

La Alianza Universidad Comunidad: Un Vínculo Necesario para el Fortalecimiento Mutuo ³

Euclides Sánchez
eusanche@reacciun.ve

Instituto de Psicología
Universidad Central de Venezuela

Resumen

La alianza universidad comunidad ha sido reconocida como de enorme valor para el desarrollo de la docencia y de la investigación universitaria y para el fortalecimiento de las comunidades. A pesar de la importancia de este relación, no están claras algunas cuestiones teóricas y operativas básicas que desde nuestro punto de vista deben tomarse en consideración en el momento de plantearse superar la orientación asistencialista que ha guiado el vínculo universidad-comunidad. En este trabajo examinaré algunos de esos asuntos, comprendiendo desde cuestiones epistemológicas sobre la relación agente universitario-comunidad, hasta cuestiones de orden procedimental que tienen que ver con el estatus del componente universidad-comunidad en las funciones primordiales que debe cumplir la institución universitaria. Igualmente, analizaré algunos obstáculos limitantes del desarrollo de tal alianza, presentes en el participante universitario y en el de la comunidad.

Palabras clave: *universidad, comunidad, investigación, docencia, psicología social comunitaria, investigación acción participativa*

Abstract

The alliance University-Community has been considered of great value for the development of university teaching and research, and for the strength of the communities. In spite of the importance of this relationship, some theoretical and

³ Este trabajo está basado en:

Sánchez, E. & Guliani, F. (octubre, 2003). *Universidad y Comunidad: Consideraciones desde la experiencia venezolana*. Ponencia presentada en el Simposio Fundacional el Instituto Universitario para el Desarrollo de las Comunidades, Universidad de Puerto Rico, Mayaguez, Mayaguez, Puerto Rico.

Sánchez, E. (2004). *Desarrollo y perspectiva de la relación universidad comunidad: El caso de la Universidad Central de Venezuela*. Ponencia presentada en el Primer Congreso sobre Universidad-Comunidades de Puerto Rico y el Caribe. Humacao, Puerto Rico.

operational basic matters are not clear which, from our view, must be taken into account when considering to overcome the assistance orientation that has guided the link university-community. In this work I will examine some of those matters from epistemological questions on the relationship university-community agent to questions of procedural order that have to do with the status of the university-community component in the main functions that the university as institution must fulfill. Likewise, I will analyze some restricting obstacles of the development of such alliance, which are present in the university participant and in the community.

Key words: *university, community, research, teaching, communitarian social psychology, participative action research*

Es frecuente reconocer en la universidad la importancia del trabajo con la comunidad para darle sentido de relevancia a la docencia y a la investigación y para contribuir al desarrollo social. Gran parte de este trabajo, sin embargo, se ha caracterizado por ser asistencialista (González, 2000) y paternalista hacia la comunidad, produciendo dependencia del grupo hacia la institución y relaciones autoritarias de ésta con aquella al prescribir las acciones que debe realizar para satisfacer sus necesidades. En la relación asistencialista, además, la universidad es un proveedor de formulas remediales y puntuales a los problemas comunitarios, no promueve transformaciones de las visiones del colectivo, no garantiza la continuidad de las intervenciones que lleva a cabo y no aprende y cambia de la experiencia de trabajo con la comunidad.

Por otro lado, cuando la universidad se plantea superar este nivel de relación, no hay precisión de algunas cuestiones conceptuales y operativas que es necesario considerar y de algunas limitaciones de la universidad y de la comunidad que es necesario resolver, a los fines de cambiar exitosamente el modelo de vinculación asistencialista.

En este artículo reflexiono sobre varias de esas cuestiones basándome en la experiencia de trabajo con la comunidad de la Universidad Central de Venezuela (UCV), la cual contextualizo reseñando algunos elementos históricos y examinando algunas dificultades y logros identificados en la relación de la UCV con las comunidades. En el curso del análisis del caso, no obstante, presento algunas implicaciones organizacionales y epistemológicas de esta experiencia para la docencia, la investigación y para el fortalecimiento de las comunidades.

Algunos Antecedentes de la Relación de la Universidad Central de Venezuela con la Comunidad

En Venezuela hay actualmente más de veinte y dos universidades, entre públicas y privadas, pero la UCV representa la universidad más grande, antigua e importante del país, en cuanto al número de carreras universitarias que atiende, el número de egresados que gradúa, el número de postgrados que ofrece, el número de investigaciones que realiza y el número de proyectos en la comunidad que lleva a cabo.

La vinculación de la institución con las comunidades, en cuanto a abordajes multidisciplinarios en éstas, se inició al comienzo de los sesenta en un intento de demostrar su pertinencia para contribuir a la solución de problemas sociales en áreas como la salud, la educación, la vivienda o la organización comunitaria. Estas actividades se denominaron de extensión y estuvieron marcadas principalmente por una orientación asistencialista y por constituir iniciativas puntuales de algunos profesores o departamentos de la universidad.

Pero en vista de la importancia académica y social que estas actividades fueron alcanzando en el curso de los años, en 1991 se creó la Comisión Central de Extensión que se propuso organizar y promover en toda la universidad el trabajo general de extensión con las comunidades y con otros sectores sociales tales como organizaciones no gubernamentales, gobiernos municipales, empresas privadas, entre otros. En 1996, se le cambió a Coordinación Central de Extensión (posteriormente adquirió el rango de Dirección de Extensión Universitaria) y, luego, en el 2000, se constituyó, adicionalmente, el Consejo Central de Extensión, organismo que está integrado por el director de la Dirección de Extensión nombrada antes, por los coordinadores de extensión de cada facultad y por representantes estudiantiles. Este Consejo tiene la responsabilidad de elaborar los lineamientos generales de la extensión universitaria (Henning y Hernández, 2003).

El Trabajo con las Comunidades

Los Programas. El trabajo de la UCV con las comunidades puede clasificarse como intramuros, el que se lleva a cabo en el interior de las escuelas universitarias o en algunas otras dependencias de la institución como los institutos de investigación, que por la naturaleza de sus fines brindan servicios en salud, educación u otros campos; o el extramuros, que refiere al traslado de la cooperación universitaria al seno de la comunidad. También

puede agruparse en trabajos con comunidades urbanas, rurales o poblaciones indígenas, cuya selección depende de las facilidades con que se cuente para insertarse en uno u otro tipo. En términos generales, este trabajo con las comunidades se estructura en varios programas a través de los cuales se abordan temáticas variadas como salud, producción, economía, desarrollo físico, energía, comunicaciones, biodiversidad y ambiente, alimentación, niños de la calle, educación, turismo, desarrollo comunitario.

La Experiencia Particular del Área de Psicología

En el caso del Área de Psicología, conformada por la Escuela e Instituto de Psicología y por los postgrados y el Doctorado en Psicología, a partir de los años 80 se cambió la concepción del trabajo asistencialista por un tipo de relación que se propuso fomentar una conciencia de transformación social en la comunidad. Tal cambio fue estimulado por las propuestas de la psicología comunitaria y de la psicología social comunitaria (PSC), en particular, disciplinas que se inician, la primera en los Estados Unidos en 1965 (Rappaport, 1977) y la segunda en Latinoamérica a mediados de los 70 (Rivera y Serrano, 1985).

Dos casos específicos marcaron este cambio, el trabajo con la denominada Comunidad de Casalta y el trabajo con la Comunidad de San José de la Urbina, ambas de bajo nivel socioeconómico, y situadas en la región capital de Venezuela.

En el caso de la Comunidad de Casalta, confluyeron profesores y estudiantes de las carreras de psicología y arquitectura, quienes se integraron en un equipo de trabajo que tenía como propósito resolver la carencia de vivienda en un grupo de familias, muchas de las cuales habían perdido sus casas por un derrumbe ocurrido en septiembre de 1980. La meta era construir con involucramiento de la comunidad, y el apoyo económico del gobierno local, sesenta y nueve apartamentos. Se formuló lo que luego se llamó el Proyecto de Autoconstrucción Casalta.

Al inicio del mencionado proyecto, la base teórico-metodológica de ambas carreras y la formación de sus integrantes, aunque eran de buen nivel, no eran apropiadas para abordar eficazmente el sin número de problemas de diseño arquitectónico y de organización y participación comunitaria que implicaba el proyecto de autoconstrucción. La concepción del abordaje de los problemas sociales y de la enseñanza en ambas disciplinas, se orientaban hacia modos de actuación unidisciplinar donde el otro, el usuario, era sólo un receptor de la experticia del técnico. Esta situación produjo dificultades

diversas en la aplicación del conocimiento académico de la psicología, específicamente de la psicología social y de la psicología ambiental que eran las dos disciplinas psicológicas más involucradas en el Proyecto, y en la aplicación de los conocimientos sobre diseño arquitectónico.

Sin embargo, al poco tiempo, se estimuló la construcción de un proceso dialógico entre el grupo de arquitectura, el grupo de psicología y la comunidad, que generó transformaciones en la concepción y práctica de la relación profesional universitario-comunidad, en la concepción y práctica de la enseñanza, así como también facilitó la producción de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos de utilidad tanto para ambas disciplinas como para los usuarios. Cada cambio operado y cada conocimiento producido sirvió como marco de referencia inmediato para guiar las siguientes funciones docentes, de investigación y acción en el proyecto.

Posterior a la experiencia de Casalta y mientras ésta continuaba desarrollándose, se comenzó un nuevo proyecto de trabajo comunitario, esta vez dirigido sólo por profesores y estudiantes de la asignatura de Psicología Social Comunitaria de la Escuela de Psicología, en la comunidad de San José de la Urbina. La experiencia con este grupo permitió implementar también principios teóricos y metodológicos derivados de la PSC a la atención de necesidades como fortalecimiento grupal, organización comunitaria para la recuperación de la escuela del lugar, así como también trabajos de investigación relativos a la educación formal y no formal en la comunidad, tema este último que fue solicitado por los propios miembros de aquella. La experiencia con este colectivo también produjo cambios en las prácticas docentes con los estudiantes de psicología y en el conocimiento teórico-metodológico empleado.

Hoy se puede afirmar que el trabajo del Área de Psicología con las comunidades tiene tal reconocimiento en la UCV, que la Dirección de Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación, Facultad a la que pertenece dicha área, ha invitado a docentes de Psicología Social a participar en proyectos comunitarios de otras dependencias de la UCV. Se trata de proyectos desarrollados por otras facultades, especialmente por la Facultad de Agronomía y Veterinaria, ubicados en zonas rurales, que se proponen transferir metodología a las poblaciones campesinas a fin de mejorar las condiciones del cultivo y de la cría. Estos proyectos están basados en un enfoque de desarrollo rural sostenible que ha requerido el apoyo de las propuestas teóricas y metodológicas provenientes de la PSC, a objeto de fortalecer la organización y participación de las comunidades en esos proyectos.

Toda esta actividad comunitaria en la que está involucrada la Psicología, se nutre en gran medida del enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), en cuanto a lo metodológico, y de la PSC tanto en lo metodológico como en lo teórico. Pero, además, progresivamente se adopta el modelo socioconstruccionista como la base paradigmática de ese trabajo.

Este modelo se estructura sobre presupuestos que refieren a una concepción de la realidad como socialmente construida en las prácticas comunicativas de los sujetos, por tanto a una realidad de carácter múltiple, a una relación del investigador con las personas que reconoce el carácter subjetivo de tal relación y su dinámica transaccional y, finalmente, a un abordaje de las cuestiones sociales desde una plataforma metodológica que reconozca las hermenéuticas de los sujetos sobre su entorno y la dialéctica presente en el conjunto de interpretaciones que se hacen sobre el mismo (Lincoln y Guba, 2000).

Quiere decir, entonces, que los proyectos comunitarios que se llevan a cabo inspirados en el modelo socioconstruccionista, tienden a abordarse desde la estrategia de la investigación cualitativa construccionista por cuanto ésta cumple con los supuestos metateóricos señalados. Concretamente, y en consonancia con la base metodológica de la investigación acción participativa mencionada antes, se practica una IAP cualitativa que trabaja con las construcciones de los diferentes actores que intervienen en un proyecto comunitario, que reconoce la relación interactiva de las construcciones con el contexto socioeconómico y cultural en que se producen, lo histórico de esta relación, la vinculación de las construcciones con la acción y el papel activo, creativo, que la comunidad puede desempeñar en la constitución de nuevas construcciones y nuevos ambientes.

Logros del Trabajo Comunitario

Los logros tienen que ver con los aportes y beneficios que supone el vínculo entre la universidad y la comunidad. En ese orden de ideas hay que señalar, en primer lugar, que tal alianza ha permitido a la universidad acceder al espacio comunitario, el cual representa un ámbito de construcción de experiencia, conocimiento y formación, lo que es en sí mismo un aporte singular.

En efecto, las actividades académicas en la comunidad permiten la permanente actualización tanto de la teoría como de la metodología, en cuanto que ofrecen un espacio permanente de “validación” puesto que facilita la observación de los efectos de las acciones que se ejecutan, la identificación

de nuevos problemas y situaciones que demandan la actualización teórica y metodológica. Por ejemplo, el estudio de la familia en comunidades rurales, exige adaptar los métodos convencionales de recolección de información a las variaciones que suelen ocurrir en el tamaño del grupo familiar durante el momento de la entrevista. Y el estudio y satisfacción de la necesidad de vivienda en comunidades pobres, plantea el reto del desarrollo de concepciones alternativas sobre la vivienda que incorpore como un activo el capital social de la comunidad para la producción del hábitat, para el ejercicio de la contraloría social y para la gestión de su desarrollo. Todo esto, por supuesto, beneficia de manera significativa el crecimiento de las diferentes disciplinas involucradas y de las propias comunidades.

Por otro lado, dicha relación ha facilitado también la aplicación del conocimiento a la solución de problemas concretos de las comunidades que, en muchos casos, representan fuentes de conocimientos factibles de incorporarse al diseño de políticas públicas y modelos de desarrollo. Este potencial de aplicación cobra particular importancia por cuanto los problemas de las comunidades trascienden su propio ámbito y afectan dimensiones sociales, ambientales y económicas de la sociedad en su totalidad. Por ello, se hace necesaria la implementación de políticas públicas que puedan abordar estos problemas de forma integral, enfoque al que la experiencia universitaria en la comunidad puede brindar un magnífico aporte.

Así mismo, el vínculo con la comunidad representa un excelente escenario para la formación del recurso humano. Podríamos decir que sin esta posibilidad, buena parte de la formación profesional de los estudiantes, así como también la de los docentes, se vería disminuida. En efecto, el contacto directo con un contexto complejo por la multiplicidad de problemas que enfrenta y por la variedad de condicionantes que influyen, proporciona una visión complementaria y crítica de la realidad social que se torna indispensable para la labor de cualquier profesional, especialmente para los provenientes del campo de las ciencias sociales.

Igualmente, para los pobladores de la comunidad también se producen beneficios. La relación directa y participativa con la universidad es sin lugar a dudas una oportunidad especial de aprendizaje: hay transferencia de conocimientos y desarrollo de destrezas que son de enorme utilidad para el fortalecimiento de la gestión de la comunidad; hay fortalecimiento de la organización y del liderazgo y del proceso de participación, pero sobre todo se crean condiciones para la transformación de los sujetos comunitarios en actores de mayor potencia reflexiva y crítica y con más voluntad para actuar como gestores de cambio.

Dificultades para el Trabajo Comunitario

Dentro de este panorama positivo se confronta, sin embargo, algunas ausencias y limitantes que dificultan el desarrollo del trabajo comunitario.

Una primera ausencia es no contar con una evaluación sistemática y detallada de lo hecho hasta ahora. Esto dificulta conocer con precisión cuáles son los aciertos y desaciertos producidos, pero se reconoce que es un asunto de necesaria y urgente atención.

Una segunda carencia es no haber configurado nexos y redes con otros agentes que también desarrollan actividades comunitarias. Aún cuando las experiencias de trabajo con la comunidad se han difundido y discutido en el propio ámbito académico, no se ha estimulado el debate con experiencias y conocimientos provenientes de otras organizaciones (públicas, privadas, religiosas), aún cuando se sabe que éstas han desarrollado una intensa labor con las comunidades a lo largo de muchos años. Esta ausencia impide enriquecer el conocimiento constituido con otras conceptualizaciones y desfavorece la posibilidad de ser más eficiente a través de las alianzas con estas entidades.

Finalmente, otra debilidad que se enfrenta es no abordar interdisciplinariamente los programas en la comunidad. El trabajo comunitario exige el abordaje de su objeto desde múltiples conocimientos y especializaciones y si bien se han hecho esfuerzos por dialogar horizontalmente con el saber comunitario, no se ha hecho lo mismo respecto al diálogo con otros profesionales y otras disciplinas. La práctica demuestra, insistentemente, que cuando se conforman equipos interdisciplinarios, surgen dificultades que obstaculizan la realización de las actividades. Esto se expresa, por ejemplo, en incompatibilidades teóricas y metodológicas que sectorializan al objeto y que no logran articularse posteriormente en un conjunto coherente, así como también en conflictos de poder, donde no está ausente la vanidad profesional y personal. Es evidente que urge discutir este problema y elaborar proposiciones, para incorporar en los proyectos comunitarios las estrategias y contenidos necesarios que lleven a superar esta debilidad.

Con respecto a las condiciones limitantes del trabajo comunitario, se debe mencionar en primer lugar que el trabajo de la universidad con la comunidad no es el resultado de la decisión de la institución de adoptar una política para promoverlo. Más bien ha sido producto de la iniciativa de algún profesor o de algunos profesores, o cuando más de algunas asignaturas o departamentos. Esta situación ha implicado que la programación de

actividades en la comunidad no forme parte de la planificación académica regular ni tenga mucha importancia en la planificación del presupuesto universitario.

En el caso de la planificación académica se observa que el trabajo comunitario no genera créditos para los estudiantes en gran parte de las carreras universitarias, ni reconocimiento como actividad académica primaria para los profesores. Por otro lado, tampoco se ha desarrollado una normativa precisa que regule su inserción en la programación de la investigación y de la docencia de los departamentos.

Específicamente respecto a la docencia, la estructura organizacional de la Universidad, así como los lapsos académicos de los programas, dificultan enormemente la articulación con la comunidad. Esto se debe a que las actividades académicas, con la excepción de las que se desarrollan junto a la Dirección de Extensión, se enmarcan dentro de un cronograma semestral que impone límites de tiempo que no se corresponden con los “tiempos comunitarios”. Por ejemplo, en la Escuela de Psicología se dispone de un semestre para realizar los trabajos correspondientes a las asignaturas y pasantías, el cual debe finalizarse administrativamente antes de concluir el “semestre calendario”, porque deben presentarse evaluaciones dentro de un plazo sumamente rígido.

Esta exigencia crea dificultades, puesto que contradice la postura de compromiso y respeto por los procesos comunitarios, que, además, no pueden ser “abortados” por la urgencia administrativa de la Universidad. La solución que se pone en práctica frecuentemente consiste en la realización de acuerdos con los estudiantes para que continúen el trabajo en la comunidad fuera del lapso del semestre. Pero esta opción no siempre es viable debido a los múltiples compromisos que los estudiantes deben atender. Otra solución que se implementa es retomar las actividades suspendidas con las nuevas cohortes de estudiantes. Esta alternativa, obviamente, tiene la desventaja de la discontinuidad.

En el caso de la planificación presupuestaria, la ausencia de apoyo económico significativo (0,75 % del presupuesto universitario, según M. Henning (Comunicación personal, enero, 2004), limita la adquisición de materiales propios del trabajo comunitario, reduce la ejecución de tareas formativas en la comunidad, por ejemplo de alfabetización, que harían más eficiente el trabajo con la comunidad, o incluso limita el acceso de los estudiantes a ésta. Esto se agrava cuando hay reducción del presupuesto universitario, precisamente porque en tales situaciones el recurso económico se concentra en lo que se considera la prioridad de la universidad, de la cual

la relación con la comunidad no forma parte. Debemos reconocer, sin embargo, que desde hace unos pocos años hay señales de que la actividad comunitaria pueda contar con un mayor reconocimiento institucional.

Una segunda limitación tiene que ver con la escasa formación del estudiante en el área comunitaria, lo cual cobra particular importancia en nuestro contexto porque las actividades comunitarias se ofrecen en los últimos semestres de la formación profesional. Esta limitante demanda resocializar el rol del estudiante universitario para el trabajo en la comunidad, lo que requiere, entre otras cuestiones, el aprendizaje de una epistemología basada en el diálogo y la horizontalidad, que facilite la co-construcción de los nuevos conocimientos que emergen de la experiencia. El papel para el cual el estudiante se forma durante su estancia en la universidad, resulta más bien contrapuesto a esta perspectiva, por cuanto fortalece una relación diferenciada hacia la comunidad, basada en la experticia del académico que se ubica “por encima” del conocimiento del propio grupo.

En tercer lugar, también se encuentran limitaciones en lo que concierne a la actuación de las comunidades. Continúa haciéndose presente una visión estereotipada del universitario, al cual se le atribuye un saber y una capacidad “superior”. Ello genera, no pocas veces, la colocación de demandas por parte de miembros de la comunidad, vinculadas con necesidades que no pueden ni deben ser resueltas por el personal universitario. Es necesario, entonces, problematizar no sólo la visión que el universitario tiene sobre la comunidad, sino también el estereotipo que ésta tiene sobre el universitario.

Finalmente, debemos mencionar el incremento de la inseguridad en las comunidades como una limitación para el desarrollo de los programas y actividades de la universidad. En efecto, el contexto de las comunidades populares se ha ido tornando cada vez más violento e inseguro, debido principalmente al deterioro social, político y económico del país. Todo ello dificulta el trabajo en la medida que se restringen los horarios de presencia a determinadas horas del día, o se restringe el acceso a determinados sectores del barrio. La situación ha llegado a límites tales que muchas veces ni siquiera la presencia de los propios pobladores en los equipos de trabajo puede garantizar la seguridad personal.

Pero además de estos efectos inmediatos, observamos que la inseguridad representa una grave amenaza para la alianza con la comunidad de escasos recursos, en virtud de que va generando alejamiento de estas comunidades y migración hacia lugares más seguros, generalmente situados en algunas zonas del interior o en urbanizaciones de clase media. La primera solución, la mudanza a comunidades del interior del país, introduce más

dificultades logísticas por las restricciones administrativas y económicas y la segunda, la mudanza a comunidades de clase media, aunque válida como opción de contexto de trabajo, deja de lado la oportunidad de cooperar y de aprender con los sectores de mayor exclusión social.

La Definición de la Alianza Universidad Comunidad

Aunque el trabajo con la comunidad forma parte de la función de extensión de la universidad, preciso distinguir previamente lo que conceptúo como comunidad para situar el ámbito del trabajo comunitario al que me refiero.

El término comunidad alude a significados diferentes, según el criterio que se emplee para definirlo. Así, si el criterio es demográfico los colectivos se definen con base en características que comparten, por ejemplo la comunidad de inmigrantes, pero si el criterio es la localización espacial o criterio geográfico, la comunidad puede ser identificada con referencia al nombre del lugar que se habita (Hunter y Riger, 1986). Sin embargo, y en acuerdo con Heller (1989), la comunidad se define principalmente por la calidad de la interacción que producen sus miembros, más allá de la identificación del grupo por un rasgo que se comparte o por residir en el mismo espacio.

En este sentido, Sánchez (2000), comparando definiciones de comunidad de investigadores con las de integrantes de comunidades, encuentra que los cuatro componentes del sentido de comunidad que proponen McMillan y Chavis (1986) son indicadores valiosos para estimar la cualidad relacional que refiere Heller. Según éstos componentes, entonces, un colectivo social adquiere el estatus de comunidad cuando en algún grado sus miembros comparten relaciones personales entre sí, sentido de membresía, hay condiciones para que el integrante influya sobre el grupo y viceversa, hay percepción coincidente de necesidades y su satisfacción se aborda grupalmente y hay vinculación emocional entre los participantes porque sienten semejanzas con los otros y sienten como comunes el lugar, el tiempo y las experiencias.

El trabajo de la universidad con la comunidad refiere, entonces, a este nivel de la organización social que no necesariamente guarda semejanza con la extensión que la institución lleva a cabo con otras agrupaciones sociales, tales como usuarios de servicios educativos o de salud, organizaciones no gubernamentales o empresas públicas o privadas, que pueden exigir formas

de relación, económica, políticas o social., distintas a las que se establecen con la comunidad.

El trabajo comunitario de la universidad, y en general el trabajo de extensión, ha sido más acción de voluntarios, aún cuando está prevista en la Ley de Universidades vigente como una misión básica. Es obligante, por tanto, tomar decisiones para que la extensión y el trabajo con las comunidades, especialmente, se sitúen en el mismo nivel de las funciones de docencia e investigación y en estrecha vinculación con éstas, tal como se sugiere en el siguiente texto en el que la extensión se define como:

La Función que articula de una manera sistematizada y permanente, las demandas que plantea la sociedad y la respuesta que la Universidad puede dar a las mismas, con lo cual sirve de canal idóneo para expresar los requerimientos que deben orientar estratégicamente las funciones académicas de docencia e investigación. (Manual de Organización de la Coordinación Central de Extensión, 2000, p. 8, c. p. Henning y Hernández, 2003, p.9).

Pero, y es necesario recalcarlo, el trabajo con la comunidades, como ya lo ha asumido el Área de Psicología, debe trascender lo puramente asistencial y la relación universidad experta comunidad lega, y plantearse otros fines como relaciones participativas con la comunidad y la producción conjunta del conocimiento. En palabras de Henning y Hernández (2003, p. 8), la extensión universitaria debe:

Promover los esfuerzos y capacidades para proyectar la Universidad hacia la comunidad y al mismo tiempo, lograr que ésta, interactuando activamente se incorpore al desarrollo de las programaciones institucionales previstas, a fin de responder eficientemente a las necesidades del país aportando conocimiento, generando valores y dando soluciones al desarrollo de la nación, permitiendo la contrastación teórico-práctica del conocimiento, el estudio crítico de nuestra realidad y la propuesta de alternativas factibles de solución a los grandes problemas de la Sociedad Venezolana.

Desarrollo de la Alianza Universidad Comunidad

A juicio de A. M. Boadas (comunicación personal, enero, 2004) y M. Henning (Comunicación personal, enero, 2004), la inclusión de la extensión y del trabajo con la comunidad, en particular, en el currículo universitario, es una decisión fundamental para posicionarlas al nivel de la docencia y de la investigación, entre otras justificaciones, porque de este modo será reconocida por las autoridades de la universidad y por el resto de la comunidad universitaria con derechos y deberes similares a los otros dos componentes académicos. Esta inserción, sin embargo, exige que este otro componente cumpla con algunos requisitos, que a juicio de la Comisión Central de Currículo de la UCV (c.p. Henning y Fernández, 2003, p.23) deben ser:

1. La asignatura o actividad debe estar dirigida hacia la formación integral del individuo.
2. La asignatura y/o actividad puede ser ejecutada dentro o fuera de la universidad.
3. La asignatura y/o actividad debe promover la interdisciplinariedad.
4. Propiciar dentro de sus objetivos la interacción con las comunidades.
5. Propiciar la producción de conocimientos en función de resolver los problemas que puedan presentar las comunidades.

Son cuestiones básicas de carácter procedimental que debe atender la universidad para impulsar el crecimiento de su relación con la comunidad. Pero hay otras consideraciones, las cuales son congruentes con el patrón de relación con la comunidad que orientará el trabajo comunitario.

El primer aspecto tiene que ver con la doble significación que debe caracterizar la alianza universidad comunidad. Por un lado está el aporte que la universidad hace a la comunidad, para lo cual la institución debe garantizar los procedimientos correspondientes para que ocurra, y por el otro hay que tomar en cuenta que la inserción de la universidad en el contexto comunitario, completa el proceso de enseñanza aprendizaje que tradicionalmente se realiza dentro de la institución y promueve la investigación orientada hacia problemas comunitarios.

Pero esta segunda significación debe complementarse con la exigencia de que el aprendizaje de la universidad en la comunidad debe impactar la propia concepción de la misión de la institución en lo que se refiere a su responsabilidad con el desarrollo de la sociedad. Y para esto es indispensable prever los espacios, momentos y procedimientos necesarios que posibiliten la

reflexión sobre tal experiencia y posibiliten la ejecución de las conclusiones a que haya lugar.

En segundo lugar, la alianza universidad-comunidad debe regirse por tres valores principales: el reconocimiento de la importancia del contexto, el reconocimiento de la diversidad y la importancia del “empoderamiento” de la comunidad, valores que son compatibles con las proposiciones del modelo socioconstruccionista sobre la construcción social de la realidad. Así, el contexto de la comunidad con sus diversos componentes ecológicos (sociales, económicos, políticos, geográficos, culturales, entre otros) marca los significados que la comunidad construye para darle sentido a sus experiencias. Esto quiere decir que el entendimiento del contexto comunitario por el actor universitario es básico para entender las acciones de la comunidad.

Pero, como la comunidad es creadora de significados sobre su vida cotidiana, es de suponer que la diversidad constructiva en su seno será una constante y no una excepción. Este valor conlleva que la universidad tiene que descartar la existencia de una visión única de los problemas en la comunidad y que debe trabajar más en la idea de la negociación de construcciones. Finalmente, y como la construcción del sentido de la experiencia se hace con el lenguaje, producto de la cultura y en consecuencia de la comunidad (Gergen, 1999), el valor del “empoderamiento” implica también el respeto de los modos expresivos o narrativas de los sujetos. Además, como construcciones que son, éstas están abiertas a los cambios constructivos que son estimulados por la difusión de otros conocimientos por el agente universitario. Es decir, la difusión del conocimiento académico en la comunidad abre oportunidades para que las interpretaciones que la comunidad elabora sobre su vida cotidiana sean transformadas tanto en las versiones que constituye sobre ella, como en las prácticas sociales que desarrolla.

En tercer lugar, y asociado también con el ejercicio del valor del “empoderamiento”, es indispensable discutir la clase de relación que puede darse entre el conocimiento académico y el conocimiento comunitario. En este sentido, y siguiendo dentro de los lineamientos construccionistas, si se parte de la idea de la realidad como socialmente construida, la vinculación con la comunidad debe apoyarse en la postura ontológica de una realidad construida por la comunidad, expresada en el conocimiento que ésta tiene sobre ella, y de una realidad construida por la universidad que se expresa en otra forma de conocimiento. Sucede, sin embargo, que por lo general el conocimiento científico tiende a imponerse sobre los otros conocimientos que

no se califican como científicos (Gergen, 1996), sustituyendo las prácticas de la gente por las prácticas que promueven los expertos universitarios.

Este efecto reductivo sobre el conocimiento de la comunidad, implica, incluso, la sustitución de la noción de realidad y de su relación con ella que históricamente ha desarrollado el grupo. La opción es un tipo de relación en la que ambos actores puedan generar un tercer tipo de conocimiento con visiones alternativas y más complejas de la realidad. Esto requiere de una postura epistemológica en la que los medios de producción del conocimiento no sean controlados sólo por el actor académico y que posibilite relaciones coproductivas entre el sector universitario y el comunitario, tal que ambos tengan la posibilidad de influirse mutuamente, de cogerse la producción de las nuevas conceptualizaciones y de transportar cambios en las funciones que ambos desempeñan en sus respectivos ámbitos.

En síntesis, la gestación de un marco para el desarrollo de la alianza comunidad universidad, tiene que tomar en cuenta las proposiciones que se generen de la reflexión sobre cuestiones de carácter operativo, por ejemplo, cómo darle base reglamentaria, cómo incrementar la asignación presupuestaria, cómo insertarla en los currículos universitarios, cómo capacitar profesores para esa función, y las proposiciones que se produzcan de la reflexión sobre cuestiones teóricas tales como la ontología fundamentará la relación, la base epistemológica que regirá la interacción entre ambos actores y la estructura metodológica que orientará el ejercicio del vínculo entre las dos partes. En este trabajo hemos adelantado algunas sugerencias, pero obviamente se necesitan otras.

Referencias

- Gergen, H. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, H. (1999). *An invitation to social constructionism*. London, England: Sage.
- González, M. (2000). *La extensión universitaria o el servicio social comunitario como función prioritaria de la universidad*. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Sobre Servicio Social Comunitario. Pachuca, México.
- Heller, K. (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, 17, 1-15.
- Henning, M. y Hernández, J. (2003). *La inserción de las actividades de extensión en el currículo de las carreras de la Universidad Central de Venezuela*. Material no publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Hunter, A. y Riger, S. C. (1986). The meaning of community in community mental health. *Journal of Community Psychology*, 14, 55-71.
- Lincoln Y. & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging influences. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA, U.S.A.: Sage.

- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 4, 6-23.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research, and action*. New York, U.S.A.: Holt.
- Rivera, E. y Serrano, I. (1985). *El desarrollo de la psicología de comunidad en América Latina*. Ponencia presentada en ITESO, Guadalajara, México.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la "Esperanza": Continuidad de la participación comunitaria*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.