide resultados, sino que también se convierte en una práctica formativa y transformadora.

Respecto a las políticas de gestión, la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNSJ ha implementado el programa Más Extensión, que incluye políticas de formación y reconocimiento para fortalecer la extensión crítica. Según Gili Diez et al. (2023), estas políticas “buscan jerarquizar la extensión como una función igual de importante que la docencia y la investigación, promoviendo su integración en todas las unidades académicas” (p. 6). La implementación de prácticas interdisciplinarias y de aprendizaje situado enfrenta desafíos importantes. Entre ellos, se destaca la dificultad para coordinar agendas y enfoques entre distintas disciplinas. Como señalan Gili Diez et al., “la interdisciplina requiere un cambio cultural en las universidades, donde los docentes y estudiantes estén dispuestos a colaborar más allá de los límites de sus áreas de conocimiento” (2023, p. 7) para “superar inercias institucionales y paradigmas tradicionales que priorizan la investigación o la docencia sobre la extensión” (2023, p. 8).

En la UNER, Wursten (2023) destaca que la extensión es un proceso de diálogo de saberes, crítico y horizontal, que permite “fortalecer el ejercicio de derechos y la participación ciudadana a través del intercambio de saberes en igualdad de condiciones” (p.

5), “vinculando educadores universitarios con sectores populares, buscando construir una sociedad más justa y solidaria” (p. 6). Este enfoque contrasta con paradigmas verticales, promoviendo la coproducción de conocimiento a partir de problemas concretos planteados por las comunidades. La democratización del conocimiento implica un compromiso ético y político de las universidades con los sectores más vulnerables. Wursten resalta que “las actividades extensionistas permiten a los estudiantes contextualizar sus aprendizajes, relacionándolos directamente con las necesidades y problemáticas de las comunidades” (2023, p. 8).

Respecto a las acciones de gestión, el autor destaca que la democratización de la extensión crítica depende de “políticas que articulen las funciones sustantivas con las necesidades del territorio y promuevan el compromiso de toda la comunidad universitaria” (2023, p. 7). Señala que las políticas de extensión de la UNER han evolucionado significativamente desde 2010, con un cambio notable en el año 2018 mediante la aprobación de una nueva ordenanza. Entre las iniciativas destacadas, la UNER ha promovido la curricularización de la extensión y la presentación de proyectos de Integración de las Funciones Universitarias, a partir del año 2023. Otro desafío es la sostenibilidad de las prácticas integrales. En muchos casos, las universidades carecen de recursos financieros y humanos para institucionalizar la integralidad de manera efectiva. Wursten advierte que “sin una asignación presupuestaria adecuada, las políticas de integralidad corren el riesgo de quedar como intenciones declarativas” (2023, p. 9).

Por su parte, la evaluación educativa resulta un dispositivo clave para analizar y transformar las funciones universitarias. En el marco de la integralidad, la evaluación no solo se entiende como un mecanismo técnico para medir aprendizajes, sino como una práctica reflexiva y situada que articula docencia, investigación y extensión. En la UNER, Rafaghelli y San Román presentan la evaluación como un “proceso dinámico de co-construcción de saberes, donde los actores universitarios y comunitarios dialogan críticamente sobre las prácticas educativas y sus resultados” (2023, p. 6). Las autoras conceptualizan un modelo de universidad integral como una institución que trasciende la fragmentación funcional y disciplinaria para convertirse en un espacio de articulación dinámica entre la enseñanza, la generación de conocimiento y el compromiso social. En ese sentido, se identifican varios desafíos que dificultan la adopción de este modelo en las universidades: la fragmentación institucional, la resistencia cultural, y la falta de instrumentos para la evaluación de la integralidad. En relación con el último asunto, uno de los aportes del artículo apunta a comprender a la evaluación como espacio de reflexión crítica e instrumento para el aprendizaje institucional.

En la UNRC, desde la perspectiva de Macchiarola (2023), el diálogo entre las comunidades no solo implica una interacción entre saberes, sino también una reconfiguración del poder epistémico que históricamente ha privilegiado los conocimientos académicos. La autora sostiene que “las epistemologías populares, lejos de ser complementarias, son necesarias para construir marcos más integrales, inclusivos y situados” (p. 9). Este planteo refuerza la importancia de la extensión crítica como una práctica que visibiliza y valida los saberes populares, transformándolos en herramientas clave para la generación de conocimiento situado. Esto implica que los saberes populares no solo sean escuchados, sino también incorporados en la construcción de marcos teóricos y metodológicos. Según la autora, “la extensión crítica no puede limitarse a un diálogo simbólico; debe transformar los marcos institucionales y epistemológicos de la universidad para que puedan acoger y promover la diversidad de saberes” (p. 7). Destaca que las epistemologías populares aportan conocimientos prácticos y perspectivas alternativas sobre temas complejos como la sostenibilidad ambiental, la economía del cuidado o la soberanía alimentaria. La extensión crítica también se vincula con la dimensión conflictiva y tensional que, según Macchiarola, es inherente a la integralidad. “La extensión crítica no es una práctica exenta de conflictos; al contrario, se sitúa en el cruce de tensiones entre los intereses de las comunidades, los marcos institucionales y las exigencias epistemológicas” (Macchiarola, 2023, p. 5). Reconocer y abordar estas tensiones es clave para avanzar hacia un modelo de universidad más inclusivo y transformador. Como concluye Macchiarola (2023), “la extensión crítica no es solo una estrategia para vincular a la universidad con su entorno, sino un horizonte ético-político que redefine el lugar de la educación superior en la construcción de sociedades más justas e inclusivas” (p. 8). Desde allí, se promueve la emancipación de los actores sociales a la vez que se redefine el propósito mismo de la educación superior como un espacio de diálogo y justicia epistémica.

Los debates analizados muestran que la integralidad y la curricularización de la extensión han avanzado significativamente, pero aún enfrentan tensiones estructurales que limitan su reconocimiento en las trayectorias académicas de estudiantes y docentes. En este sentido, es crucial continuar profundizando las estrategias para el diseño, la evaluación y la acreditación de las prácticas de extensión, así como consolidar un marco institucional que garantice su integración efectiva, de modo que sean reconocidas no solo como un complemento, sino como una dimensión sustantiva de la formación universitaria y la producción de conocimiento.

Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación se basa en enfoques críticos y socio-constructivistas que conciben la educación y la evaluación como procesos dialógicos, situados y transformadores. Desde la perspectiva educativa, se retoman los aportes de Freire ([1970], 2017) sobre la pedagogía problematizadora, de Sousa Santos (2011, 2014, 2021) y su crítica a la exclusión epistémica, Fenstermacher (1989) con su distinción entre enseñanza buena y enseñanza exitosa, y Dewey ([1938], 1960) con su concepción de la educación como experiencia democrática. En el ámbito del aprendizaje, se inscribe en la tradición sociocultural de Vigotski (1924-1934)², que enfatiza la mediación cultural y la construcción social del conocimiento, perspectiva ampliada por varios otros autores. Estos enfoques nos brindan el andamiaje conceptual para pensar la extensión como una estrategia de aprendizaje experiencial, desafiando los roles tradicionales de educador-educando y las jerarquías dominantes de saberes, desde una academia comprometida socialmente.

Para la evaluación, se privilegian modelos cualitativos que enfatizan el análisis contextual y participativo. La Evaluación como Estudio de Caso, en su variante Evaluación Democrática, permite comprender los procesos educativos y extensionistas en su complejidad, promoviendo la negociación y la participación de los actores implicados (Elliot, 1981; McDonald, 1981; Stenhouse, 1981). Combinada con la Evaluación Iluminativa (Parlett & Hamilton, 1972), se prioriza la comprensión del contexto y los significados atribuidos por los participantes, alejándose de modelos prescriptivos y cuantificadores. Finalmente, se desarrollan las dimensiones y criterios de la evaluación de la extensión universitaria desarrollados por Linares (2014), Menéndez (2011) y Tarabella (2016), quienes destacan aspectos académicos, pedagógicos, sociales, políticos y comunicacionales en la valoración de los proyectos extensionistas.

² En Moscú, durante el período de 1924-1934, Vigotski crea su teoría histórico-cultural de los fenómenos psicológicos. Ignorados durante largo tiempo, los escritos fundamentales de Vigotski fueron redescubiertos y reconstituidos posteriormente. Por ejemplo:

Vygotsky, Lev S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

Vigotski, Lev S. (2002). *Cuadernos de notas*, ed. y trad. Alejandro Ariel González, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Vigotski, Lev S. (2022). *El significado histórico de la crisis de la psicología*, ed. y trad. Alejandro Ariel González, Buenos Aires: Ediciones IPS.

Vigotski, Lev S. (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, ed. y trad. Alejandro Ariel González, Buenos Aires: Colihue.

Vigotski, Lev S. (2007). *Pensamiento y habla*, ed. y trad. Alejandro Ariel González, Buenos Aires: Colihue.

Perspectivas en torno a la educación y la construcción del conocimiento

Pensar la educación desde una perspectiva crítica y emancipadora implica reconocerla como un proceso dialógico, socialmente situado y en permanente construcción. No se trata de una simple transmisión de conocimientos, sino de una práctica en la que los sujetos participan en la producción de saberes en interacción con su contexto. Esta concepción de la educación encuentra su anclaje en diversas tradiciones teóricas que, desde distintos enfoques, han cuestionado la idea de un conocimiento universal y neutro.

Uno de los aportes fundamentales en este sentido es el de Boaventura de Sousa Santos (2011, 2014), quien propone una sociología de las ausencias y las emergencias para visibilizar y recuperar aquellos saberes que han sido históricamente silenciados y deslegitimados por las epistemologías dominantes. Su concepto de línea abismal permite entender cómo los sistemas de conocimiento hegemónicos han construido fronteras epistémicas que separan los saberes reconocidos como legítimos de aquellos que son invisibilizados o incluso criminalizados. Esta exclusión no es solo teórica, sino que tiene consecuencias materiales: lo que queda del lado de la no-existencia es activamente suprimido, tratado como no-inteligible o irrelevante.

Desde una perspectiva pedagógica, Paulo Freire ([1970], 2017) profundiza en esta crítica al proponer una educación problematizadora y dialógica, en contraposición a la educación bancaria que concibe a los estudiantes como meros receptores pasivos de contenidos. Para Freire, la educación es un proceso de concienciación que implica la construcción colectiva del conocimiento a partir de las experiencias de los sujetos. En este sentido, el acto de conocer no es un ejercicio abstracto, sino una práctica situada que debe partir de las problemáticas concretas de los aprendices para posibilitar su inserción crítica en la realidad. Su planteo supone no sólo la construcción de saberes, sino también la transformación social, ya que el aprendizaje genuino ocurre cuando los sujetos logran interpretar el mundo para actuar sobre él. Como sostiene el autor: “El contenido programático de la educación no es una donación o una imposición, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (Freire, [1970], 2017, p. 113).

Esta mirada sobre la educación como un proceso dialógico y transformador dialoga con los aportes de Gary Fenstermacher (1989), quien introduce una distinción clave entre enseñanza exitosa y enseñanza buena. Mientras que una enseñanza exitosa se mide por la capacidad de los estudiantes para reproducir un contenido, una enseñanza buena se define

por sus fundamentos éticos y epistemológicos. Desde el punto de vista moral, una enseñanza es buena cuando permite que los estudiantes desarrollen autonomía, pensamiento crítico y una relación ética con el conocimiento. Desde el punto de vista epistemológico, la enseñanza debe garantizar que los contenidos sean racionalmente justificables y valiosos, es decir, que aporten a la comprensión del mundo de manera significativa.

Este enfoque se articula con la tradición socio-constructivista del aprendizaje, que concibe el conocimiento como una construcción social mediada por la interacción y la cultura. En esta línea, los estudios de Lev Vigotski (1924-1934) han sido fundamentales para entender cómo el aprendizaje ocurre en el marco de sistemas de actividad que involucran a sujetos, herramientas simbólicas y contextos socioculturales específicos. Vigotski postula que el aprendizaje es un proceso mediado por herramientas culturales, entre las que el lenguaje ocupa un rol central. No se trata solo de una función comunicativa, sino de un mediador del pensamiento que estructura la forma en que los sujetos organizan y comprenden la realidad. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo no es un proceso individual ni espontáneo, sino que ocurre en la interacción con otros y en contextos culturalmente situados. Hernández Rojas (2018) identifica diversas líneas de investigación que han profundizado en esta tradición sociocultural, cada una enfatizando distintos aspectos del aprendizaje en interacción. En conjunto, estas líneas de investigación desplazan la unidad de análisis del sujeto individual al espacio de la interacción, poniendo énfasis en las prácticas culturales y los sistemas de actividad como configuraciones dinámicas en las que se inscriben los procesos de aprendizaje; el papel de los instrumentos socioculturales –especialmente el lenguaje– en la mediación de los procesos cognitivos; y la construcción del conocimiento como un proceso colectivo, que se da en el intercambio con otros y no como una adquisición individual.

Desde esta perspectiva, la educación no es simplemente la transmisión de un contenido preexistente, sino la posibilidad de que los sujetos reconstruyan y resignifiquen el conocimiento en función de su contexto y sus experiencias. Esto es especialmente relevante en escenarios educativos en los que el acceso al conocimiento está marcado por relaciones de poder, como señala De Sousa Santos (2021) al advertir que la producción de saberes en el Norte global ha operado históricamente bajo una lógica colonial de exclusión epistémica. En este sentido, la educación no puede limitarse a reproducir los marcos de conocimiento heredados, sino que debe asumir un rol crítico en la reconstrucción de epistemologías alternativas.

Por otro lado, John Dewey ([1938], 1960) introduce un aspecto clave al pensar la educación como experiencia democrática. Para Dewey, el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que es un proceso profundamente contextualizado que adquiere sentido en la interacción con el entorno. Su énfasis en la experiencia como base del conocimiento se vincula con la necesidad de una educación que no se limite a la acumulación de información, sino que permita a los sujetos estructurar su comprensión del mundo para participar activamente en él. Como él mismo señala: “Los regímenes democráticos sociales promueven una cualidad mejor de experiencia humana, más ampliamente accesible y disfrutada, que lo que hacen las formas no-democráticas y antidemocráticas de vida social” (Dewey, 1960, p. 35).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso continuo de interacción con la realidad, en el que la teoría cobra sentido sólo en la medida en que es puesta en juego en la experiencia. La experiencia adquiere su significado en la interacción entre el individuo y su entorno en un momento determinado. Para Dewey, es precisamente esta relación dinámica y continua la que define el valor de la experiencia. Desde una perspectiva educativa, lo esencial no es solo la teoría en abstracto, sino las condiciones en las que se produce el aprendizaje a través de la interacción con el contexto.

En este sentido, la experiencia es el espacio donde la teoría cobra sentido. Una vivencia concreta, por más sencilla que sea, puede dar origen a una gran cantidad de reflexiones y desarrollos intelectuales, mientras que una teoría desconectada de la experiencia corre el riesgo de transformarse en un conjunto de fórmulas vacías. Sin la mediación de la práctica, la teoría pierde su capacidad de ser comprendida en profundidad y de estimular un pensamiento genuino.

En síntesis, pensar la educación desde estas perspectivas implica asumir que el conocimiento no es un objeto estático ni una verdad absoluta, sino un proceso de construcción colectiva, situado y dinámico. Desde Freire y su propuesta de una educación dialógica y liberadora, hasta Fenstermacher y su distinción entre enseñanza buena y enseñanza exitosa, pasando por Vigotski y el socioconstructivismo, y Dewey y la experiencia democrática, se configura un marco teórico que permite cuestionar las jerarquías epistémicas y repensar la educación como un espacio de construcción de sentido y transformación social.

Perspectivas en torno a la evaluación

Para la evaluación del Proyecto se ha optado por un modelo combinado de Evaluación iluminativa y Evaluación como Estudio de Caso, en su variante de Evaluación democrática, ambos considerados referentes dentro de la evaluación cualitativa.

La evaluación cualitativa permite analizar el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas, reconociendo que, en el terreno, los puntos de vista y las experiencias pueden diferir significativamente debido a las distintas perspectivas subjetivas y a los diversos conocimientos sociales implicados. Este enfoque asume que la comunicación entre el investigador y los sujetos del estudio es una parte explícita del proceso de producción de conocimiento. Así, las reflexiones del investigador sobre sus propias acciones, observaciones, sentimientos e impresiones en el campo se convierten en datos fundamentales para el análisis. Además, este enfoque posibilita la coexistencia de múltiples perspectivas teóricas y metodológicas.

En el campo de la extensión universitaria, las áreas menos cuantificables han sido históricamente subvaluadas, mientras que aquellas vinculadas al sector productivo han recibido mayor atención a través de indicadores como el número de patentes registradas. Frente a esto, los modelos de evaluación participativa posibilitan la construcción de criterios internos de evaluación y promueven principios de autogestión, autorregulación y autodisciplina, garantizando que los procesos evaluativos no se reduzcan a una mera autojustificación o a intercambios de validación mutua.

En esta misma línea, Vasilachis de Gialdino y Patton (2006) destacan que “el factor humano es la gran fuerza y la debilidad fundamental de la investigación cualitativa” (p. 30). Por esta razón, la metodología cualitativa resulta especialmente pertinente, ya que permite la inmersión en la vida cotidiana del fenómeno estudiado, favorece la comprensión de las perspectivas de los participantes y concibe la investigación como un proceso interactivo, basado en la descripción y el análisis de las experiencias y las prácticas.

Evaluación como Estudio de Caso y Evaluación Democrática

La Evaluación como Estudio de Caso se inscribe dentro de los modelos de evaluación cualitativa basados en la negociación. Estos modelos entienden la enseñanza y la práctica extensionista como procesos dinámicos, cuyas características y significados están en constante transformación. Se fundamentan en múltiples negociaciones entre los actores implicados y sus audiencias, y utilizan un enfoque progresivo, basado en la observación

participativa y las entrevistas informales. Además, conciben la evaluación como un servicio de información accesible a todos los involucrados, concentrándose en los procesos del programa y en cómo estos son percibidos por sus participantes.

El Estudio de Caso se considera como el análisis de una instancia en acción, situándose dentro de la tradición histórica e interpretativa. Se trata de una estrategia de investigación que permite comprender fenómenos complejos en su contexto natural, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el entorno no están claramente definidos (Yin, 2003). Según Stake (1995), el estudio de caso no busca sólo describir, sino interpretar la singularidad de una situación para comprender su dinámica interna. Su flexibilidad metodológica permite la combinación de diversas fuentes de datos, como observaciones, entrevistas y documentos, favoreciendo la triangulación de la información y fortaleciendo la validez de los hallazgos (Yin, 2014). En este sentido, la riqueza del estudio de caso radica en su capacidad para integrar perspectivas diversas y narrativas múltiples (Wolcott, 2008), ofreciendo una visión más holística del fenómeno investigado.

Además, el estudio de caso se caracteriza por su proximidad con la realidad, aunque con una organización compleja, permitiendo la generalización analítica más que la estadística (Flyvbjerg, 2011). Bassey (1999) señala que su finalidad no es la replicabilidad, sino la generación de conocimiento a partir de lo particular, proporcionando aportes significativos para contextos similares. Su enfoque interpretativo coloca al investigador en un rol clave, dado que su análisis influye en la construcción del significado de los datos (Stake, 1995). De este modo, el estudio de caso permite atender a las situaciones sociales y a los conflictos emergentes entre los participantes, al tiempo que ofrece un archivo descriptivo con potencial para futuras interpretaciones. Finalmente, su accesibilidad pública favorece la democratización del conocimiento y la toma de decisiones informadas en los ámbitos donde se desarrolla la investigación (Simons, 2009).

Dentro de este modelo, la Evaluación Democrática—planteada por Stenhouse (1981), McDonald (1981) y Elliot (1981)—se destaca como una de las expresiones más desarrolladas de la evaluación cualitativa. Se basa en la idea de que la evaluación y la investigación deben responder a necesidades concretas, permitiendo que los participantes expresen, contrasten y reflexionen sobre sus propias interpretaciones de la realidad. Sus principales características incluyen:

En primer lugar, la Evaluación Democrática enfatiza la participación activa de todos los involucrados en el proceso evaluativo, promoviendo el diálogo entre diferentes actores y asegurando que sus voces sean escuchadas (Elliott, 1991). Según Stenhouse (1981), este

modelo no se limita a evaluar resultados, sino que busca comprender los procesos educativos en su contexto, destacando el valor de la interpretación y la negociación de significados entre los participantes. McDonald (1981) sostiene que la evaluación debe ser accesible y útil para quienes están implicados en la práctica educativa, promoviendo la autorreflexión y la deliberación colectiva. Así, este enfoque no se orienta a la mera recolección de datos, sino a la construcción de conocimiento situado, permitiendo a los sujetos involucrados analizar críticamente sus experiencias y tomar decisiones informadas para la mejora de su práctica.

Otra de sus características fundamentales es la apertura a la diversidad de perspectivas y la integración de múltiples fuentes de información. La Evaluación Democrática se apoya en metodologías cualitativas como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental, favoreciendo la triangulación de datos para obtener una comprensión más rica y matizada de la realidad educativa (Simons, 2009). A diferencia de los modelos tecnocráticos de evaluación, que establecen criterios predefinidos de éxito o fracaso, este enfoque reconoce la complejidad del aprendizaje y la enseñanza, permitiendo que la evaluación sea un proceso formativo y no solo un mecanismo de rendición de cuentas (House & Howe, 1999). En este sentido, la Evaluación Democrática busca contribuir a la transformación social y educativa al fomentar la autogestión del conocimiento y la construcción de comunidades de aprendizaje reflexivas y comprometidas (Elliott, 1991).

Evaluación iluminativa

El modelo de Evaluación Iluminativa, desarrollado por Parlett y Hamilton (1972), surge como una alternativa a los enfoques tradicionales de evaluación, los cuales priorizan la medición de resultados cuantificables y la comparación con estándares predefinidos. Este modelo parte de la premisa de que la evaluación debe centrarse en la comprensión de los programas educativos y de extensión en su contexto real, atendiendo a las interacciones que se generan entre los actores involucrados, las condiciones institucionales y los factores socioculturales que inciden en su desarrollo. Según Parlett y Hamilton (1976), la Evaluación Iluminativa busca explorar cómo un programa es percibido, comprendido y experimentado por los participantes, alejándose de los modelos prescriptivos que imponen criterios rígidos de éxito o fracaso.

Este enfoque se distingue de los modelos tradicionales en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, adopta una orientación holística, entendiendo el programa como un sistema interdependiente donde los procesos y las interacciones son tan relevantes como los resultados finales (Stake, 1973). Además, se centra en la descripción e interpretación,

priorizando el análisis cualitativo de la experiencia educativa en lugar de la simple medición de variables cuantificables (Simons, 2009). Asimismo, la Evaluación Iluminativa pone el énfasis en los procesos y su desarrollo en condiciones naturales, evitando reducir el análisis a un conjunto de indicadores previamente establecidos (House, 1993). En términos metodológicos, este modelo se apoya en técnicas cualitativas como la observación etnográfica, la entrevista en profundidad y el análisis documental, con el objetivo de captar la riqueza y complejidad de la realidad evaluada (Parlett & Dearden, 1977).

Desde esta perspectiva, la evaluación no se reduce a la medición de un impacto predefinido, sino que debe posibilitar un análisis profundo de los significados, dinámicas y tensiones que atraviesan el proyecto. Como señala Parlett (1981), el valor de este enfoque radica en su capacidad para iluminar aspectos ocultos o no previstos del proceso educativo, permitiendo que los propios actores involucrados reconozcan y comprendan las estructuras y prácticas que condicionan su experiencia. En este sentido, la Evaluación Iluminativa no solo contribuye a generar conocimiento sobre la implementación de los programas, sino que también abre espacios para la reflexión crítica y la mejora continua en función de los aprendizajes emergentes.

Dimensiones y variables de la evaluación en extensión

Raúl Alfredo Linares (2014) desarrolla un esquema de evaluación para la extensión universitaria basado en la identificación de dimensiones, variables e indicadores que permiten analizar su alcance e impacto. Este marco conceptual ha sido retomado y ampliado en diversas oportunidades por autores como Gustavo Menéndez (2011) y Laura Tarabella (2016), quienes han profundizado en la sistematización de criterios evaluativos para programas y proyectos extensionistas.

Las cinco dimensiones principales identificadas en este enfoque son:

1. Académico-institucional: Analiza la relación del proyecto con la estructura universitaria y su integración en la formación académica. Se considera el reconocimiento de la extensión en el currículo y su articulación con la docencia y la investigación.
2. Pedagógica: Examina las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en la experiencia extensionista. Se valora el papel de la extensión como espacio de formación, atendiendo a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades para la acción en contextos situados.

3. Social: Evalúa el impacto del proyecto en la comunidad y en la formación ciudadana de los participantes. Se estudia la interacción entre universidad y sociedad, considerando el grado de involucramiento de los actores sociales y la pertinencia de las acciones desarrolladas.
4. Política: Considera la articulación del proyecto con políticas públicas y compromisos institucionales en torno a la extensión. Se analiza en qué medida la propuesta extensionista dialoga con agendas de desarrollo y estrategias de gestión en distintos niveles.
5. Comunicacional: Refiere a las estrategias de divulgación y circulación del conocimiento generado. Incluye el análisis de los canales y formatos de comunicación utilizados, así como la accesibilidad y pertinencia de los contenidos compartidos.

Junto a estas dimensiones, Linares (2014), Menéndez (2011) y Menéndez y Tarabella (2016) han propuesto un conjunto de variables clave para la evaluación de la extensión, entre las que destacan la pertinencia, la competencia o idoneidad, la adecuación, la efectividad o eficacia potencial, la vinculación con el medio y la innovación. Si bien estas variables fueron originalmente diseñadas para evaluaciones ex-ante, en el marco de esta investigación se han adaptado para su aplicación en una evaluación ex-post, lo que permite realizar un análisis retrospectivo del desarrollo del proyecto. Esta adecuación facilita la identificación de aprendizajes, logros y desafíos en la implementación de la propuesta extensionista, brindando insumos para la planificación de futuras experiencias en este ámbito.

Metodología

Esta investigación es un estudio de caso del PEIS “Cannabis, Ciencia y Sociedad” bajo un enfoque metodológico cualitativo, para evaluar su potencial como estrategia de integración de docencia y extensión. Este enfoque permitió analizar cómo los participantes vivenciaron las actividades del proyecto, cómo estas transformaron sus perspectivas sobre el cannabis y qué aprendizajes surgieron a partir de su involucramiento. La investigación cualitativa encuentra sustento teórico en los aportes de Taylor y Bogdan (1987) e Irene Vasilachis de Gialdino (2006), quienes destacan sus particularidades y potencialidades para captar la riqueza de las interacciones humanas y los significados construidos en contextos específicos.

Taylor y Bogdan (1987) conciben la investigación cualitativa como una herramienta para comprender los fenómenos desde el punto de vista de quienes los viven. Según estos autores, "la esencia de la investigación cualitativa radica en su interés por comprender las acciones, decisiones y creencias desde el punto de vista de los actores sociales" (p. 5). Además, enfatizan que la investigación cualitativa "captura la complejidad de las interacciones humanas y las sitúa en su contexto histórico y social" (1987, p. 9). Este principio resultó fundamental para comprender cómo las actividades del PEIS —talleres, jornadas y espacios de discusión— se insertaron en un marco más amplio de lucha contra la estigmatización del cannabis y la desinformación, tanto en el ámbito académico como en el comunitario. Así, este enfoque permitió identificar las dinámicas de cambio que emergieron en las relaciones entre los actores involucrados.

Por su parte, Irene Vasilachis complementa esta visión al destacar que "el factor humano es la gran fuerza y la debilidad fundamental de la investigación cualitativa" (2006, p. 30). Su enfoque resalta que las subjetividades de los participantes y del investigador no son ajenas al proceso de producción de conocimiento, sino que lo constituyen. En el marco del PEIS, esto permitió considerar las interpretaciones, emociones y significados atribuidos por los actores al proyecto como elementos centrales para evaluar su impacto y adecuación. Vasilachis también subraya la importancia de la interacción entre investigador y participantes como una dimensión esencial de la metodología cualitativa: "La investigación cualitativa valora el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos" (2006, p. 45). Este principio guió la implementación de los instrumentos que se utilizaron para describir el desarrollo del PEIS, y para comprender cómo los actores vivieron y resignificaron sus experiencias. Es indispensable destacar que el maestrando autor de este trabajo fue Director del PEIS que es objeto de estudio, lo que representa una

vinculación personal significativa con la investigación y sus resultados. Por esto, y por tratarse de una investigación cualitativa, fue indispensable revisar minuciosamente los procedimientos. Este enfoque metodológico implicó considerar la observación del propio proceso de análisis como parte del trabajo de campo, e informar lo observado dentro de los resultados de la investigación. En este sentido, debimos realizar interpretaciones sucesivas que guiaron la recolección de datos a lo largo de la investigación..

En términos concretos, se implementó un modelo combinado de Evaluación iluminativa y Evaluación como Estudio de caso en su variante Evaluación democrática, considerados los mayores exponentes de la evaluación cualitativa. Se utilizó el esquema propuesto por Raúl Alfredo Linares que consiste en especificar las dimensiones que se desean evaluar de la extensión, las variables de esas dimensiones relevantes para la investigación, y los indicadores para estas variables. Siguiendo este esquema, se evaluó si el proyecto cumple con los indicadores definidos.

Dimensiones

Las dimensiones de la extensión relevantes para esta investigación son la dimensión pedagógica y la académica institucional. La dimensión pedagógica aborda los procesos de enseñanza y los aprendizajes cuando se ponen en juego teorías, perspectivas y metodologías en situaciones complejas. Evaluar esta dimensión de la extensión pretende destacar su potencial para contribuir en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva pedagógica socio-constructivista y socio-cultural, y promoviendo su incorporación curricular. La dimensión académica institucional se enfoca en el aporte de la extensión a la construcción y a la apropiación social del conocimiento, promoviendo la integralidad de funciones sustantivas. Evaluar esta dimensión busca reforzar el rol de la universidad como agente de transformación social, reflexionando sobre el impacto efectivo en la población y el territorio (Menéndez, 2013; Menéndez, 2017; Menéndez, 2023; Reyna y Iucci, 2022).

Variables

Las variables a analizar de cada una de estas dimensiones son: adecuación y eficacia. La adecuación es la relación entre aquello que ofrece el proyecto y las necesidades de la población. La eficacia se refiere al grado o medida en que las acciones del proyecto influyen positivamente en la situación de la población.

Indicadores

Los indicadores de adecuación son:

1. La problemática objeto de intervención del proyecto existe como tal en la población objetivo.
2. La población objetivo estuvo dispuesta a participar de las actividades diseñadas.
3. El proyecto buscó dar una respuesta a la problemática.

Los indicadores de eficacia son:

1. La cantidad de beneficiarios o destinatarios de las actividades del proyecto.
2. Un cambio positivo en la situación de la población objetivo respecto a la problemática objeto de intervención.

Indicadores de la dimensión pedagógica

La evaluación de la dimensión pedagógica se centra en los procesos de aprendizaje y en cómo las actividades del proyecto contribuyen a la formación de los participantes. Los indicadores de adecuación y eficacia en esta dimensión pueden definirse de la siguiente manera:

Indicadores de adecuación

- **La problemática objeto de intervención del proyecto existe como tal en la población objetivo:** evalúa si realmente existía una demanda de estudio o formación sobre el tema entre los estudiantes y otros actores del proyecto, sea por un interés personal o profesional.
- **El proyecto buscó dar una respuesta a la problemática:** analiza si el proyecto fue diseñado adecuadamente para promover los aprendizajes requeridos, especialmente por parte de los actores académicos.
- **La población objetivo estuvo dispuesta a participar de las actividades diseñadas:** verifica si la población académica, especialmente estudiantes, se interesaron e involucraron en las actividades del proyecto buscando aprender sobre el tema.

Indicadores de eficacia

- **La cantidad de beneficiarios o destinatarios de las actividades del proyecto:** refiere a cuántos participantes se involucraron en las actividades del proyecto identificadas como exitosas para promover aprendizajes.
- **Un cambio positivo en la situación de la población objetivo respecto a la problemática objeto de intervención:** evalúa si los participantes aprendieron o recibieron una formación que consideren significativa sobre el tema.

Indicadores de la dimensión académica institucional

La dimensión académica institucional se evalúa en relación con la construcción y apropiación social del conocimiento, analizando tanto su impacto dentro como fuera del ámbito académico. En este caso, los indicadores de adecuación y eficacia pueden analizarse de la siguiente manera:

Indicadores de adecuación

- **La problemática objeto de intervención del proyecto existe como tal en la población objetivo:** evalúa si había una demanda de información con respaldo académico sobre el tema desde la sociedad, y si existía un abordaje institucional de parte de la Universidad, tanto hacia sus funciones internas como en el cumplimiento de su rol social.
- **El proyecto buscó dar una respuesta a la problemática:** analiza si el proyecto fue diseñado adecuadamente para promover la construcción de conocimientos a partir del diálogo de saberes entre los actores, promover la apropiación social de los conocimientos y fomentar el abordaje del tema en la Universidad.
- **La población objetivo estuvo dispuesta a participar de las actividades diseñadas:** refiere a si los actores sociales y académicos se interesaron e involucraron en las actividades del proyecto dirigidas a poner en diálogo los saberes, introducir el tema a la estructura universitaria y promover su apropiación social.

Indicadores de eficacia

- **La cantidad de beneficiarios o destinatarios de las actividades del proyecto:** refiere a cuántos participantes se involucraron en las actividades del proyecto identificadas como exitosas para la construcción y apropiación social de conocimientos.

- **Un cambio positivo en la situación de la población objetivo respecto a la problemática objeto de intervención:** evalúa si, dentro de los alcances del proyecto, se contribuyó favorablemente a la demanda de información desde la sociedad, y al abordaje institucional del tema en la UNL.

Indicadores emergentes

A partir de la profundización en los antecedentes de la integración de docencia y extensión, decidimos que la evaluación del proyecto debía incluir -según su concepción vigente- a la **integralidad de las tres funciones sustantivas** (Reyna y Iucci, 2022; Menéndez, 2023; Reyna, 2023), y que, por lo tanto, debíamos indagar sobre la integración de la investigación en esta experiencia. En este sentido, se recogen incidentes referidos a la investigación para citar y evaluar como posibles indicadores en la dimensión académica institucional.

Encontramos que el **diálogo entre disciplinas** ocupa un lugar prioritario entre los objetivos de la UNL, reconocido especialmente desde las áreas de extensión. El Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019 destaca que las funciones de docencia, investigación y extensión “deberían incrementar su mirada interdisciplinaria” (UNL, 2010, p. 12); Reyna y Iucci recogen que los primeros proyectos de extensión tuvieron como finalidad “desarrollar experiencias interdisciplinarias de intervención” en problemas y demandas sociales (Reyna y Iucci, 2022, p.21); Rafaghelli sostiene que para constituirse como estrategias educativas eficaces, los espacios de extensión deben ser interdisciplinarios (Rafaghelli, 2013, p.28); y Boffelli reconoce, en el mismo sentido, que las prácticas de extensión “requieren de múltiples miradas para lograr una visión integral y plantear posibles soluciones” (Boffelli, 2022, p. 32).

Observamos, en la integración de docencia y extensión en la UNL, tensiones entre la curricularización de la extensión -entendida como la ejecución de prácticas de extensión desde las cátedras de las carreras de grado- y la interdisciplinariedad; ya que los actores académicos que participan son, muchas veces, estudiantes y docentes de la misma carrera. Esto lo vemos reflejado en la dedicación de planes de gestión y dispositivos como el área de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE) al estudio, diseño, promoción y ejecución de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) desde el año 2007 hasta su primera implementación en 2014, y sus más de diez años de experiencia hasta la actualidad (Boffelli, 2013; Boffelli, 2017; Menéndez, 2017; Boffelli, 2022; Rafaghelli, 2022; Reyna y Iucci, 2022; Vázquez, 2022; Reyna, 2023). Una notable excepción es el caso abordado por Reyna (2017), un ejemplo de incorporación curricular de la extensión involucrando Proyectos de Extensión de Interés Social, en el marco de la Práctica

Profesional Final de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL. Reyna explica que los PEIS pueden contener al número de estudiantes que demanda este tipo de incorporación curricular, y destaca que la “formación en el trabajo interdisciplinario” es un aspecto muy valioso de los PEIS como práctica integrativa (Reyna, 2017, p. 103). A partir de esto, advertimos que debíamos prestar especial atención a la **interdisciplinariedad como fortaleza** de los PEIS para el propósito de promover el aprendizaje, la investigación y la apropiación social de conocimientos. Esta característica, que notamos en su momento durante la realización del proyecto, y en el análisis que detallamos en el capítulo 1, podría ser una de las principales razones para promover la implementación de Proyectos de Extensión de Interés Social al diseñar prácticas integrativas, que cumplan con el objetivo de curricularización, y contribuyan al desafío de una mayor institucionalización y reconocimiento académico de la extensión.

Finalmente, observamos que el **desafío de institucionalización y reconocimiento académico de la extensión** protagoniza, al menos desde el año 2000, los objetivos de la extensión en la UNL (Menéndez, 2013; Menéndez, 2017; Reyna y Iucci, 2022). Tras años de experiencias, las sucesivas evaluaciones muestran un avance más limitado en este objetivo, que, por ejemplo, en la integración de docencia y extensión (Boffelli, 2022; Reyna, 2023; Menéndez, 2023). Debido a esto, decidimos recolectar en esta evaluación los indicios y percepciones de este problema, especialmente durante los grupos focales analizados en el capítulo 2, y reflexionamos al respecto en la síntesis de la evaluación y la reflexión final del capítulo 3.

Técnicas de recolección de información

A continuación detallamos las técnicas o instrumentos de recolección de información, diseñados para recopilar la información utilizada en evaluación del proyecto, indicando su relación con los objetivos específicos y el capítulo en el que se desarrolla su análisis.

- Análisis de contenido de las fuentes documentales del proyecto, detalladas más abajo. La información de las fuentes documentales mencionadas fue obtenida mediante el análisis de su contenido, a través de la interpretación y la representación textual total o parcial de los conceptos principales.
- Encuesta de autoevaluación del voluntariado. Se trata de un cuestionario elaborado por la Secretaría de Extensión y Cultura que debieron completar todos los integrantes del voluntariado para finalizar formalmente su participación.

- Grupo focal con voluntarios y docentes del proyecto. Son entrevistas grupales, inicialmente semiestructuradas, que se van modificando en virtud de la lógica en espiral de generación de los datos.

El análisis de las fuentes documentales cumple especialmente con el objetivo específico 1: *Describir el proceso de realización del PEIS “Cannabis, Ciencia y Sociedad” entre los años 2021 y 2022*. Se leyeron los documentos y se transcribió la información relevante para identificar los indicadores mencionados. Se espera identificar principalmente indicadores de la variable adecuación, tanto en la dimensión pedagógica como académica institucional. Este análisis se desarrolla en el capítulo 1.

La encuesta de autoevaluación del voluntariado y los grupos focales cumplen con los tres objetivos específicos, aunque se diseñan principalmente para cumplir con el objetivo específico 2: *Identificar expectativas y logros entre los actores académicos del proyecto*. Se analizaron las encuestas y entrevistas por el *método comparativo constante*, seleccionando incidentes relevantes de los cuales se obtuvieron citas textuales, indicadores y categorías emergentes. Se espera identificar principalmente indicadores de la variable eficacia, tanto en la dimensión pedagógica como académica institucional. También se asocian con el objetivo específico 1, porque la voz de los participantes nos brinda una descripción más completa del proceso, y porque al reconstruir la experiencia junto a otros actores se promueve la emergencia de nuevos incidentes que puedan enriquecer la investigación. Este análisis se desarrolla en el capítulo 2.

Por último, todos los instrumentos analizados se relacionan con el objetivo específico 3: *Reflexionar sobre los aportes del caso a la implementación de proyectos de extensión de interés social como estrategia de integralidad de funciones en la UNL*, ya que dicha fundamentación se deberá respaldar con la información recolectada. Este análisis se desarrolla en el capítulo 3.

El Método Comparativo Constante (MCC) de Glaser y Strauss fue la técnica empleada para analizar los datos obtenidos en las encuestas y los grupos focales de esta investigación. Este método se basa en la comparación sistemática de incidentes, categorías y propiedades con el objetivo de construir teoría emergente a partir de los datos empíricos. Su aplicación en este estudio permitió estructurar los hallazgos a través de un proceso inductivo y dinámico, asegurando que las categorías analíticas surgieran directamente del material recolectado.

En primer lugar, en la fase inicial del análisis se realizó una codificación abierta, identificando incidentes relevantes en las respuestas de los participantes. Para ello, cada unidad de significado en las encuestas y focus groups fue examinada línea por línea con el fin de extraer conceptos clave y formular preguntas que ayudaran a precisar su sentido (Strauss y Corbin, 2002). A medida que se avanzaba en este proceso, se comparaban los incidentes entre sí dentro de cada categoría emergente, identificando similitudes y diferencias en los relatos de los participantes. Este procedimiento permitió estructurar conceptos preliminares y definir las propiedades y dimensiones de las categorías en desarrollo.

Luego, a través de la codificación axial, se organizaron los datos para establecer relaciones entre categorías, facilitando la integración de conceptos y su conexión con aspectos más generales del estudio. En este punto, se buscaron patrones y recurrencias entre los indicadores extraídos de las encuestas y los focus groups, estableciendo relaciones entre los conocimientos adquiridos, la valoración de saberes no académicos y la percepción del impacto del proyecto en la formación de los participantes. La comparación entre respuestas individuales y colectivas ayudó a profundizar en los sentidos construidos por los actores y a delimitar los matices de sus experiencias.

Finalmente, se llegó a la fase de codificación selectiva, en la que se consolidaron las categorías en torno a ejes interpretativos más generales, permitiendo formular hipótesis teóricas sobre la integralidad de funciones en el marco de los PEIS. Este procedimiento facilitó la identificación de tendencias recurrentes en los datos y la saturación teórica de los conceptos emergentes, lo que refuerza la validez de los hallazgos (Strauss y Corbin, 2002).

Se han consultado como fuentes de información los siguientes documentos del proyecto:

- Formulario de presentación del PEIS a la convocatoria, e informe final, entregados ante las autoridades de la Universidad Nacional del Litoral.
- Actas de reunión digitales.
- Resultados del proyecto: materiales publicados, eventos, entrevistas.
- Formularios web completados durante la realización del proyecto.

Capítulo 1: Realización del PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad"

En este capítulo nos dedicamos al objetivo específico 1: Describir el proceso de realización del PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad" entre los años 2021 y 2022.

Describir ese proceso tiene el propósito de situar la evaluación, contextualizando la problemática abordada por el proyecto en el tiempo en que se diseñó y realizó. Conlleva la sistematización de la experiencia, lo que permite la reflexión y el aprendizaje de nuestra parte, como investigadores. Es particularmente necesario porque en este análisis se pone de manifiesto la existencia de un problema de doble dimensión: la dificultad para enseñar y aprender sobre el tema, tanto dentro como fuera de la academia (dimensión pedagógica), y la falta de un abordaje institucional por parte de la universidad que permita la construcción y apropiación social de estos conocimientos (dimensión académica institucional). Revisamos el formulario de presentación del proyecto, donde corroboramos que los objetivos y las actividades fueron diseñadas adecuadamente para abordar la problemática (indicador de adecuación). Se pone el foco en la convocatoria al voluntariado, que demuestra que una amplia población académica de disciplinas variadas estuvo dispuesta a participar de las actividades diseñadas (indicador de adecuación). También se analiza la forma de organización del trabajo del voluntariado, y su participación en las actividades y en los distintos resultados producidos, permitiendo obtener la cantidad de beneficiarios de los procesos de aprendizaje (indicador de eficacia). Se evidencia un proceso de construcción de conocimientos mediante el diálogo de saberes (indicador de eficacia), y la conformación de *comunidades de aprendizaje* (Rafaghelli, 2013) en un espacio institucional de colaboración entre la academia y la sociedad (indicador de eficacia). Por estas razones, este Capítulo contribuye al objetivo general: Evaluar el Proyecto de Extensión de Interés Social "Cannabis, Ciencia y Sociedad" (2021 - 2022) en sus dimensiones académica institucional y pedagógica para fundamentar la implementación de Proyectos de Extensión de Interés Social como estrategia de integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral.

1.1: Una deuda de la academia

En este apartado hacemos un breve repaso de la historia reciente y el contexto político, jurídico y académico en el que tuvo lugar la presentación del proyecto. Estos aspectos son relevantes para nuestra evaluación ya que representan indicadores de adecuación en

ambas dimensiones de estudio. En este punto vemos que la problemática existe en la población, no solo en sus dimensiones política y social, debido a la prohibición, criminalización y estigmatización histórica, sino también en las dimensiones pedagógica y académica, ya que el mismo contexto tuvo como consecuencia la represión de todas las formas de construir y compartir conocimientos tanto populares, como académicos y científicos. La demanda social más fuerte detrás de la presentación del proyecto fue la dificultad para acceder a información confiable sobre la planta y el cultivo de cannabis, sus derivados, usos y propiedades. Para su propósito como iniciativa de extensión fue central el grado de necesidad social planteado, contemplando que la desinformación en la población tiene consecuencias directas para la salud de personas en particular y para la salud pública como derecho difuso. Un problema adicional que presenta este contexto es la falta de formación profesional. Los descubrimientos científicos logrados en el mundo desde la década de 1960 tuvieron un nivel de incorporación muy limitado a las currículas de los estudios universitarios. El caso de los profesionales de la salud trajo un problema significativo para la población: por desconocimiento o desconfianza, la gran mayoría no se interesaba en la terapéutica con cannabis, muchos lo rechazaban por juicios personales, y aquellos interesados no se sentían formados para hacerlo. Ante la creación de un marco legal para el acceso al cannabis y derivados con indicación médica, la aprobación del profesional se convirtió en el principal cuello de botella.

En el año 1964 el químico de origen belga Raphael Mechoulam y sus colegas de investigación de la Universidad Hebrea de Jerusalén publicaron el trabajo por el cual se logró aislar la molécula de THC (delta-9 tetrahidrocannabinol), principal principio activo del cannabis, además de describir por primera vez su estructura y parte de su síntesis. Esta publicación dio lugar a más investigaciones sobre las bases químicas y biológicas del efecto psicoactivo en humanos, resultando en el descubrimiento de los receptores cannabinoides (CBRs) entre 1985 y 1989. Los CBRs actúan como inhibidores presinápticos y se ubican principalmente en células neuronales y sistema nervioso en general; su función principal es regular la intensidad de señales neuronales o prevenir la liberación excesiva de un neurotransmisor (Pertwee, 2006). El sistema endocannabinoide (SEC) fue descubierto en la década de 1990 a raíz de investigaciones sobre los efectos de los cannabinoides. Lumir Hanus y sus colegas de investigación de la Universidad Hebrea de Jerusalén identificaron el primer endocannabinoide en 1992. Este hallazgo marcó el inicio del estudio del sistema endocannabinoide en el cuerpo humano. Desde entonces, hemos aprendido mucho más sobre este sistema y su relevancia en una variedad de procesos fisiológicos y cognitivos.

A pesar de estos avances, los contenidos sobre la química de los fitocannabinoides (producidos por la planta de cannabis), endocannabinoides (producidos por el cuerpo humano y otros animales), receptores y sistema endocannabinoide en general, han tenido un nivel de incorporación muy limitado a las currículas de los estudios universitarios de ciencias biológicas y profesionales de la salud.

La prohibición vigente del cannabis deriva de la creación de entidades de fiscalización internacional que se consolidaron con la firma de la Convención Única de Estupefacientes de 1961, a la que nuestro país adhirió unos años después. Esta legislación internacional es consecuencia de un proceso complejo del que participaron numerosos actores con intereses diversos a lo largo del tiempo. Autores como Antonio Escohotado atribuyen especial responsabilidad a corporaciones como las *American Medical Association* y la *American Pharmacists Association*, que a partir de la década de 1920 funcionaron como grupos de presión junto a legisladores estadounidenses de sectores conservadores -y particularmente racistas- para perseguir las prácticas de medicinas ancestrales y de origen natural, asociándolo a prácticas de poblaciones estigmatizadas y criminalizadas. Si bien la Convención Única de Estupefacientes excluía explícitamente de la fiscalización a los cultivos para usos medicinales, industriales no psicoactivos y para investigación, en gran parte del mundo esto fue ignorado y en algunos –como en nuestro país- se aplicaron leyes nacionales mucho más gravosas de lo que exigía la legislación internacional. Se erradicaron todos los cultivos de cannabis y de cáñamo –promovidos por Manuel Belgrano- y se impidió el estudio y la investigación, incluso para fines medicinales. Al mismo tiempo, las políticas prohibicionistas y abstencionistas construyeron imaginarios estigmatizantes contra la población usuaria, que sirvieron para justificar su persecución por razones políticas, ideológicas y económicas. Esto causó un gran daño epistemológico. En términos del *pensamiento abismal* y la *sociología de las ausencias*, la población cannábica y sus saberes cayeron al abismo: fueron descalificados y producidos activamente como no existentes, no-inteligibles o no creíbles por los saberes dominantes (De Sousa Santos, 2011, 2014). En el último siglo, los impulsores de estas políticas nos han privado tanto de los conocimientos populares como de los legitimados por la cultura dominante y, como consecuencia, del derecho al acceso a la salud (Escohotado, 2006; CELS, 2015; Corbelle, 2019; CELS, 2021).

En la sociedad, el activismo cannábico se ha dedicado principalmente a defender a la población de la persecución penal, a promover políticamente alternativas a la prohibición, y fundamentalmente a hacer divulgación, es decir, a difundir la poca información confiable a la que teníamos acceso para abordar una situación de analfabetismo sobre el tema. Las dificultades impuestas por las leyes para realizar prácticas de cultivo y reproducción de la

planta de cannabis han constituido de por sí un grave obstáculo a la construcción histórica de conocimientos. Como dice Corbelle, parte del activismo se inclinó por “investigar y estudiar los diversos usos del cannabis, dar charlas informativas sobre el mismo o defender a sus usuarios de la discriminación y la criminalización” (2018, p. 220). Por medio de asambleas, marchas, volantes y publicaciones en redes sociales han buscado comunicar ideas muy básicas -como que la “marihuana” es natural, que viene de una planta y que se puede cultivar- para atenuar la estigmatización de la sustancia y de su población usuaria, y también promover el autocultivo como alternativa al narcotráfico. Algunos cultivadores optaron por regalar semillas -usualmente de cruza propias- en encuentros y eventos como forma de activismo. Además, han informado sobre los posibles efectos adversos del consumo, y sobre cómo reducir riesgos y daños. También han compartido información básica sobre la ley de drogas, los antecedentes judiciales, y cómo evitar problemas con la policía (Corbelle, 2015; Corbelle, 2018 a; Corbelle, 2018 b; Corbelle, 2019).

A pesar de que los estudios científicos han avanzado mucho desde entonces, la información no estuvo disponible para la sociedad; en el ambiente se conocía y hablaba muy poco de los beneficios para la salud, y cuando se hacía se lo trataba con desconfianza, como si se tratara de especulaciones demasiado optimistas. Entre 2015 y 2016 se popularizó el uso medicinal del cannabis de la mano de niñas y niños con trastornos neurológicos, y sus madres que los trataban con aceite de cannabis, gracias a la contribución de cultivadores activistas. De esta manera se conoció públicamente el uso del cannabis y sus derivados con fines medicinales, terapéuticos y paliativos (Corbelle, 2018 a; Corbelle, 2018 b; Díaz et al., 2021; Romero et al. 2023).

En el año 2017 se aprobó en Argentina la Ley 27350 que establece el marco regulatorio para la investigación médica y científica del uso medicinal, terapéutico y/o paliativo del dolor de la planta de cannabis y sus derivados, que marcó fuertemente el rumbo del país en relación a las políticas públicas sobre cannabis. Sin embargo, no se reglamentó el autocultivo, ni se implementaron formas de abastecimiento accesibles; no hubo políticas públicas efectivas para el acceso a tratamientos, ni programas educativos oficiales con información confiable sobre el tema. La producción del cannabis necesario para abastecer este nuevo sistema seguiría siendo un debate pendiente. Lamentablemente esto tampoco trajo una solución a los problemas para construir y compartir conocimientos, las iniciativas de estudio e investigación eran muy restringidas, no se habilitó a las universidades para cultivar, y los escasos resultados no contribuyeron a enriquecer el conocimiento social. Durante años tuvimos que insistir en debates políticos y mediáticos que la planta de “cannabis medicinal” es la misma planta que la de “marihuana”. El marco regulatorio en este

período siguió siendo muy perjudicial. Siguieron vigentes las penas por “preconizar o difundir públicamente el uso de estupefacientes o inducir a otro a consumirlos”, por “usar estupefacientes con ostentación y trascendencia al público”, y por “impartir públicamente instrucciones acerca de la producción, fabricación, elaboración o uso de estupefacientes”. No se crearon criterios que permitan distinguir si se trataba de divulgación para fines medicinales (Corbelle, 2018 a; Corbelle, 2018 b, Díaz et al., 2021; Romero, et al. 2023). Como ejemplo, en el año 2017 un activista de la ciudad de Paraná, cultivador y dueño de una tienda de cultivo, fue allanado, detenido y apresado por más de 48hs por la Policía y la Justicia de la Provincia de Entre Ríos bajo la figura de “preconización” a partir de un video publicado en plataformas virtuales donde explica y muestra el proceso de extracción de resina de cannabis y elaboración del aceite para uso medicinal.

Uno de los problemas que se presentaron en este período de implementación de la ley, además de no existir vías legales y satisfactorias de abastecimiento, fue la falta de médicos capacitados -o siquiera interesados- en el abordaje del cannabis. Un relato muy frecuente de este período era el de pacientes que deseaban probar cannabis en el tratamiento de su enfermedad pero su profesional de cabecera lo rechazaba. Profesionales que tenían mayor tolerancia, apertura o interés en esta alternativa no podían abordarlo responsablemente ya que no habían tenido una capacitación al respecto en sus carreras de grado o posgrado (Díaz et al., 2021; Romero et al. 2023).

Podemos apreciar una sombra persistente en los contenidos de las currículas académicas, definida por la prohibición. En biología no se estudia la planta, en agronomía no se estudia su cultivo, en bioquímica o farmacia no se estudian sus principios activos con fines medicinales, en medicina no se estudia el sistema endocannabinoide. Podemos respaldar estas afirmaciones con la percepción manifestada por múltiples participantes, tanto en las devoluciones realizadas mediante las encuestas de autoevaluación del voluntariado como en las declaraciones realizadas en las entrevistas grupales, y que analizaremos más adelante en el capítulo 2.

En el año 2019 ya eran evidentes las consecuencias de la reglamentación incompleta de la Ley 27.350. El activismo cannábico jugó un rol crucial en visibilizar las necesidades de pacientes y familiares, especialmente en casos de patologías graves como epilepsias refractarias. Las organizaciones de la sociedad civil fueron fundamentales para conectar a las comunidades con información y recursos, mientras presionaban por una regulación más inclusiva. Sin embargo, el conocimiento sobre el tema todavía era desigual y muchas personas dependían de información no oficial o de redes sociales para tomar decisiones

sobre el autocultivo o el uso de fitopreparados de cannabis. En el ámbito académico, aunque empezaban a surgir proyectos de investigación y extensión relacionados con el cannabis, existía un rezago en la integración de este tema en los programas educativos de ciencias de la salud y sociales. Algunos programas de extensión universitaria comenzaron a derribar barreras al conectar los conocimientos comunitarios con la investigación académica, promoviendo un diálogo más amplio y colaborativo (Díaz et al., 2021; Romero et al. 2023).

En este contexto, a finales de 2019, se presentó el Proyecto de Extensión de Interés Social “Cannabis, Ciencia y Sociedad”, con el objetivo de construir y compartir conocimientos sobre la planta de cannabis, el cultivo y su uso para la salud, con respaldo científico y social. Aún no existían formas legales de acceso al cannabis en el país.

Recién en noviembre de 2020, con un nuevo gobierno nacional, se volvió a reglamentar la ley 27350 incluyendo el artículo que habilita el autocultivo. La nueva reglamentación creó el Registro del Programa de Cannabis (REPROCANN) “con el fin de emitir la correspondiente autorización, a los y las pacientes que acceden a través del cultivo controlado a la planta de Cannabis y sus derivados, como tratamiento medicinal, terapéutico y/o paliativo del dolor” (Decreto 883/20, 2020).

1.2: Presentación y objetivos del proyecto

En este apartado reparamos en la presentación de “Cannabis, Ciencia y Sociedad” a la Convocatoria de Proyecto de Extensión de Interés Social 2019/2020. Nos enfocamos en sus objetivos y las actividades planteadas. Para este fin analizamos el formulario de presentación del proyecto, según fue aprobado. Podemos identificar que los objetivos y las actividades fueron diseñadas adecuadamente para abordar la problemática de aprendizaje de parte de los actores académicos y gestionar la intervención social de la academia en la problemática objetivo, lo que configura indicadores de adecuación en las dimensiones pedagógica y académica institucional.

Comenzamos con la Línea Temática en la que se inscribió, y cómo se fundamentó el encuadre. El proyecto se encuadra en la línea temática “SALUD Y BIENESTAR”. Esto se explicó argumentando que el proyecto:

busca construir conocimientos sobre la planta de cannabis y sus derivados reuniendo para su estudio a docentes de las ciencias biológicas y a una asociación de personas usuarias de

cannabis con fines medicinales; promoviendo el cuidado y la salud, con especial atención en niñas, niños, adolescentes, personas con discapacidad y personas mayores.

Siguiendo con el formulario, atendemos a la pregunta por el “Problema a abordar”. Si bien ya hemos argumentado la existencia de la problemática en el contexto legal, político y académico de la presentación del proyecto, en este apartado podemos mostrar que en el momento de diseñar sus objetivos y actividades la lectura de la situación era esta misma. La respuesta comienza con una definición simple del problema: “La gran dificultad con la que se encuentra la población usuaria de cannabis y sus derivados para acceder a información confiable”. Además, se identifica el problema del acceso a la información como un perjuicio a la salud:

El cannabis y sus derivados están siendo utilizados en el tratamiento de diversas enfermedades y dolencias, ya sea por prescripción médica o por autoadministración. Sin embargo, en nuestro país la población usuaria debe abastecerse y desenvolverse en la clandestinidad, sin información confiable y bajo la amenaza de las fuerzas represivas del Estado.

La respuesta explica las limitaciones y los desafíos abiertos por la reglamentación incompleta de la Ley 27.350:

La ley prioriza la producción a través de la Agencia Nacional de Laboratorios Públicos y permite importar “los insumos necesarios”, pero no contempla el autocultivo, que es el principal reclamo de las personas usuarias y familiares.

Y se establece claramente que la construcción de conocimientos a partir de problemáticas sociales es una responsabilidad de la Universidad, que estaba siendo desatendida:

Desentenderse de esta realidad por encontrarse desplazada a la clandestinidad es irresponsable y negligente de parte del Estado, y especialmente de los organismos estatales de ciencia y educación superior.

En el título “Comunicación” del formulario, destacamos la definición de la población destinataria como “Personas que demandan información acerca del cannabis y/o desean contribuir a su estudio”. Con esta población objetivo en vista, se caracteriza la propuesta de comunicación a través de tres actividades proyectadas:

La promoción de los talleres y charlas (1.2.1., 1.2.2.), la divulgación del material elaborado (1.1.3.) y la Campaña de comunicación en apoyo a la comunidad científica para la investigación de la planta de cannabis (1.3.1).

Otro aspecto de la comunicación que se plantea es la necesidad de que el material de divulgación producido esté redactado en un “lenguaje accesible” y tenga “una extensión acorde a un material de consulta”.

Dentro del apartado de “COHERENCIA INTERNA” se encuentran las categorías de “Finalidad”, “Objetivo principal”, “Objetivos específicos” y “Actividades”. Entre las cuales, las actividades están clasificadas dentro de cada objetivo específico.

La Finalidad se enuncia como:

Construir conocimientos sobre la planta de cannabis y sus derivados de forma colectiva, en una relación de colaboración entre las ciencias, las disciplinas académicas y formas de conocimiento informales que se han desarrollado en la clandestinidad.

El Objetivo principal es:

Realizar aportes desde las ciencias biológicas a la población interesada en el cannabis, con especial foco en su aplicación terapéutica y medicinal, introduciendo al cannabis en el mundo académico y de las ciencias biológicas con un abordaje integral y transversal que contemple las problemáticas sociales, las consecuencias de la prohibición y los conocimientos informales existentes.

El objetivo específico 1 propone “Contribuir con información confiable sobre el cannabis, de forma accesible para la ciencia y la sociedad”. Para eso se proyectan las siguientes actividades asociadas al objetivo específico 1:

- Recopilación bibliográfica
- Creación de una biblioteca virtual
- Elaboración de material de divulgación

Los resultados esperados de esas actividades son:

- una biblioteca destinada a la docencia, la investigación, la extensión universitaria

- el material de divulgación para la sociedad civil

El objetivo específico número 2 plantea “Intercambiar conocimientos académicos sobre la planta de cannabis y sus derivados con los construidos en la sociedad y el activismo”. En este sentido se diseñaron las siguientes actividades:

- Talleres de intercambio de conocimientos sobre marco jurídico y legislativo, biología vegetal, química celular y molecular (cannabinoides y otros) y su aplicación terapéutica
- Charlas con especialistas orientadas a profesionales, organizaciones e instituciones académicas y de la salud, sobre temáticas específicas de las ciencias biológicas y la salud

Estos son los resultados esperados:

- el aprendizaje de los distintos actores
- el registro de aportes para la elaboración del material de divulgación

El objetivo específico 3 busca “Fortalecer el apoyo de la sociedad a la comunidad científica para la investigación de la planta de cannabis y sus derivados”, y para esto se propone realizar una “Campaña de comunicación”, esperando como resultado “un sensible impacto en la opinión de la sociedad, la comunidad académica y los organismos de gobierno sobre la necesidad de promover la investigación”.

En el título de “INTEGRACIÓN EXTENSIÓN - DOCENCIA - INVESTIGACIÓN”, se observa que el proyecto se propuso desde un principio “lograr la integración entre extensión, docencia e investigación al brindar un marco de trabajo conjunto” entre actores académicos y sociales, así como “aportar información confiable tanto para divulgación a la sociedad civil como a la comunidad académica para docencia e investigación”.

Por último, seleccionamos como incidente para la evaluación, los fundamentos del proyecto en el apartado “Sustentabilidad”. Entre los fundamentos se reflexiona sobre el “poder de legitimación superlativo en nuestra cultura” que tiene la universidad, no solo para construir saberes académicos y científicos, sino también para contribuir “a un cambio cultural de percepción sobre el cannabis que sigue cargando con el gran peso de la estigmatización”.

Habiendo descrito los aspectos más relevantes para la evaluación de la presentación del proyecto, citando el formulario que fue aprobado en la convocatoria, pasamos a analizar la convocatoria a las actividades académico-solidarias, conocidas como voluntariado.

1.3: Convocatoria al Voluntariado

Debido a la pandemia de COVID-19, la convocatoria al Voluntariado comenzó en el mes de abril de 2021 (Figura 1). Al abrir la convocatoria, se inscribieron a este proyecto más de 100 estudiantes de 20 carreras de la UNL, incluyendo algunos egresados. Esto nos demuestra que la población académica objetivo estuvo dispuesta a participar de la propuesta, lo que significa un importante indicador de adecuación en la dimensión pedagógica y en la dimensión académica institucional. En la dimensión pedagógica porque manifiesta la demanda de aprendizaje, y en la académica institucional porque pone en evidencia la falta de abordaje del tema desde las propuestas curriculares de la Universidad.

Figura 1

Volante de convocatoria al voluntariado



Nota. Tomado del perfil de Instagram del PEIS.

Al cerrar el período de inscripción, el 4 de junio se notificó al equipo de extensión que el total de inscripciones en la convocatoria había sido de 111 personas. Resultaba interesante también la heterogeneidad de la población de participantes inscritos, principalmente respecto de sus disciplinas, pero también en el grado de avance en sus carreras. Llamó particularmente la atención en su momento la cantidad de estudiantes de la carrera de abogacía, ya que, si bien se mencionaba en la convocatoria, las actividades se habían pensado en mayor medida para los campos disciplinares de la salud y las ciencias biológicas. Como ya sabemos, esto responde a la implementación de las prácticas de

extensión en la asignatura de Práctica Profesional Final por parte de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.

En esos días, se comunicaron desde la Secretaría de Extensión ofreciendo su acompañamiento para afrontar el número de inscripciones al Voluntariado, ya que les preocupaba que podamos vernos desbordados y no saber cómo responder a tal demanda. En función de esto, nos recomendaron realizar una instancia preliminar de preselección, donde cada postulante pueda manifestar de forma expresa su compromiso con el proyecto en general y las tareas del voluntariado en particular. Tanto la cantidad como la heterogeneidad disciplinar de los estudiantes inscriptos llevaron a que se deban reformular la organización del trabajo y algunas actividades.

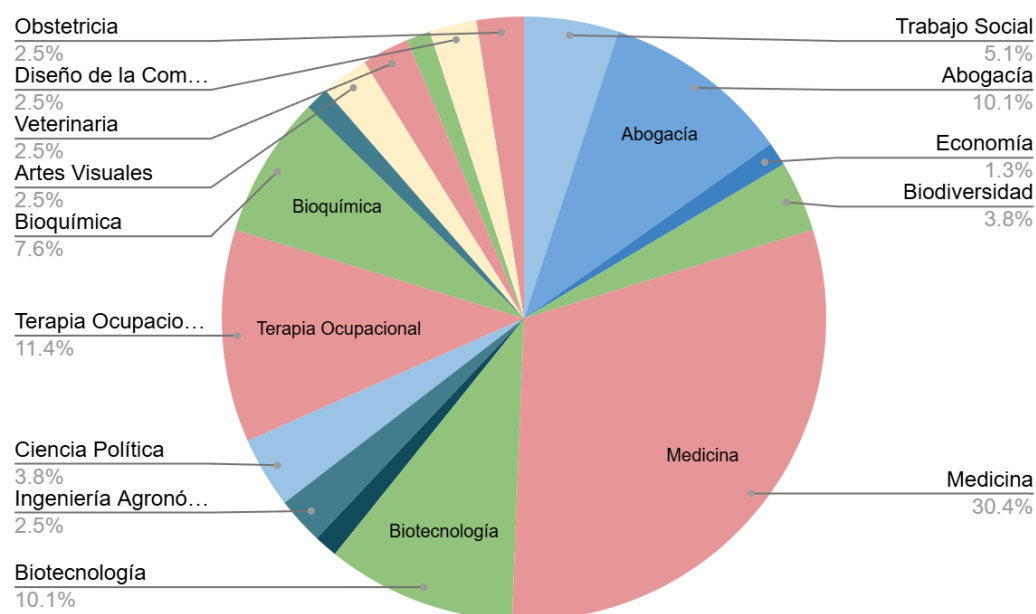
El 25 de junio se realizó un encuentro virtual en la plataforma zoom en el que participaron 79 de las personas inscriptas. En ese encuentro se compartió un formulario de google drive con preguntas sobre su vínculo con la Universidad Nacional del Litoral y sus intereses en relación al proyecto. En la primera pregunta debía seleccionar una opción entre docente, estudiante o egresado/a. Las respuestas fueron: 92,4% estudiantes, 6,3% egresados y 1,3% docentes. La segunda pregunta fue por la carrera que están cursando o de la que han egresado. Las respuestas se proyectan en la figura 2. Podemos ver un predominio de estudiantes de las disciplinas de la salud: medicina, terapia ocupacional, obstetricia y veterinaria; y le siguen en igual proporción las carreras de ciencias biológicas: biotecnología, bioquímica, biodiversidad y nutrición; y de ciencias sociales: abogacía, trabajo social, ciencia política y economía. Otros grupos minoritarios son el de las disciplinas industriales: ingeniería agronómica, ingeniería química y licenciatura en química; y el de diseño de la comunicación visual y artes visuales. A continuación se les solicitó que indiquen en el mismo formulario un tema de preferencia entre cuatro opciones preseleccionadas: biología y tecnología de cultivo; cannabinoides, analítica y extracciones; salud y sistema endocannabinoide; y aspectos legales, sociales, políticos y económicos. Los resultados se muestran en la figura 3. En una siguiente pregunta se les pidió que eligieran un grupo de actividades a las que preferían dedicarse: buscar, seleccionar y procesar fuentes académicas; buscar, seleccionar y procesar materiales de divulgación, realizar encuestas y entrevistas; sistematizar resultados y recopilar material para comunicar; y diseñar, editar y producir la comunicación. Los resultados se observan en la figura 4.

Esta información nos arroja indicadores de adecuación en la dimensión pedagógica, ya que refuerza la evidencia de la existencia de la demanda abordada por el proyecto, y que la población estuvo dispuesta a participar de las actividades diseñadas. Adicionalmente, es

posible analizar estos datos para indagar cuáles fueron las elecciones mayoritarias de los estudiantes de las distintas carreras, por cada tema y grupo de actividades.

Figura 2

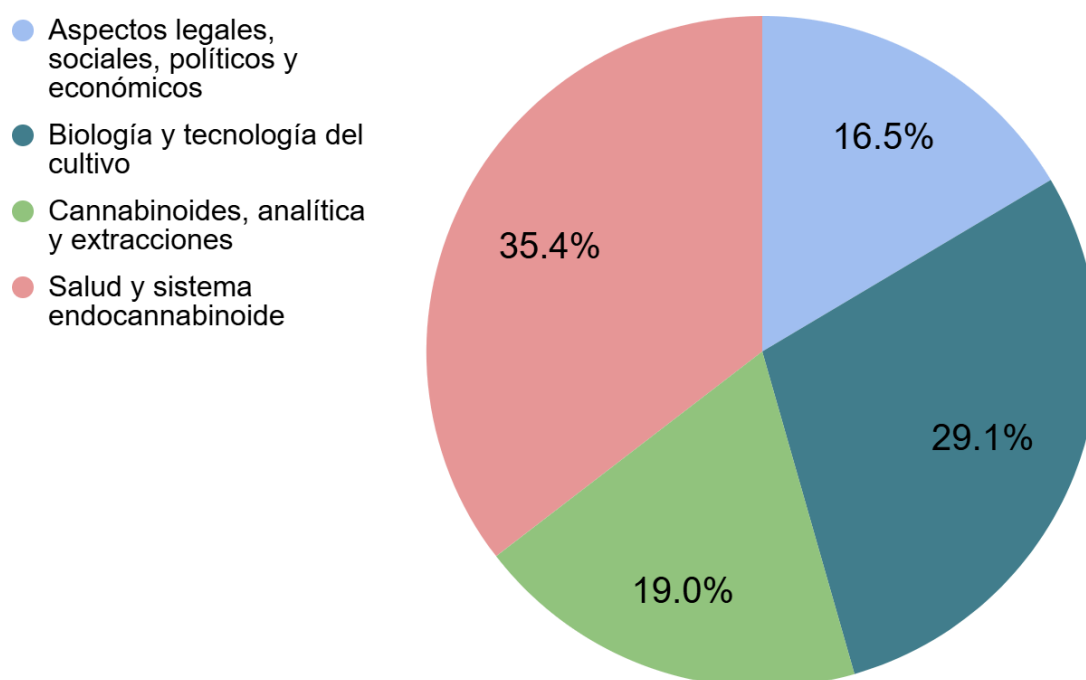
Disciplinas de personas inscriptas al voluntariado



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Figura 3

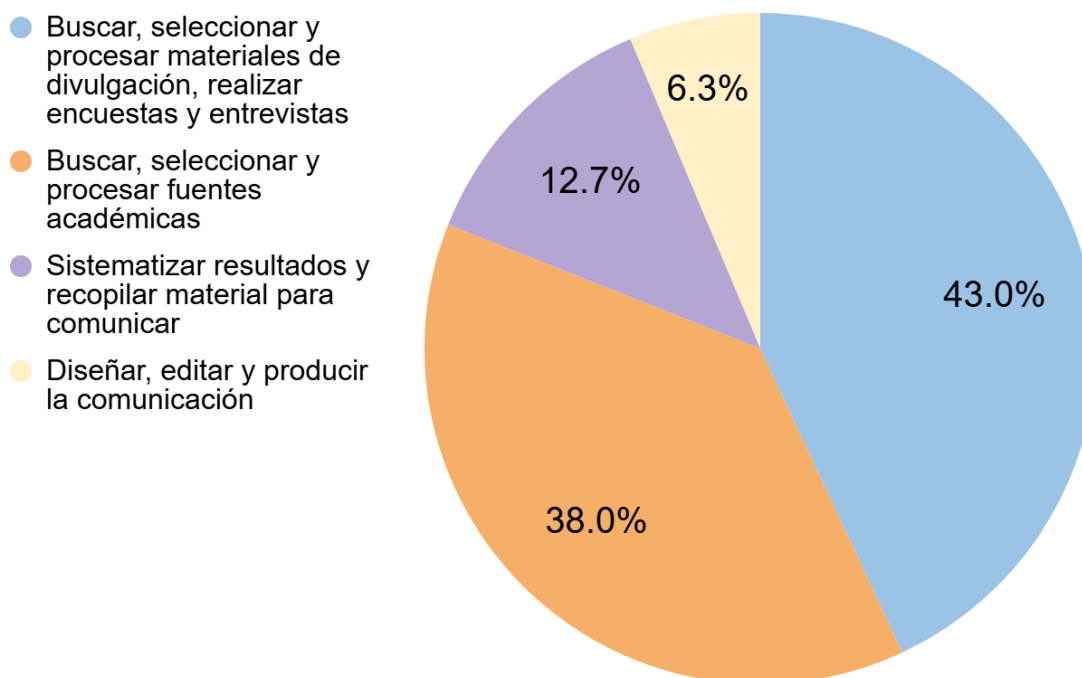
Temas seleccionados al inicio del voluntariado



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Figura 4

Actividades seleccionados al inicio del voluntariado



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Este análisis nos permite realizar interpretaciones sobre los intereses pedagógicos, en algunos casos más alineados con el campo disciplinar de sus carreras, y en otros, mostrando un interés por una mayor interdisciplinariedad. Sin embargo, dejamos este análisis para el apartado siguiente, donde desarrollamos las formas de organización del trabajo del voluntariado, y hacemos referencia a este aspecto al hablar de interdisciplina, diálogo de saberes y comunidades de aprendizaje.

1.4: Organización del trabajo

Dedicamos este apartado a describir las formas de organización del trabajo durante la realización del proyecto que involucró a estudiantes y egresados que participaron del voluntariado, junto al equipo docente y los actores no académicos. Describimos distintas etapas, donde las modalidades de trabajo se adaptaron a la participación de los distintos actores, sus intereses y el grado de avance en el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

Nos importa dar cuenta de la adopción de una perspectiva reflexiva y flexible de parte del equipo docente que habilitó a la reformulación de los objetivos y actividades sobre la marcha, ante la emergencia de factores inesperados, en contraposición a perspectivas más dogmáticas o instrumentales que persiguen un cumplimiento inflexible de lo proyectado. El

análisis estadístico de las respuestas de los participantes inscriptos nos permitió diseñar una forma de organización del trabajo del voluntariado capaz de abarcar el número y la diversidad de participantes, que no habíamos considerado originalmente. Como relato de este desafío de gestión, citamos un comentario de la entrevistada 5, docente y co-directora del proyecto, de las entrevistas en grupos focales que analizamos en el capítulo 2:

Con el voluntariado estuvo muy interesante la organización. Me asusté con la cantidad de gente que hubo inscrita, y [docente] me dijo “No te hagas problema, vamos a hacer que se organicen entre ellos”. Y se organizaron súper bien, hubo una fluidez increíble. Está bueno esta cosa de soltar y confiar.

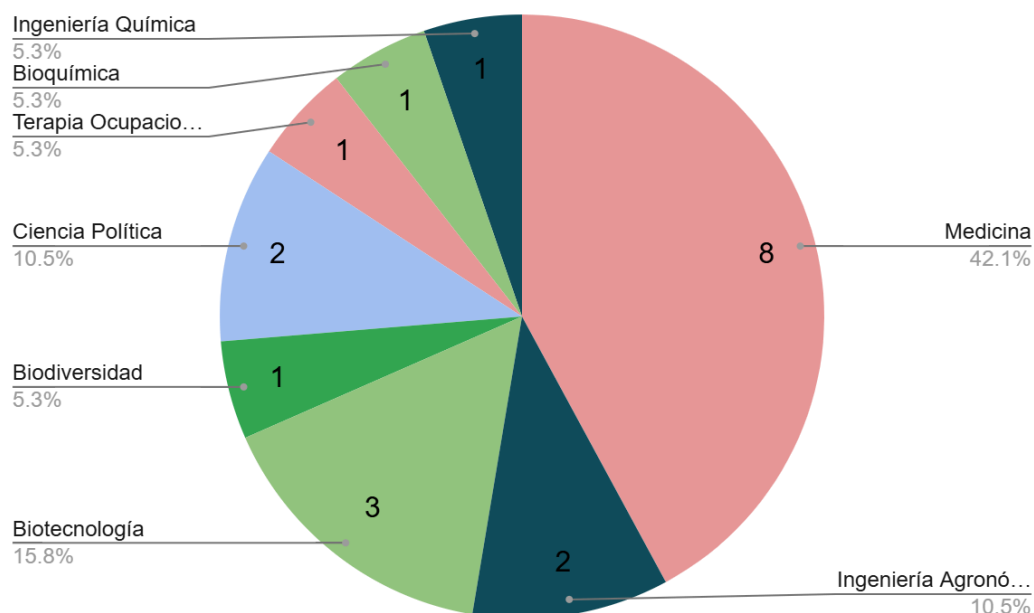
En primera instancia se conformaron cuatro grupos temáticos, donde se ubicaron los participantes del voluntariado, según habían seleccionado en el formulario referido en el apartado anterior. Cada grupo temático estaba integrado además por docentes, profesionales invitados y actores sociales afines, que cumplían el rol de coordinadores. Simultáneamente, integrantes de cada grupo temático conformaron comisiones de trabajo en función de las actividades que habían seleccionado en el formulario. Por ejemplo: Tema 1: *biología y tecnología de cultivo*. Comisión 1-B: *buscar, seleccionar y procesar materiales de divulgación, realizar encuestas y entrevistas*. Cada comisión de trabajo, definida por tema y actividad, debía designar en su primera reunión a dos miembros responsables, un responsable de tema y un responsable de actividad. La persona responsable del tema tenía la tarea de articular con las responsables de las demás actividades del mismo tema; de esta manera, quienes buscaban publicaciones científicas sobre la biología de la planta y quienes hacían entrevistas a cultivadores, estaban en diálogo y podían diseñar sus métodos de recolección de información de manera complementaria. De forma análoga, la persona responsable de actividad tenía el rol de articular con las personas responsables de la misma actividad de los otros temas; así, quienes diseñaron entrevistas, contactaron a miembros de la comunidad, y recopilaron materiales publicados por organizaciones sociales, pudieron trabajar en conjunto, distribuir los esfuerzos y compartir la información.

Para atender al aspecto disciplinar, detallamos la composición de carreras en cada tema y cada actividad. En primer lugar, en las figuras 5, 6, 7 y 8 observamos la composición de disciplinas en cada uno de los cuatro temas, y luego, en las figuras 9, 10 y 11, la composición de disciplinas por grupo de actividades. La primera etapa del trabajo se organizó a través de la plataforma de aula virtual *Classroom*. El classroom se dividió en la página principal de Novedades y la de Trabajo en clase. La página de novedades se utilizó

para compartir información general y comunicar las reuniones de trabajo de modo que todo el grupo esté al tanto.

Figura 5

Disciplinas en el tema biología y tecnología de cultivo



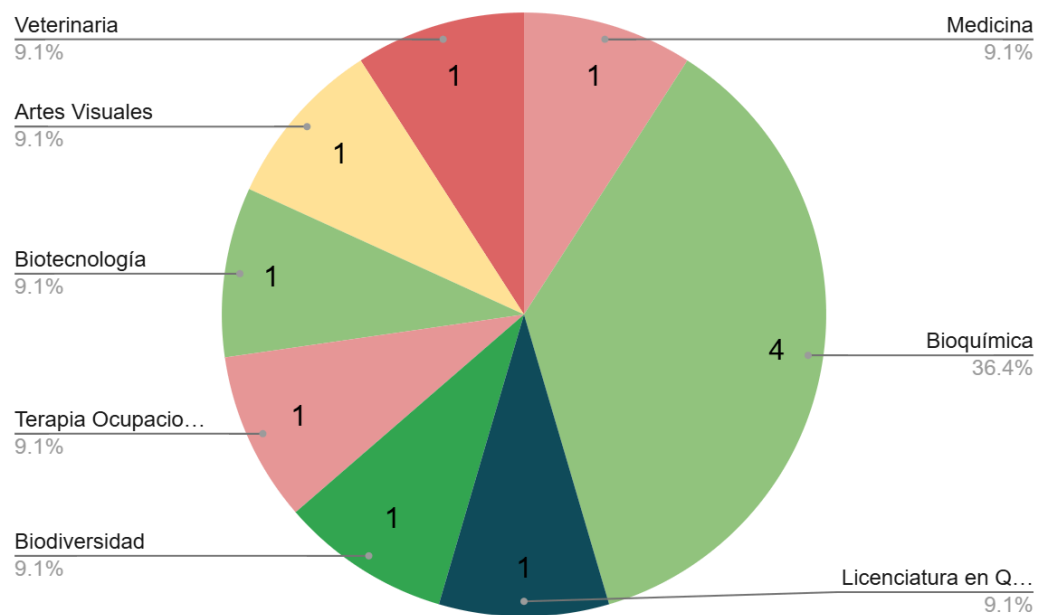
Nota: tomado de los documentos del PEIS.

El esquema de organización de grupos y comisiones continuó hasta que se hubieron cumplido los primeros objetivos, como la búsqueda de bibliografía o la realización de entrevistas. Entonces, se unificaron los participantes de las tres comisiones en un grupo por tema, sin distinción de actividades. Durante el período de aislamiento, que finalizó a mediados de 2021, el número de voluntarios con participación activa se redujo a alrededor de un tercio del número inicial de inscriptos; por lo que se decidió unificar los temas “Salud y sistema endocannabinoide” y “Cannabinoides, analítica y extracciones” en el tema “Salud y derivados de cannabis”. A continuación, cada grupo debía dedicarse a la redacción de una guía digital de divulgación sobre ese tema.

Así, en esta última etapa que se extiende al año 2022, el trabajo se organizó principalmente en tres grupos, uno por cada guía, con 8 voluntarios en la guía de acceso legal, y 13 en la de cultivo, y 14 en la de salud, además de una voluntaria de la carrera de diseño de la comunicación visual, que se encargó de todo el diseño. Cabe destacar que a partir de haber retomado la presencialidad el número de participantes se mantuvo constante hasta la culminación del proyecto.

Figura 6

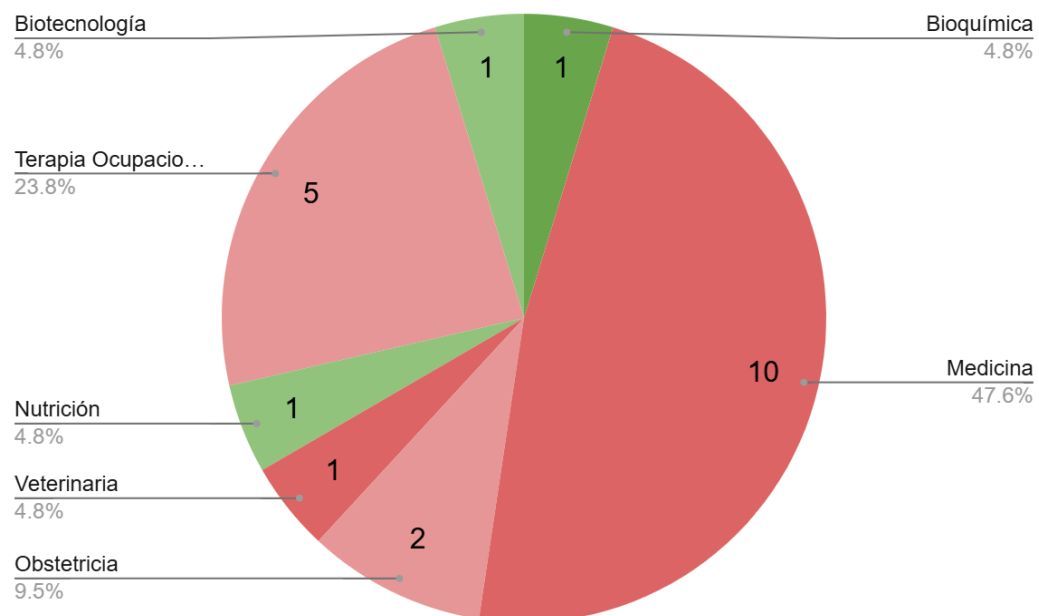
Disciplinas en el tema cannabinoides, analítica y extracciones



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Figura 7

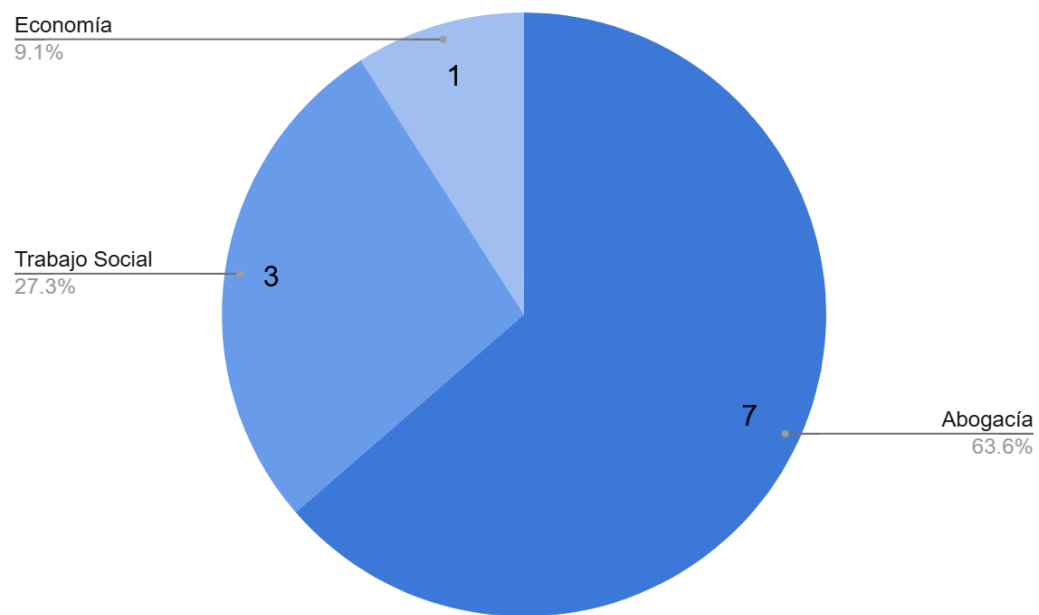
Disciplinas en el tema salud y sistema endocannabinoide



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Figura 8

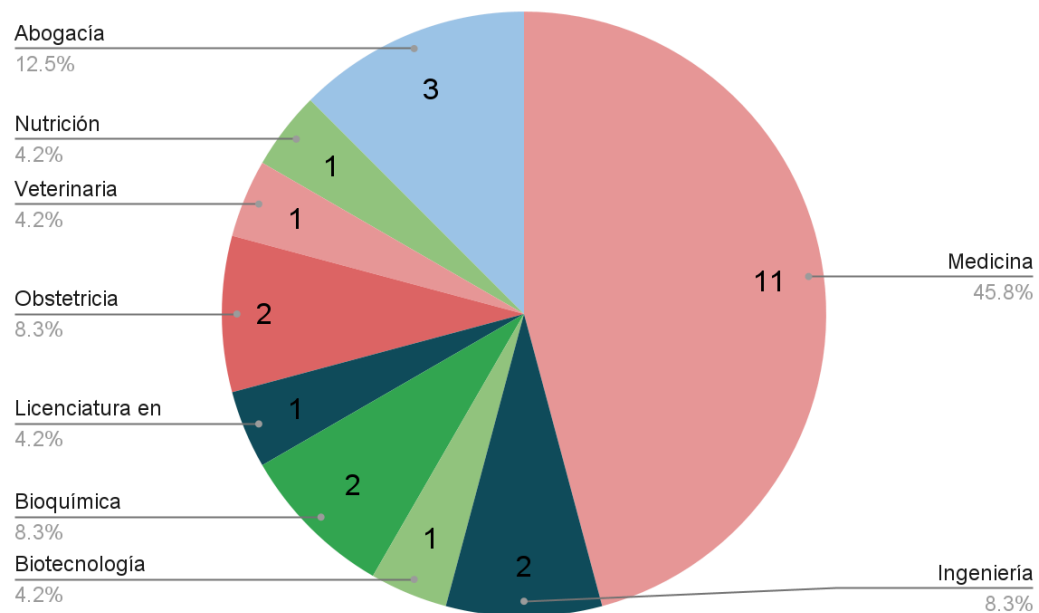
Disciplinas en el tema aspectos legales, políticos, sociales y económicos



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Figura 9

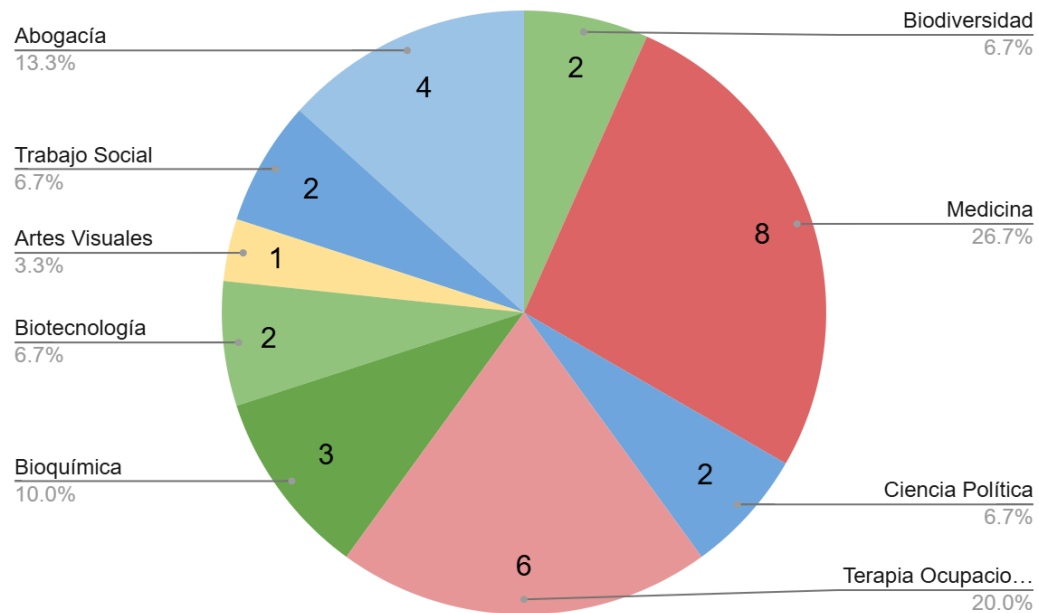
Disciplinas en la actividad buscar, seleccionar y procesar fuentes académicas



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Figura 10

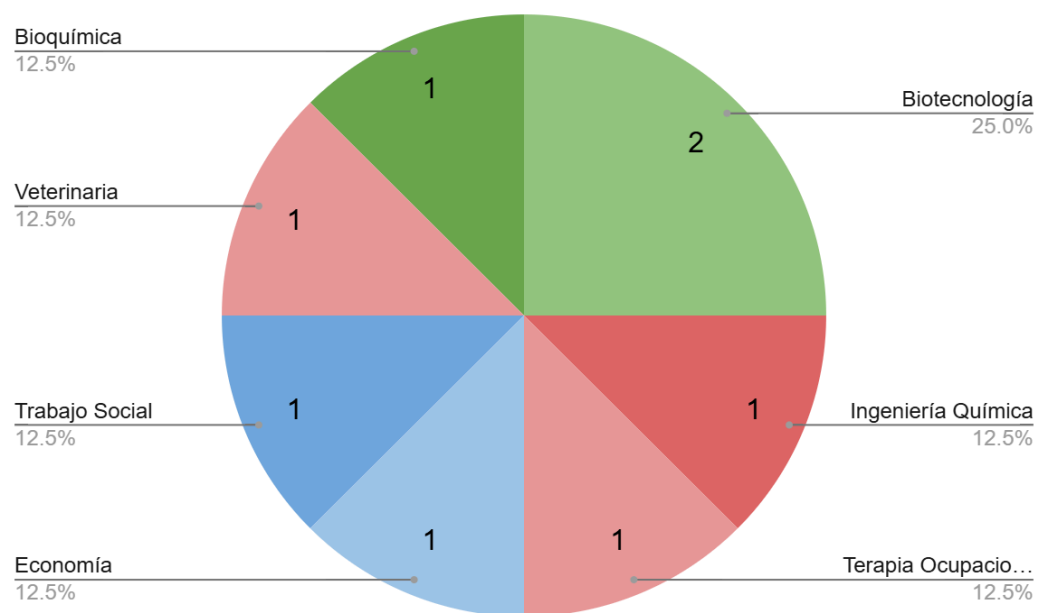
Disciplinas en la actividad buscar, seleccionar y procesar materiales de divulgación, realizar encuestas y entrevistas



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Figura 11

Disciplinas en la actividad sistematizar resultados y recopilar material para comunicar



Nota: tomado de los documentos del PEIS.

A principios de 2021 se produjeron cambios en las organizaciones de la sociedad civil participantes. La organización vinculada inicialmente no pudo reunir la documentación básica que respaldara su actividad, después de haber transcurrido un año desde la aprobación del PEIS. Adicionalmente, los principales responsables de esta organización manifestaron estar trabajando para un empresario argentino radicado en el exterior, dedicado al negocio del cannabis medicinal con fines de lucro. Según sus palabras, se encontraban creando una clínica privada de cannabis medicinal en Santa Fe, en sociedad con este empresario. Advertimos que la situación de esta organización representaba múltiples riesgos para el proyecto, sus objetivos y el equipo docente. Por un lado, dada la delicadeza jurídica del tema, la fragilidad administrativa de la personería conllevaba un potencial problema legal. Por el otro, la asociación con empresas privadas con fines de lucro -de legalidad desconocida- en la misma temática abordada por el Proyecto de Extensión de Interés Social, presentaba un ineludible conflicto de intereses. Este segundo aspecto cobra especial relevancia entendiendo que se trata de un proyecto donde se ponen en diálogo los valiosos saberes de una población desprestigiada y criminalizada -construidos por décadas bajo la amenaza constante de la ley penal- con los saberes de la academia -que se encontraban en un estado exploratorio- con el fin de construir nuevos conocimientos emancipatorios para su apropiación social y solidaria. Si permitimos que los conocimientos construidos sean apropiados por actores que contribuyen a la privatización de las prácticas y a la concentración del poder económico, la extensión se convertiría en una forma de extractivismo de saberes en una relación asimétrica de poder. Por estas razones, esta organización y sus integrantes fueron desvinculados del proyecto como actores sociales. En su lugar, comenzaron a participar la asociación civil Mamás Cannabis Medicinal (MaCaMe) y la Asociación de Usuarios y Profesionales para el Abordaje del Cannabis (AUPAC), quienes asumieron con responsabilidad los roles correspondientes en las distintas actividades, permitiendo la continuidad del proyecto y el cumplimiento de los objetivos.

1.5: Actividades y resultados

En este apartado describimos las actividades realizadas y sus resultados. Este registro es relevante para nuestra evaluación porque permite comparar los objetivos y actividades proyectadas con lo que efectivamente pudo realizarse, y de esta manera caracterizar la factibilidad de este tipo de propuestas. Además, conecta los indicadores de adecuación entre sí, y a estos con los de eficacia; es decir, permite asociar a la población académica que estuvo dispuesta a participar en las actividades con la adecuación de la respuesta que

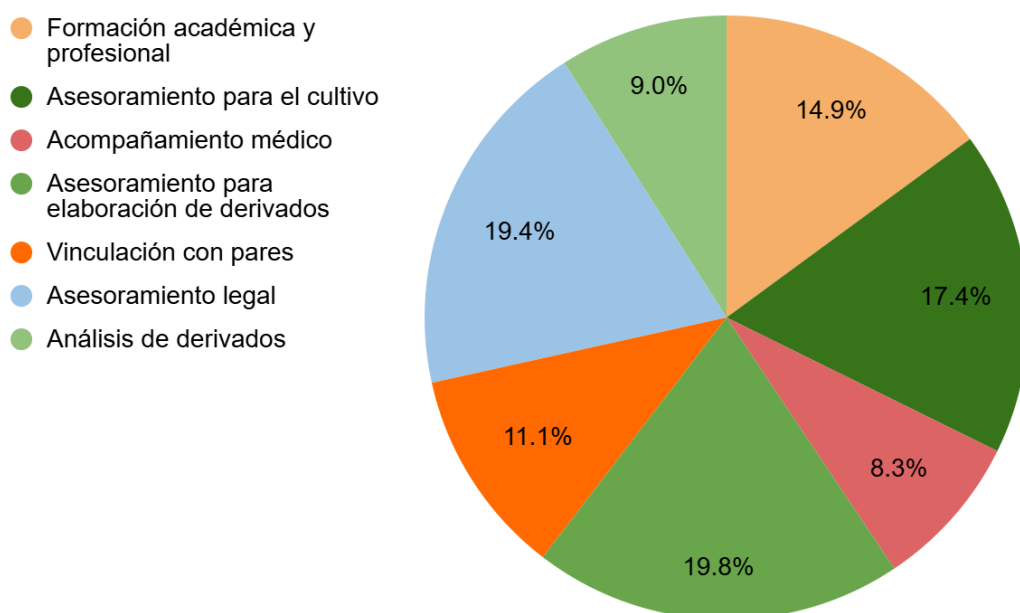
se buscó dar, y a su vez, con la cantidad efectiva de beneficiarios o destinatarios del proyecto.

Taller virtual sincrónico sobre ReRroCann

Comenzamos con esta actividad, dado que fue realizada en primer término, incluso con anterioridad a la convocatoria del voluntariado. El taller fue dictado el 28 de junio de 2021 por integrantes del equipo docente y profesionales de la asociación civil vinculada inicialmente. El Registro del Programa de Cannabis se había comenzado a implementar poco tiempo antes, a partir de la Resolución 800/21 del Ministerio de Salud de la Nación, publicada en marzo de ese año. Debido a las medidas adoptadas por la pandemia de COVID-19, el taller se realizó a través de la plataforma ZOOM, disponiendo de un aula virtual de la UNL. Participaron más de 70 personas. En esta actividad se explicó el marco legal y el funcionamiento del registro desde el punto de vista de las persona consultantes y del profesional de la salud, así como las opciones para cultivadores. Esta actividad tuvo devoluciones muy positivas, debido a que la información que circulaba desde los organismos de gobierno y entre la comunidad usuaria, activista y profesional, era confusa y escasa. Se aprovechó esta oportunidad para realizar una encuesta entre los asistentes del taller, indagando sobre sus intereses y necesidades; los resultados obtenidos se presentan en la figura 12.

Figura 12

Intereses de asistentes al taller sobre ReProCann



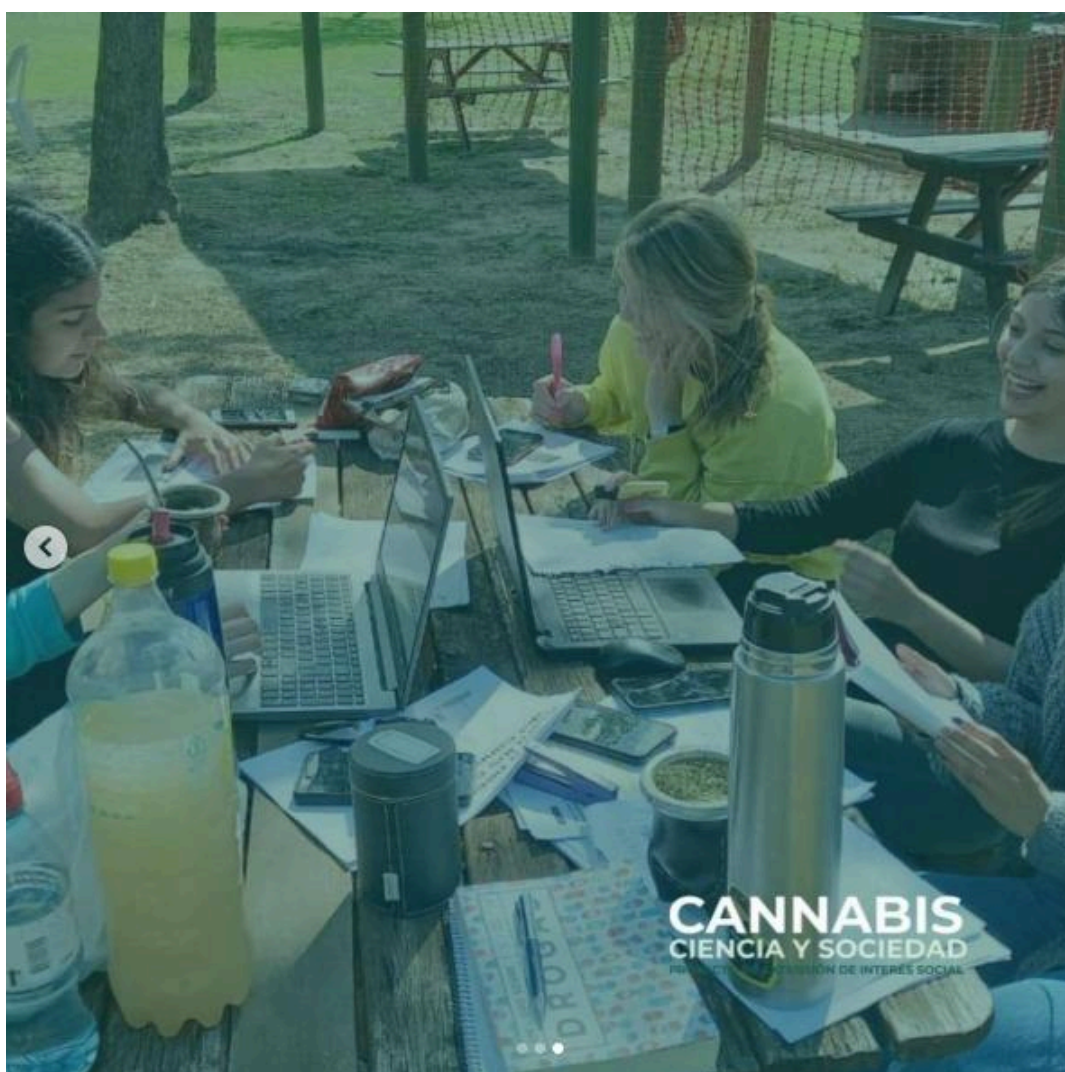
Nota: tomado de los documentos del PEIS.

Recopilación bibliográfica

A lo largo del ejercicio del PEIS se recopilaron y citaron más de treinta artículos y libros académicos, además de dos manuales de cultivo no académicos con amplio respaldo social y un gran número de folletos informativos de organizaciones afines. Este trabajo fue realizado en mayor medida por estudiantes de las distintas carreras como parte de las actividades de las comisiones de cada tema encargadas de buscar, seleccionar y procesar fuentes académicas, o materiales de divulgación de la comunidad cannábica. Se desarrolló de manera remota durante la vigencia de las medidas de emergencia sanitaria, y luego se organizaron encuentros de trabajo del voluntariado, como el que se realizó el 23 de octubre de 2021 en el predio UNL-ATE, ilustrado en la figura 13.

Figura 13

Encuentro de trabajo del voluntariado en el predio UNL-ATE



Nota: tomado del perfil de Instagram del PEIS.

La bibliografía recopilada respaldó el diálogo de saberes desde ambas perspectivas, y habilitó el trabajo de sistematización y construcción de conocimientos necesario para la redacción de los materiales de divulgación. Tomamos como ejemplo el relato de una voluntaria, estudiante de biotecnología, entrevistada 1 de los grupos focales, que analizamos en el capítulo 2:

Yo estaba en el área de salud, y me acuerdo que había otros chicos que elegían papers que les interesaban, los mandaban y yo juntaba la información, la resumía un poco y se la pasaba a las chicas de diseño. Leí una cantidad tremenda de papers.

Esta actividad se proyectó como parte del objetivo específico de “contribuir con información confiable sobre el cannabis, de forma accesible para la ciencia y la sociedad”, junto con la actividad de creación de una biblioteca virtual. Si bien no se logró formalizar una biblioteca virtual, todo lo recopilado quedó a disposición de los actores del proyecto en la plataforma classroom, y es posible acceder a la carpeta de drive a través del perfil de Instagram³.

Entrevistas a integrantes de la comunidad

Esta actividad se realizó en el marco del objetivo específico “contribuir con información confiable sobre el cannabis, de forma accesible para la ciencia y la sociedad”. Las comisiones integradas por estudiantes del voluntariado dedicadas a buscar, seleccionar y procesar materiales de divulgación con respaldo social, especialmente de organizaciones de la sociedad civil y profesionales asociados de los distintos temas, realizaron las siguientes entrevistas:

- Dr. Rodrigo Ortiz, médico especializado en cannabis de la asociación MaCaMe;
- Facundo (de identidad reservada), cultivador de cannabis;
- Guillermina Ferraris, activista y periodista en política de drogas;
- Ingeniero Agrónomo Rodrigo Maltz, divulgador sobre cultivo de cannabis;
- Abril Vignolo, terapeuta especializada en medicina china, con experiencia en la elaboración artesanal de derivados de cannabis;
- Matías Rojido, analista del Laboratorio de Control de Medicamentos de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, donde se brinda el servicio de análisis de calidad de derivados de cannabis;
- Valeria Raviolo, paciente de AUPAC.

³  Cannabis, Ciencia y Sociedad

Estas comisiones, integradas por estudiantes, decidieron el perfil de las personas a entrevistar, se encargaron de contactarlas, diseñaron las preguntas y realizaron las entrevistas. Estas entrevistas sirvieron como material de referencia en la elaboración de las guías de divulgación de “Biología y cultivo”, y de “Salud y derivados”, como puede apreciarse en las citas de las guías. Las entrevistas completas se encuentran disponibles en diferentes formatos; audio, audiovisual y texto.

Actividades de intercambio

Las actividades que describimos a continuación se proyectaron bajo el objetivo específico de “intercambiar conocimientos académicos sobre la planta de cannabis y sus derivados con los construidos en la sociedad y el activismo”. En octubre de 2021 se realizó el primer taller presencial de intercambio en el Club 1ro de Mayo, en la ciudad de Santa Fe, que pueden apreciarse en las figuras 14 y 15.

Figura 14

Taller de intercambio en el Club 1ro de Mayo, 15-10-2021



Nota: tomado de los archivos del PEIS.

Esta actividad convocó a los integrantes del voluntariado a encontrarse de manera presencial por primera vez, después de casi 4 meses de trabajo en remoto. Se garantizó la participación de cultivadores, productores artesanales, empresarios y personas usuarias,

convocadas tanto por docentes como por estudiantes. También participaron profesionales de la salud, un abogado y un analista del laboratorio de control de calidad de medicamentos. La consigna apuntaba originalmente al cultivo y la elaboración de derivados, pero luego se decidió ampliarla -en línea con las adaptaciones que explicamos anteriormente- para incluir los aspectos legales. La jornada se extendió por más de 4 horas, en distintas etapas: el intercambio entre los actores académicos y los actores sociales, un receso de socialización, y finalmente una instancia de trabajo entre cada grupo temático del voluntariado. Asistieron un total de 35 personas, entre 21 estudiantes, 9 integrantes de la comunidad cannábica, 3 docentes y 2 profesionales afines. Durante la etapa de intercambio predominó la consulta de parte de los estudiantes hacia los invitados con experiencia práctica y saberes no académicos, quienes compartieron sus conocimientos generosamente; todas las partes realizaron aportes y contribuyeron a un debate plural. Durante el receso se formaron varios grupos de conversación, donde se destacó que continuaron discutiendo sobre la temática del proyecto. La instancia de trabajo siguiente reunió a integrantes del voluntariado por tema, para compartir y sistematizar las notas tomadas durante la jornada, los aprendizajes y dudas; de esta manera, la experiencia funcionó como una plataforma para otras actividades, como la búsqueda bibliográfica, las entrevistas, y el diseño de los materiales de divulgación.

Figura 15

Taller de intercambio en el Club 1ro de Mayo, 15-10-2021



Nota: tomado de los archivos del PEIS.

En el mes de marzo de 2022 se realizó una charla con panel de especialistas en el Predio UNL-ATE. La actividad fue organizada por el equipo docente con participación de las asociaciones civiles e integrantes del voluntariado. La actividad contó con dos instancias, primero el panel de especialistas invitadas/os, y después la puesta en común de los avances del trabajo de voluntariado. En el panel expusieron, de la asociación civil Mamás Cannabis Medicinal, la activista Laura Acosta, mamá de una niña con epilepsia refractaria, y el Dr. Domingo Rondina, abogado de la asociación. Laura Acosta relató su experiencia de años de lucha por el acceso al derecho a la salud de su hija, y el recorrido junto a la comunidad cannábica. El Dr. Rondina abordó el marco legal, profundizando en el caso del recurso de amparo presentados por la ong ante la Justicia, y actualizando sobre la situación del acceso legal al cannabis. En la instancia siguiente de esta jornada, parejas de estudiantes delegadas por cada grupo temático del voluntariado leyeron, por turnos, los avances del texto de las respectivas guías de divulgación, que se encontraban en su etapa final. Después de esta actividad, estos textos tuvieron una edición final, y fueron enviados para el diseño y la publicación de los pdf.

En Agosto de 2022 se realizó el taller presencial de intercambio sobre cultivo, en el Centro Cultural Ochava Roma (figura 16).

Figura 16

Flyer del taller de cultivo inicial en Ochava Roma



Nota: tomado del perfil de Instagram del PEIS.

La actividad fue organizada principalmente por los actores sociales de la organización cannábica, y dictada por cannabicultores activistas y docentes. La actividad fue abierta al

público, participaron pacientes de la asociación, y personas interesadas en general. Durante el taller se compartieron conocimientos sistematizados durante el proyecto, y se distribuyeron los materiales de divulgación elaborados. Asistieron un total de 20 personas. Este evento contó con la cobertura audiovisual del medio Litus TV, de la UNL, para el programa “En Territorio” en una producción conjunta con la Secretaría de Extensión y Cultura⁴. En este capítulo recogieron los testimonios de la co-directora del proyecto, un cultivador de la asociación que participó en el dictado del curso, y una paciente de la asociación.

Por último, en noviembre de 2022 se realizó en el Foro Cultural Universitario la jornada “Cannabis, ciencia y sociedad”, en el marco del Día del Cannabis Medicinal⁵. La actividad fue organizada por el equipo docente y los integrantes de la asociación civil. Se invitó a toda la comunidad local interesada en la planta de cannabis y sus usos para la salud, particularmente a las personas usuarias de cannabis, cannabicultores, profesionales de la salud, activistas, y a toda la comunidad académica.

Figura 17

Jornada “Cannabis, Ciencia y Sociedad” en el Foro Cultural Universitario



Nota: tomado de los archivos del PEIS.

⁴ [▶ En Territorio. Cannabis Medicinal](#)

⁵ [▶ Cannabis, ciencia y sociedad fueron eje de un encuentro](#)

La jornada se extendió por más de 3 horas, asistieron más de 60 personas, y contó con tres instancias, un panel de presentación de los resultados del PEIS (figura 17), un panel de especialistas sobre la actualidad del abordaje del cannabis para la salud (figura 18), y un taller conversatorio de intercambio de conocimientos (figura 19). Participaron además, diez estudiantes del voluntariado, siete miembros de la asociación civil de la ciudad de Santa Fe y tres de la ciudad de Rosario. La presentación de los resultados del PEIS estuvo a cargo del director y la co-directora, junto con la integrante del voluntariado responsable de los diseños. Se expuso sobre las actividades realizadas, se reflexionó sobre las experiencias y se compartieron los materiales elaborados.

Figura 18

Jornada “Cannabis, Ciencia y Sociedad” en el Foro Cultural Universitario



Nota: tomado de los archivos del PEIS.

En el panel de especialistas, Alejandra Pavicini y la psicóloga Soledad Pedrana, contaron la trayectoria de la asociación civil en el abordaje de la salud con cannabis y derivados desde un enfoque médico y psicológico en la ciudad de Rosario, describiendo el panorama actual de esta labor desde una perspectiva histórica. Finalmente, la instancia de taller conversatorio consistió en dos rondas, una sobre cultivo de cannabis, y la otra sobre abordaje del cannabis para la salud; la primera estuvo moderada por cultivadores de la asociación, y la segunda por las profesionales de la salud.

Figura 19

Jornada “Cannabis, Ciencia y Sociedad” en el Foro Cultural Universitario



Nota: tomado de los archivos del PEIS.

Materiales de divulgación

A continuación describimos los resultados de las actividades de elaboración y publicación de materiales de divulgación. En el proyecto la actividad figura sencillamente como “Elaboración de material de divulgación”, bajo el objetivo específico de contribuir con información confiable sobre el cannabis, de forma accesible para la ciencia y la sociedad. Tras los resultados de la convocatoria del voluntariado, esta actividad se amplió significativamente para contener a todos los participantes en actividades significativas.

Se creó el perfil “Cannabis, ciencia y sociedad” (@cannabis.peis.unl) en la plataforma Instagram⁶, con el objetivo de difundir las actividades del PEIS, divulgar información en formato gráfico y compartir las guías digitales. Mientras las comisiones trabajaban en la búsqueda y sistematización de fuentes académicas y de la comunidad cannábica, las integrantes de cada tema debían seleccionar fragmentos de información para generar contenido de difusión gráfica para publicar en este perfil. Se realizaron 16 publicaciones con contenido educativo en formato gráfico y 8 publicaciones informando sobre actividades del PEIS, que podemos ver en los ejemplos de las figuras 20, 21 y 22.

Figura 20

⁶ [Cannabis, Ciencia y Sociedad \(@cannabis.peis.unl\) • Instagram photos and videos](#)

Publicación en el perfil de Instagram



Nota: tomado del perfil de Instagram del PEIS.

Figura 21

Publicación en el perfil de Instagram



Nota: tomado del perfil de Instagram del PEIS.

El perfil cuenta al día de hoy con más de 1100 seguidores. Esto constituye un indicador de eficacia de la dimensión académica institucional, referida a la cantidad de beneficiarios o destinatarios de las actividades del proyecto.

El esquema de organización de grupos y comisiones continuó hasta que hubieron cumplido con los primeros objetivos, como la búsqueda de bibliografía o la realización de entrevistas. Entonces, se unificaron los participantes de las tres comisiones en un grupo único por tema, sin distinción de actividades. A continuación, cada grupo se dedicó a la redacción de una guía digital de divulgación sobre ese tema. Así, en esta última etapa -que se extendió al año 2022- el trabajo se organizó principalmente en tres grupos, uno por cada guía. Se decidió grupalmente que las guías se producirían solamente en formato digital, dado que el presupuesto no permitiría imprimir un número suficiente de copias para distribuir físicamente.

Figura 22

Publicación en el perfil de Instagram



Nota: tomado del perfil de Instagram del PEIS.

Sin embargo, a partir de esto, se planteó la necesidad de contar con algún material físico con información básica para entregar en actividades, eventos o en la vía pública, así como a consultantes y pacientes a través de las asociaciones. Esto se consideró también pensando en las poblaciones objetivo con mayores dificultades para acceder a los medios digitales. Se diseñó un folleto tríptico, con una breve introducción sobre el proyecto, las problemáticas generales, los contactos de las asociaciones para acceder al acompañamiento, y del LCCM

para acceder al servicio de análisis de calidad de derivados de cannabis. En cada carilla del tríptico se colocó un resumen muy sintético con la información más relevante de cada una de las guías. También funcionó para difundir las guías digitales, ya que el folleto contaba con toda la información para conseguirlas, incluyendo un código QR. Se imprimieron 1000 copias de este folleto tríptico, que observamos en las figuras 23 y 24.

Figura 23

Folleto tríptico



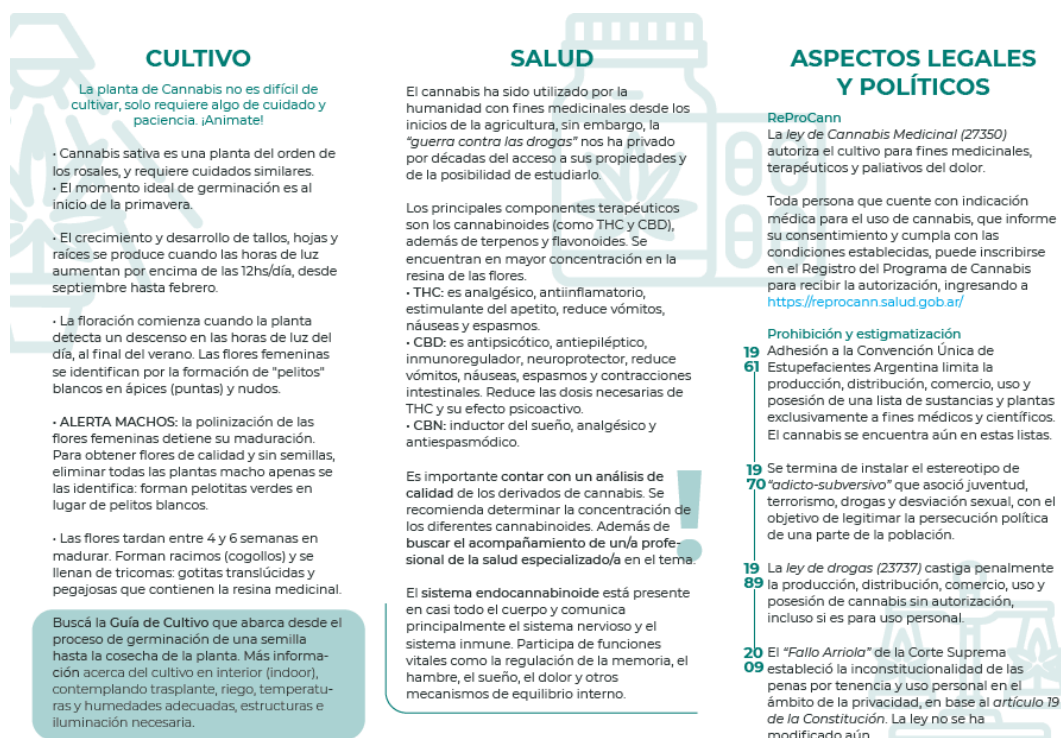
Nota: tomado de los archivos del PEIS.

Finalmente nos referimos a la elaboración de las tres guías digitales. Como mencionamos previamente, las comisiones de trabajo, integradas mayoritariamente por estudiantes del voluntariado, se unificaron en los temas “Biología y tecnología de cultivo”, “Salud y derivados de cannabis” y “Acceso legal al cannabis”, para trabajar en la redacción de estas tres guías de divulgación con el mismo nombre, respectivamente. Así, en esta última etapa que se extiende al año 2022, el trabajo se dedicó principalmente a esta actividad. A continuación describimos los resultados, detallando brevemente los contenidos de cada guía. En primer lugar, nos referimos a la guía “Biología y tecnología de cultivo”⁷, que podemos ver en la figura 25.

⁷  CULTIVO guía digital - ccs.pdf

Figura 24

Folleto tríptico



Nota: tomado de los archivos del PEIS.

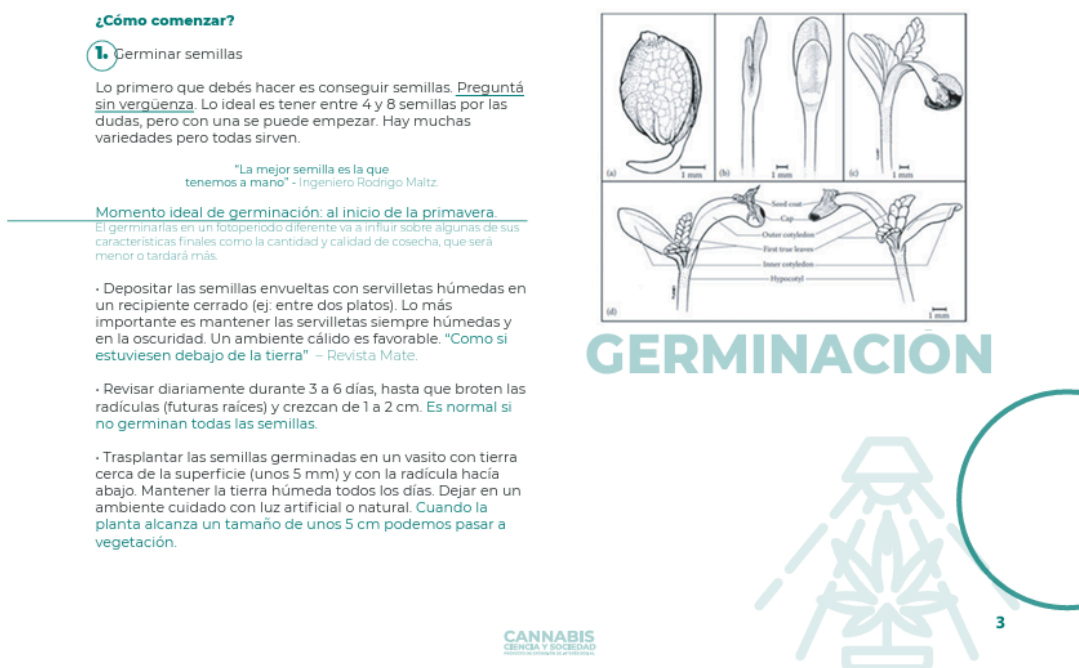
El documento comienza con una descripción de la planta de cannabis, ubicándola en su rama botánica, y explicando su parentesco con plantas comúnmente conocidas, con la intención de inspirar mayor familiaridad y confianza en las personas que deseen iniciarse con el cultivo y tengan una idea mitificada sobre esta especie. Acompañan este apartado citas de entrevistas a cultivadores con palabras de ánimo y consejos básicos.

En la sección siguiente encontramos un instructivo básico para el cultivo paso a paso, comenzando con la germinación, luego vegetación, trasplante, poda, floración y cosecha. Junto al método de germinación se enseñan las partes de la semilla y de la plántula, citando imágenes de un libro.

La explicación de la etapa de vegetación y el trasplante se refuerza con un apartado sobre la respuesta fotoperiódica -la capacidad de la planta de regular su desarrollo según la variación de horas de luz en el día-, también sobre la composición del sustrato y los nutrientes necesarios, se dedica un fragmento a los métodos de "suelo vivo", más novedosos en ese momento, y sobre el riego.

Figura 25

Guía de biología y tecnología de cultivo



Nota: tomado de los archivos del PEIS.

Lo acompañan citas académicas y de entrevistas a cultivadores, por ejemplo:

La verdad es que podés ponerle muchas cosas, pero lo importante es que esté bien aireado, no apelmazado, que retenga el agua y no se seque muy rápido. Lo ideal es hacer compost aparte y agregar de a poco a tus cultivos.

Al desarrollar la etapa de floración, la guía retoma la explicación sobre el fotoperíodo, que es clave para una adecuada planificación; y una sección dedicada a la reproducción sexual de la planta de cannabis, y cómo identificar flores macho y hembra. Esta información es crítica, ya que solo las plantas con flores hembra producen los principios activos deseados, y porque es necesario prevenir la polinización de parte del macho para obtener buenos resultados. La guía continúa con una sección dedicada a la cosecha, donde se explica con referencia a publicaciones científicas el mejor momento para el corte de las flores, según el uso que se busca. La guía termina con un desarrollo de los métodos, tecnologías y condiciones para cultivar en el interior del domicilio, adaptando las etapas detalladas previamente. En las distintas etapas de esta guía se muestran opciones para cultivar con

costo bajo, medio y elevado, así como para distintas disponibilidades de espacio; esto se decidió previamente entre los equipos de trabajo, pensando en que el material esté orientado a una población objetivo amplia y contribuya al desarrollo de autonomía en relación al cultivo.

En segundo lugar, vemos la guía de “Salud y derivados de cannabis”⁸, que reúne los aspectos medicinales, los principios activos y la elaboración de derivados (figura 26). Comienza con un breve comentario sobre los orígenes ancestrales del uso medicinal de la planta de cannabis, con la intención de que la lectura pueda trascender la asociación contemporánea con el abuso de drogas, y recomienda, ante la duda, consultar a profesionales de la salud.

Figura 26

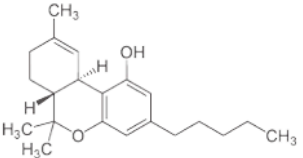
Guía de salud y derivados de cannabis

Cannabinoides

Los cannabinoides son compuestos químicos de naturaleza terpenofenólica y se concentran generalmente en la resina producida por las flores de la planta hembra. Se sintetizan y acumulan en la planta en forma ácida (THC-A, CBD-A, CBN-A) y alcanzan su forma no ácida más activa (THC, CBD, CBN) mediante calentamiento (descarboxilación).

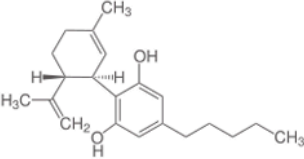
Interactúan con todo un sistema de receptores celulares asociados principalmente al sistema nervioso y al sistema inmune, causando una amplia gama de efectos farmacocinéticos.

- **THC** (delta 9 tetrahydrocannabinol) es el principal compuesto activo, actúa con mucha afinidad sobre los receptores del sistema endocannabinoide. Sus efectos terapéuticos son: analgésico, antiinflamatorio, estimulante del apetito, reduce vómitos, náuseas y espasmos. En su forma ácida (THC-A) es antiepiléptico, antiinflamatorio y puede inhibir la proliferación de células tumorales.

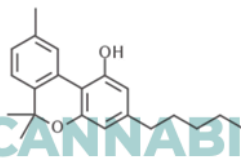


- **CBD** (cannabidiol) es un cannabinoide de bajo efecto psicoactivo. Actúa en diversos sitios, prolonga la vida de los cannabinoides naturales del cuerpo. Reduce las dosis neces-

rias y el efecto psicoactivo del THC. En su forma no ácida (descarboxilada) los efectos terapéuticos son: analgésico, antiinflamatorio, estimula el apetito, regula la respuesta inmune, reduce vómitos, náuseas, espasmos y contracciones intestinales, ansiolítico, antipsicótico, antiepiléptico, antidiabético, neuroprotector, antipsoriásico, previene la obstrucción arterial, puede inhibir la proliferación de células tumorales y estimula el desarrollo óseo.



- **CBN** (cannabinol) es un cannabinoide derivado de la oxidación del THC-A en la flor, cuando madura y los tricomas pasan de blanco a ámbar. Se destaca de otros cannabinoides por inducir al sueño, además de tiene efecto analgésico y antiespasmódico, lo que lo hace deseable para casos de insomnio.



CANNABINOIDES

CANNABIS
CIENCIA Y SOCIEDAD
CONSEJO ASesorADO DE PROFESIONALES

Nota: tomado de los archivos del PEIS.

La primera sección está dedicada a describir los derivados de cannabis en términos generales, haciendo especial hincapié en los aspectos de la calidad y seguridad; y se comparte el contacto de laboratorio que brinda el servicio de análisis en Santa Fe. Esta

⁸ PDF SALUD guía digital - ccs.pdf

sección se apoyó fuertemente en la bibliografía médica y en las entrevistas a profesionales de la salud.

Luego se describen los principales cannabinoides, que son los principios activos más importantes del cannabis, se explican brevemente y en un lenguaje sencillo sus características y sus principios farmacológicos. En la sección siguiente se aborda la preparación doméstica de derivados de cannabis de calidad terapéutica, desde la preparación de la materia prima hasta la dilución. Durante el trabajo en grupos se compararon distintos métodos de extracción y se seleccionaron los métodos de extracción con alcohol etílico en frío y con aceite en caliente, por ser los más populares entre las agrupaciones de madres.

A continuación se dedica un apartado bastante extenso al sistema endocannabinoide, un sistema de comunicación del cuerpo que explica los mecanismos de funcionamiento de los principios activos del cannabis en la salud humana y de otros animales; también se explica cómo aprovechar los beneficios de la regulación de los cannabinoides endógenos (sin ingerir derivados de la planta).

Finalmente, la última sección se enfoca en las aplicaciones medicinales, terapéuticas y paliativas; se listan 24 condiciones de salud con respaldo de la bibliografía, junto a los cannabinoides que se indican en su tratamiento y la vía de administración recomendada. Algunas explicaciones se acompañan por citas de las entrevistas realizadas, por ejemplo al médico de la asociación MaCaMe, Dr. Rodrigo Ortiz:

Las enfermedades en las que más se ha estudiado el tratamiento con cannabis son epilepsia refractaria y autismo. También es muy extenso y documentado su uso para el manejo del dolor.

En tercer lugar, nos referimos a la guía “Acceso legal al cannabis”⁹, que podemos ver en la figura 27. Esta guía se diseñó pensando en una población objetivo que, incluso antes que las barreras para el acceso a una planta o al acompañamiento médico, encuentra una barrera en los prejuicios contruidos sobre *la marihuana* y la incertidumbre sobre su estatus legal.

Por eso, comienza con un punteo de la legislación y normativa vigente necesaria para comprender la situación actual, explicada en un lenguaje accesible.

⁹  LEGALES guía digital - ccs.pdf

Figura 27

Guía de acceso legal al cannabis

• ACCESO LEGAL AL CANNABIS

Marco regulatorio actual

Argentina sigue un sistema prohibicionista en materia de drogas, esto quiere decir que el consumo, producción y distribución de ciertas sustancias, en principio, se encuentra penado. Sin embargo, existen políticas que regulan situaciones relacionadas tanto a su uso medicinal como al autocultivo, generando así un marco legal un poco más flexible:

- **Ley 17.756:** Es una ley del año 1968 la cual integró el cannabis a una lista de drogas ilícitas.
- **Ley 23.737:** En 1989 se sanciona con el objetivo de modificar el código penal, introduciendo penas para los delitos vinculados al almacenamiento, transporte, distribución, comercialización y producción de drogas.
- **Fallo Arriola:** esta sentencia judicial es de suma importancia dentro del marco regulatorio, ya que la Corte declaró inconstitucional una norma de la ley 23.737, la cual sancionaba la tenencia para consumo personal, basándose en el conflicto establecido con el artículo 19 de la Constitución Nacional, el cual sostiene:

"Las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y a la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios, y exentas de la autoridad de los magistrados."
- **Ley 27.350:** es una ley con finalidades de investigación científica y de uso medicinal del Cannabis. Tiene como objetivo la promoción de investigación de sus propiedades medicinales y la posibilidad de garantizar su acceso a los pacientes que la requieran para sus tratamientos.
- **Resolución 800/2021:** dicha resolución aprueba la creación del "Registro del Programa de Cannabis" (REPRO-CANN), el cual permite registrarse a los pacientes que solicitan autorización para el cultivo controlado del Cannabis y derivados para la atención de su salud, con la correspondiente prescripción médica.



2

Nota: tomado de los archivos del PEIS.

A continuación, se dedica una sección al ReProCann; se indica cómo acceder al sitio web, crear un perfil de usuario y presentar los documentos junto con la indicación médica; también se explican los límites de cultivo y transporte que habilita el registro. Luego, desarrolla la historia de la prohibición, con una perspectiva crítica centrada en los intereses políticos y económicos de los actores de cada época; amplía con las consecuencias sociales de las políticas punitivistas y abolicionistas, y luego con estadísticas del fracaso en estas políticas en la seguridad pública. Para finalizar, se plasma el momento político a través de un comunicado de las organizaciones cannábicas a nivel nacional. Las tres guías tienen al final una sección de bibliografía con todos los artículos citados, y el reconocimiento a los distintos participantes, docentes, voluntariado y comunidad cannábica. Si bien es posible apreciar el valor del trabajo realizado y la calidad de los resultados como en el caso de las guías digitales o las publicaciones en redes sociales, consideramos que esto no es suficiente para considerarse un indicador de mejora en la situación de la población objetivo respecto a la problemática. Para indagar sobre este indicador exploramos la percepción de los logros por parte de los actores, y lo analizamos en el capítulo 2.

Capítulo 2: Expectativas y logros entre los actores académicos

En este capítulo recogemos y analizamos las expectativas y los logros percibidos entre los actores académicos del Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) "Cannabis, Ciencia y Sociedad", buscando identificar indicadores de adecuación y eficacia en las dimensiones pedagógica y académica institucional a partir de analizar las respuestas a una encuesta de autoevaluación realizada a los participantes del voluntariado al finalizar el proyecto en 2022, y entrevistas en grupos focales realizadas durante esta investigación. Nos enfocamos en los actores académicos en particular porque son quienes reúnen en simultáneo los objetivos directos tanto de la docencia como de la extensión. A partir de sus expectativas y logros podemos evaluar el proyecto en las dimensiones pedagógica y académica institucional, y a partir de esto, sus aportes a las estrategias de integralidad de funciones. Por supuesto, esta decisión implica algunas limitaciones, como ser la imposibilidad de realizar una evaluación plena de la experiencia de extensión en la dimensión social, y una apreciación más completa de los indicadores de eficacia en tanto beneficios a la población objetivo.

Respecto de las expectativas con las que estos actores participaron del proyecto, nos propusimos indagar especialmente si tenían un interés por el aprendizaje sobre el tema, si creían que el tema tenía relevancia dentro de su campo disciplinar, si encontraban en ese momento propuestas académicas para formarse al respecto, y si consideraron la participación en este proyecto como una posibilidad de formarse en este tema de cara a sus carreras profesionales. Estas preguntas de investigación se orientan principalmente a identificar los indicadores seleccionados para la evaluación del proyecto. Las expectativas mencionadas configuran indicadores de adecuación en la dimensión pedagógica ya que evidencian un deseo de aprendizaje y una demanda de enseñanza con respaldo académico, y representan indicadores de adecuación en la dimensión académica institucional, ya que muestran cómo estos estudiantes y graduados de distintas unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral consideraban que formarse en este tema era una necesidad en su trayectoria profesional, y que esta oferta académica no estaba presente. Además, sus expectativas nos brindan indicadores de adecuación en la dimensión académica institucional al reflejar la percepción entre ellos de una problemática existente en una sociedad que demandaba información confiable con respaldo académico, un rol que es responsabilidad de la universidad pública.

Sin quitar importancia a las expectativas como indicadores de adecuación, el foco principal de este capítulo está puesto en la percepción de logros como indicadores de eficacia. Indagar sobre los logros percibidos por los actores académicos del proyecto como

indicadores de eficacia en la dimensión pedagógica implica preguntar por el aprendizaje, es decir, si reconocen la apropiación de conocimientos durante el proyecto o como resultado de la experiencia. En este sentido, también prestamos atención a la mención de la interdisciplina en las respuestas y su rol en el aprendizaje, teniendo en cuenta el análisis realizado de los antecedentes, que sugieren que el diálogo entre disciplinas representa una de las fortalezas para la integración de funciones (Rafaghelli, 2013; Reyna, 2017; Boffelli, 2022). Adicionalmente, se identificaron categorías emergentes relacionadas al aprendizaje, como el reconocimiento de los saberes populares, el aprendizaje a partir de la interacción dialógica entre pares (Dewey, [1938]; Freire, [1970], 2017; Vygotsky, 1924-1934) y la conformación de comunidades de aprendizaje (Rafaghelli, 2013). Respecto a los indicadores de eficacia en la dimensión académica institucional, nos enfocamos en la percepción de logros en construcción de conocimientos y apropiación por parte de la sociedad (De Sousa Santos, 2011, 2014, 2021). Además, desde el lado del abordaje institucional del tema por parte de la Universidad, exploramos las opiniones de estos actores académicos sobre el grado de reconocimiento curricular de este proyecto y de la extensión en general, advirtiendo que se trata de un desafío histórico prioritario (Boffelli, 2022; Menéndez, 2013; Menéndez, 2017; Menéndez, 2023; Reyna, 2023).

2.1: Encuestas de autoevaluación

En este apartado analizamos las respuestas recolectadas a partir de la encuesta de autoevaluación del voluntariado diseñada por la Secretaría de Extensión y Cultura. El cuestionario fue enviado a todos los participantes del voluntariado para reflexionar sobre la experiencia, dar cuenta de su percepción en el trabajo y sus resultados, y como instrumento para la evaluación de la extensión de parte de la Universidad. Completar la encuesta era un requisito para finalizar formalmente el voluntariado y certificar su participación, lo que implica que los resultados analizados a continuación sólo contemplan a la población de participantes del voluntariado que siguieron en el proyecto hasta completar su trayectoria.

El cuestionario consiste en seis consignas cualitativas.

1. Evaluar su desempeño en relación con el trabajo técnico–académico
2. Evaluar su desempeño en relación a tu desarrollo personal (compromiso y actitud)
3. Enuncie dos fortalezas y dos debilidades de la experiencia
4. ¿Cómo te sentiste con esta experiencia?
5. ¿Qué aprendiste?
6. Otros comentarios pertinentes a la experiencia.

Las preguntas 1 y 2 se respondieron atribuyendo a cada actividad una calificación nominal de Muy Bueno (MB), Bueno (B), Regular (R) o Malo (M). Las preguntas 3 a 6 se desarrollaron por escrito.

La pregunta 1 - *Evaluar su desempeño en relación con el trabajo técnico-académico*, abarcaba seis aspectos del trabajo técnico-académico:

- A. Posibilidad de seguir construyendo a partir de conocimientos previos
- B. Posibilidad de adaptación a nuevas situaciones
- C. Capacidad de registros de datos
- D. Capacidad de gestión de información
- E. Capacidad de organización del trabajo
- F. Capacidad de ejecución de las acciones planificadas

En los resultados de esta pregunta predominan las respuestas *Muy Bueno* (MB) y *Bueno* (B) entre un 80 a 90%. Se destaca el inciso A) *Posibilidad de seguir construyendo a partir de conocimientos previos*, con 43 respuestas *Muy Bueno* (MB) y 24 *Bueno* (B) de 75.

La pregunta 2 - *Evalúa tu desempeño en relación a tu desarrollo personal*, se refirió a diversos aspectos del desarrollo personal:

- A. Capacidad para interactuar con grupos heterogéneos
- B. Capacidad de escucha frente a las inquietudes expresadas por los participantes
- C. Compromiso ético
- D. Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo (con los demás participantes del proyecto)
- E. Actitud para la observación y posterior análisis
- F. Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo (con tus pares)
- G. Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo durante la realización de actividades particulares previstas
- H. Adaptación al territorio
- I. Capacidad para actuar autónomamente
- J. Capacidad para tomar decisiones

En los resultados de esta pregunta predominan las respuestas *Muy Bueno* (MB) y *Bueno* (B) entre un 75% a 100%. Se destaca el inciso A) *Capacidad para interactuar con grupos heterogéneos*, B) *Capacidad de escucha frente a las inquietudes expresadas por los participantes*, C) *Compromiso ético*, D) *Capacidad para reconsiderar las posiciones propias*

en el diálogo (con los demás participantes del proyecto), E) Actitud para la observación y posterior análisis, y F) Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo (con tus pares), con respuestas Muy Bueno (MB) y Bueno (B) mayores al 95%.

La encuesta a continuación consta de cuatro preguntas a partir de las que los participantes del PEIS expresaron sus percepciones sobre la experiencia, identificando fortalezas, debilidades, aprendizajes y aspectos generales de la participación.

En la pregunta 3 - *Fortalezas y Debilidades*, los encuestados identificaron diversas fortalezas de la experiencia, destacando principalmente la interdisciplinariedad, el diálogo entre saberes y la posibilidad de construir conocimiento en un entorno de trabajo colaborativo. Varios participantes valoraron la oportunidad de interactuar con estudiantes y profesionales de diversas disciplinas, lo que enriqueció su aprendizaje y les permitió abordar la temática del cannabis desde múltiples perspectivas. Entre las fortalezas mencionan, por ejemplo: *“grupos y subgrupos interdisciplinarios”, “capacidad de diálogo y entendimiento con estudiantes de otras unidades académicas”, “interacción con estudiantes y profesionales de campos muy diversos, permitiendo un abordaje con multiplicidad de ejes pero de manera integral” y “la conformación de grupos de trabajo con estudiantes de diferentes carreras”*. Además, resaltaron la capacidad de autogestión, la escucha activa y la creación de una comunidad universitaria interesada en la temática. Las respuestas indican que varios participantes identificaron la experiencia como una investigación. Como ejemplo, señalan como fortaleza: *“aprender algo nuevo del tema que me tocaba investigar”, “el compromiso con la investigación de parte de mis pares”, o “incursionar en el terreno de la investigación en pos de la divulgación”*. Por otro lado, las principales debilidades señaladas refieren a cuestiones organizativas y de logística, en gran parte debidas a las medidas de *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio* implementadas durante la pandemia de COVID-19. Se mencionó la falta de encuentros presenciales, y la dificultad para establecer una coordinación eficiente de las actividades. Algunos participantes también expresaron que la virtualidad al inicio limitó la profundidad de la experiencia, afectando la interacción y la cohesión grupal. Además, se indicó que hubo dificultades en la organización interna de los grupos y en la gestión del tiempo para las actividades.

Sobre la pregunta 4 - *¿Cómo te sentiste con esta experiencia?* En general, los encuestados manifestaron una evaluación positiva del voluntariado, destacando que fue una experiencia enriquecedora tanto a nivel académico como personal. Se enfatizó la posibilidad de aprender de otras disciplinas, la apertura de la universidad hacia una temática “tabú” y la oportunidad de contribuir a la divulgación del conocimiento. Destacamos un comentario que

ilustra la satisfacción de los voluntarios por el trabajo realizado: *“Poder elaborar el material final de buena calidad para compartir con la sociedad me hace sentir muy bien”*. La mayoría de los participantes expresó sentirse motivados y agradecidos por haber sido parte del proyecto. No obstante, algunos señalaron que la falta de objetivos claros y plazos definidos dificultaron la organización y ejecución de las tareas. También se mencionó la escasa interacción entre algunos grupos de trabajo y la necesidad de una mayor orientación para la sistematización de la información.

De las respuestas a la pregunta 5 - *¿Qué aprendiste?* identificamos que el proyecto permitió a los participantes apropiarse conocimientos en múltiples áreas. Destacaron aprendizajes sobre el cultivo y tecnología del cannabis, el marco legal vigente, la interacción con actores comunitarios y sus dinámicas sociales. Además, se resaltó la experiencia de trabajar en equipo, la mejora en la comunicación y la posibilidad de desarrollar habilidades de investigación y divulgación científica. En términos de aprendizaje técnico, los participantes indicaron que el PEIS les permitió acceder a información sobre cultivo, usos medicinales y aspectos legales del cannabis: *“Aprendí sobre este tema participando del PEIS. Conocí cómo funciona la parte química del cannabis, sus derivados, cómo extraerlos y analizarlos, también pude entender este tema como una problemática desde la parte legal y psico-social”*. Se destaca el reconocimiento de la pedagogía de la experiencia, que se refleja en el aprendizaje significativo generado a partir del trabajo con actores sociales, y nos brinda un ejemplo de *educación experiencial* (Menéndez et al. 2013; Menéndez et al. 2017; Rafaghelli, 2022b) llevado a cabo mediante un Proyecto de Extensión de Interés Social. La posibilidad de aprender a partir del diálogo con diversas fuentes de información y actores involucrados se menciona en varias respuestas, como en el caso de quien señala: *“Aprendí muchísimo sobre cultivo y las diferentes opciones que hay sobre esto, también el impacto que tiene el cannabis hoy en día. Me cambió la vida entrevistar gente con tanto amor hacia la planta”*. Aquí se observa cómo la experiencia no solo permitió la apropiación de conocimientos técnicos, sino también un cambio en la valoración de los saberes populares, reforzando la importancia de la construcción de conocimientos a partir del diálogo de saberes (Freire, [1970], 2017; De Sousa Santos, 2021). Esta categoría remite a la dimensión pedagógica de la extensión, en la que la enseñanza y el aprendizaje se producen en contextos no tradicionales, integrando diversas perspectivas. Un aspecto recurrente en las respuestas fue el cambio de perspectiva sobre la cultura cannábica, la identificación del tabú como obstáculo en la academia y la importancia de generar información accesible para la sociedad. Varios participantes mencionaron que esta

experiencia les permitió deconstruir prejuicios y comprender el impacto social y político de la temática:

Te das cuenta al participar de en este tipo de experiencias que los que se encuentran en el tema, ya sean profesionales, académicos o familiares, son los que realmente conocen del tema, y que muchas veces por el recelo existente en la sociedad y la poca capacidad de abrir la mente y la cabeza en general, es que este tipo de acciones son mal vistas, sin considerar que esto es una posibilidad para otras miles de personas que realmente lo necesitan.

Entre las respuestas de la pregunta 6 - *Otros comentarios pertinentes a la experiencia*, se enfatizó la necesidad de continuar con este tipo de proyectos y fortalecer su impacto. Algunos participantes sugirieron mejorar la organización interna de los grupos, establecer plazos más claros para la entrega de tareas y promover mayor presencialidad para fomentar la cohesión grupal. También se propuso generar espacios de divulgación pública para compartir los resultados del proyecto con la comunidad.

A partir del análisis de las respuestas, emergen distintos indicadores que permiten comprender el impacto del proyecto en los participantes y sus dinámicas de trabajo. Los participantes valoraron especialmente la oportunidad de trabajar con personas de otras disciplinas. En este sentido, una de las respuestas enfatiza: *“Me parece muy positiva la conformación de grupos de trabajo con estudiantes de diferentes carreras, algo que nos ayudó a construir conocimiento integral y profundo sobre el tema, aprendiendo más allá del campo de estudio de cada una”*. Además, en varias oportunidades se refieren a la experiencia como una investigación, indicando un potencial para la integración plena de las funciones universitarias sustantivas.

Por último, se evidencia una fuerte presencia de la tensión entre la academia y el “tabú” social, reflejada en la percepción de los participantes sobre la resistencia institucional y social a la temática del cannabis. Algunos testimonios remarcaban esta problemática, como el que expresa: *“Sentí que estamos allanando el camino como profesionales al divulgar de manera científica un tema tan controversial como el cannabis, y con el aval de la Universidad Nacional del Litoral, justamente, deja de ser controversial y pasa a ser saber común y popular.”* En este sentido, se observa la emergencia de una categoría vinculada a la adecuación académica institucional, que remite al rol de la universidad en la transformación de los discursos hegemónicos y en la validación de conocimientos que han sido históricamente excluidos de los espacios de enseñanza formal.

En síntesis, la encuesta refleja una valoración altamente positiva del PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad" por su potencial para articular extensión, docencia e investigación, con énfasis en la fortaleza del trabajo interdisciplinario y autogestivo, la riqueza del vínculo con la comunidad, y el desafío de superar un tabú de la academia. Respecto a las debilidades, se reconocen algunas dificultades en la organización de grupos y tareas asociadas al carácter autogestivo de la experiencia.

2.2: Grupos focales

Se realizaron entrevistas de tipo grupo focal, con participantes del voluntariado y docentes del proyecto. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, diseñadas inicialmente con preguntas principales y secundarias que podían ser modificadas o realizadas en distintos momentos en virtud de la conversación y la lógica en espiral de la generación de datos.

Los grupos focales fueron tres, en cada uno se entrevistó a 5 participantes del voluntariado, incluyendo a 1 docente del proyecto, además del director del PEIS que moderó las entrevistas. Una fue en remoto a través de la plataforma Zoom, y las otras dos fueron presenciales. Del total de personas entrevistadas, 4 eran de la carrera de biotecnología, 2 de abogacía, 2 de ingeniería agronómica, 2 de terapia ocupacional, 1 de medicina, 1 de ingeniería química, 1 de licenciatura en química, 1 de bioquímica y 1 de comunicación visual. Además, de 14 estudiantes, 9 ya se habían graduado al realizar la entrevista. Adicionalmente, 6 continuaron relacionándose con el cannabis después de esta experiencia, ocupando un lugar importante en su carrera hasta el momento de realizar esta evaluación.

Diseño de las entrevistas

Las preguntas de las entrevistas se diseñaron siguiendo el esquema de dimensiones, variables e indicadores, utilizado para la evaluación del PEIS.

La primera pregunta estaba dirigida a identificar indicadores de adecuación: *¿Por qué decidieron participar del PEIS?* A partir de las respuestas a esta pregunta, en algunos casos, se reforzó consultando si contaban en ese momento con otras opciones de formación académica sobre cannabis, particularmente en sus carreras de grado. La entrevista continuó con dos preguntas enfocadas en los indicadores de eficacia: *¿Aprendieron sobre este tema participando del PEIS?* y *¿Tuvo peso curricular en su carrera certificar la participación en el voluntariado?* Esta segunda pregunta se incluyó también con el propósito de abordar el desafío del reconocimiento institucional de la extensión.

En segundo lugar, se incluyeron preguntas destinadas a evaluar principalmente la variable eficacia en la dimensión académica institucional, ya que profundizan sobre la responsabilidad de la universidad con las problemáticas sociales: *¿Hubo una valoración de los tipos de saberes que son distintos de los de la academia?* y *¿Se logró una construcción de conocimientos?* seguido de *¿Qué poblaciones se vieron beneficiadas?* Esta última pregunta promovió una conversación emergente sobre una problemática que merece atención, la dificultad para garantizar la apropiación social de los conocimientos construidos por la academia y, a partir del diálogo de saberes entre la academia y la sociedad, frente a la facilidad para la apropiación de los mismos por parte de los sistemas de poder capitalista, en una relación claramente asimétrica.

A continuación, se presenta un análisis detallado de las respuestas de cada una de las preguntas planteadas en las entrevistas grupales, identificando los sentidos emergentes y citando testimonios significativos.

¿Por qué decidieron participar del PEIS?

Las motivaciones para participar en el PEIS fueron diversas, las principales se asocian al interés por la temática del cannabis, la oportunidad de trabajar en un espacio académico interdisciplinario, y la ausencia de ofertas de formación académica sobre el tema.

En estas respuestas se corrobora como principal expectativa el interés en participar del PEIS como una vía para acceder a conocimientos sistematizados. Tomamos el caso de la entrevistada 1: *“Me interesaba tener ese tipo de conocimiento más académico, y cómo involucrarnos con el trabajo en equipo”*. Por otro lado, en algunos casos la demanda de aprendizaje estaba directamente asociada a necesidades personales que dan muestra de un problema existente en la población, un ejemplo es el relato de la entrevistada 10, estudiante de biotecnología: *“Justo en esa época mi tía tenía artritis reumatoide y estaba con muchos dolores, entonces con mi mamá, que es médica, pensamos investigar medicinas alternativas”*. En este sentido, varios participantes señalaron que el uso medicinal del cannabis era un tema ausente en la currícula universitaria. La misma estudiante manifestó: *“Me pareció principalmente interesante el tema, que es algo que no se estudia mucho, o no se toca ese tema en la Facultad”*. Esta percepción fue generalizada, y consistente entre las distintas carreras, como manifestó también la entrevistada 3, de biotecnología: *“Es difícil pensarlo en el plano académico porque ni siquiera está en la currícula”*, la entrevistada 2, de agronomía: *“Efectivamente en la carrera de agronomía no se ve el cultivo, no se ve ni siquiera como la producción de inflorescencias, ni tampoco como el cáñamo industrial, que ahora es lo que más se está hablando”*, el entrevistado 9, de

abogacía: *“No hay nada vinculado al cannabis en la carrera, más de lo que es estudiar la ley penal en blanco, como prohibicionismo”* o la entrevistada 11, de bioquímica: *“En toxicología tuvimos un par de guías que a mí no me gustaron. Muy así: esto es toxicológico, se mide en la guardia y punto, esto está mal. O sea, se ve con todas las drogas”*.

Identificamos como sentido emergente la percepción del problema del “tabú” como obstáculo para el acceso a información académica sobre el tema, es decir, el impacto de la criminalización y el prejuicio social sobre el cannabis como una barrera para el estudio y la investigación. Esta fue una observación muy recurrente en las entrevistas, mencionada como una de las motivaciones para su participación. La entrevistada 3, de biotecnología, reflexiona: *“Es un tema que, en ese momento, quizá aún hoy, es bastante tabú, y estaba bueno poder hacer científico un conocimiento que era cultural, que no tenía una estructura”*, en el mismo sentido lo hizo el entrevistado 6, licenciado en química: *“Estuvo bueno que un tema que en la sociedad es tabú, o fue tabú en su momento, que la universidad proponga esto, la universidad en la que nos estábamos formando como profesionales”*, el caso de la entrevistada 8, de Terapia ocupacional: *“Me llamó mucho la atención que venga desde la universidad, que era un tema muy tabú, y poder participar”*, así como el entrevistado 9 de abogacía: *“Que desde la universidad se trate un tema que rozaba lo ilegal, que siempre fue un arma de persecución, fue algo que me despertó mucho la atención”*. Estas reflexiones muchas veces estuvieron acompañadas de comentarios de valoración de los conocimientos populares, como el de la entrevistada 5: *“Con el cannabis pasa algo particular, que en realidad la información está en la calle. Eso me pareció muy importante, esto de reivindicar el conocimiento social”*.

Además, el trabajo interdisciplinario y la interacción entre pares fue un factor clave para la elección de participar. Citando a la entrevistada 2:

Me conectaba con más gente que le interesa el tema del cannabis de otras facultades. Me estaba recibiendo y todavía a nivel académico no se hablaba tanto del cultivo, entonces era un espacio que me permitía compartir con gente con el mismo interés.

Algunos comentarios asociaron sus expectativas sobre el proyecto con el aprendizaje, y refiriéndose a la experiencia como una investigación. Un ejemplo es del entrevistado 7, estudiante de Ingeniería química: *“El entusiasmo principal lo tuve al ver que era una propuesta desde la universidad hacia los estudiantes de investigar algo que no se había hecho ningún trabajo previo”*. Y otro es el caso de la entrevistada 4, estudiante de medicina:

Poder investigar acerca de cómo influye el cannabis medicinal, porque es un área que en ese momento no se estudiaba. Al final, me terminé metiendo en la parte de cultivo, para poder informarle a las demás personas a hacerlo de una manera low-cost, que era uno de los objetivos de nuestro grupo.

Si bien esta pregunta estaba orientada principalmente a registrar sus expectativas, algunos participantes expresaron satisfacción sobre los resultados, por ejemplo el comentario de la entrevistada 4, estudiante de medicina: *“La verdad que cumplió con mis expectativas y mucho más, terminé enriqueciéndome de un montón de otros conocimientos que ni manejaba, de leyes y otras cosas, que no sabía para nada”*.

¿Aprendieron sobre este tema participando del PEIS?

Los testimonios reflejan un consenso sobre el valor formativo del PEIS, destacando por parte de los actores académicos la apropiación de conocimientos disciplinares tanto de su carrera como de otras, y el desarrollo de aptitudes complejas como un mayor grado de conciencia sobre las problemáticas sociales, un sentido de responsabilidad sobre el rol comunitario de la universidad, el descubrimiento de las perspectivas socio-constructivistas de enseñanza y aprendizaje (Dewey, [1938], 1960; Freire, [1970], 2017; Vygotsky, 1924-1934), la valoración de los saberes populares y el reconocimiento de las formas no académicas de saber, la organización autónoma y democrática del trabajo, entre otras.

En algunos casos reconocen haberse beneficiado desde un lugar de desconocimiento, como la entrevistada 8, estudiante de Terapia ocupacional: *“Por mi parte aprendí todo de cero porque no tenía ni idea, la verdad fue una experiencia de mucho, mucho aprendizaje”*. En un sentido similar, la entrevistada 1, estudiante de biotecnología, afirma *“Ni siquiera sabía que teníamos un Sistema Endocannabinoide. Aprendí bastantes cosas”*.

El aprendizaje que manifiestan se corresponde muchas veces con actividades del voluntariado relacionadas a la práctica profesional de su disciplina, frecuentemente enriquecido por la complejidad del aprendizaje experiencial y situado (Menéndez et al. 2013; Menéndez et al. 2017; Rafaghelli, 2022b). Un ejemplo es el comentario de la entrevistada 1, de biotecnología: *“Leí una cantidad tremenda de papers, nunca había leído tanto, fue muy interesante ver cómo distintos autores tenían sus visiones, más allá del contenido en sí, y me empecé a cuestionar, empecé a tener preguntas”*. Otro ejemplo es el de la entrevistada 14, estudiante de abogacía, que trabajó en las guías de acceso legal: *“Aprendí cosas de*

derecho y de regulación que no sabía. Te abre la cabeza además. Fue como un cambio de paradigma”.

Las participantes también indicaron que el PEIS les permitió acceder a conocimientos de disciplinas diversas, como la entrevistada 12, estudiante de agronomía: *“Fue interesante la parte de legales y también la parte medicinal, porque más allá que de la parte medicinal sabía que ayudaba, no sabía que había tantas patologías para poder tratar”.* Como el entrevistado 7, de ingeniería química: *“De los chicos de abogacía yo tengo que decir que me llevé un montón de información, que se la volqué a la gente con la que venía trabajando”.*

En algunos casos reconocen haber participado en procesos de enseñanza y aprendizaje mutuos con otros actores. Se destaca la valoración del aprendizaje a partir de la interacción entre pares y el trabajo interdisciplinario. Tomamos de ejemplo las palabras de la entrevistada 13, terapeuta ocupacional: *“Yo creo que lo rico de un proyecto así es que hay diferentes carreras involucradas, hay diferentes personas con un montón de diferentes opiniones y experiencias”.* Numerosos comentarios dan a entender que esta interacción entre disciplinas contribuyó al aprendizaje a partir de la conformación de lo que entendemos como comunidades de aprendizaje (Rafaghelli, 2013), como el siguiente del entrevistado 7, estudiante de ingeniería química:

Sobre todo porque podés aprender de las demás carreras, de los demás estudiantes, y después te metes en un flujo que querés aprender cada vez más porque te interiorizas con el grupo y eso se nota, esa simbiosis de trabajo.

En el mismo sentido, la entrevistada 11, de bioquímica, dijo: *“Estuvo bueno que estemos juntos porque yo no me voy a poner a leer leyes ni números, porque no me gusta, entonces cada grupo buscó su información y pudo explicarle al otro grupo”.*

Las respuestas asociadas a la interacción entre pares y el trabajo en comunidades interdisciplinarias reflejan un reconocimiento de aprendizajes que exceden lo técnico, y tienen que ver con la reflexión y la construcción colectiva de conocimientos en situaciones de resolución de problemas situados. La entrevistada 3, estudiante de biotecnología, comenta:

Cada uno según la carrera que estudiaba tiraba algo que nunca se me hubiese ocurrido, no lo había pensado, y era todo super interesante. Aprendí muchísimo de esa experiencia, de

las visiones de cada uno, orientado a lo que sabían, capaz no el conocimiento pero sí, por el área en la que estaban estudiando, las curiosidades que tenían, y de ahí cuestionarnos cosas entre todos.

En el mismo sentido, la entrevistada 1, de biotecnología reflexiona: *“Hay un montón de cosas que uno no se cuestiona, hasta que viene alguien de otra área y te dice ¿Por qué no encaras por acá o por qué no pensás en esto?”*. También destacamos el caso del entrevistado 7, ingeniero químico, que involucra en su reflexión el proceso de organización autónoma, y se refiere a la experiencia como una investigación: *“Estuvo buenísimo poder armar un organigrama de personas que derivan de lugares tan distintos y proyectarlo con un objetivo de investigación sobre un caso puntual, y hacer, coordinar, trabajar en equipo, presentar papers”*. En algunos casos valoran especialmente el encuentro con actores diversos y el diálogo de saberes; un ejemplo es el de la entrevistada 12, estudiante de agronomía: *“Fue muy enriquecedor a nivel de interacción social, el aprendizaje de esta integración de varias miradas, de otras carreras, de otros pensamientos, y creer que sí era posible”*, y otro ejemplo el del entrevistado 6, de licenciatura en química: *“El PEIS me dio un lugar donde poder ir a hablar y contar todo lo que había estudiado por mi cuenta porque me interesaba. El intercambio de información estuvo bueno”*.

Notamos que al participar en estas instancias de aprendizaje experiencial e interacción entre pares, los estudiantes se exponen, tal vez por primera vez, a formas de enseñanza socio-constructivistas (Dewey, [1938], 1960; Freire, [1970], 2017; Vygotsky, 1924-1934). Este enfoque, que goza de la más alta consideración en los documentos institucionales, queda expuesto como una alternativa al modelo prevalente, según la percepción de la entrevistada 14, estudiante de abogacía, quien también se refiere a la experiencia como una investigación:

Me generó sorpresa que una está acostumbrada a ir al aula y que alguien te baje información, y un docente te diga -tal persona dijo tal cosa- o el docente mismo te diga -es así, así, así- y uno “aprende”. Yo percibía que durante el trabajo de investigación, en cada espacio, la información la íbamos amasando un poco nosotras, obviamente íbamos a tener bajada bibliográfica, íbamos a hacer entrevistas, pero era como que, a su vez, nosotros íbamos a ir construyendo algo más.

El relato de los participantes evidencia un impacto positivo de la experiencia del voluntariado en el grado de conciencia de estos actores académicos sobre las

problemáticas sociales, y una mayor valoración y reconocimiento de los saberes populares y formas no académicas de saber. Como la entrevistada 10, estudiante de biotecnología, que menciona: *“Estuvo buena toda la parte social que hicimos para las madres, fue como un golpe de realidad de cosas que no tenía ni idea, también todas las militancias que se hacen”*. Y la entrevistada 3, estudiante de biotecnología, que destaca:

Lo que más me gustó es que tuvimos una reunión donde participaron distintas personas involucradas en el tema, y pude ver que hay una especie de comunidad formada con respecto al cannabis, y eso me pareció muy interesante porque son personas que ni se conocen y hablan medianamente el mismo idioma, entonces es algo que está muy difundido y es muy homogéneo, aunque no sea algo estandarizado.

En el mismo sentido, el entrevistado 9, estudiante de abogacía, destaca:

El aprendizaje con la charla que dió [cultivador] fue tremenda, era otro nivel. La verdad se aprendió mucho. Y sobre todo remarcar que en esa época estábamos más que en un gris, en un negro, era tremendo. Y reconocer que, con todo lo que llevaba haciendo hacía años al margen de la ley, ir y poner la cara.

Algunos comentarios que asociaban sus aprendizajes con las actividades realizadas, derivaron en apreciaciones sobre los resultados y productos del trabajo. Un caso es el de la entrevistada 11, estudiante de bioquímica: *“Nos aseguramos que la información sea correcta, y también que en esa información tengamos una postura y una opinión propia”*, y otro es el de la entrevistada 12: *“El resultado final cuando hicimos la guía estaba bastante claro. El aporte de bajar información a un lenguaje que lo pueda comprender todo el público, no tan técnico, científico. Estuvo muy bueno facilitar el conocimiento”*. El entrevistado 7, ingeniero químico, revela una apropiación destinada a su ejercicio profesional:

La verdad que me vino bárbaro lo que quedó en el aula virtual. Yo me dedico hoy en día al cannabis, entonces me dio un panorama principal de cómo yo puedo trabajar en este gris. Y esa información todavía está subida en el aula, eso lo tengo todo descargado. Las guías, y los esquemas que quedaron de instagram, quedaron muy bien trabajados, porque está bien resumido.

La entrevistada 10, estudiante de biotecnología, se refiere a los resultados en tanto que le permitieron abordar la salud de personas cercanas: *“Después lo pude aplicar con mi tía de hecho, ella se inscribió a ReProCann, que también me enteré por toda esta movida, se pudo conseguir sus semillas, cultivar, y se está regulando un poco el dolor”*. En un sentido similar, la entrevistada 14, de abogacía, reflexiona: *“El conocimiento respecto a eso se democratizó un poquito más, así sea entre nosotros que éramos estudiantes, que éramos 20 ó 30”*.

¿Tuvo peso curricular en su carrera certificar la participación en el voluntariado?

Las respuestas en este punto reflejan una valoración asimétrica de la extensión universitaria dentro de las trayectorias académicas, y permiten reflexionar sobre los desafíos para el reconocimiento institucional de esta función (Boffelli, 2022; Menéndez, 2013; Menéndez, 2017; Menéndez, 2023; Reyna, 2023).

Algunos participantes manifestaron que la certificación del PEIS no tuvo impacto en su carrera profesional ni en convocatorias académicas. Un caso es el de la entrevistada 3, de biotecnología:

Quando estaba terminando la carrera apliqué para una beca de CONICET y puse el trabajo de extensión porque pensé que iba a sumar algunos puntos... Y no solo que no sumó, sino que después hablando con investigadores, me decían -no, por qué te sumaría si no tiene nada que ver con lo que hacemos acá-

La entrevistada 13, terapeuta ocupacional, asocia el poco reconocimiento curricular en su profesión con la falta de un abordaje del tema en su carrera:

En mi trabajo la verdad que no tuvo ningún reconocimiento. Durante la carrera no se habla, y como el rol profesional no involucra andar recomendando medicamentos, como podría ser el cannabis, es algo que no se toca ni se piensa.

Otros participantes, sin embargo, indicaron que aunque no tuvo un reconocimiento formal, incluyeron el PEIS en su currículum por su valor simbólico. Como el caso de la ingeniera agrónoma, entrevistada 2:

Nunca apliqué en algún lugar en donde, honestamente, le den importancia a la extensión, no obstante está en mi currículum, siempre lo incluí desde que terminé el PEIS y sigue estando,

porque para mí es importante que vean que me involucré en actividades de la universidad sobre el tema.

Finalmente, un grupo de entrevistados logró acreditar la certificación del PEIS en procesos de selección académicos. La entrevistada 8, estudiante de Terapia ocupacional, comenta: *"Yo sí, lo pude presentar para postularme a una cientibeca y me lo tuvieron en cuenta como antecedente"*. También el caso de la entrevistada 11, de bioquímica, directamente vinculado a la estructura institucional de la propia UNL: *"Me sirvió cuando entré a coordinación de carrera, suma que tengas PEIS, extensión y otros cursos en la Facultad"*. La entrevistada 4, de medicina, es un caso efectivo, y lo vincula a aprendizajes específicos de su práctica profesional:

Gracias a haber tenido este antecedente pude acceder a una beca de investigación. Y ya contaba con la cancha de tener acceso a las diferentes plataformas que se usan para buscar los papers como *pubmed*, *scielo*, y haber leído *papers* en inglés, saber usar las palabras clave, todo eso que aprendimos, y son herramientas que las empecé a conocer ahí.

De forma similar, el entrevistado 7, de ingeniería química, da cuenta de un impacto positivo a largo plazo:

Después de esa participación en el proyecto de extensión tuve la suerte de hacer una beca SIM de manufactura con cannabis, un análisis muy lindo que se presentó con servicio a tercero y además aplicó como beca, y a partir de eso se abrieron otras puertas en la FIQ con el abordaje de cannabis.

Destacamos especialmente los testimonios de dos estudiantes de la carrera de Abogacía, que dan cuenta de una experiencia particular desde el marco institucional, gracias a la implementación de la Práctica Profesional Final, una modalidad de incorporación curricular de la extensión que abordamos previamente en los antecedentes (Reyna, 2017) y analizaremos en el capítulo 3. El entrevistado 9, comenta:

En mi caso sí, sirve para acreditar una parte de la PPF, que es la Práctica Profesional Final de abogacía. Es una materia que consta de una parte externa y una parte interna, y dentro de eso, uno de los requisitos es participar de un proyecto de extensión.

Respecto a las PPF, la entrevistada 14, también de abogacía, agrega: *“Creo que fue una forma inteligente que tuvo la Facultad de acercar la extensión a nuestra carrera. Porque hay muchos compañeros que son super reacios a eso”*.

Ante la pregunta sobre si la naturaleza curricular y obligatoria de esta convocatoria podría haber condicionado el sentido voluntario y solidario de su participación, el entrevistado 9 responde:

Está en uno si quiere ir por el camino fácil y realizar una actividad que en un fin de semana te acredite las horas, o si realmente tomas la decisión de decir, me involucro en un proyecto que requiere más tiempo, que me va a demandar, pero que es algo que me interesa.

A esto, el entrevistado 6, de otra carrera, aporta: *“Siendo un tema tan específico y medio tabú, creo que a las personas que fuimos ahí realmente nos interesaba el tema, y compartirlo, extenderlo e investigar”*.

A partir de estas reflexiones, el grupo focal habilitó un debate sobre el lugar que se le da a la extensión en el sistema académico y científico en general, en la universidad, y en las carreras de grado en particular, donde los estudiantes proyectan sus expectativas y forman un imaginario de sus trayectorias futuras. En este sentido, la entrevistada 5, docente e investigadora, nos revela una situación real con una crítica simple, pero contundente:

Que es una de las tres patas, ni la Universidad se lo cree. Y lo digo con énfasis. Por ejemplo, en la cátedra que yo doy clases no les importa la extensión. Entonces mi actividad de extensión la tengo que hacer sacando tiempo de investigación y de mi tiempo personal. Porque tengo que cumplir las horas docente y las horas de investigación ¿Y la extensión? Sí, para CONEAU es muy importante, para que la Universidad ponga el tilde cuando acredite que hace extensión, pero después no hay un compromiso real. Y como investigadora de CONICET, nada. A CONICET mucho no le importa la extensión.

El debate tomó un sentido reflexivo y propositivo, dando lugar a distintas ideas sobre cómo abordar estos desafíos. El entrevistado 9 argumenta retomando el caso particular de la carrera de Abogacía y las PPF:

En mi carrera te enterás que tenes que hacer un proyecto de extensión al final de la carrera, y decís ¿Qué es la extensión? ¿Qué es esto? De repente te enterás que hay una conexión entre la universidad y la sociedad... o que debería haberla. La PPF es la última materia,

estás rindiendo Internacional Privado, materias grosas ¿Por qué voy a optar? ¿Algo que hago en un fin de semana, o me atraso un año más en la carrera para participar de un proyecto?

Estos testimonios nos inspiran a reflexionar con sentido crítico sobre la idea de postergar la incorporación curricular de la extensión hasta el último año de la carrera, considerando las consecuencias identificadas. Desarrollamos este análisis y ensayamos posibles alternativas en el capítulo 3.

¿Hubo una valoración de los tipos de saberes que son distintos de los de la academia?

El reconocimiento de los saberes populares y comunitarios fue uno de los aportes más significativos del PEIS. Los participantes manifestaron que la experiencia les permitió repensar la relación entre conocimiento académico y conocimientos populares.

Los testimonios destacan la importancia de la experiencia como fuente de conocimiento legítima. Uno es el caso de la entrevistada 3, estudiante de biotecnología:

Sí, obvio que también en este tema es super importante el aporte de la gente con experiencia, que tal vez no tiene un título que avale, pero son temas que faltaba mucho estudio, y entonces ahí es importante que aparezca esta gente que sabe.

La misma estudiante menciona su sorpresa al enfrentarse con la riqueza de los conocimientos no académicos: *"Lo que me sorprendió a mí también fue aceptar el conocimiento cuando no viene de un lado académico. Me impactó eso, la cantidad de conocimiento... había conocimiento académico, pero también mucho conocimiento cultural, o no estandarizado"*. También se refleja en el comentario de la entrevistada 13, terapeuta ocupacional:

Eran personas comunes y corrientes que te iban explicando información básica y clave de la planta, que no ha variado mucho. Nos alentaban a que lo podamos hacer en nuestra casa. Entender que una persona que no fue a la universidad, que no tuvo esa oportunidad, viene y te enseña algo que hace desde la práctica, desde la calle, fue re loco.

Algunos reflexionaron sobre la importancia del aprendizaje al poner en diálogo los conocimientos académicos con el lenguaje coloquial, como la entrevistada 2, ingeniera agrónoma: *"Relacionarte con gente que no entienda específicamente lo que vos estudiaste"*

relacionado a la planta te permite bajarlo a tierra". También es el caso de la entrevistada 8, estudiante de terapia ocupacional, que afirma: "Sí, la cultura popular alimentó todo lo académico. Siempre salió desde ahí. Tuve que entrevistar a la chica que hacía medicina china, nos nutrió un montón, muchas cosas, la verdad que a mí me sirvió un montón".

Rescatamos también el comentario del entrevistado 9, estudiante de abogacía, que encuentra una valoración especial de los saberes populares al ponerse en diálogo con los académicos, mediando la intervención de la extensión:

Creo que estaba esa necesidad. Conectar esa información que surge de la gente que se dedica a esto hace años, que son los creadores en cierto punto de la información, desde la experiencia, con nosotros, que estábamos investigando, aprendiendo, generando información, y con la demanda de la sociedad de una información filtrada, y fidedigna, porque tiene el logo de la Facu.

En otros casos la conversación sobre los saberes de la comunidad derivó en el reconocimiento de su activismo. Uno es el de la entrevistada 11: *"Nos encontramos con gente que sabía muchísimo de ese lado, y también la estaba luchando desde hace mucho. La verdad no lo conocía, todo un mundo nuevo, así que me sorprendió mucho".* Otro comentario en el mismo sentido es el de la entrevistada 10, que respalda esta apreciación con el ejemplo de una de las actividades del voluntariado:

Yo destaco el encuentro que tuvimos con las madres, fue fuerte. Todo lo que hacían, todo lo que venían peleando, porque no es que luchaban por nada, sino que mejoran la calidad de vida de los hijos, era muy visible, muy fuerte. También los chicos que cultivaban, mencionaban todo lo que saben, todo lo que vienen haciendo.

¿Se logró una construcción de conocimientos? ¿Qué poblaciones se vieron beneficiadas?

El PEIS fue ampliamente reconocido como un espacio de construcción colectiva de conocimientos en el que los saberes académicos y populares se articularon para generar nuevas perspectivas sobre el cannabis.

La entrevistada 12 sintetizó esta experiencia de manera contundente: *"Yo creo que sí, lo que buscó lo logró. En el sentido de construir, sí, por lo interdisciplinario que fue, por mixear distintas facultades. Y de compartir conocimientos, bueno, entre nosotros".* En este mismo

sentido se expresó el entrevistado 9: *“Era lindo poder decir, mirá lo que hizo este equipo, se logró, los resultados fueron buenos”*.

Al pensar en los logros del trabajo, algunos comentarios hicieron referencia explícita a los materiales de divulgación (analizados en el capítulo 1). La dinámica de la conversación dio lugar a un debate interesante sobre la construcción de conocimientos. El disparador fue el comentario de la entrevistada 14: *“No se si se construyó un conocimiento que no estaba, sino que se puso a disposición, como que se acercó un poco más”*. Esto llevó a reflexionar sobre las tensiones entre conceptos como recopilación, investigación y divulgación. La entrevistada 10, aporta: *“Hicimos un rejunte, como un review de bibliografía, y tratamos de escribirlo de la forma más simple posible para que le llegue a la población en general”*, y en respuesta, la entrevistada 14, estudiante de abogacía, reconoce que debieron hacer una re interpretación de la información que no estaba efectivamente al alcance de la población objetivo: *“La cuestión de la regulación y las leyes, había cosas rarísimas, que no se entendían. Una persona que se sienta frente a una computadora y busca eso se confunde”*. La entrevistada 10, de biotecnología, contribuye refiriéndose también al trabajo de elaboración de las guías: *“Hicimos una selección de lo que está, más o menos consensuado en la población, más o menos consensuado a nivel académico, y matchearlo”*. Otro ejemplo es el de la entrevistada 13:

Sí, definitivamente se logró construir conocimiento. Habíamos hecho un folleto que tenía toda la información clave. Y también con formas básicas de entenderla, no con un lenguaje muy difícil, sino para que cualquiera la pueda leer.

En el mismo sentido, la entrevistada 14, de abogacía, enfoca su comentario en el trabajo de comunicación visual y la divulgación por medios digitales: *“Estuvo muy bueno el trabajo que hicieron la gente de comunicación, la gente de redes. Es una data que la tenes ahí, que la tenes a mano”*.

Al cuestionarse si el trabajo logró contribuir a una mejora en la situación de la población objetivo respecto a la temática, en las respuestas se destaca el impacto social del proyecto en términos de apropiación del conocimiento por parte de la comunidad. Un caso es el comentario del entrevistado 6:

Creo que se hizo un árbol, yo logré cambiar algunas mentalidades y después se empezó a abrir, tal vez es chiquito desde mi lugar, ahora si lo multiplicamos por las 20, 30 o 40

personas que éramos, ya llegamos a un público mucho más amplio. Entonces yo creo que sí, que tuvo impacto.

Otro caso es el testimonio de la entrevistada 4, estudiante de medicina: *“Mucha gente, compañeros y amigos míos, accedieron a esta información y les re sirvió”*. Sumamos el testimonio del entrevistado 9, de abogacía, en el mismo sentido: *“Durante el desarrollo del proyecto, te juntabas con tu grupo de amigos y era tema de conversación, lo bueno que estuvo, debatimos sobre esto, despertaba mucho, mucho interés”*. Con una posición más crítica, la entrevistada 14 reflexiona: *“Me pasa con muchas cuestiones que surgen desde la academia, y puntualmente con este tema. Yo considero que no llega, social y económicamente hablando, hablando de sectores económicos”*.

En la conversación sobre los logros en términos de apropiación social, algunos participantes identificaron sectores específicos de la población que se beneficiaron del proyecto. En particular nos llamó la atención el número de menciones sobre personas adultas mayores que no tenían acceso a información confiable sobre el uso del cannabis medicinal. Nos parece oportuno plasmar este resultado rescatando una serie de relatos de las participantes. La respuesta de la entrevistada 13, terapeuta ocupacional, refleja una contribución directa a su práctica profesional y aporta a su vez un indicador de adecuación:

Yo diariamente siempre estoy compartiendo estos conocimientos con toda mi vida, con cualquier persona. Hoy día trabajo con adultos mayores y por ahí charlo la cuestión del cannabis, muchos no saben lo que es.

En un sentido similar, el testimonio de la entrevistada 12 profundiza:

Gente adulta que está muy interesada en el tema, más que todo por el lado medicinal, y por el lado de cultivar una planta. Me preguntaban del contenido, legales, cultivo, también cómo fue el trabajo en equipo, esto de las distintas miradas, el aval científico. También me preguntaban mucho qué era esto de la cultura cannábica, que hablábamos en el mismo lenguaje, y esa sensación de comunidad.

En otros casos se trata de personas mayores del círculo familiar. Como el comentario del entrevistado 6, licenciado en química:

Mi abuela, una persona de 80 y tantos años, no usa el celular, no tenía acceso a información. Cuando yo le expliqué, le dije qué era, que no se preocupe, que yo lo había hecho en casa, le empezó a dar resultado y ella misma empezó a preguntarme más.

También el de la entrevistada 3, de biotecnología:

Mi abuela tiene un montón de problemas físicos y mentales, probó con un montón de pastillas, y después de esto probamos consultarle al médico y parece calmarla. Me dio la confianza de decir, es algo de verdad, no es un cuento.

Y el de la entrevistada 1, también de biotecnología:

Mientras lo estaba haciendo me enteré que a una de mis abuelas el médico le había dado aceite de cannabis, y que ella lo tenía super oculto porque era algo tabú. Me sirvió para dar tranquilidad y paz a la gente más grande, y para mis pares, para acercarles algo de información.

Nos interesa mencionar también que se identifican algunas excepciones, donde la población mayoritariamente beneficiada fue el sector privado y productivo. Notablemente, a lo largo de la entrevista se repiten incidentes en este sentido en comentarios de estudiantes avanzados de dos carreras de ingenierías. En ambos casos, manifestaban interés por acceder a la industria productiva del cannabis desde el comienzo del voluntariado. Un ejemplo es el comentario de la entrevistada 2, ingeniera agrónoma:

No lo divulgué, pero sí desde ese momento traté de insertarme laboralmente, fui a hacer experiencia en Colombia, no fue tan fácil, recién ahora considero que a nivel profesional estoy un poco más estable, y puedo decir que vivo de asesoramiento en cannabis.

Finalmente, podemos decir que la misma institución universitaria se ve favorecida de la experiencia. Por un lado, la mayoría de estudiantes coincide en que la apropiación de conocimientos se dio en primer lugar entre ellos. Y por otro lado, que impactó positivamente en la estructura universitaria, favoreció al conocimiento de la extensión, y generó un antecedente para otros proyectos en un tema tabú. Lo vemos expresado por ejemplo en el comentario del entrevistado 9, estudiante de abogacía:

Que en las Facultades se empiece a hablar de estos temas. Que un número de docentes tenga el conocimiento que hay un proyecto de extensión relacionado a este tema, que se empiecen a dar charlas en las Unidades Académicas, que se habiliten otros proyectos, fue un impacto.

A partir de esa reflexión, la conversación se enfoca en repasar ejemplos de proyectos que hayan derivado directa o indirectamente de este PEIS. Un caso inmediato es el del Curso de Extensión a Distancia (CED) “Introducción a la biología y cultivo de cannabis” dictado por el director y la co directora del proyecto. En la entrevista estos participantes mencionan que los resultados de la investigación realizada por el voluntariado contribuyeron directamente a los contenidos del CED. Otro caso, que nos resulta muy significativo, es el que presenta el estudiante de abogacía, entrevistado 9, quien trabaja en la Secretaría de Tecnología y Transferencia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales:

En esa Secretaría se dictan cursos virtuales de actualización y de posgrado. Un día le dije a mi jefe, ¿podemos armar un curso sobre cannabis y derecho?. Le presentamos un proyecto con los temas que me parecían importantes que se trabajen, le dimos un enfoque, conseguimos docentes, lo armamos, se presentó en el Consejo Directivo y lo aprobaron. La Facultad de Derecho es una de las más tradicionales, y funcionó, fue el curso que más inscriptos tuvo, y se dictaron dos ediciones. Así que, la base de ese curso fue esto, decir -se puede dentro de la Universidad-, y los resultados fueron buenísimos. De acá salió. Todas las bases, los proyectos, los primeros archivos, mucho también surgió de ahí.

En conclusión, los testimonios de los participantes evidencian que existía una demanda de conocimientos desde la población y la comunidad académica que estaba ausente en la formación curricular universitaria, lo que motivó la participación en el voluntariado. En este sentido, el proyecto logró llenar un vacío en la currícula y habilitar un espacio interdisciplinario de aprendizaje, del cual se beneficiaron actores académicos y sociales. Se identifican aprendizajes experienciales, directamente asociados a la interacción entre pares y el diálogo de saberes en comunidades de aprendizaje (Rafaghell, 2013) interdisciplinarias. Los comentarios indican que se cumplió con los objetivos de construcción y apropiación social de conocimientos, especialmente a través de los materiales de divulgación elaborados y la difusión por medios digitales. En este sentido, identificaron a la población de adultos mayores como la principal beneficiaria, pero abriendo un debate sobre la apropiación de los saberes por parte de actores antagónicos a la emancipación. Finalmente,

se recoge que el PEIS contribuyó a las trayectorias académicas y profesionales de varios participantes, habilitó a superar un tabú en la universidad, y fue precedente para la creación de al menos dos propuestas académicas sobre la temática en facultades de la UNL, con amplio alcance.

Capítulo 3: Los Proyectos de Extensión de Interés Social como estrategia de integralidad de funciones

En el marco de las políticas universitarias contemporáneas, distintas prácticas de extensión han emergido como estrategias para fortalecer la vinculación entre enseñanza, desarrollo científico e impacto social. Este capítulo se propone sintetizar los resultados de la evaluación detallada en los capítulos previos, y a partir de este análisis fundamentar la implementación de los PEIS como estrategia de integralidad de funciones en la Universidad Nacional del Litoral. Se aborda la relevancia de los PEIS como un modelo que trasciende la disciplina y la currícula, promoviendo una integralidad triple entre funciones universitarias, disciplinas y saberes (Kaplún, 2014). Se explora cómo estos proyectos permiten integrar las funciones sustantivas de la educación superior, generando soluciones pertinentes y socialmente comprometidas ante problemáticas concretas. El análisis busca promover la extensión como función docente en la Universidad Nacional del Litoral, su institucionalización, incorporación curricular, jerarquización y reconocimiento académico.

En primer lugar, se presenta una síntesis de los hallazgos de los capítulos previos, en los cuales se analizaron los procesos, expectativas y logros del PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad". Dichos hallazgos se evalúan a partir de los indicadores de adecuación y eficacia establecidos en la metodología, destacando cómo el proyecto pudo identificar y abordar problemáticas existentes, y logró responder a las demandas de su población objetivo, generando -con las limitaciones detalladas- un cambio positivo en la construcción y apropiación del conocimiento.

En segundo lugar, basándonos en los resultados de la evaluación, proponemos lineamientos estratégicos para la innovación en las prácticas de extensión, abordando los principales desafíos institucionales. Estas propuestas se orientan a fortalecer la articulación plena entre docencia, investigación y extensión, adecuándose al modelo vigente de prácticas integrales, contemplando la incorporación curricular y potenciando la responsabilidad social universitaria.

3.1: Síntesis de la evaluación del PEIS

La evaluación del Proyecto de Extensión de Interés Social "Cannabis, Ciencia y Sociedad" nos permite identificar sus principales fortalezas y desafíos a partir de los indicadores de adecuación y eficacia, tomando como referencia las dimensiones pedagógica y académica institucional. Estos ejes posibilitan una comprensión más profunda de la relevancia del

proyecto en la formación de los participantes y en su articulación con la comunidad. A continuación recogemos los indicadores identificados a lo largo de los capítulos anteriores, en forma de síntesis, siguiendo el esquema planteado.

Dimensión pedagógica: otra forma de enseñar y aprender

A continuación realizamos una síntesis a través de la codificación axial de los incidentes relevados en los capítulos 1: *Realización del PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad"* y 2: *Expectativas y logros entre los actores académicos*, donde identificamos indicadores que demuestran que la demanda de aprendizajes sobre cannabis existía en la comunidad académica y en la sociedad en general, que el proyecto estuvo adecuadamente diseñado para abordar esta necesidad, que la población convocada participó activamente de las actividades proyectadas, y que la experiencia logró satisfacer las expectativas pedagógicas de los distintos actores, particularmente los académicos.

Indicadores de adecuación en la dimensión pedagógica

A lo largo del trabajo hemos identificado innumerables incidentes que podemos reconocer como indicadores de adecuación en la dimensión pedagógica. Comenzando por el Capítulo 1: *Realización del PEIS "Cannabis, Ciencia y Sociedad"*, en el apartado 1.1: *Una deuda de la academia*, podemos apreciar a partir de una breve contextualización y repaso histórico, que **la problemática objeto de intervención del proyecto existía como tal en la población objetivo**, no solo en sus dimensiones política y social, debido a la prohibición, criminalización y estigmatización histórica, sino también en las dimensiones pedagógica y académica institucional, ya que el mismo contexto tuvo como consecuencia la represión de todas las formas de construir y compartir conocimientos tanto populares, como académicos y científicos. También se explica que, a pesar de los descubrimientos científicos realizados en el mundo desde la década de 1960, los conocimientos sobre cannabis y sus usos para la salud han tenido un nivel de incorporación muy limitado a las currículas de los estudios universitarios de ciencias biológicas y profesionales de la salud.

En los sucesivos apartados de este capítulo queda demostrado también que **el proyecto buscó dar una respuesta a la problemática**, es decir, que fue diseñado adecuadamente para promover los aprendizajes requeridos, especialmente por parte de los actores académicos. Esto se aprecia en el apartado 1.2: *Presentación y objetivos del proyecto*, en el encuadre del proyecto en la línea temática "Salud y bienestar"; en la definición del *problema a abordar* como "la gran dificultad con la que se encuentra la población para acceder a información confiable", asociada a la imposibilidad del sistema científico de investigar y

publicar, y a la dificultad para acceder a un tratamiento con cannabis de calidad. La estrategia de *comunicación* establece como público destinatario a “las personas que demandan información acerca del cannabis y/o desean contribuir a su estudio” y como objetivo la “elaboración de material de divulgación educativo en formato digital y físico, en un lenguaje accesible y con una extensión acorde a un material de consulta”. Finalmente, la categoría de *coherencia interna*, donde se establece la *finalidad* de construir conocimientos sobre el tema de forma colectiva a partir del diálogo “entre las disciplinas académicas y formas de conocimiento informales que se han desarrollado en la clandestinidad”, los *objetivos específicos* como “contribuir con información confiable sobre el cannabis, de forma accesible para la ciencia y la sociedad” e “intercambiar conocimientos académicos sobre la planta de cannabis y sus derivados con los construidos en la sociedad”, y las *actividades* proyectadas a estos fines, como el trabajo de recopilación, sistematización bibliográfica y redacción de los materiales de divulgación, las charlas y los talleres, que tenían como resultados esperados “el aprendizaje de los distintos actores”.

Los apartados siguientes muestran principalmente que **la población objetivo estuvo dispuesta a participar de las actividades diseñadas**, es decir, verifica que la población académica, especialmente estudiantes, se interesaron e involucraron en las actividades del proyecto buscando aprender sobre el tema. En el apartado 1.3: *Convocatoria al Voluntariado* observamos que la población académica, particularmente estudiantes de diversas carreras, acudieron masivamente a participar del proyecto. Del apartado 1.4: *Organización del trabajo*, recogemos que los participantes asumieron roles activos en la organización y planificación del trabajo, de forma participativa, con responsabilidad, decidiendo sobre la actualización de los objetivos y las formas de alcanzarlos. El registro en el apartado 1.5: *Actividades y resultados* nos revela una adaptación y ampliación de las actividades del proyecto en función de la demanda por parte de estudiantes, mostrando que desde el diseño y el rol docente se contempló la problemática pedagógica para dar una respuesta adecuada y flexible, en diálogo con la población objetivo.

En el Capítulo 2: *Expectativas y logros entre los actores académicos*, podemos identificar indicadores de adecuación en la dimensión pedagógica, fundamentalmente que **la problemática objeto de intervención del proyecto existía como tal en la población objetivo**, principalmente en el apartado 2.2: *Grupos focales*. Los testimonios de los participantes evidencian que el cannabis era un tema de interés creciente, pero ausente en la formación curricular universitaria, lo que motivó su participación en el voluntariado. Se corrobora como principal expectativa el interés en participar del PEIS como una vía para acceder a conocimientos sistematizados. En este sentido, el proyecto fue adecuado para

llenar un vacío en la currícula y habilitar un espacio interdisciplinario de aprendizaje, y se consolidó como una respuesta pertinente a una necesidad identificada dentro y fuera del ámbito académico. Las motivaciones para participar en el PEIS fueron diversas, pero las principales se resumen entre el interés personal y profesional por aprender sobre el tema, la oportunidad de trabajar en un espacio interdisciplinario entre pares, y la falta de ofertas académicas al respecto. Uno de los entrevistados expresó: "*Me pareció interesante el tema, que no se estudia en la facultad, y me interesaba aprender desde lo académico*". Numerosas afirmaciones en este sentido subrayan la necesidad de generar propuestas formativas que integren problemáticas emergentes y socialmente relevantes dentro de la universidad.

Indicadores de eficacia en la dimensión pedagógica

Desde la dimensión pedagógica, el PEIS representó una alternativa a los modelos tradicionales de enseñanza, promoviendo una pedagogía activa y experiencial. La interacción con distintos actores, la búsqueda de información autónoma y la producción de materiales de divulgación consolidaron un proceso de aprendizaje en el que los participantes asumieron un rol protagónico. Cumplió con su objetivo de generar aprendizajes significativos, tanto en términos de conocimientos técnicos propios y transversales a las diversas disciplinas, como de formación de profesionales conscientes de las problemáticas sociales y de la responsabilidad de la academia ante su comunidad.

Podemos identificar indicadores de eficacia en esta dimensión a partir del Capítulo 1. Comenzando por el apartado 1.4: *Organización del trabajo* y 1.5: *Actividades y resultados*, donde queda en evidencia que **la cantidad de beneficiarios o destinatarios de las actividades del proyecto** fue elevada, especialmente de parte de los actores académicos con interés en el aprendizaje y la formación profesional en el tema. Entre 37 y 79 estudiantes, y 4 docentes, participaron activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje como parte de las actividades del voluntariado.

En el capítulo 2: *Expectativas y logros entre los actores académicos*, podemos identificar en numerosos incidentes **un cambio positivo en la situación de la población objetivo respecto a la problemática objeto de intervención**, el indicador más significativo para evaluar la eficacia de este proyecto. Es unánime el reconocimiento del aprendizaje a partir de la interacción entre pares como un logro del proyecto de parte de los actores académicos a lo largo de las encuestas de autoevaluación y los grupos focales. Sus testimonios destacan apropiación de conocimientos de sus disciplinas y de otras, mayor conciencia sobre las problemáticas sociales y el rol comunitario de la universidad, valoración de las

comunidades de aprendizaje (Rafaghelli, 2013) interdisciplinarias, reflexión sobre las dinámicas epistemológicas coloniales, y experiencia en la organización autónoma del trabajo colectivo.

Del apartado 2.1: *Encuestas de autoevaluación*, cabe mencionar que las respuestas destacan muy positivamente “la posibilidad de seguir construyendo a partir de conocimientos previos”, la “capacidad para interactuar con grupos heterogéneos”, y la “capacidad para reconsiderar las posiciones en el diálogo” con pares y demás participantes. Destacaron aprendizajes sobre el cultivo del cannabis, el marco legal vigente y la interacción con actores sociales. Los participantes valoraron la oportunidad de interactuar con estudiantes y profesionales de diversas disciplinas, lo que enriqueció su aprendizaje y les permitió abordar la temática del cannabis desde múltiples perspectivas. Además, resaltaron la capacidad de autogestión, la escucha activa y la creación de una comunidad universitaria interesada en la temática.

El apartado 2.2: *Grupos focales*, reúne un gran número de incidentes que brinda un pantallazo de la experiencia desde la subjetividad de los participantes académicos, muy rico para el análisis y la evaluación desde la dimensión pedagógica. Los testimonios dan cuenta de aprendizajes específicos del ejercicio profesional a partir de su trabajo en las actividades, que contribuyeron directamente en su paso al mundo laboral: “*ya contaba con la cancha de tener acceso a las diferentes plataformas que se usan para buscar los papers, y haber leído papers en inglés, son herramientas que las empecé a conocer ahí*”. Encontramos afirmaciones que evidencian que el proyecto facilitó el desarrollo de aprendizajes a partir de la interacción entre pares, donde el conocimiento se construyó de manera dialógica y no de forma unidireccional. Uno de los comentarios más representativos señala: “*Una está acostumbrada a ir al aula y que alguien te baje información, pero acá sentí que la íbamos construyendo entre todos*”. Otra entrevistada ilustra la dinámica del trabajo: “*Nos aseguramos de que la información fuera correcta, pero también de que en esa información tengamos una postura y una opinión propia*”, reflejando cómo el proyecto no sólo permitió el acceso a conocimientos especializados, sino que también promovió una actitud reflexiva.

Finalmente, el focus group revela que el PEIS permitió reflexionar también sobre la relación entre conocimiento académico y conocimiento popular, generando una revalorización de los saberes comunitarios y el reconocimiento del potencial emancipador del diálogo entre saberes. Como señaló un participante: “*Me sorprendió darme cuenta de la cantidad de conocimiento que existe por fuera de la universidad*”. Esta reflexión resalta la potencialidad

de la extensión para integrar múltiples perspectivas y desafiar los límites de la epistemología académica.

Dimensión académica institucional: universidad para la emancipación

A continuación realizamos una síntesis cruzada de los incidentes relevados en los capítulos 1: *Realización del PEIS “Cannabis, Ciencia y Sociedad”* y 2: *Expectativas y logros entre los actores académicos*, donde identificamos indicadores que demuestran que existía en la sociedad en general una demanda de información para el acceso al cannabis, que el proyecto estuvo adecuadamente diseñado para abordar esta necesidad, que la población convocada participó activamente de las actividades proyectadas, y que la experiencia logró satisfacer las expectativas de oferta académica, de reconocimiento institucional del tema, y de abordaje de la problemática social de parte de la universidad.

Indicadores de adecuación en la dimensión académica institucional

La adecuación del PEIS en esta dimensión se refleja en su diseño a la medida del contexto histórico ante la ausencia de un abordaje del problema por parte de la universidad, y en su capacidad para articular la interacción y el diálogo con distintos actores sociales, que demandaban información confiable sobre el uso del cannabis para la salud con respaldo académico.

Podemos identificar que **la problemática objeto de intervención del proyecto existe como tal en la población objetivo** a partir del primer apartado del capítulo 1: *Una deuda de la academia*. Como se mencionó respecto a la dimensión pedagógica, la bibliografía citada señala que la problemática existía en la población como consecuencia de la prohibición, representando un obstáculo significativo para el estudio académico y científico, y en consecuencia, para el acceso a la salud. Se remarca que, si bien el estudio de las aplicaciones medicinales no estaba impedido por la ley, las tensiones a las que han estado sujetas históricamente las instituciones del sistema académico y científico mantuvieron este tema al otro lado de la frontera abismal (De Sousa Santos, 2011, 2014). Encontramos indicadores adicionales en este sentido en el segundo apartado de este capítulo: *Presentación y objetivos del proyecto*. Por ejemplo, es adecuada la elección de la línea temática “Salud y bienestar” en tanto se justifica por promover “el cuidado y la salud, con especial atención en niñas, niños, adolescentes, personas con discapacidad y personas mayores”. Registramos que el *problema a abordar* estaba identificado adecuadamente, en los términos de esta evaluación, como una problemática social relacionada a una

responsabilidad académica institucional que no estaba siendo abordada desde la universidad.

En coincidencia con la dimensión pedagógica, numerosos incidentes a lo largo del capítulo 1 revelan que **el proyecto buscó dar una respuesta a la problemática** a nivel social, abordando la demanda hacia la academia. Es decir, los resultados muestran que el proyecto fue diseñado adecuadamente para promover la construcción de conocimientos a partir del diálogo de saberes entre los actores, promover la apropiación social de los conocimientos y fomentar el abordaje del tema en la Universidad.

En el mismo sentido, encontramos este indicador de adecuación en los objetivos de la *comunicación*, ya que contemplan producir material educativo “en un lenguaje accesible y con una extensión acorde a un material de consulta”. En la sección de *coherencia interna*, los incidentes de este indicador de adecuación en esta dimensión coinciden con los de la dimensión pedagógica. Desde la *finalidad* de construir conocimientos “entre las disciplinas académicas y formas de conocimiento informales”; el *objetivo principal* de hacer una contribución institucional “introduciendo al cannabis en el mundo académico y de las ciencias biológicas con un abordaje integral y transversal que contemple las problemáticas sociales, las consecuencias de la prohibición y los conocimientos informales existentes”; los *objetivos específicos*, con resultados esperados como “una biblioteca destinada a la docencia, la investigación, la extensión universitaria”; las actividades proyectadas a estos fines, como las charlas, conversatorios y talleres abiertos a la comunidad; los resultados como las guías de cultivo, salud y acceso legal.

En los títulos siguientes de este apartado podemos reconocer que **la población objetivo estuvo dispuesta a participar de las actividades diseñadas**, es decir, los actores sociales y académicos se interesaron e involucraron en las actividades del proyecto dirigidas a poner en diálogo los saberes, introducir el tema a la estructura universitaria y promover su apropiación social. Una muestra de esto es el título 1.5: *Actividades y resultados*, donde se refleja que distintos actores de la sociedad, como profesionales, activistas, productores, docentes y personas usuarias participaron de las distintas actividades a lo largo del proyecto. En los talleres y charlas, así como a partir de las entrevistas realizadas por estudiantes, los testimonios de la comunidad redefinieron el problema y retroalimentaron el trabajo de investigación constantemente; en la elaboración del material de divulgación, estuvieron involucrados de alguna manera en buscar, seleccionar y sistematizar fuentes académicas y con respaldo social; a esto se suma el trabajo de estudiantes y docentes, como actores institucionales.

Finalmente, encontramos indicadores de adecuación en el capítulo 2, particularmente en el apartado 2.2: *Grupos focales*, que dan muestra de que **la problemática objeto de intervención del proyecto existe como tal en la población objetivo**. Los testimonios de los participantes evidencian que el cannabis era un tema de interés creciente, pero que la información necesaria no estaba al acceso de gran parte de la población. Identificamos en estos relatos que la demanda de aprendizaje de algunos estudiantes estaba directamente asociada a un problema existente en la población; por ejemplo: *“Justo en esa época mi tía tenía artritis reumatoide y estaba con muchos dolores, entonces con mi mamá, que es médica, pensamos investigar medicinas alternativas”*. Además, en un gran número de incidentes encontramos referencias al problema del *tabú* como un obstáculo para el abordaje del cannabis por parte de la universidad, y para la apropiación social de los conocimientos, tanto con respaldo académico como popular, que analizaremos más adelante como emergente.

Indicadores de eficacia en la dimensión académica institucional

Desde la dimensión académica-institucional, el PEIS cumplió un rol central en la articulación entre la universidad y la sociedad, brindando un espacio de diálogo y construcción de conocimiento sobre un tema históricamente excluido de la academia. La participación de estudiantes de diversas disciplinas en vinculación con actores sociales habilitó al abordaje institucional de una problemática interpretada junto a la comunidad, logró alcanzar a una parte significativa de la población más vulnerable con información confiable en un lenguaje accesible y, al mismo tiempo, contribuir como oferta académica desde un enfoque socio-constructivista y un modelo de aprendizaje experiencial.

Podemos identificar indicadores de eficacia en esta dimensión a partir del Capítulo 1. Comenzando por el apartado 1.5: *Actividades y resultados*, donde queda en evidencia que **la cantidad de beneficiarios o destinatarios de las actividades del proyecto** fue significativa, especialmente de parte de actores sociales como activistas, profesionales dedicados al tema, y pacientes, mayoritariamente adultos mayores. Más de 70 asistentes participaron del taller virtual sincrónico sobre ReProCann. Docentes, cultivadores, profesionales y 40 estudiantes del voluntariado participaron del encuentro de divulgación con la mamá activista Laura Acosta y el abogado Domingo Rondina de la asociación MaCaMe. 15 personas asistieron al taller de cultivo dictado por cultivadores de AUPAC en Ochava Roma. 60 personas asistieron al panel sobre abordaje de cannabis para la salud, con Soledad Pedrana de AUPAC Rosario, y participaron de los conversatorios sobre cultivo y abordaje de la salud, en el Foro Cultural Universitario.

En el capítulo 2, igual que en la dimensión pedagógica, podemos identificar el mayor número de incidentes que revelan **un cambio positivo en la situación de la población objetivo respecto a la problemática objeto de intervención**; es decir, la percepción por parte de los actores académicos de logros significativos respecto a la construcción de conocimientos, su apropiación por parte de la sociedad, y el involucramiento institucional en la problemática.

Del apartado 2.1: *Encuestas de autoevaluación*, rescatamos especialmente la valoración positiva de los participantes por la apertura de la universidad hacia una temática tabú y la oportunidad de contribuir a la divulgación del conocimiento, así como la oportunidad del contacto con las personas involucradas en la temática, el reconocimiento de sus prácticas y las trayectorias de militancia, como en el caso de quien señala: *“Aprendí muchísimo sobre cultivo y las diferentes opciones que hay sobre esto, también el impacto que tiene el cannabis hoy en día. Me cambió la vida entrevistar gente con tanto amor hacia la planta.”* Destacamos también un comentario que ilustra la satisfacción de los voluntarios por el trabajo realizado: *“Poder elaborar el material final de buena calidad para compartir con la sociedad me hace sentir muy bien”*.

Con mayor contundencia, registramos incidentes en este sentido del apartado 2.2: *Grupos focales*. Los testimonios muestran un amplio consenso sobre el logro de la construcción de conocimientos para su apropiación social, a partir del trabajo de recopilación, sistematización y divulgación: *“Hicimos un rejunte, un review de bibliografía, y tratamos de escribirlo de la forma más simple posible para que le llegue a la población en general”*. Estos comentarios ilustran una dinámica de trabajo común: *“Hicimos una selección de lo que está más o menos consensuado en la población, a nivel académico, y matchearlo”*.

No podemos dejar de destacar que, al reflexionar sobre las poblaciones beneficiadas por este trabajo, una notable mayoría señaló casos concretos con personas adultas mayores. Como señaló un participante: *“Mi abuela, que no usa internet, no tenía acceso a información. Yo le expliqué lo que habíamos aprendido y le empezó a dar resultado. Ella misma empezó a preguntar más”*. Esto evidencia cómo el proyecto logró responder a demandas concretas de acceso al conocimiento.

Es razonable afirmar a partir de estos testimonios que el proyecto tuvo un impacto significativo en la población, en un grado más amplio, más allá de las personas involucradas directamente. Por citar algunos comentarios en este sentido: *“Después se empezó a abrir, tal vez es chiquito desde mi lugar, ahora si lo multiplicamos por las 40 personas que éramos, ya llegamos a un público mucho más amplio”*.

Finalmente, podemos decir que la experiencia impactó positivamente en la misma institución universitaria, generando un antecedente en un tema considerado tabú. Entre otros ejemplos, se destaca el caso del estudiante de abogacía que, inspirado en este PEIS, impulsó la creación de un curso virtual sobre regulación del cannabis en la Facultad de Derecho, una de las unidades académicas más conservadoras de la UNL.

Indicadores y categorías emergentes

Con indicadores y categorías emergentes nos referimos a aquellos resultados que no estaban originalmente contemplados en los objetivos específicos o en el esquema de indicadores de la metodología de evaluación. En resumen, identificamos a la interdisciplinariedad y al diálogo entre disciplinas como fortalezas de la experiencia, asociadas a la interacción entre pares y la conformación de *comunidades de aprendizaje* (Rafaghelli, 2013), la integración de la investigación en el proyecto mediante la construcción y apropiación de conocimientos, la existencia de temáticas consideradas “tabú” en la academia que impide o dificulta el cumplimiento de las funciones universitarias, y el desafío del reconocimiento institucional de la extensión.

En los casos de la interdisciplinariedad como fortaleza, la integración de la investigación, y el desafío del reconocimiento institucional de la extensión, se trata de categorías que no fueron originalmente consideradas como indicadores en la metodología, pero luego de haber profundizado en los antecedentes y analizado los resultados de las encuestas de autoevaluación, fueron tenidas en cuenta de forma exploratoria para diseñar las preguntas de los grupos focales. Además, las respuestas arrojaron resultados más contundentes de lo esperado, y por lo tanto pueden considerarse emergentes en tanto dieron lugar a nuevas conclusiones, contribuyendo de manera significativa a los aportes para la implementación de prácticas de integración de funciones en la UNL, que desarrollamos en el próximo apartado de este capítulo.

Comenzamos por la **integración de la investigación** en el proyecto. Numerosos comentarios de distintos participantes se refieren a la experiencia del PEIS como una investigación. Esta es sin dudas una de las categorías emergentes más relevantes de la evaluación, ya que motivó la inclusión de esta función universitaria en el foco de este trabajo, particularmente a la reflexión del apartado 3.2, entendiendo que una propuesta de extensión que pretende contribuir a los desafíos del presente debe superar la lógica de la *integración cruzada* y aspirar a la integración plena de las tres funciones universitarias (Menéndez, 2023). Se registran múltiples incidentes consistentes en el formulario de autoevaluación; entre los que describen las fortalezas y los aprendizajes de la

“investigación”. A partir de estos resultados, incluimos en el diseño semi-estructurado de los grupos focales la opción de repreguntar sobre este concepto, sólo si aparecía mencionado por los entrevistados. Durante los *focus group*, distintos entrevistados se refirieron a la experiencia como una investigación. Por ejemplo, al describir las razones por las que se interesaron en el proyecto, mencionan: *“las expectativas con las que me presenté en el PEIS fueron poder investigar acerca de cómo influye el cannabis medicinal”,* y *“el entusiasmo principal lo tuve al ver que era una propuesta desde la universidad hacia los estudiantes de investigar algo que no se había hecho ningún trabajo previo”*. También al describir los logros y aprendizajes, destacan: *“poder armar un organigrama de personas que derivan de lugares tan distintos y proyectarlo con un objetivo de investigación sobre un caso puntual”*. Al repreguntar si realmente consideraban haber realizado una investigación, o estaban utilizando el término en un sentido coloquial, las respuestas fueron positivas, argumentando que se había construido *“donde no había nada escrito”,* y reflexionando que *“la información la íbamos amasando nosotras; con bajada bibliográfica y entrevistas, íbamos construyendo algo más”*. Cabe destacar que, como se muestra en el apartado 1.2: *Presentación del proyecto*, la integración de las tres funciones había sido contemplada en su diseño. En la sección del formulario *INTEGRACIÓN EXTENSIÓN - DOCENCIA - INVESTIGACIÓN*, se completó:

Proponemos lograr la integración entre extensión, docencia e investigación al brindar un marco de trabajo conjunto entre docentes de ciencias biológicas, medicina y derecho, investigadoras interesadas en el tema y una asociación civil de personas usuarias de cannabis medicinal. Y porque se busca aportar información confiable tanto para divulgación a la sociedad civil como a la comunidad académica para docencia e investigación.

La fortaleza de la **interdisciplinariedad** en la extensión y el aprendizaje experiencial se puso en evidencia desde el primer momento de la realización del PEIS. En esta evaluación podemos identificar múltiples indicadores al respecto. En el apartado 1.4: *Organización del trabajo*, vemos una tendencia mayoritaria hacia la agrupación interdisciplinaria, con la excepción de los estudiantes de abogacía, exclusivamente en el tema legal. Esta excepción puede haber estado parcialmente motivada por el requisito de extensión curricular de la carrera de Abogacía, lo que sugiere posibles tensiones entre la curricularización de la extensión y la interdisciplinariedad. En el apartado 2.1: *Encuestas de autoevaluación*, identificamos el reconocimiento explícito de esta fortaleza por casi todos los participantes del voluntariado. A partir de estos resultados, incluimos en el diseño semi-estructurado de los grupos focales la opción de repreguntar sobre este aspecto durante la pregunta por los

aprendizajes. En el apartado 2.2: *Grupos focales*, vemos múltiples evidencias de la valoración del trabajo con actores de múltiples disciplinas, y del abordaje interdisciplinario. Como ejemplo, tomamos un comentario muy representativo:

Me parece muy positiva la conformación de grupos de trabajo con estudiantes de diferentes carreras, algo que nos ayudó a construir conocimiento integral y profundo sobre el tema, aprendiendo más allá del campo de estudio de cada uno.

La identificación de la interdisciplinariedad como fortaleza está íntimamente ligada a otros dos conceptos emergentes: **interacción entre pares y comunidades de aprendizaje**. Reconocemos la *interacción entre pares*, desde los enfoques socio-constructivistas, cuando los estudiantes manifiestan haber aprendido de la experiencia construyendo el conocimiento de manera colectiva, democrática y dialógica (Dewey, [1938], 1960; Freire, [1970], 2017; Vygotsky, 1924-1934). Nos referimos a *comunidades de aprendizaje*, siguiendo la definición de Milagros Rafaghelli, cuando actores universitarios y actores sociales externos a la universidad trabajan en conjunto para aprender sobre un tema o problema con una visión e interés en común, y se adopta una visión amplia del conocimiento, que se construye de manera concertada y responsable (Rafaghelli, 2013). En estos términos, muchas instancias a lo largo de la evaluación evidencian que el proyecto promovió satisfactoriamente la interacción entre pares habilitando la conformación de comunidades de aprendizaje interdisciplinarias; podemos identificar estos indicadores en el diseño del proyecto y sus resultados, y especialmente en los logros percibidos por los actores académicos.

De la evaluación emerge la identificación de una problemática particular: el tabú en la academia como obstáculo para el cumplimiento de las funciones de la universidad. Es decir, la existencia de ciertas temáticas, potenciales problemas de estudio, las instituciones académicas y científicas no abordan por ser socialmente consideradas polémicas o sensibles. Nos permitimos sospechar que detrás de esta categoría coloquial y difusa se enmascaran múltiples tensiones entre intereses contrapuestos y disputas de poder, que explican con mayor profundidad las dificultades para el abordaje de estos temas. Por esta razón, consideramos que este indicador debe llamar la atención de la comunidad académica, y visibilizarse como un problema, entendiendo que al postergarse o desestimarse estas temáticas, no solo se incumple con las funciones y responsabilidades sociales de la universidad, sino que se corre el riesgo de ser funcionales a la reproducción de condiciones de opresión, mientras se camufla la negligencia institucional o, peor aún, se percibe como una virtud de seriedad, decoro y distinción.

Mientras que el proyecto logró consolidarse como un espacio de aprendizaje innovador y socialmente relevante, al evaluarlo como modelo para la integración de funciones, se presentan límites propios del reconocimiento institucional de la extensión dentro de la estructura universitaria. Por un lado, los estudiantes no siempre pueden acreditar los aprendizajes y experiencias de extensión en sus trayectorias académicas. Algunos testimonios evidencian un límite en la integración de la extensión dentro de los sistemas de evaluación académica, que restringe su atractivo y potencial como herramienta formativa. Un comentario ilustra esta problemática: *"Siempre lo incluyo en mi currículum porque es importante, pero a nivel académico no tiene el mismo peso que una publicación o una beca"*. Por el otro lado, los docentes experimentan condiciones notablemente dispares entre la función de extensión, y las funciones de investigación y docencia. De esta evaluación surgen algunos indicadores de la situación:

- Las horas dedicadas a la extensión no son reconocidas formalmente como horas de trabajo docente, ya que las autoridades de cada cátedra pueden exigir al docente cumplir la totalidad de la dedicación del cargo al dictado de clases;
- Los antecedentes en extensión no permiten acceder a categorías o cargos específicos, desacreditando a la extensión como una posible carrera docente; y
- Los antecedentes en extensión, según el reglamento de la UNL, son considerados en la calificación de concursos de profesores ordinarios sólo a discreción de cada miembro del jurado, limitando el acceso a los espacios de poder.

Esta falta de reconocimiento institucional refuerza la necesidad de avanzar en políticas que integren de manera efectiva la extensión dentro de la enseñanza y la investigación, reconozcan formalmente el valor de la extensión en la formación académica y permitan consolidar su rol en la construcción de conocimientos socialmente situados.

3.2: Reflexión sobre los aportes del caso a la implementación de Proyectos de Extensión de Interés Social como estrategia de integralidad de funciones en la UNL

En este apartado recogemos los resultados de la evaluación del PEIS en las dimensiones relevantes para la integración de docencia y extensión, reflexionamos sobre sus aportes a la discusión respecto del problema de la integralidad de funciones, y exploramos una propuesta que contemple también la incorporación curricular de la extensión y el desafío del reconocimiento institucional de la extensión.

Partimos de dos definiciones del corpus teórico de nuestra casa de estudios como modelos de integralidad de funciones a seguir, publicadas con diez años de diferencia, pero con enfoques muy similares:

- *Proyectos integradores comunitarios (PIC)*, de Milagros Rafaghelli: aquellos donde “estudiantes, extensionistas, docentes, investigadores y miembros de la comunidad interactúan para analizar problemas, elaborar planes de trabajo, y diseñar estrategias de acompañamiento y evaluación”, vinculando docencia, investigación y extensión (Rafaghelli, 2013, pp. 32 y 33).
- *Prácticas integrales*, de Gustavo Menéndez (2023): aquellas que cumplen en simultáneo con las condiciones de: integrar plenamente las tres funciones universitarias, posibilitar espacios de encuentro entre diversos actores sociales, dar lugar al diálogo de saberes, e involucrarse en procesos de innovación y transformación social a partir de problemáticas propias de la comunidad.

La evaluación del caso ha revelado numerosas fortalezas y potenciales de los Proyectos de Extensión de Interés Social para cumplir con las condiciones que establecen estas definiciones. Se demuestra el potencial de estos proyectos para la enseñanza desde enfoques socio-constructivistas, habilitando el aprendizaje experiencial y la construcción dialógica de conocimiento entre pares, mediante el diálogo de saberes, en comunidades de aprendizaje interdisciplinarias, autónomas y democráticas. Se evidencia el potencial para el abordaje de problemáticas sociales desde la universidad, interpretadas junto a los actores comunitarios, promoviendo la apropiación social de los conocimientos construídos a partir del diálogo de saberes. El PEIS también mostró potencial para la integración de la investigación en la extensión, a través del trabajo de construcción de conocimiento entre pares, identificando problemáticas reales de la comunidad, a la par de los actores sociales, reconociendo los conocimientos populares y promoviendo el diálogo de saberes para su apropiación social.

Entendemos que para que pueda existir una integración plena de enseñanza, investigación y extensión, se deben cumplir tres aspectos centrales: construcción colectiva de conocimientos, diálogo de saberes, y apropiación social de los conocimientos. Sin construcción colectiva de conocimientos, puede haber aprendizaje y extensión, pero no investigación. Sin diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimientos produce conocimientos sesgados desde la epistemología y los intereses de un tipo de saber. En estos casos, la apropiación social de estos conocimientos no contribuye a la emancipación de la comunidad, sino a su opresión por parte de los actores dominantes, al sustituir

conocimientos populares -pragmáticos y eficientes para su realidad- por conocimientos funcionales a los intereses de quienes los produjeron. Al producirse el diálogo de saberes, es posible construir una forma de saber superadora, un conocimiento emancipador. Y finalmente, sin apropiación social, los conocimientos contruidos a partir del diálogo de saberes son apropiados por la academia y por actores opuestos a la emancipación de las comunidades. En este caso, no hay extensión sino extractivismo epistemológico.

La interdisciplina es tal vez la fortaleza más destacada, que junto al diálogo de saberes, convierte los espacios de interacción entre pares en verdaderas comunidades de aprendizaje. Es decir, cuando actores universitarios y actores sociales trabajan en conjunto para aprender sobre un interés en común, construyendo el conocimiento de manera colectiva, dialógica y democrática. En el encuentro con personas de otras disciplinas y con otras trayectorias, se amplían las posibilidades de atender a los aspectos complejos de los problemas. En contraposición, al trabajar entre pares de una misma disciplina, resulta más fácil y satisfactorio partir de acuerdos preestablecidos sobre los aspectos más complejos y polémicos, lo que permite poner el foco en el problema desde una perspectiva más técnica, con mayor claridad y control. Estos acuerdos “ahorran” abordar los aspectos éticos del problema, como por ejemplo ¿Quién se empobrece cuando ejercemos “exitosamente” nuestra profesión?

También nos apoyamos en el caso de la Práctica Profesional Final (PPF) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL, identificando sus fortalezas y debilidades como modelo de incorporación curricular de Proyectos de Extensión de Interés Social. Este caso es presentado por Reyna (2017) en *Integración Docencia y Extensión* (2). Se trata de una asignatura curricular obligatoria en el último año de la carrera de Abogacía, en la que los estudiantes deben acreditar la participación en prácticas de extensión. Reyna explica que el marco institucional natural para estas prácticas, acorde a los objetivos de la PPF, fueron los PEIS. Se identifican como fortalezas: la capacidad de contener un gran número de estudiantes, lo que permite implementar estas prácticas en las currículas de las carreras de grado; el aprendizaje experiencial, a partir del diálogo de saberes en situaciones reales; y el trabajo interdisciplinario, que habilita una formación integral desde la complejidad. Finalmente, destaca como fortaleza de la incorporación curricular de esta práctica, que los estudiantes pueden reflexionar sobre la experiencia en el aula con la guía del docente, quien facilita la articulación de los contenidos disciplinares. En el mismo sentido, los testimonios de los entrevistados de abogacía, en el marco de este estudio, dan cuenta de que la PPF logra que los estudiantes de esta carrera descubran la extensión, y se involucren en prácticas de interés social incluso cuando muchos se muestran

desinteresados. Identifican varios problemas como consecuencia de que la asignatura se curse en el último año: los estudiantes realizan casi toda su carrera sin conocer la extensión, proyectan una formación distanciada de las problemáticas sociales, al llegar a esta instancia se encuentran presionados por los exámenes de las materias finales, no pueden apreciar el aprendizaje que ofrecen las experiencias de extensión y muchos buscan homologarla con alternativas más ágiles. A partir de este análisis llegamos a la conclusión de que la incorporación curricular de los PEIS a través de estrategias similares a las de la PPF de Abogacía aporta fortalezas significativas, pero con modificaciones para abordar las dificultades mencionadas: la asignatura se debe cursar en el primer año de la carrera. Desde el comienzo de la investigación planteamos que la integración de extensión y docencia no implica necesariamente la incorporación curricular de la extensión. Sin embargo, siguiendo este modelo se reconocen, por un lado, las fortalezas de la curricularización: la llegada masiva a la población académica, la posibilidad de reflexionar sobre las experiencias en el aula articulando con los contenidos disciplinares. Por otro, las fortalezas de la naturaleza extracurricular de los PEIS, principalmente: la interdisciplinariedad del voluntariado, la capacidad de contener a un gran número de participantes, y el potencial de integrar investigación en el proyecto.

Reflexionamos sobre el llamado de atención sobre el tabú en la academia que surge de la evaluación. Entendemos que se camufla como pudor lo que es acatamiento irreflexivo a los límites impuestos por los intereses del poder. Tabú puede ser el cannabis y sus propiedades como planta medicinal, los agrotóxicos y los OMG diseñados para su aplicación, las condiciones de vida de las personas trans, o en situación de encierro, incluso los procesos biológicos del suelo que explican los métodos agroecológicos. Por esta razón, consideramos como aporte de la evaluación al diseño de una propuesta superadora, la necesidad de priorizar las temáticas críticas de las líneas estratégicas, y en particular aquellas que transgreden los límites entendidos como aceptables, buscando trascender las fronteras abismales (De Sousa Santos, 2011, 2014).

Finalmente, entendemos que el reconocimiento institucional de la extensión requiere de reformas significativas que pongan a esta función a la par de las otras dos, en los aspectos que prefiguran el acceso de los docentes al poder institucional de la UNL (Boffelli, 2022; Menéndez, 2023; Reyna, 2023). Sin dudas, la incorporación de la extensión y las distintas prácticas a estatutos, planes estratégicos y reglamentos es condición mínima necesaria, y los refuerzos presupuestarios incentivan las convocatorias y enriquecen los resultados. Pero, en tanto los antecedentes en extensión no valgan lo mismo que la enseñanza y la

investigación para acceder a los órganos directivos y ejecutivos de la universidad, estos esfuerzos serán insuficientes.

Aportes para un modelo de Prácticas integrales

Sintetizamos los aportes que emergen de esta reflexión para contribuir a un modelo de prácticas integrales que busque superar las dificultades que se han presentado a los objetivos de la extensión en la UNL. En base a la reflexión sobre los aportes del caso, proponemos:

- Promover, en las distintas unidades académicas de la UNL, la designación de una asignatura introductoria comprendida en el primer año de cada carrera de grado, que adecúe su propuesta de trabajos prácticos a la participación de los estudiantes en una práctica de extensión. Esta práctica de extensión puede ser un PEIS que tenga relación con la disciplina, pero incluya la participación de estudiantes de diversas carreras. También se puede tratar de una PEEE creada para este fin, proyectada en común desde varias cátedras introductorias involucradas, y bajo el paraguas de un programa de integralidad de funciones.
- Trabajar sobre las problemáticas sociales más críticas incluidas en las líneas estratégicas de extensión, con especial atención a los temas que son tabú en la academia. Interpretar los problemas junto a la comunidad y reinterpretarlos de manera permanente durante la realización del proyecto.
- Ofrecer a los actores universitarios una propuesta de voluntariado en su modalidad de prácticas académicas solidarias, con enfoque académico y proyección profesional, que permita complementar las ofertas académicas existentes y cubrir las demandas no abordadas en los contenidos curriculares.
- Posibilitar espacios de encuentro entre estudiantes, extensionistas, docentes, investigadores y miembros de la comunidad, para dar lugar al diálogo de saberes, e involucrarse en la problemática, elaborando planes de trabajo, y diseñar estrategias de acompañamiento y evaluación.
- Designar en estas asignaturas a docentes con antecedentes en extensión y trayectoria probada en trabajo con organizaciones sociales. Los docentes extensionistas deben guiar la reflexión en el aula articulando los aprendizajes de la experiencia con los contenidos disciplinares. Además, deben realizar una evaluación

ex-post de la experiencia junto a los estudiantes y publicar los resultados en las revistas científicas de extensión, como la Revista +E de ediciones UNL.

Estas propuestas se ofrecen al intercambio de ideas para la innovación en las prácticas de extensión, según los desafíos institucionales presentados. No pretenden abordar la totalidad de los problemas vigentes, agotar la discusión, ni excluir otras estrategias presentes en el campo de estudio.

Con este trabajo, anhelamos contribuir humildemente a la reflexión sobre el rol de la docencia universitaria y la necesidad de transformación de la universidad, frente a los desafíos que plantea la expansión de los procesos de plataformización de la educación superior, en el marco del avance de la cultura individualista, las racionalidad neoliberal de mercado y la atomización social, sumado a un contexto político de ataque de parte del Estado nacional a la universidad pública, las instituciones científico-tecnológicas, el pensamiento crítico, los derechos adquiridos, y las formas democráticas de organización.

Conclusiones

Evaluamos el Proyecto de Extensión de Interés Social “Cannabis, Ciencia y Sociedad” (2021 - 2022), en sus dimensiones académica institucional y pedagógica, para fundamentar la implementación de Proyectos de Extensión de Interés Social como estrategia de integración de la docencia y la extensión en la UNL. Para cumplir con este objetivo, describimos el proceso de realización del PEIS, identificamos expectativas y logros entre los actores académicos, y reflexionamos sobre los aportes del caso a la implementación de PEIS como estrategia de integralidad de funciones en la UNL.

Los resultados de la evaluación indican que el PEIS estuvo diseñado adecuadamente, y fue eficaz en la integración de la docencia y la extensión. Esto fue puesto en evidencia mediante la identificación de numerosos indicadores, detallados y analizados a lo largo del trabajo.

Partimos desde una perspectiva teórica de la educación y la extensión en relación a la construcción del conocimiento situado en la línea de Vigotsky, desde la forma de entender la universidad, el diálogo de saberes y la apropiación de conocimientos según las epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos, y desde la pedagogía emancipadora y crítica de Paulo Freire. Concebimos la extensión universitaria como un espacio de encuentro y aprendizaje mutuo, integrador de saberes académicos y comunitarios, en oposición a las jerarquías tradicionales del conocimiento.

Implementamos una metodología cualitativa basada en un modelo de evaluación democrática como estudio de caso. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron documentos y resultados del proyecto, encuestas y grupos focales. Esta metodología nos permitió interpretar los procesos, percepciones y aprendizajes de los actores involucrados, integrando sus perspectivas en el análisis.

Realizamos una revisión bibliográfica profundizando en los antecedentes y el estado de la integración de la docencia y la extensión en la UNL. A partir de esto, decidimos incorporar a la evaluación del proyecto tres aspectos emergentes: la interdisciplinariedad, la integración de las tres funciones universitarias, y el desafío del reconocimiento institucional de la extensión. En este sentido, ajustamos los objetivos específicos y diseñamos las preguntas para los grupos focales.

Al describir el diseño del PEIS, la convocatoria del voluntariado, su organización, actividades y resultados, encontramos que el proyecto fue diseñado adecuadamente

buscando propiciar los aprendizajes requeridos, especialmente por parte de los actores académicos, y la construcción de conocimiento a partir del diálogo de saberes entre los actores, promoviendo su apropiación social y fomentando el abordaje del tema en la Universidad. Este análisis, que describimos en el capítulo 1, muestra también que un importante número de estudiantes de distintas carreras se interesaron e involucraron en las actividades del proyecto, buscando aprender sobre el tema y llevando a cabo, junto a los actores sociales, actividades dirigidas a poner en diálogo los saberes, introducir el tema a la estructura universitaria y promover su apropiación social.

A partir de una breve contextualización y repaso histórico de la problemática, y el análisis de las expectativas y logros percibidos por los actores académicos, demostramos que existía una demanda de estudio o formación sobre el tema entre los estudiantes, sea por un interés personal o profesional, y una demanda de información con respaldo académico desde la sociedad; y en simultáneo, que no existía un abordaje institucional de parte de la Universidad, tanto para sus funciones internas como en el cumplimiento de su rol social.

Para identificar las expectativas y logros percibidos entre actores académicos, analizamos las encuestas de autoevaluación de 37 participantes del voluntariado, y entrevistamos a 15 de ellos en grupos focales. Empleamos el Método Comparativo Constante (MCC) para analizar los datos obtenidos en las encuestas y los grupos focales. A partir de este análisis, que detallamos en el capítulo 2, evidenciamos, por un lado, que los participantes aprendieron y recibieron una formación significativa sobre el tema, y por otro, que se contribuyó favorablemente a la demanda social de información y al abordaje institucional del tema en la UNL. Los resultados del análisis reflejan que estos logros se relacionan con fortalezas en el diseño y la ejecución del proyecto, fundamentalmente, al habilitar espacios de aprendizaje experiencial entre pares y la conformación de *comunidades de aprendizaje* autónomas, donde distintos actores pusieron en diálogo múltiples disciplinas y saberes, con el objetivo de interpretar la problemática, investigar, construir conocimientos sobre el tema, y promover su apropiación social.

También identificamos de la experiencia problemas asociados al desafío del reconocimiento académico e institucional de la extensión, como la dificultad de estudiantes para compatibilizar su participación con las exigencias curriculares y para acreditar aprendizajes y prácticas de extensión, la falta de ofertas académicas en problemáticas sociales consideradas “tabú”, y la falta de continuidad y respaldo docente, debido a la jerarquización asimétrica en perjuicio de esta función universitaria, en relación a las de docencia e investigación.

Los aportes del caso, interpretados en el contexto del estado de la cuestión, nos permitieron ensayar una propuesta de *prácticas integrales* para la UNL, que sintetizamos en cinco puntos:

- incorporación curricular de proyectos de extensión interdisciplinarios en el primer año de las carreras de grado,
- priorizar problemáticas sociales “tabú”,
- ofrecer prácticas académicas solidarias con enfoque académico y profesional,
- conformar comunidades de aprendizaje entre distintas disciplinas, actores y saberes para la construcción y apropiación social de conocimientos, y
- designar docentes con antecedentes en extensión para guiar en el aula la reflexión entre las experiencias y los contenidos disciplinares.

Con este trabajo, anhelamos contribuir humildemente al intercambio de ideas para la innovación en las prácticas de extensión, según los desafíos institucionales presentados, y aportar a la reflexión sobre el rol de la docencia universitaria ante un escenario de amenaza a la universidad pública, el pensamiento crítico, los derechos adquiridos, y las formas democráticas de organización.

Referencias

- Assandri Labitte, C., et al. (2023). Entretejiendo miradas: extensión crítica, integralidad y economía feminista. *Revista +E*, 13(18.Ene-Jun). DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0004>
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Open University Press.
- Beltramelli, F. (2023). Reseña / Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas. *Revista +E*, 13(18.Ene-Jun). DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0011>
- Boffelli, M. (2013). Estrategias de acción desarrolladas. En G. Menéndez, et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender. Otra forma de enseñar y aprender*. Ediciones UNL.
- Boffelli M. (2017). Estrategias institucionales de la UNL para la construcción de la integración de la docencia y la extensión. En G. Menéndez, et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender. Otra forma de enseñar y aprender* (2). Ediciones UNL.
- Boffelli M. (2022). Avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la UNL. En M. Boffelli y S. Sordo (Comps.) *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* (3). Ediciones UNL.
- Boffelli, M.; Sordo, S. (Comps.) (2022). *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender* (3). Ediciones UNL.
- Camilloni, A. (2013). La integración de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez, et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender. Otra forma de enseñar y aprender*. Ediciones UNL.
- CELS (2015). El impacto de las políticas de drogas en los derechos humanos. La experiencia del continente americano. Recuperado de: <https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/el-impacto-de-las-politicas-de-drogas-en-los-derechos-humanos-la-experiencia-del-continente-americano/>
- CELS (2021). La guerra contra lxs consumidorxs de drogas debe terminar. Recuperado de: <https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/la-guerra-contra-lxs-consumidorxs-de-drogas-debe-terminar/>
- Congreso de la Nación Argentina. (2017). *Ley 27.350: Investigación médica y científica del uso medicinal de la planta de cannabis y sus derivados*. Boletín Oficial de la República Argentina, 29 de marzo del 2017. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27350-273801/normas-modifican>

- Contenti, L., et al. (2023). FADU Extensa. Gestión de la integralidad en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. *Revista +E*, 13(18.Ene-Jun). DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0008>
- Corbelle, F. (2015). Activismo Cannábico: Nuevo Actor Social; Universidad de Buenos Aires. *Plan Fénix; Voces en el Fénix*; 42; 3-2015; 102-109
- Corbelle, F. (2018). Amistad, solidaridad y activismo en el movimiento cannábico argentino. *Cultura y Drogas*; 23; 26; 8-2018; 13-36.
- Corbelle, F. (2018b). El activismo político de los usuarios de drogas: De la clandestinidad al Congreso Nacional. *Teseo*; 2018; 426.
- Corbelle, F. (2019). La construcción social del “problema de la droga” en Argentina, 1919-2018. *Ingesta*; 1; 1; 28-3-2019; 14-40.
- De Sousa Santos, B. (2011). Hacia una sociología de las ausencias y las emergencias. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 41–49.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur: Perspectivas* (M. P. Meneses, Ed.). Akal.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. ISBN 978-987-722-993-6.
- Decreto 883/2020 [Poder Ejecutivo Nacional] (2020, 11 de noviembre) Reglamentación de la Ley N° 27.350.
- Dewey, J. ([1938], 1960). *Experiencia y educación*. Losada.
- Díaz, M. C. et al. (2021). Coproducción de activismos, experticias y redes en la regulación del cannabis medicinal en Argentina. *Revista Ucronías*. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5809504>
- Elliott, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata
- Escohotado, A. (2006). *Historia general de las drogas*. Ed. Espasa.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Freire, P. ([1970], 2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P., & Ronzoni, L. (1983). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno.

- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, 33–62
- Gili Díez, V., et al. (2023). Integralidad de funciones: reflexiones y experiencias en torno a las Prácticas Socioeducativas en el marco de la asignatura Antropología y Sociología de zonas secas. *Revista +E*, 13(19.Jul-Dic). DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0012>
- González et al. (2023). Disciplinas, colectivos sociales y prácticas institucionales: ambientes formativos en la experiencia de los proyectos estudiantiles de extensión universitaria en la Universidad de la República. *Revista +E*, 13(18.Ene-Jun). DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0006>
- Hernández Rojas, G. (2018). *Psicología de la educación : una mirada conceptual*. Editorial El Manual Moderno.
- House, E. R., & Howe, K. R. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Sage Publications.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En: *InterCambios*, nº1, junio.
- Linares A. (2014). *Indicadores para la selección y evaluación de proyectos de extensión*. Universidad de Costa Rica.
- MacDonald, B. (2001). Evaluación democrática e innovación educativa. *Kikirikí: Cooperación Educativa*, (62/63), 67–82.
- Macchiarola, V. (2023). Integralidad de funciones: hacia la universidad necesaria. *Revista +E*, 13(19.Jul-Dic). DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0002>
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. *Revista +E*, 1(1), 22–31. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v1i1.443>
- Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión. En G. Menéndez et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender*. Ediciones UNL.
- Menéndez, G. (2017). *El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la UNL*. En G. Menéndez et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender* (2). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Menéndez, G. (2023). Una mirada crítica a la integralidad de las funciones sustantivas. Interrogantes y desafíos en torno a una perspectiva en construcción. *Revista +E*, 13(19.Jul-Dic), DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0004>
- Menéndez, G. et al. (2013). *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Ediciones UNL.

- Menéndez, G. et al. (2017). *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* (2). Ediciones UNL.
- Pertwee, R. G. (2006). *Cannabinoid pharmacology: The first 66 years*. British Journal of Pharmacology, 147(S1). <https://doi.org/10.1038/sj.bjp.0706406>
- Poder Ejecutivo Nacional. (2020, 11 de noviembre). *Decreto de necesidad y urgencia sobre medidas especiales en materia de telecomunicaciones y tecnologías de la información en el marco de la emergencia pública (Decreto 814/2020)*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237208/20201112>
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En G. Menéndez et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rafaghelli, M. (2017). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. En G. Menéndez et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender* (2). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rafaghelli, M. (2022). Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE): evaluación emergente de una política institucional. En M. Boffelli y S. Sordo (Comps.) *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* (3). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rafaghelli, M. (2022b). La evaluación distribuida en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial. En M. Boffelli y S. Sordo (Comps.) *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* (3). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rafaghelli, M., San Román, C. (2023). La evaluación educativa como práctica para pensar la integralidad de funciones universitarias. *Revista +E*, 13(18.Ene-Jun). DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0009>
- Reyna, M. L. (2017). Práctica Profesional de la carrera de Abogacía, una experiencia de incorporación curricular de la Extensión. En G. Menéndez et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender* (2). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Reyna, M. L. (2023). Claves para pensar la integración extensión–docencia–investigación en la Universidad Nacional del Litoral a partir de un estudio exploratorio. *Revista +E*, 13(19.Jul-Dic), DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0006>
- Reyna, M. L. y Iucci, C. (Comps.) (2022). *Sistema Integrado de Programas, proyectos y prácticas de extensión universitaria: 25 años construyendo comunidad, 1995-2020*. Ediciones UNL.
- Romero, L. A. et al. (2023). Cannabis Medicinal: Investigaciones colaborativas de las ciencias sociales. *Ciencia Propia*; 8-2023; 1-12

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. Wiley-Interscience.
- UNL (2000). Plan de Desarrollo Institucional 2000-2009.
- UNL (2007). Res. C.S. 274/2007 - Prácticas de extensión
- UNL (2010). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019.
- UNL (2012). Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral.
- UNL (2014). Res. C.S. 395/2014 - Documento General PEEE
- UNL (2020). Plan Institucional Estratégico 100+10. <https://www.unl.edu.ar/pie/>
- UNL (2021). Res. C.S. 95/2021 - Régimen de voluntariado
- UNL (2023). Anexo Resolución Consejo Superior 323/23.
- Vázquez, C. (2022). Cartografía de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. Integración de docencia y extensión en las carreras de formación de grado [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Litoral.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vigotski, L. S. (2002). *Cuadernos de notas*. Libros del Zorzal.
- Vigotski, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. Colihue.
- Vigotski, L. S. (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Colihue.
- Vigotski, L. S. (2022). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. Ediciones IPS.
- Yin, R. K. (2003). *Investigación de estudio de caso: Diseño y métodos* (3ª ed.). Sage Publications.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Sage Publications.

Wursten, A. G. (2023). Universidad, extensión e integralidad. Claves para la democracia.
Revista +E, 13(19.Jul-Dic). DOI:
<https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0005>