

# HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas  
Teóricas,  
Metodológicas  
e de  
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán  
(organizador)

VOL II



EDITORA  
ARTEMIS  
2023

# HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas  
Teóricas,  
Metodológicas  
e de  
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán  
(organizador)

VOL II



EDITORA  
ARTEMIS  
2023



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos os manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizador</b>	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
<b>Imagem da Capa</b>	Bruna Bejarano, Arquivo Pessoal
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointner Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia  
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

H918 Humanidades e ciências sociais [livro eletrônico] : perspectivas teóricas, metodológicas e de investigação: vol. II / Organizador Luis Fernando González-Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
Edição bilíngue  
ISBN 978-65-87396-90-3  
DOI 10.37572/EdArt\_300723903  
1. Ciências sociais. 2. Humanidades. I. González-Beltrán, Luis Fernando.

CDD 300.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## PRÓLOGO

En este segundo volumen, volvemos a tener el enfoque sobre el ser humano en sus distintas facetas: su bienestar; su salud física y mental; los diferentes ambientes en los que despliega su acción y su interacción; su intercambio; dónde aprende; dónde se comunica; dónde ensaya nuevas formas de participar con los demás; incluso dónde busca la forma de ser más amigable con la naturaleza.

Como en el volumen anterior, invitamos a leer trabajos de diversa índole, de Humanidades y Ciencias Sociales, de varias disciplinas, con sus respectivas variantes en cuestiones teóricas y conceptuales, que responden a distintas metodologías y de investigadores renombrados en sus campos, de diferentes países, con la esperanza de que su lectura provoque un panorama más general, más completo, de la problemática de los seres humanos en sus variados ambientes, tanto naturales como contruidos.

Este segundo volumen contiene 17 textos de tópicos que no pierden actualidad, en 4 ejes temáticos, que son: a) El individuo: Comunicación, lenguaje y segunda lengua. A diferencia del volumen 1 que incluía salud y bienestar, aquí se profundiza en cuestiones lingüísticas; b) La escuela: Nuevas tecnologías. Mientras que el volumen anterior se enfocaba en cuestiones del proceso de enseñanza aprendizaje, este volumen incluye las TIC en los diferentes niveles educativos; c) La empresa: Administración y Gestión. Este eje temático es nuevo, acerca del mundo empresarial, su estilo de liderazgo, sus estrategias, las empresas familiares, el consumo y el entrenamiento de los trabajadores; y d) La comunidad: Sustentabilidad y sostenibilidad. Esta temática que incluía en el volumen 1 cuestiones de Sociología y Política ahora centra su objetivo en la Etnografía de espacios urbanos, el turismo y el Patrimonio cultural.

Esperamos que los resultados que cada investigador difundió en esta obra no agoten la curiosidad científica del lector, en cambio que aumenten la necesidad de saber más, de hacerse más preguntas, de reflexionar con mayor profundidad, y quizá hasta provocar mayor investigación.

Les deseamos a todos una agradable lectura!

Luis Fernando González-Beltrán  
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

## SUMÁRIO

### EL INDIVIDUO: COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y SEGUNDA LENGUA

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

##### ENACCIÓN Y NEUROFENOMENOLOGÍA EN EL LENGUAJE

Roberto Aristegui

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239031](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239031)

#### **CAPÍTULO 2..... 39**

##### PROCESS TYPES OF THE TRANSITIVITY SYSTEM IN ESL CLASSROOMS

Cecilia Folasade Ojetunde

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239032](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239032)

#### **CAPÍTULO 3..... 59**

##### EL USO DE LA HERRAMIENTA PIXTON EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

Carmen Reyes Márquez

Angel David Bustos Nuñez

Elías Vicente González Herrera

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239033](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239033)

#### **CAPÍTULO 4..... 68**

##### LAS ABEJAS LABORIOSAS DE LA CASA - REFLEXIONANDO DESDE EL CUERPO

Regina Katz

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239034](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239034)

### LA ESCUELA: NUEVAS TECNOLOGÍAS

#### **CAPÍTULO 5..... 77**

##### EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LOS ADOLESCENTES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA PÚBLICA DE MONTEVIDEO-URUGUAY Y SUS BENEFICIOS. APORTES METODOLÓGICOS

Susana Lamschtein Levy

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239035](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239035)

**CAPÍTULO 6..... 88**

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA BÁSICA A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS WEB EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN MODALIDAD ABIERTA

Samuel Jiménez Abad

Itzel Natalia Lendechy Velázquez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239036](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239036)

**CAPÍTULO 7..... 95**

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ORGANIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE VINCULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA SEA CON LOS DISTINTOS SECTORES DE LA SOCIEDAD

Itzel Natalia Lendechy Velázquez

Juana Velásquez Aquino

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239037](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239037)

**CAPÍTULO 8..... 106**

CONTENIDO PEDAGÓGICO ACTUAL: PERCEPCIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES

Julia Matilde Cruz-Fabara

Narcisca Cecilia Castro-Chávez

Mayra Robinson-Saona

Ruth Aracely Lopez-Litard

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239038](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239038)

**CAPÍTULO 9..... 118**

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INTERNET: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS NO SÉCULO XXI

José Joaquim Costa

Jéssica Duarte

Maria João Mimoso Soares

Florbela Vitória

Ana Paula Matos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_3007239039](https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239039)

**CAPÍTULO 10..... 131**

LIDERANÇA DE UMA EMPRESA: ANÁLISE DA EMPRESA SCEMAI

Luis Almeida  
Ana Peixoto  
Adalmiro Pereira  
Tânia Teixeira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_30072390310](https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390310)

**CAPÍTULO 11.....138**

DIAGNOSIS OF TRAINING NEEDS FOR AN ASSEMBLY COMPANY DEVELOPED AT THE TECN M CAMPUS INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR

Jose de Jesus Reyes-Sanchez  
Mario Alberto Garcia-Camacho  
Jannet Maricela Barrientos Luján  
Omar A. Guirette-Barbosa  
Selene Castañeda-Burciaga

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_30072390311](https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390311)

**CAPÍTULO 12 .....145**

COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR: APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA DESDE LOS ENFOQUES NATURALISTA, INTERPRETATIVO Y CRÍTICO

Javier Solano-Solano  
Jean Palomeque-Jaramillo  
David Zaldumbide-Peralvo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_30072390312](https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390312)

**CAPÍTULO 13.....158**

LA TRANSFERENCIA UNIVERSITARIA COMO EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: EL DESAFÍO DE TRANSFERIR AL SECTOR DE LA AGRICULTURA FAMILIAR

Gabriela Cilla

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_30072390313](https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390313)

## LA COMUNIDAD: SUSTENTABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD

### **CAPÍTULO 14.....185**

#### PROYECTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UAT-COIL Y FCAV-FDCSV

Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Susana Gómez Loperena

Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Eliete Alejandra Coronado Rojano

Joel Luis Jiménez Galán

Cruz Alberto Martínez Arcos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_30072390314](https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390314)

### **CAPÍTULO 15 .....206**

#### HARNESSING HERITAGE: UNRAVELING ITS IMPACT ON URBAN COMPETITIVENESS THROUGH GOVERNMENTAL POLICIES

Eko Nursanty

Lê Hồ Trung Hiếu

Djudjun Rusmiatmoko

Muhammad Fahd Diyar Husni

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_30072390315](https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390315)

### **CAPÍTULO 16 .....218**

#### DA INOVAÇÃO SOCIAL AO TURISMO DE INTERESSES ESPECIAIS: O CASO DA REGIÃO DE ANTOFAGASTA

Emilio Ricci

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_30072390316](https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390316)

### **CAPÍTULO 17 .....240**

#### UMA PERCEPÇÃO DO FAZER A FEIRA CONSTRUÍDA A PARTIR DA PRÁTICA ETNOGRÁFICA

Marina Ramos Neves de Castro

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_30072390317](https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390317)

### **SOBRE O ORGANIZADOR..... 257**

### **ÍNDICE REMISSIVO .....258**

# CAPÍTULO 13

## LA TRANSFERENCIA UNIVERSITARIA COMO EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: EL DESAFÍO DE TRANSFERIR AL SECTOR DE LA AGRICULTURA FAMILIAR

Data de submissão: 19/06/2023

Data de aceite: 07/07/2023

**Gabriela Cilla**

Centro de Investigaciones  
Apícolas (CEDIA)

Facultad de Agronomía y Agroindustrias  
Universidad Nacional de  
Santiago del Estero  
CV

**RESUMEN:** En este trabajo sistematizo mi experiencia como becaria posdoctoral en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) durante el período 2015–2018, en el marco de la convocatoria Doctores en Universidades para Transferencia Tecnológica de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). El proyecto de desarrollo institucional para la inserción de recursos humanos presentado por la UNSE, buscaba avanzar en el diseño e implementación de mecanismos de transferencia técnico/productiva generados a partir de equipos interdisciplinarios vinculados al sector de la producción familiar en la provincia de Santiago del Estero, con impacto en la región del Noroeste argentino. Entre las seis líneas de trabajo identificadas como prioritarias, me postulé y fue seleccionada para el estudio de los servicios ambientales y su valoración económica en relación a la agricultura familiar y a productores que habitan en zonas boscosas

de la región, con el fin de ofrecer la posibilidad de aplicar tecnologías apropiadas para un manejo sostenible de los recursos naturales. Realizar un análisis “atomizado” desde una determinada disciplina como la economía ambiental, poco aportaría a la valoración de un patrimonio que excede a lo tangible, como lo es el monte para las familias campesinas. Espacio en disputa, donde las distintas modalidades de territorialización del agronegocio pueden dimensionarse en las migraciones internas y en la forma en que los modos de vida de quienes lo habitan se vieron afectados. A partir del año 2015, junto con la desarticulación de gran parte de las políticas destinadas a la agricultura familiar, el sector fue excluido como un sujeto económico protagónico de los modelos de desarrollo rural. En relación con esto, el trabajo que presento se divide en dos partes. La primera dedicada a la de problematizar la importancia de redefinir el marco metodológico, el supuesto epistemológico desde el cual producimos el conocimiento en la transferencia universitaria, andamiaje sobre el cual se planifica, propone y realiza la transferencia. Y una segunda donde analizaré cómo los cambios políticos e institucionales, caracterizados por el desfinanciamiento de las acciones orientadas a la agricultura familiar modificaron las posibilidades de formación, inserción laboral y construcción de saberes de los profesionales que estaban vinculados al sector.

**PALABRAS CLAVE:** Transferencia. Agricultura familiar. Conocimiento local. Santiago del Estero.

## 1 INTRODUCCIÓN

En el año 2015 comencé una beca posdoctoral en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), en el marco de la convocatoria Doctores en Universidades para Transferencia Tecnológica de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) (Resolución de Directorio de Agencia N°323/13)<sup>1</sup>. Con el objetivo de incrementar el volumen de transferencia de las Universidades Públicas Nacionales hacia el medio regional, los proyectos presentados debían favorecer la inserción laboral de recursos humanos, orientando la aplicación de sus capacidades y habilidades hacia la transferencia de conocimiento a instituciones y empresas del sector productivo y de servicios para resolver problemas tecnológicos y/o aprovechar oportunidades de desarrollo local o regional. La selección de becarios debía tener en cuenta las áreas de vacancia de la institución en temas vinculados a la transferencia y a los objetivos determinados en el proyecto. También contemplaba la radicación de recursos humanos en las Universidades que serían incorporados de forma definitiva, con la generación de cargos que el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva proveería, para continuar con las actividades de transferencia una vez finalizado el proyecto.

Con una fuerte vinculación al Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020” (PNCTI Argentina 2020)<sup>2</sup>, el proyecto de desarrollo institucional para la inserción de recursos humanos presentado por la UNSE, titulado: “Diseño de procesos alternativos de transferencia tecnológico/productivas hacia sistemas de producción complejos (sistemas de producción de la Agricultura Familiar)” buscó avanzar en el diseño e implementación de mecanismos de transferencia técnico/productiva generados a partir de equipos interdisciplinarios vinculados al sector de la producción familiar en la provincia de Santiago del Estero, con impacto en la región del Noroeste argentino. Entre las seis líneas de trabajo identificadas como prioritarias, este proyecto contemplaba el desarrollo de un área destinada al estudio de los servicios ambientales y su valoración económica<sup>3</sup> en relación a la agricultura familiar y a productores que habitan en zonas boscosas de la región, con el fin de ofrecer la posibilidad de aplicar tecnologías apropiadas para un manejo sostenible de los recursos naturales. Esa fue

<sup>1</sup> Convocatoria Doctores en Universidades para Transferencia Tecnológica D-TEC 2013, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/convocatoria/281>

<sup>2</sup> Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020” [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan\\_resumen\\_para\\_periodistas.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_resumen_para_periodistas.pdf)

<sup>3</sup> “La valoración económica de los servicios ambientales constituye un conjunto de herramientas que tienen como sustento la teoría económica. Su aplicación brinda información útil para la toma de decisiones privadas o sociales en aspectos que involucren a los servicios que ofrecen los ecosistemas que no han sido considerados en su verdadera dimensión por el mercado en la producción y el consumo de bienes y servicios, o por el Estado en el establecimiento de políticas que regulen el accionar de los individuos, el mercado y del propio Estado” (Penna et al., 2010).

la línea de trabajo en la que me postulé, y fui seleccionada junto a otras profesionales asistentes graduadas en la Facultad de Ciencias Forestales de la UNSE, de las carreras de Ecología y Conservación del Ambiente y de Ingeniería Forestal. Las integrantes del equipo acreditaban experiencia en trabajos con el sector del campesinado provincial. En una instancia posterior, se sumó al equipo de trabajo un profesional Biólogo de la provincia de Córdoba egresado de la Universidad Nacional de Córdoba.

Graduada en una carrera afín, Ciencias Biológicas, cursé mis estudios de grado y posgrado en mi ciudad de origen, Buenos Aires, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Durante mi doctorado trabajé sobre la influencia de las prácticas de cultivo en poblaciones de abejas nativas, en dos sitios agrícola-ganaderos en la región pampeana. Uno de los sitios seleccionados para el estudio, Estancia San Claudio (Carlos Casares), correspondía a un sistema productivo de 5.000 hectáreas ubicadas a 4 km del pueblo más cercano, Hortencia, que como cientos de ellos, se fundó con la llegada del ferrocarril. La localidad de Carlos Casares, como tantas otras en la provincia de Buenos Aires y la región pampeana, sufrió transformaciones poblacionales que acompañaron el proceso de “sojización” (Iscaro y Albaladejo, 2016). Este proceso generó una simplificación de los sistemas productivos y una mayor especialización en muy pocos cultivos, consolidando la figura de contrato accidental utilizada por los grandes grupos de siembra. El interés de grandes empresas en la tierra, pero no en la mano de obra condujo al despoblamiento de los espacios rurales y la desaparición de las formas de vida asociadas. Es así como, en la sucesión de temporadas agrícolas en las que realicé mis estudios en campo, fui testigo de como los pequeños puestos<sup>4</sup> rurales se desdibujaban en un paisaje monótono y silencioso, donde el cultivo de soja sin mediar objeto o figura humana que lo interrumpiera marcaba la línea del horizonte.

La exclusión y las dinámicas observadas en la región pampeana no tuvieron la misma presencia en otras regiones del país, donde se observan distintas modalidades de territorialización del agronegocio (Gras, 2019). La problemática de “un campo sin campesinos” pude dimensionarla en las migraciones internas, particularmente de los más jóvenes, y en la forma en que los modos de vida de quienes habitaban esos espacios rurales se vieron afectados. Como bien lo expresa Gras (2019) “las agriculturas y mundos rurales” de la región son atravesados por las acciones de estos actores y las dinámicas que de ellas resultan, donde la ruralidad tiene una construcción específica. Como correlato para el Chaco seco, escenario donde situaré este relato, los territorios en los que predominaba la producción campesina fueron concebidos como “vacíos” e “improductivos”. Desde la

<sup>4</sup> Pequeñas viviendas donde vive un peón con su familia, que tiene a su cargo la vigilancia de un sector del campo, debiendo recorrerlo periódicamente y controlar, entre otros, el estado de los molinos, tanques y bebederos y muy especialmente al ganado consignado en su sector. (Resolución de la Comisión Nacional de Trabajo Rural N° 144/52).

óptica del mercado, el monte es percibido como objeto que debe y puede ser utilizado bajo el concepto de pérdidas y ganancias; por el contrario, desde la mirada de quienes lo habitan, los campesinos<sup>5</sup>, el monte representa identidad y sus componentes no son solo recursos utilizables sino, objetos simbólicos que están asociados a las formas de vida, las tareas diarias, la cultura (Arenas y Martínez, 2012; Trillo, 2016; Cilla et al., 2022).

En este sentido, el monte, hábitat de las familias campesinas debe ser entendido como paisaje cultural, donde se conjugan aspectos materiales e intangibles de forma articulada y que solo poseen sentido y significado en el seno de la cultura local (Gimenez, 2001). Realizar un análisis “atomizado” desde una determinada disciplina como la biología, o más específicamente la economía ambiental, poco aportaría a la valoración de un patrimonio que excede a lo tangible, donde las propiedades del todo no pueden ser explicadas en el estudio de cada uno de sus elementos. La valoración económica pone los objetos por sobre las personas minimizando el significado que le otorga una comunidad a un determinado objeto, práctica o paisaje, todos ellos criterios de legitimación del patrimonio.

Resulta entonces necesario entender la naturaleza de la sabiduría local, la cual se basa en una compleja interrelación de creencias, conocimientos y prácticas (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Estos aspectos, deben ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar estrategias de manejo que apunten a la conservación de las especies, que son utilizadas y valoradas fuera del contexto puramente de mercado, donde dichas valoraciones se basan en experiencias, conocimientos y necesidades (Toledo, 2009). Desde esta mirada, la sustentabilidad requiere comprender y estudiar la diversidad en todas sus dimensiones (Barkin, 2001), abarcando no solo las especies amenazadas sino también la supervivencia de las comunidades humanas como productoras y administradoras del ambiente natural. Promover la sustentabilidad implica la revisión de las formas en que las personas viven y trabajan, en un diálogo de saberes que garantice una forma participativa de manejo de los bienes comunes, como lo es el monte.

En esta dinámica de interacciones pasamos del “transferir tecnología”, traspaso de conocimiento unidireccional, a trabajar desde la vinculación tecnológica, donde es necesaria una retroalimentación (Corvalán, 2016), y el conocimiento surge ya no como un sinónimo de apropiación pasiva, sino como una actividad productiva y creativa que nos involucra como sujetos sociales en interacción con un medio en permanente

---

<sup>5</sup> “[...] Campesino es un sujeto que vive con y en el bosque y en esa interrelación genera un saber hacer exclusivo, que tiene un modo de ser y estar en ese espacio, que se sostiene colectivamente. Portador de un idioma, una espiritualidad y una cosmovisión que mantiene y recrea raíces indígenas. Cuya organización social es comunitaria, cohesionada por una existencia inmemorial; con un profundo apego al lugar y un sentido del tiempo continuo; con una historia que se asienta y resguarda en la oralidad”. Abt, 2015:pp.23.

transformación (Najmanovich, 2008). Este giro en la metodología de trabajo derivó en el planteo de nuevos objetivos vinculados al productor, los que surgieron como una necesidad y una demanda una vez comenzada la vinculación con los grupos familiares (Cilla et al., 2022). Mientras que, los objetivos propios del proyecto planteados en un principio, tenían que ver con aspectos ecológicos y de conservación de diversidad biológica, a la que sumamos la diversidad cultural; los segundos, se orientaron a contextualizar los objetivos del proyecto a las realidades de las distintas familias.

A partir de los cambios en las políticas públicas y políticas de Ciencia y Tecnología luego de la asunción del gobierno de Mauricio Macri en 2015, se entorpecieron las tareas relacionados con los objetivos vinculados al productor, a raíz de la reducción de los recursos materiales y técnicos asignados al sector de la agricultura familiar (Nogueira et al., 2017). Esta gestión condujo al vaciamiento en términos presupuestarios, líneas de acción y recursos humanos de la Subsecretaría de Agricultura Familiar y la transformación del Ministerio de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación del Ministerio de Agroindustria, apelando a un perfil de productor con características socio-productivas marcadamente diferentes a las de tipo campesinas de las regiones extrapampeanas (Nogueira et al., 2017; Jara et al., 2019).

En relación con esto, el trabajo que presento se divide en dos partes. La primera dedicada a la de problematizar la importancia de redefinir el marco metodológico, el supuesto epistemológico desde el cual producimos el conocimiento en la transferencia universitaria. Y es el andamiaje sobre el cual se planifica, propone y realiza la transferencia. Y una segunda donde analizaré cómo los cambios políticos e institucionales, caracterizados por el desfinanciamiento de las acciones orientadas a la agricultura familiar modificaron las posibilidades de formación, inserción laboral y construcción de saberes de los profesionales que estaban vinculados al sector.

## 2 LA EXTENSIÓN EN LA ESTRUCTURA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

Consolidada como uno de los elementos centrales del ideario y el programa del movimiento reformista del '18, la extensión ha ocupado lugares diversos en las universidades latinoamericanas (Carlevaro, 1986). Entre las principales misiones de la universidad, enseñanza, investigación y extensión, el desarrollo desigual de las tres funciones dio a la extensión un lugar marginal en la estructura académica universitaria (Cano Menoni, 2015). Algunas de las razones de la postergación de la extensión se encuentran en las diferentes fuerzas que pugnan por determinar los sentidos y prioridades del quehacer universitario. La extensión universitaria como “campo problemático” (en el

sentido postulado para la educación por Puiggrós, 1994a), debe ser pensada como proceso político-social universitario, como un modo peculiar de vinculación de la universidad con la sociedad, con sus implicaciones políticas, pedagógicas y metodológicas.

La extensión universitario es expresión de las formas en que la universidad se organiza en diferentes coyunturas político-sociales (Cano Menoni, 2015). La misma adquirió diferentes perfiles, como el de la difusión cultural, campañas socioeducativas, procesos de educación popular, prácticas pre-profesionales de estudiantes, siendo la modalidad de la transferencia tecnológica en proyectos productivos la que nos ocupa. Es así como en torno a la extensión, se nuclearon una serie de actividades en las que pueden observarse las múltiples interacciones entre la ciencia académica y el desarrollo económico-social cada vez más complejas, donde a las clásicas misiones universitarias de investigación, docencia y extensión puede sumarse la de vinculación y transferencia tecnológica.

Abordar y problematizar el marco metodológico, su supuesto epistemológico, desde el cual producimos el conocimiento en la transferencia universitaria, exige, necesariamente, algunas consideraciones previas sobre la historia de la función de extensión en el ámbito universitario, el objetivo y las modificaciones en relación a la forma de concebirla que se dio en el tiempo. Consideraciones que permitirán comprender el giro metodológico, y epistemológico, que permitió redefinir la forma de producir conocimiento en la transferencia universitaria. De ser “transmisores”, “comunicadores” de nuevos conocimiento (en el sentido postulado por Freire, 1973), mediadores en la relación entre adelantos científico-tecnológicos, pasamos a abordar la función de extensión como un proceso integral donde el hombre es considerado un ser cultural y la creación de conocimiento es una acción colectiva que nos involucra como sujetos sociales en interacción con un medio en permanente transformación (Najmanovich, 2008).

En este sentido, pensar la extensión en nuestra Universidad requiere de un enfoque desde múltiples dimensiones, la académica-institucional, social, comunicacional, pedagógica y política (Menéndez, 2011; Boffelli y Sordo, 2016). La dimensión académico-institucional considera el aporte de la extensión a la construcción y apropiación social del conocimiento. La relevancia académica que ha adquirido la extensión universitaria a lo largo del tiempo, permitió constituirse en uno de los pilares fundamentales donde se construye un modelo de universidad donde la educación superior se concibe 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, que tiene su referencia histórica en el modelo de la Reforma Universitaria de 1918. En su dimensión social, la extensión es pensada como una herramienta para la construcción de espacios donde poner en acción las producciones

teóricas y ser confrontadas con la realidad, posibilitando de este modo la construcción de conocimientos que sean útiles para todos los actores sociales involucrados, definiendo a las prácticas de extensión en el horizonte de la inclusión y la cohesión social. Esto implica una extensión planteada en términos de diálogo, desde una perspectiva comunicacional que sume esfuerzos en la reflexión crítica del conocimiento (Freire, 1973). Concebida no como la transmisión del conocimiento de un sujeto a otro, sino como la coparticipación en el acto de comprender, entendiendo a ese otro no como un sujeto a moldear sino como un portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales, reconociéndolos como sujetos del conocimiento y no como receptores del mismo. De Sousa Santos (2008) confiere centralidad a las actividades de extensión, con implicancia en el currículo y en la carrera docente, atribuyendo a la universidad una participación activa en la construcción de la cohesión social, profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la defensa de la diversidad cultural.

### 3 LA TRANSFERENCIA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

A lo largo del proceso histórico de la universidad latinoamericana es posible identificar la presencia de dos tradiciones, la positivista, desde donde la educación es concebida como una ciencia aplicada, y la crítica, donde la educación es considerada como una “praxis” reflexiva (Larrosa, 2003). Desde comienzos del siglo XX, el discurso, la lógica y las racionalidades en torno a la extensión universitaria se construyen desde estas dos “grámaticas”, como lo expresa Larrosa (2003) (Cano Menoni, 2015). Desde la lógica positivista, se concibió a la extensión universitaria basada en el modelo de la transferencia tecnológica, como un engranaje más en el circuito ciencia-innovación-aplicación. En ese continuo, el lugar de la ciencia aparece ligado a la función de investigación, siendo el lugar de la aplicación el que corresponde a la extensión, posicionando a los extensionistas en rol de “traductores”, o expresado en términos de la obra de Freire (1973), “comunicadores” de los adelantos del conocimiento. El campo académico (Bourdieu, 2008) estructurado en base a este modelo, sufrió la fragmentación de los procesos universitarios, con la progresiva diferenciación entre sus funciones constitutivas, enseñanza, investigación y extensión, y sus consecuencias epistemológicas y pedagógicas. El desarrollo desigual de las tres funciones dio a la extensión un lugar marginal en la estructura académica universitaria, separándola de los procesos de creación de conocimiento y formación de estudiantes.

Mientras en el modelo de la transferencia tecnológica, el extensionista es un mediador en la relación entre adelantos científico-tecnológicos, en la extensión crítica

asumen el rol de intelectual participante de una relación de saber-poder, consciente de las tensiones y contradicciones histórico-sociales que sobredeterminan dicha relación, así como de la imposibilidad de asumir una posición neutral respecto a las mismas (Cano Menoni, 2015). Organizada desde la contradicción liberación-dominación, la “extensión crítica”, observa las mediaciones entre los procesos extensionistas y el proceso general de la hegemonía cultural, política y económica, con un abordaje del vínculo educativo en su dimensiones ético-política, pedagógica y metodológica (Tommasino et al, 2006).

Ambos modelos confluyen en las políticas y los modos que conforman la extensión universitaria. La necesidad de profundizar su desarrollo académico, procurando que dicho proceso sea indisoluble de los desarrollos disciplinarios y transdisciplinarios sobre las problemáticas que se abordan, implica promover la reflexión en el plano epistemológico, reflexión que al mismo tiempo debe ser política y pedagógica (Carlos Menoni, 2015). Un modelo de intervención en el contexto de la extensión universitaria, que se nutra de las trayectorias académicas y las prácticas desarrolladas por sus integrantes. De Sousa Santos (2008), confiere centralidad a las actividades de extensión y atribuye a la universidad una participación activa en la construcción de la cohesión social, profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la defensa de la diversidad cultural. Donde la universidad, la sociedad y el Estado, actores implicados en la producción y reproducción de conocimiento, proceso que implica a varios actores, cuyas acciones se materializan en estructuras que aportan a complejizar lo que De Alba (1995) señala en la noción de currículum como práctica social: “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.” (1995:59)

#### 4 LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA TRANSFERENCIA

La función de extensión fue concebida en sus orígenes como la vocación de “ir hacia el pueblo”. En “La Reforma Universitaria 1918-1930”, Cúneo (2010:25) hace mención a la “docencia social”, forma en que la universidad llevaría a cabo su verdadera misión a un pueblo que no va hacia la universidad, pero sí, una universidad que irá hacia el pueblo. Años más tarde la extensión es concebida desde la idea de “liberación y emancipación cultural”, resignificada como “desarrollo”, “inclusión social”, siendo la más reciente la “responsabilidad social universitaria”. La “polisemia constitutiva” de la

noción de extensión proviene de los diversos modos en que la universidad se organiza y compromete con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en relación a las características que configuran la realidad histórico-social del contexto en que ésta se inserta (Cano Menoni, 2015).

Mediante la extensión, se buscó proveer de una visión cultural más variada y rica, con el objeto de compensar el exceso de especialización generado por el modelo universitario positivista. Las universidades debían crear y excluir la cultura, estudiar los problemas nacionales y promocionar el progreso social (Carlevaro, 1988: 411–412). Sin embargo, el “ciclo heroico” inaugurado por la corriente reformistas se vio cercenado en la década del ‘70 por los gobiernos de facto que colocaron a las universidades bajo el control militar y la apertura de la Educación Superior a las dinámicas del mercado (Brunner, 1990: 21). El agotamiento de las perspectivas históricas de cambio social que operaron en el siglo XX, los requerimientos del capital global que redujeron la ciencia a la tecnología rentable, supeditaron la investigación a la aplicabilidad inmediata, y la educación superior a un bien de mercado, promovieron el agotamiento del compromiso social universitario (Cano Menoni, 2015).

La penetración económica, social y cultural desde los países del norte hacia los países del sur fue concebida como un fenómeno que favorecería la modernización (Kay, 2001). Con la idea de modelar la cultura y las sociedades de los países pobres en vías de desarrollo favoreciendo la transición de lo tradicional a lo moderno, los países desarrollados del norte difundirían conocimiento, capacidades, tecnología, formas de organización y capital. Bajo el paradigma de la modernización se adoptó una aproximación productivista y difusionista en materia de desarrollo rural. No obstante, el modelo productivo para la modernización agrícola difundido a partir de la década del ‘70 en nuestro país, trajo consigo transformaciones tecnológicas que se tradujeron en el uso intensivo del capital y de la tierra, constituyéndose en uno de los principales obstáculos para la persistencia de los productores familiares (FUNPAF, 2012).

La concepción de una extensión “que engloba acciones” unilateralmente técnicas, transforma al campesino en una “cosa”, subestimando su capacidad de reflexionar y asumir el papel verdadero de quien procura conocer, siendo solo objeto de planes de desarrollo (Freire, 1973: 21). En su obra “¿Extensión o comunicación?”, Freire (1998) realiza una profunda crítica al modelo de transferencia tecnológica sobre el que se basaba la extensión rural brasilera que, bajo la influencia del modelo norteamericano, cobraba fuerza a instancias de las políticas de “modernización productiva”. Esta concepción “normalizadora” de la extensión, es concebido por Freire como “invasión cultural”, actitud contraria al diálogo, que es la base de una auténtica educación.

## 5 LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO “ALTERNATIVA PEDAGÓGICA”

La crítica freireriana posiciona a la extensión como “alternativa pedagógica” capaz de interpelar la direccionalidad política y académica dominante de los procesos universitarios, los modelos pedagógicos, la concepción de sujeto y los supuestos epistemológicos. Freire rechaza la neutralidad de lo educativo, donde los sentidos políticos son constituyentes de la trama educacional (Puiggrós, 1994a). La educación, como sostiene Puiggrós (1994b: 37), es un “[...] campo problemático poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemonías”. La obra de Freire “Pedagogía del oprimido” provocó una fractura en el discurso pedagógico hegemónico moderno, organizado desde la contradicción sarmientana de civilización-barbarie, al igual que “¿Extensión o comunicación?” lo hizo en el campo específico de la extensión universitaria (Puiggrós, 1990). Para la transformación de la propia institución universitaria es necesaria la creación de conocimiento basado en el potencial político, académico y pedagógico de la extensión (Cano Menoni, 2015). En este sentido, la extensión debe ser concebida como un proceso integral de interrogación crítica, problematización teórica, creación de conocimiento, y acción colectiva de transformación de la realidad. Señalado por De Alba (1995) en la noción de curriculum como práctica social, la autora menciona la necesidad de asumirnos como sujetos de la determinación curricular lo cual implica pensarnos no sólo como intelectuales críticos, sino como intelectuales transformadores.

La extensión universitaria encuentra hoy un conjunto de desafíos que replantean su importancia en los procesos de transformación de la universidad latinoamericana y en la resignificación de su compromiso social de modos alternativos al discurso mercantilista de la modernización y racionalidad productivista de algunos de los discursos desarrollistas (Cano Menoni, 2015). Discursos que reclaman la subordinación a los objetivos y las lógicas de proyectos instituidos como equivalentes a la idea de “desarrollo”, refuncionalizando a la universidad de acuerdo a sus necesidades. En este proceso nuestras universidades y sus “identidades alteradas” (Mollis, 2003) se distancian de la concepción humanista, crítica, no utilitaria e integral de los procesos de creación científica y cultural, negando el papel crítico, político y pedagógico de la extensión universitaria. Reflexionar sobre la extensión en su dimensión pedagógica implica reconocer su potencial político, académico y pedagógico en la creación de conocimiento y en la transformación de la propia institución universitaria en diálogo con los sujetos que instituye como interlocutores.

Es así como la extensión universitaria cobra importancia a la hora de imaginar nuevos modos de diálogo entre la universidad y la sociedad, diálogo entre los saberes científicos-académicos y los saberes populares, concibiendo a los interlocutores sociales como sujetos (y no como objetos) de los procesos de conocimiento y transformación social. Retomando la crítica freireriana, la extensión universitaria concebida desde una lógica positivista, como la mera comunicación de los adelantos del conocimiento, niega la dimensión cultural del hombre (Freire, 1973). En esta acción unilateralmente técnica, donde lejos de realizarse en una situación gnoseológica, dialógica y comunicativa, el extensionista reduce al sujeto/campesino a un mero objeto de su acción. La dialoguicidad no se concilia con la urgencia por obtener resultados haciendo “depósito” de los conocimientos técnicos en los campesinos. Cuando el extensionista no reflexiona sobre los condicionamientos socio-culturales del sujeto/campesino, simplifica y concluye sobre su incapacidad de diálogo. Las respuestas que los sujetos dan a los desafíos naturales son indisolubles de su cultura, por lo tanto, no pueden ser sustituidas por otras respuestas, también culturales, dada por quien hace extensión (Freire, 1973:39). La pérdida de conocimiento y prácticas locales, podría resultar en la pérdida de integridad ecológica, y aunque ocurriera un reemplazo de alguno de los dos, es poco probable que contengan las mismas características (Pretty et al., 2009). La sabiduría local se basa en una compleja interrelación de creencias, conocimientos y prácticas, por lo que no es posible comprender las relaciones de los hombres con la naturaleza, sin estudiar los condicionamientos histórico-culturales a los que responden sus formas de actuar (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Donde la cultura constituye una dimensión fundamental del territorio, y la apropiación del espacio es de carácter instrumental y simbólico-expresivo (Giménez, 2014).

La necesidad de comprensión entre las diferentes culturas, obliga a intercambios respetuosos y a reconocer la inminencia de fronteras de hibridación que posibiliten el acceso mutuo y, por lo tanto, el desplazamiento de enunciados de una a otra (Puiggrós, 2005); o en el sentido de las experiencias narradas por Kusch (2000), el paso de utensilios al otro lado. En su obra “Conocimiento”, el autor (Kusch, 2000), sitúa su relato en un escenario de la puna, donde uno de los integrantes de su equipo plantea a un anciano de la cultura aymara la posibilidad de instalar una bomba hidráulica como “solución” a gran parte de sus problemas, el anciano nunca responde. Esto desencadena una serie de supuestos, entre ellos, el desconocimiento del anciano de la realidad que lo rodea y la resolución de los problemas por medio del rito, atribuidos en parte a la falta de alfabetización, por lo que es calificado por uno de los integrantes del grupo de ignorante. Kusch, sitúa al anciano en un mundo en el cual la bomba hidráulica carece de significado

y no tarda en aseverar: “Evidentemente, nuestros utensilios no pasan así nomás al otro lado” (Kusch, 2000: 277).

Es por ello que, en todo el proceso de extensión las experiencias con las familias campesinas se abordaron desde una verdadera dialoguicidad, compatible con una auténtica educación, donde los hombres son sujetos del conocimiento, y no recibidores de “conocimiento” que otro u otros les donan o les prescriben (Feire, 1973). Según Puiggrós (2005), la crítica freireriana al modelo de vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana, constituyó una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno. Este último se apoya en la unicidad de “saber” y “educador” e identifica al educando con la famosa “tábula rasa”. En este sentido, el carácter reproductor de las experiencias de extensión aumentará cuando las prácticas formativas se organicen desde la racionalidad de la transmisión del conocimiento acumulado-disponible. En sentido contrario, Freire (1973) define el quehacer de uno y otro como funciones impersonales, lo cual habilita el intercambio cultural entre el campesino brasileño y el maestro. En la medida en que las experiencias formativas integradas a los procesos de extensión giren en torno a un interrogante que opera sobre el “saber faltante” y una situación a transformar, serán capaces de recrear integralmente los procesos formativos y redimensionar la enseñanza (Cano Menoni, 2015). Desde su dimensión pedagógica, la extensión como proceso formativo destaca la importancia de la investigación como referente de los procesos universitarios y plantea la necesidad de concebir a la propia extensión como proceso de investigación.

## **6 EL DESAFÍO DE TRANSFERIR AL SECTOR DE LA AGRICULTURA FAMILIAR**

La forma de percibir y apropiarse del espacio que habitaban, el monte, hizo repensar el modo de abordar el proceso de transferencia hacia las familias productoras y campesinas con las que trabajamos en el proyecto. El sector de los pequeños productores presenta una gama muy diversa de formas de producción, teniendo una gran importancia en el mantenimiento de la vegetación natural por ser parte de su estrategia de vida. En Santiago del Estero se dice que “donde queda monte es porque hay campesinos resistiendo”, ya que para muchos de ellos el monte es parte de su vida, fuente de protección, refugio y agua, sitio para la agricultura y la apicultura; y participa en el sistema como un lugar de extracción, suministrador de alimento para los humanos y para sus animales, de materias primas para artesanías y medicinas (Guzmán et al., 2012). Exponentes de 4 estilos de producción familiar (de alto, medio y bajo nivel de capitalización, y un caso de producción comunitaria), las unidades familiares con las

que trabajamos desarrollan estrategias para persistir al margen del sistema capitalista predominante. A pesar de los distintos niveles de capitalización dentro de los 4 sistemas productivos, existe una convergencia de miradas y valoración, que apuntan al monte, espacio de producción, subsistencia e identidad. Esta multiplicidad de miradas, se debe a las necesidades que el monte satisface en la vida de los productores, atribuyéndole así, valor cultural (Cilla et al. 2020). La cuantificación y valoración económica de los recursos del monte, es posible si la apropiación del espacio es de carácter utilitario y funcional. Sin embargo, las familias que presentaban un mayor grado de dependencia para subsistir a expensas del monte, a pesar de ser su medio de subsistencia no conciben el territorio como mercancía generadora de utilidades o fuente de recursos. El monte es concebido como lugar de inscripción de tradiciones, tierra de antepasados, recinto sagrado, y referente de la identidad de grupo; valorizado desde una dimensión simbólica-cultural (Giménez, 2014).

En esta estrecha y continua inter-relación hombre-naturaleza, se determinan las formas de uso y las técnicas de manejo de los recursos, que responden a un conocimiento profundo e integral del territorio que habitan (Berón, 2002). Por medio de la práctica-selección-práctica produjeron y siguen produciendo conocimientos especializados e innovaciones para la supervivencia de sus comunidades y de su entorno. Por lo tanto, se hace necesario el rescate y revaloración de estas prácticas, no para cientificarlas e incorporarlas a nuevos paquetes de conocimiento, sino reorientar los esfuerzos de investigación, articulando el saber tradicional-comunitario con la ciencia, en un proceso de investigación participativa que recree el saber con las propias comunidades y les devuelva un saber enriquecido, asimilable, reapropiable por las mismas comunidades para fortalecer su capacidad de autogestión de sus recursos productivos (Leff y Carabias, 1993).

Valorizar los bienes y servicios del ambiente desde una dimensión simbólica-cultural, nos llevó a un giro metodológico para abordar para aquellos objetivos propios del proyecto al planteo de nuevos objetivos vinculados al productor (Cilla *et al.*, 2022). Mientras que, los objetivos propios del proyecto planteados *a priori*, tenían que ver con aspectos ecológicos y de conservación de la diversidad biológica, a la que se sumó también la cultural; los vinculados al productor, se orientaron a contextualizar los objetivos del proyecto a las realidades de las distintas familias. Se abordó el trabajo desde la visión de la etnobiología, donde los recursos del monte son vistos desde una óptica no sólo meramente utilitarios, sino que están cargados de una significancia y valor cultural. Desde esta disciplina es posible comprender la naturaleza de la sabiduría local, la cual se basa en una compleja interrelación de creencias, conocimientos y prácticas (Toledo y Barrera-Bassols, 2008).

De los métodos y técnicas propias de la investigación cuantitativa experimental, positivismo, pasamos a implementar métodos cualitativos que implican la interacción con la realidad y con los sujetos investigados, propios de los paradigmas interpretativo y socio-crítico. El cambio de paradigma implicó, tal como lo describe Elliot (1990), el desafío de trabajar desde otra visión de la investigación, generando condiciones para que los actores sociales desarrollen la conciencia discursiva de sí mismos y desde su autonomía puedan transformar su propia existencia, contrario a la producción de conocimiento para que otros lo apliquen (Zoppi, 2014). Si bien en los aspectos metodológicos y conceptuales el abordaje socio-crítico se asemeja al interpretativo, se incorpora la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento, con el fin fundamental de modificar la estructura de las relaciones sociales, además de describirlas y comprenderlas (Schuster, 2013). Paradigma que impulsa las líneas de la investigación-participativa, pasando del “transferir tecnología”, traspaso de conocimiento unidireccional, a trabajar desde la vinculación tecnológica, donde el conocimiento surge ya no como un sinónimo de apropiación pasiva, sino como una actividad productiva y creativa que nos involucra al educador-investigador (Corvalán, 2016).

Aprender a trabajar en otro contexto ajeno al académico y repensar la manera de hacer transferencia significó un “ida y vuelta” constante con las familias campesinas, de manera horizontal, sin perder de vista el protagonismo de los grupos involucrados, para dar soluciones reales. Los aspectos culturales y las formas en cómo las personas viven y producen, fueron surgiendo en sus escenarios naturales y a medida que transcurrían las actividades de interés. La metodología participativa permitió comparar lo que las familias decían hacer con lo que realmente hacían. La temporalidad también afectó la forma en que los discursos se veían condicionados en función de la presencia del equipo de trabajo. A medida que pasaba el tiempo, los productores y sus familias confiaban más en los integrantes del equipo, nos veían menos como “los investigadores de la UNSE” y los discursos surgían con espontaneidad. Desde nuestra experiencia, la aplicación de un enfoque participativo promovió que el productor y su familia se involucraran como tomadores de decisiones, desde la definición de los problemas productivos concretos, la búsqueda de soluciones, la selección y modelado de la propuesta, y su ejecución. El trabajo de forma conjunta, bajo las condiciones y la participación del pequeño productor, en las parcelas donde él vive y produce, facilitó el proceso de adopción y apropiación de nuevos conocimientos y habilidades, lo que permitió que la intervención trascendiera lo que dura el proyecto. Esta forma de trabajo permitió que las soluciones se adecuen a las condiciones reales de producción acordes con la complejidad de los sistemas productivos y sociales en los cuales se desenvuelven.

Por otra parte, las estrategias de trabajo participativo visibilizaron la contribución del pequeño productor en la solución de sus problemas productivos, concientizando sobre las propias capacidades y revalorizando sus propios conocimientos. Es así como, mientras en su dimensión pedagógica, la extensión como proceso formativo resalta la importancia de la investigación como referencia de los procesos universitarios, al mismo tiempo que plantea la necesidad de concebir a la propia extensión como proceso de investigación; en el plano metodológico plantea el desafío de acercarse a la perspectiva de la “ecología de saberes” (de Sousa Santos, 2006). La “ecología de saberes”, comprende un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento. Lograr estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, aprendizajes en los que los futuros profesionales construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” lo implica cual implica saber el por qué, el dónde, el cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos; conocimientos que deben ser elaborados en relación con problemas, proyectos o casos que se plantean en la vida real. (Camilloni, 2013). Desafío que requiere del fortalecimiento de una formación universitaria de calidad que brinde contenidos y herramientas metodológicas para la transferencia de conocimientos en territorio y promueva el diálogo de saberes con las familias campesinas. En el caso de la UNSE, este desafío se inscribe de forma transversal en los tres ejes de la actual gestión (calidad educativa, Universidad y sociedad, Universidad y territorio) y en el Plan Estratégico Institucional 2019–2029 (Resolución Consejo Superior N°380/2018 de la Universidad Nacional de Santiago del Estero)<sup>6</sup>.

## 7 TRANSFERIR EN TIEMPOS DE AJUSTE

Luego del desmantelamiento de instituciones e instrumentos de regulación que había caracterizado a la etapa neoliberal de los 90, en el año 2004, se inicia un proceso de institucionalización de la problemática de la agricultura familiar dentro de la agenda de las políticas públicas (Craviotti, 2014). El contexto de recuperación de las capacidades estatales de formulación y ejecución de políticas contribuyó a moldear una visión de la

<sup>6</sup> Resolución N°380/2018. Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Santiago del Estero 2019–2029. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Consejo Superior. <https://www.unse.edu.ar/images/archivospdf/380-2018-PLAN%20ESTRATEGICO%20UNSE.pdf>

agricultura familiar como sujeto productivo con características propias. Sin embargo, estas medidas de política pública no pusieron en cuentación las bases de un modelo agrario orientado a la exportación, la esencia de las políticas preexistentes no sufrieron grandes modificaciones y no fue sancionada una ley específica que dificulte desmontar el aparato institucional orientado al sector. La llegada de Mauricio Macri a la presidencia en 2015 representó, para muchos, un regreso a la década de los '90. La aplicación de medidas de ajuste y políticas favorables a los grandes grupos económicos, marcaron un progresivo retiro del estado como garante de los sectores sociales más vulnerables, como el de la agricultura familiar de base campesina (Jara et al, 2019). La nueva gestión avanzó en la desarticulación de gran parte de las políticas destinadas a la agricultura familiar, observándose una fuerte tendencia a su exclusión como un sujeto económico protagónico de los modelos de desarrollo rural.

Bajo una institucionalidad aparente se produjo el vaciamiento de las acciones emprendidas durante el período anterior en términos presupuestarios, recursos humanos y desfinanciamiento de sus programas y líneas de acción (Gras, 2019). En materia de gestión del desarrollo rural y la agricultura familiar se produjo la transformación de la Secretaría de Agricultura Familiar a Subsecretaría y su fusión con la Secretaría de Control y Desarrollo Territorial, y la del Ministerio de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación a Ministerio de Agroindustria, destacando en su denominación solo al sector agroindustrial y eliminando las ramas primarias de la economía (Nogueira et al., 2017; Jara et al., 2019). Durante los primeros meses de 2016 se procedió a la disolución del Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENATRE), creado en el año 2011 para control de las condiciones laborales de los peones rurales, prevención y erradicación de la trata, explotación laboral e infantil (Página 12, 2016). Se desfinanciaron los centros de extensionismo rural y el apoyo a la agricultura familiar y se impulsó la reducción de la planta de empleados del Instituto de Tecnología Nacional Agropecuaria (INTA) (Aliaga, 2019). Estas, entre otras medidas, dan cuenta de un modelo de desarrollo rural que apelaba a un perfil de productor con características socio-productivas marcadamente diferentes a las de tipo campesinas de las regiones extrapampeanas. El agronegocio tomó fuerza como un modelo de “sociedad deseable”, se profundizaron los cambios en el acceso, control y uso de la tierra y los recursos naturales, y surgieron nuevas formas de exclusión y desigualdad (Gras, 2019).

Un cambio que no significó un ajuste adicional sino una desjerarquización simbólica del Sistema Nacional de Ciencia y Técnica (SNCyT), fue la eliminación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) y su transformación en una Secretaría de Gobierno dependiente del Ministerio de Educación (Aliaga, 2019). El

SNCyT tuvo dificultades para funcionar como consecuencia de la demora en el pago de subsidios y la pérdida de valor del peso como resultado de las sucesivas devaluaciones. Se recortó el presupuesto de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), en particular los recursos financieros provenientes del tesoro nacional. La falta de continuidad en las políticas de ciencia y técnica, llevó al desfinanciamiento de todas las iniciativas vinculadas con proyectos sociales impulsados en distintos ámbitos, proyectos vinculados con el desarrollo nacional y la autonomía científica. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que junto con las Universidades Nacionales (UJNN) concentra la mayor parte del personal del SNCyT, sufrió el mayor de los recortes (Aliaga, 2019). En el año 2016 postulantes recomendados para su ingreso a carrera de investigador no pudieron hacerlo por falta de fondos. El gobierno lanzó, por única vez, el “Programa de Incorporación de Docentes Investigadores a las Universidades Nacionales” (Resolución Conjunta N°2 - E/2017 Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y Ministerio de Educación)<sup>7</sup> que contemplaba la asignación de cargos interinos de dedicación exclusiva en UJNN. Programa que se fusionó con el de Doctores en la Universidad para la Transferencia Tecnológica, del cual fui parte, y que junto con otros programas de fortalecimiento manejados desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) registraron demoras en su ejecución y también en el pago.

Los cambios políticos e institucionales, caracterizados por el desfinanciamiento de las acciones orientadas a la agricultura familiar modificaron las posibilidades de formación, inserción laboral y construcción de saberes de los profesionales vinculados al sector. Las universidades volvieron a ser blanco de una serie de acciones que, en la década de los '90, introdujeron en el país gran parte de las medidas que el neoliberalismo pregona para el sistema universitario latinoamericano; medidas que pretendieron orientar a las instituciones hacia el mercado, mediante el control y regulación de la vida institucional (Saur, 2007). En el sentido de la transformación universitaria promovida por dichas políticas de corte neoliberal en los años 90, se inició un nuevo proceso de deslegitimación y de “ablandamiento” de los fuertes lazos de confianza establecidos entre la universidad y la sociedad (Saur, 2007) y de desnaturalización de los “saberes universitarios” para transformarlos en “conocimientos mercantilizados” (Mollis, 2006). En este contexto toman fuerza y vigencia los postulados de Varsavsky (1969), en torno a la tensión entre la vinculación Universidad-Empresa. Como un factor importante en el proceso de desnacionalización, el autor (Varsavsky, 1969: 32–33) denuncia la tendencia “cientificista”, caracterizada por un modo de hacer ciencia desvinculado de la política y,

<sup>7</sup> Programa de Incorporación de Docentes Investigadores a las Universidades Nacionales, Ministerio de Educación y MINCyT <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/170188/20170906>

en última instancia, de la sociedad, que refuerza la dependencia cultural y económica, convirtiendo al sistema científico en satélites de ciertos polos mundiales de desarrollo.

Como señala de Sousa Santos (2008), para la universidad pública, los efectos de este tipo de embestida no se limitaron a la crisis financiera, repercutieron también en la definición de prioridades de investigación y de formación, recayendo en el área de las ciencias naturales en aquellas líneas relacionadas con el desarrollo tecnológico. Por sus características, el proyecto D-TEC se creó con el fin de estimular la investigación orientada a problemas en las universidades de menor desarrollo, reducir desigualdades de capacidades existentes y cerrar la brecha entre el espacio de la investigación y la resolución de problemas productivos y sociales locales (Gordon y Sleiman, 2015). Sin embargo, frente a un modelo donde las instituciones de ciencia y técnica sufrieron reducciones y ajuste, se sacrifican a los más jóvenes, prescindiendo de los recursos humanos en formación, en este caso los profesionales asistentes en formación (PAF) capaces de formular, implementar y gestionar procesos de innovación social. Si bien, solo estaba prevista la continuidad de quienes dirigíamos las distintas líneas de trabajo, el contexto de ajuste reforzó las inequidades del propio Proyecto D-TEC (Corbetta et al., en prensa), agotando todas las instancias posibles orientadas a la incorporación del doctor junto con su equipo de trabajo. Esta falta de continuidad de los equipos involucrados erosionó las posibilidades de garantizar la sostenibilidad y la acumulación de resultados a lo largo plazo.

Por su parte, la falta de agilidad para el envío de fondos desde la ANPCyT impactó en el plan de trabajo siendo necesario readecuación de los objetivos a las circunstancias económicas. La demora en el giro de fondos para financiar las actividades, insumos y viáticos amenazaban con entorpecer la ejecución de aquellos objetivos vinculados con el productor, los que surgieron de las necesidades y demandas planteadas por los grupos familiares una vez iniciada la vinculación (Cilla et al., 2022). Gran parte de estas demandas surgieron a partir de la conversión de los “derechos de propiedad común” a “derechos de propiedad exclusivos”, conflictos por la disponibilidad y uso de recursos comunes como el monte (Craviotti, 2019). Las estrategias puestas en juego derivaron en varias acciones, la más importante y que permitió avanzar con el trabajo fue la renuncia a los viáticos junto con la búsqueda de apoyo en actores internos y externos a la Universidad. Lejos de los embates sufridos, el proyecto se constituyó en un espacio de resignificación y reflexión del sentido ético-político de esta práctica, donde la extensión fue comprendida no como transmisión, imposición o sustitución de una práctica o idea por otra, sino como acción intersubjetiva de problematización, concientización y reflexión, posibilitadora de cambios sociales (Rafaghelli, 2013). Espacio en el que todos los actores dimensionamos

los alcances de un modelo neoliberal que se constituye como discurso hegemónico de un modelo civilizador (Lander, 2000).

## 8 REFLEXIONES FINALES

Desde antes de la actual fase de globalización capitalista, la universidad durante mucho tiempo ha sido protagonista de una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes. En un marco de reproducción sistemática de las condiciones de pobreza y exclusión en toda Latinoamérica, surge el interrogante sobre qué universidades necesitamos y qué proyecto de sociedad pretendemos construir. La universidad debería cumplir con tres ejes, que considero principales, postulados por de Sousa Santos (2012): la extensión, investigación-acción y ecología de saberes. Se debería conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.

La idea de la diversidad sociocultural del mundo ha ido ganando aceptación en los últimos tiempos, lo cual debería favorecer el reconocimiento de la diversidad epistemológica y la pluralidad como una de sus dimensiones (de Sousa Santos, 2012). Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad cultural no necesariamente implica el reconocimiento de la diversidad epistemológica. En este contexto cultural emerge como una contra-epistemología, la “ecología de los saberes”, que es, por así decirlo, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, campesinos, de culturas no occidentales, que circulan en la sociedad. En muchas áreas de la vida social la ciencia moderna ha demostrado una superioridad incuestionable respecto de otras formas de conocimiento. Sin embargo, existen intervenciones tales como la preservación de la biodiversidad posibilitada por las formas de conocimiento campesino y campesino indígenas de las cuales la ciencia moderna no ha sido parte y paradójicamente se encuentran amenazadas por el incremento de las intervenciones científicas. En esta experiencia que relato, en el proyecto D-TEC, mediante la investigación-acción los intereses sociales pudieron articularse con los intereses científicos y la producción del conocimiento científico quedó estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de las familias campesinas, grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado

a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general una prioridad en nuestra universidad. Mediante la investigación-acción la ejecución participativa de proyectos de investigación que involucren a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, permitiría la resolución de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación.

Debido a que la agricultura familiar posee un rol clave en los objetivos del desarrollo sustentable, en sus tres esferas: social, económica y ecológica, el sector académico-científico debe, no solo analizar y reflexionar sobre las bases teóricas y conceptuales que sustentan este tipo de producción, sino que además debe intervenir, interactuar, y construir junto con los actores del sector: el productor y su familia, en la construcción del conocimiento y de la tecnología. La relación e integración de las UUNN con el medio social y productivo es fundamental para el crecimiento económico y tecnológico. La transferencia de conocimientos y de recursos técnicos desde la universidad requiere de una visión holística de los múltiples factores implicados en los mecanismos de toma de decisiones de los agricultores familiares. Sin embargo, en los últimos años, las universidades públicas argentinas y latinoamericanas, en busca de una identidad homogénea global, han desnaturalizado sus históricas funciones sociales (Mollis, 2008). Muchas políticas públicas y educativas, se orientaron a la satisfacción de intereses corporativos ajenos al bienestar general. En este contexto es necesario proyectar la docencia, la investigación y la extensión, hacia la satisfacción de las urgencias culturales y sociales locales, promoviendo la formación de futuros profesionales que, lejos de adoptar los sistemas tradicionales de investigación, puedan integrar a los actores locales, sus saberes y prácticas, en el proceso de construcción colectiva del conocimiento. Como señalan Boffelli y Sordo (2016), las tensiones y desafíos que implican pararnos en un marco más amplio no se limitan a la formación de grado sino que se retroalimentan con las exigencias del contexto para enriquecer las funciones de enseñanza, investigación y extensión. La universidad debe producir saberes necesarios para una construcción democrática, más justa y equitativa, reconociendo el valor de la cultura (Mollis, 2003). Socializar la Universidad, formar universitarios al más alto nivel, con una conciencia social y crítica permitirá problematizar las causas de la dependencia, uno de los imperativos de, lo que sería hoy, la reforma (Tünnermann Bernheim, 1996). En este sentido Mollis (2008) plantea que, recrear el sentido fundacional de la Universidad, será necesario pedagogizar, politizar y despartidizar los problemas de la universidad, discutir el sentido, la misión y la praxis universitaria para la construcción de “un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local”.

Por su parte, extensión universitaria ha desarrollado progresivamente una capacidad creativa y creadora trayendo consigo nuevos desafíos para pensar la arquitectura institucional universitaria en “clave relacional”, desde un lugar donde converjan de manera estratégica funciones, actores, saberes y disciplinas (Contino y Daneri, 2016). La extensión en el debate contemporáneo intenta alejarse de conceptos difusionistas, transferenciales o salvíficos de épocas atrás, ubicándose en el espacio de la interacción y la alteridad. Si el productor no es un actor central en el proceso que involucra la vinculación con la universidad, la intervención durará lo que dura el proyecto. Trabajar desde la investigación-acción, nos permitió pensar en un modelo alternativo a la transferencia, donde el conocimiento no se transfiere de forma unilateral, sino por el contrario se construye junto al productor, en una relación de respeto y mayor simetría. En nuestra experiencia, el productor pudo posicionarse ya no como un actor pasivo, sino como tomador de decisiones, desde la definición del problema, la búsqueda de soluciones, la selección y modelado de la propuesta, y su ejecución. Sin embargo, son conscientes de la necesidad de un asesoramiento que tenga continuidad en el tiempo. La demanda de un acompañamiento técnico sostenido en el tiempo centrado principalmente, en el apoyo que los procesos requieren para llevar adelante la cadena productiva en sus distintos momentos. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer desde la universidad la conformación de equipos interdisciplinarios que acompañen los procesos productivos atendiendo a la pluriactividad que desarrollan las familias campesinas, incorporando en las distintas disciplinas la necesidad de priorizar un manejo ambiental y socialmente de los recursos que provee el monte (Corvetta et al, en prensa). A su vez, será necesario fortalecer los equipos técnicos territoriales que asisten y acompañan a los productores y que frente a un contexto donde el Estado se retira son desmantelados y desactivan sectores enteros que se respaldaban en su apoyo.

Cuando las políticas públicas que sostienen el tejido social dejan de aplicarse, los postulados del Manifiesto Liminar que conciben a la lucha por la universidad pública indivisible de la lucha por la justicia social, resultan actuales. Es cuando las funciones de la universidad, como son la extensión y transferencia, se vuelven fundamentales para responder a las demandas sociales de los sectores más vulnerables. Para lograr la democratización de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de los grupos sociales y de sus saberes es necesario poner fin a la ineficacia de las propuestas centralizadas que pretenden dar solución a las problemáticas locales con programas, prototipos o proyectos que no se ajustan a los contextos, ni a las formas de producir de los actores locales. Donde, por ejemplo, se les exige a las familias campesinas ser productivas, como única posibilidad de defender el territorio, pero al mismo tiempo se desfinancian a

los organismos encargados de fortalecer las condiciones y capacidades locales para su desarrollo. En los años en que se ejecutó el proyecto D-TEC, las acciones gubernamentales lejos de impulsar el desarrollo de sectores vulnerables que habitan los espacios rurales, iniciaron un proceso de desmantelamiento de los organismos despidiendo a técnicos de terreno que responden a la demanda de un acompañamiento sostenido en el tiempo. Frente a estas acciones, la universidad es quien debe generar y fortalecer los espacios donde las familias de pequeños agricultores puedan adquirir capacidades y competencias. Lo que implica transformaciones profundas en los procesos de construcción y contextualización social del conocimiento. A su vez, es necesario que los sectores más vulnerables de la sociedad, colectivamente organizados, sean protagonistas de estas transformaciones articulando de forma cooperativa con la universidad. Garantizando la universidad, por su parte, la democratización del acceso a la educación superior, no clasista, no etnocéntrica, no elitista, consolidando su responsabilidad social en la línea del conocimiento solidario pluriuniversitario (de Sousa Santos, 2012).

Por último, cabe destacar que, las limitaciones metodológicas que surgieron en el transcurso de los estudios realizados sobre el uso de los recursos del monte por las familias campesinas, llevaron a replantearme y reposicionarme al observar, por ejemplo, formas de manejo de los recursos acreditadas por la ciencia que, en contextos locales, están muy alejadas de dar respuestas. Como menciona Zoppi (2008), en mi formación “el método llegó a constituirse en el fetiche preferido de la metodología científica”, como un objeto de culto. En contraposición con la investigación positivista que acostumbraba desarrollar, el cambio de paradigma trajo un desafío, el de trabajar desde otra visión de la investigación (Zoppi, 2014), Lo cual significó involucrarme con los sujetos/campesinos, concebidos como objetos desde una lógica positivista. Como describe Freire (1973), cuando se reduce al campesino a un mero objeto de una acción, en esa acción unilateral el extensionista hace “depósito” de los conocimientos técnicos. Salir de la posición del investigador que produce conocimiento para que otros lo apliquen, significó generar las condiciones para que los actores sociales desarrollen la “conciencia discursiva de sí mismos” y sean protagonistas de sus propias transformaciones (Elliot,1990). Revivir esta experiencia como becaria de un proyecto de transferencia universitaria a luz de la formación recibida en la Especialización me permitió comprender la noción de currículum como práctica social, donde es necesario asumirse no sólo como intelectuales críticos, sino como intelectuales transformadores (De Alba, 1995). Donde el conocimiento local y quienes lo atesoran, los campesinos, son partícipes necesarios y protagonistas del proceso de transformación.

## BIBLIOGRAFÍA

Abt, M. M. (2015). *El bosque como espacio multifuncional para las familias campesinas de Santiago del Estero, Argentina*. Tesis doctoral presentada para obtener el grado de Doctor en Ciencias Forestales. Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

Aliaga, J. (2019). Ciencia y tecnología en la Argentina 2015-2019: panorama del ajuste neoliberal. *Ciencia, Tecnología y Política*, 2(3) 024. <https://doi.org/10.24215/26183188e024>

Álvarez Pedrosián, E. (2010). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En: Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosián, E., Romano, A. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. (pp. 61-84). Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.

Arenas, P., y Martínez, G. (2012). Estudio etnobotánico en regiones áridas y semiáridas de Argentina y zonas limítrofes. Experiencias y reflexiones metodológicas de un grupo de investigación. En: Arenas, Pastor. (ed.), *Etnobotánica en zonas áridas y semiáridas del Cono Sur de Sudamérica* (pp. 11-43). Buenos Aires: CEFYBO-CONICET.

Barkin, D. (2001). Superando el paradigma neoliberal: desarrollo popular sustentable. En: Giarracca, N. (Compiladora). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 81-99). Buenos Aires, CLACSO, Gráficas y Servicios S.R.L.

Berón, G. E. (2016). Introducción al paradigma de la etnobiología. Una realidad aparte. *Tlacuache*, 726. *Suplemento Cultural*.

Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. *Revista +E versión digital*, 6: 16-23.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En: Menéndez, G., Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M., Boffelli, S., Sordo, S., Pellegrino, E. y Malano, D. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. (pp. 11-21). Santa Fe: Ediciones UNL.

Campos, H. R. (19 de diciembre de 2019). Balance sobre los cuatro años de políticas macristas en la universidad. Del ajuste en las universidades a la esperanza de la educación. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/237209-del-ajuste-en-las-universidades-a-la-esperanza-de-la-educaci>

Cano Menoni, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En: Silva, A. A., Atairo, D., Camou, A., Donoso Romo, A., Dragnic García, M., Pinheiro Barbosa, L., Higuera Rubio, D. M., Piñeros Lizarazo, R., Álvarez Satizabal, G. A., Cano Menoni, A., Didriksson Takayanagui, A. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (1a ed). (pp. 287-380). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Carlevaro, P. (1986). Extensión universitaria. En: *Cuadernos de Política Universitaria*. Montevideo: ASCEEP – FEUU.

Carlevaro, P. (1988). Mario Cassinoni (1907-1965). En: *Gutiérrez Blanco, Horacio Médicos Uruguayos Ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su bicentenario (1788-1988)*. Tomo II. Montevideo: Sindicato Médico del Uruguay.

Cilla, G., Grimaldi, P. A., Morend, S., Guzmán, A. y Marozzi Mo, P. (2022). Capítulo IV. Uso y valoración de los recursos del “monte”. Abordaje participativo para su aprovechamiento y manejo (pp.109–133). En: Fuster, A. y Corbetta, S. (comp.). 1a ed. Universidad y agricultura familiar. Diálogo de saberes desde Santiago del Estero, Argentina. Santiago del Estero: EDUNSE.

Contino, P. y Daneri, M. (2016). Creación de escenarios convergentes entre docencia, investigación y extensión: la Residencia Integral del Profesorado en Comunicación. *Revista +E versión digital*, 6: 130–137.

Corvalán, R.E. (2016). Vinculación y Transferencia Tecnológica, su significado y alcances. *Extensionismo Innovación y Transferencia Tecnológica*, 3: 28–34.

Corvetta, S., Colombero, F. y Roldán, D. (en prensa) Capítulo I. Sistematización de la historia de vida del DTEC 0016/13 UNSE desde la perspectiva de los actores. En: Fuster, A., Corbetta, S. (comp.). *Hacer transferencia desde la Universidad. Aportes y desafíos en la Agricultura Familiar Santiagueña*. (pp. 19–32). Santiago del Estero: EDUNSE.

Craviotti, C (2014). La agricultura familiar en Argentina: Nuevos desarrollos institucionales, viejas tendencias estructurales. En: Craviotti (comp.). *Agricultura familiar en Latinoamérica: Continuidades, transformaciones y controversias* (pp. 175–204). Buenos Aires, Argentina: CICCUS.

Cúneo, D. (2010). La Reforma Universitaria 1918-1930. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.

De Alba, Alicia. (1995). Las perspectivas. En: *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. (pp. 57–136). Buenos Aires: Miño Dávila.

Del Valle, D., Rovelli, L. I. (2015). Conocimiento, cultura y universidad Transformaciones recientes a partir de las nociones y las políticas de innovación y desarrollo. En: Mauro, S., Del Valle, D., Montero, F. (comp.), Socolovsky, M (ed). *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. (pp. 152–171). Buenos Aires: CLACSO.

de Sousa Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.

de Sousa Santos, B. (2012). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. En: Ramirez Gallegos, R. (coord.). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. (pp. 139–194). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5669752>

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

Didriksson Takayanagui, A. (2015). El futuro anterior. La universidad como sistema de producción de conocimientos, aprendizajes e innovación social. En: Silva, A. A., Atairo, D., Camou, A., Donoso Romo, A., Dragnic García, M., Pinheiro Barbosa, L., Higuera Rubio, D. M., Piñeros Lizarazo, R., Álvarez Satizabal, G. A., Cano Menoni, A., Didriksson Takayanagui, A. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 381–412). (1a ed). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foro de Universidades para la Agricultura familiar (FUNPAF). (2012). *Documento 1*. IPAF Región Pampeana.

- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11(22): 5-14.
- Gordon, A., Sleiman, C. (2015). El papel de las ciencias sociales en las políticas de ciencia y tecnología En: Mauro, S., Del Valle, Damián, Montero, F. (comp.), Socolovsky, M (ed). *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. (pp. 140-151). Buenos Aires: CLACSO.
- Gras, C. (2019). Ruralidades fragmentadas: procesos e interrogantes a partir del caso de Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2(4). Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/564>
- Guzmán A., Abt M., Brassiolo M. (2012). Tipificación de las estrategias de uso del bosque por pequeños productores campesinos en Santiago del Estero. *Quebracho (Santiago del Estero)*, 20(1), 39-48.
- Iscaro, M.; Albaladejo, C. (2016). Avance del agronegocio y el capital financiero sobre el sector agropecuario argentino y sus implicancias sobre el desarrollo de los territorios rurales: Un estudio de caso. *Actas IV Jornadas del Doctorado en Geografía*. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10852/ev.10852.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10852/ev.10852.pdf)
- Jara, C.E Rodríguez Sperat, R., Rincón Manrique, L. F., Gómez Herrera, A. (2019). Desarrollo rural y agricultura familiar en Argentina: una aproximación a la coyuntura desde las políticas estatales. *Revista de Economía e Sociología Rural*, 57(2), 339-352.
- Kay, C. (2001). Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina. En: García Pascual, F. (coord.). *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades*. (pp 337-430). X Coloquio de Geografía Rural de España de la Asociación de Geógrafos Españoles. ISBN 84-8409-122-8.
- Kessler, M. E., Angeloni, M. E., Marzioni, S. C. y Lozeco, J. C. (2018). La intervención social desde la extensión universitaria: un modelo en construcción. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 7(7), 164-175.
- Kusch, R. (2000). Conocimiento (pp. 274-286). *El pensamiento indígena popular en América. Obras completas*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Lander, E. (comp.). (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Argentina: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Leff, E., Carabias, J. (eds.) (1993). *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*. México: CIICH-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 1(1), 22-31.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En: Mollis, M. (ed.). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* (pp. 203-216). Buenos Aires: CLACSO.
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En: Vessuri, H. *Universidad e investigación científica* (pp. 85-101). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Marcela%20Mollis.pdf>

- Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13 (2), 509–532.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Nogueira, M. E., Urcola, M. y Lattuada, M. (2017). La gestión estatal del desarrollo rural familiar en Argentina: estilos de gestión y análisis de coyuntura 2004-2014 y 2015-2017. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2(4). Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/273>
- Página 12. (2016, mayo 16). A pedir de los patrones rurales. Buenos Aires. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-299445-2016-05-16.html>
- Penna, J.A.; de Prada, J.D y Cristeche, E. (2010). Capítulo 4: Valoración económica de los servicios ambientales: teoría, métodos y aplicaciones. En: Laterra, P., Jobbagy, E. G. y Paruelo, J.M. (ed.). *Servicios Ecosistémicos en la Argentina* (pp. 85–119). Disponible en: <https://www.agro.uba.ar/users/paruelo/libros/LaterraetalValoracionServEcosistemas.pdf>
- Pretty, J. N., Adams, B., Berkes, F., Ferreyra de Athayde, S. , Dudley, N., Hunn, E. , Maffi, L. , Milton, K. , Rapport, D. , Robbins, P. , Sterling, E. , Stolton, S. , Tsing, A. , Vintinner, E. y Pilgrim, S. (2009). The intersections of biological diversity and cultural diversity: towards integration. *Conservation and Society*, 7(2): 100–112.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Puiggrós, A. (1994a). “Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales” en La Educación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 37. Disponible en: <https://saravia.wordpress.com/2015/07/02/los-limites-de-las-alternativas-pedagogicas-tradicionales/>
- Puiggrós, A. (1994b). *Sujetos, disciplinas y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial.
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En: Menéndez, G., Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M., Boffelli, S., Sordo, S., Pellegrino, E. y Malano, D. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. (pp: 22–37). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E versión digital*, 6: 8–15.
- Saur M., D.G. (2007). Presencia neoliberal en la discursiva mediática sobre educación superior. En: Padierna Jiménez, P., Mariñez, R. (Coord.) *Educación y comunicación: tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. (pp, 155–185). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación: Casa Juan Pablos.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109–139.
- Toledo, V. M. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, España: Icaria Editorial S. A.

Tommasino, H., González Márquez, M., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En: Tommasino, H. y De Hegedus, P. (comps.). *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-135). Montevideo: Universidad de la República.

Tünnermann Bernheim, C. (1996). Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. En: *La Educación superior en el umbral del siglo XXI* (pp. 11-38). Caracas: Ed. CRESALC.

Trillo, C. (2016). Prácticas tradicionales de manejo de recursos vegetales en unidades de paisajes culturales del oeste de la provincia de Córdoba, Argentina. *Zonas Áridas*, 16: 86-111.

Resolución Conjunta N°2 - E/2017. Ministerio de Educación Y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Resolución N°380 (2019). Anexo I. Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Santiago del Estero 2019-2029. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Consejo Superior.

Varsavsky, O. (1969). Ciencia, política y cientificismo. Buenos Aires: CEAL.

Zoppi, A. M. (2008). Lo metodológico en la investigación educativa. Intervención en un Panel del VII Seminario de la Unidad de Investigación Educación, actores sociales y contexto regional. Jujuy: UNJu. Recuperado de <https://anamariazoppi.com.ar/>

Zoppi, A. M. (2014). *La investigación educativa y el desafío de responder a las problemáticas locales y regionales*. Congreso Regional de Investigación Educativa, Jujuy, UNJu.

## SOBRE O ORGANIZADOR

**Luis Fernando González-Beltrán** - Doctorado en Psicología. Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual. (ABAI). de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Actos de habla expresivos 1, 5, 7, 14, 23, 24, 25, 26, 27  
Adaptive reuse 206  
Agricultura familiar 158, 159, 162, 169, 172, 173, 174, 177, 181, 182  
Álgebra 88, 89, 90, 91, 93, 94  
Aproximación epistemológica 145

### B

Background 1, 9, 15, 23, 48, 141, 206

### C

Case study 66, 206  
CHATGPT 118, 119, 127, 129, 130  
COIL 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 200, 205  
Comics 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67  
Comportamiento del consumidor 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156  
Comunicación y encuentros 68  
Conocimiento local 158, 177, 179  
Contenido pedagógico 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117

### D

Desempeños 77, 81, 85  
Diagnosis 138, 139, 141, 144

### E

Educación 59, 66, 67, 68, 72, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 87, 89, 93, 94, 96, 97, 105, 107, 109, 113, 115, 116, 117, 155, 156, 163, 164, 166, 167, 169, 173, 174, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188  
Educación superior 66, 67, 88, 94, 96, 97, 163, 166, 179, 180, 183, 184, 188  
Enacción 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33  
Enaction 1  
Enfoque crítico 145, 153  
Enfoque cualitativo 62, 106, 107, 108  
Enfoque interpretativo 145, 147, 150, 152  
Enfoque naturalista 145, 147, 149, 150, 154

Enseñanza de Inglés 59

Escala de actividades desenvolvidas na internet (EADInt) 118

ESL Classrooms 39

Estratégia 95, 115, 131, 132, 133, 134, 135, 169, 192, 218, 224, 226, 241

Estrategias 59, 60, 63, 66, 88, 96, 108, 111, 114, 115, 117, 131, 133, 134, 135, 161, 170, 172, 175, 182, 190, 192, 197, 220, 223, 226, 236, 238, 241, 242, 245

Etnografia sensorial 240, 246, 247, 248, 254, 255

Expressive speech acts 1

## F

FCAV 185, 186, 187, 188, 205

FDCSV 185, 186, 187, 188, 205

Feira 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 255

## H

Harnessing heritage 206

Hélice Tríplice 218

Herramientas 59, 60, 61, 62, 63, 73, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 113, 114, 115, 159, 172, 185, 186, 187, 191, 195, 197

## I

Inovação social 218, 219, 220, 224, 225, 226, 227, 232, 233, 234, 235, 239

Internet 60, 80, 83, 84, 85, 86, 105, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

## L

Liderança 131, 132, 133, 134, 137, 221

## M

Mapa Egos 131, 133, 135, 136

Matemáticas 66, 78, 80, 88, 90, 91, 93, 94

Meaning holism 1

Mediación pedagógica 68, 69

## N

Needs 138, 139, 140, 141, 144, 216

Neurofenomenología 1, 2, 4, 5, 15, 26, 29, 30, 31, 32, 33  
Neurophenomenology 1, 38

## O

Organization and competitions 138

## P

Performative 1

Performativo 1, 11, 17, 24

Pixton 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66

Place identity 206

Práticas curriculares 95, 103, 104

Process types 39, 41, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 58

Psicología del color 106, 108

## R

Região de Antofagasta 218, 222, 224, 225, 226, 232, 233

Re-pensar la educación 68

RS 186

## S

Santiago del Estero 158, 159, 169, 172, 180, 181, 182, 184

SCEMAI 131, 132, 133, 135

Sectores de la sociedad 95, 96, 103, 104

Sensibilidades 240, 241, 244, 248

Systemic Functional Linguistics 39, 40, 41, 46, 56, 58

## T

Técnicas de organización 95, 96, 99, 103, 104

Tecnologías digitales 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87

TICS 59, 60, 66, 89, 91, 113

Training 96, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Transferencia 158, 159, 162, 163, 164, 166, 169, 171, 172, 174, 177, 178, 179, 181, 218

Transitivity system 39, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58

Turismo de Interesse Especial 218, 226, 227, 232, 234

## U

UAT 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 199, 205

Urban competitiveness 206

## V

Vinculación 70, 95, 103, 104, 105, 159, 161, 162, 163, 171, 174, 175, 178, 181, 236

## W

Web 68, 81, 82, 85, 88, 89, 91, 118, 119