

ORGANIZADORES

DERLIS ORTIZ CORONEL
BLAS ANICETO CÁCERES CUYARÍ

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

— COMO MISIÓN SOCIAL: —
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

Atlantis
— Editorial —

ORGANIZADORES

DERLIS ORTIZ CORONEL
BLAS ANICETO CÁCERES CUYARÍ

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

— COMO MISIÓN SOCIAL: —
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES



Caaguazú – 2026 – Atlantis Editorial

ORGANIZADORES
DERLIS ORTIZ CORONEL
BLAS ANICETO CÁCERES CUYARÍ

3

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
COMO MISIÓN SOCIAL: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

Caaguazú – 2026
Atlantis Editorial – La Plata - Argentina



FICHA DE CATALOGACIÓN

Ortiz Coronel, Derlis

Extensión universitaria: como misión social - experiencias y reflexiones / Derlis Ortiz Coronel; Blas Aniceto Cáceres Cuyarí; Compilación de Derlis Ortiz Coronel; Blas Aniceto Cáceres Cuyarí. - 1a ed. - La Plata: Carlos Alberto Gil, 2026.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: online

ISBN 978-631-01-6474-8

1. Educación Universitaria. I. Cáceres Cuyarí, Blas Aniceto II. Ortiz Coronel, Derliz, comp. III. Cáceres Cuyarí, Blas Aniceto, comp. IV. Título.
CDD 378

Copyright © 2026 los autores y las autoras.
Copyright de la edición © 2026 Atlantis Editorial.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons:
Atribución–NoComercial–SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-
NC-ND 4.0).

Los términos de esta licencia están disponibles en:
<https://creativecommons.org/licenses/>.

Los derechos de esta edición fueron cedidos a Atlantis Editorial.

El contenido publicado no representa necesariamente la posición
oficial de Atlantis Editorial.

CONSEJO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doctores y Doctoras

JULIANA MERCON

Universidad Veracruzana de México

GABRIEL RODRÍGUEZ

Universidad Nacional Autónoma de México

MARÍA DE LAS NIEVES MONTIEL DOMINGUEZ

Instituto Nacional de Educación Superior Raúl Peña – Paraguay-

CECILIA UGALDE SANCHEZ

Universidad de Azuay de Ecuador

ROSILDA DOS SANTOS MORAIS

Universidade Federal de São Paulo – Brasil

JOSE MANUEL SILVERO

Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

HECTOR NAKAYAMA

Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

ZULEIKA APARECIDA CLARO PIASSA

Universidade Estadual de Londrina – Brasil

MARIZA BEATRIZ AMARAL MACIEL

Universidad Jesuítica del Paraguay

RAQUEL GONZÁLEZ QUINTANA

Universidad Católica del Paraguay

SILVIO TORRES

Universidad Tecnológica Intercontinental – Paraguay

GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA

Universidade Federal do Acre – Brasil

RONALDO ADRIANO RIBEIRO DA SILVA

Universidade Federal da Integração Latino Americana – Brasil

EGESNAINE DE NEZ

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

REVISIÓN POR PARES

Evaluadores y Evaluadoras Ad- Hoc

CRISTHIAN MARTINEZ MARTINEZ
Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

EDGAR DUARTE MARTÍNEZ
Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

ROSANA MARTÍNEZ
Universidad Nacional de Caaguazú – Paraguay

CATARINA FERNANDES
Universidade Federal da Integração Latino Americana – Brasil

PAUL CANO RAGGINI
Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

LUIS ALBERTO CÁCERES
Universidad Nacional de Caaguazú – Paraguay

MARIO IBARRA SANTANDER
Universidad Autónoma de Chile

ANDREA SOTTO
Universidade Federal da Integração Latino Americana – Brasil

JOSE MANUEL SILVERO
Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

HECTOR NAKAYAMA
Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

ZULEIKA APARECIDA CLARO PIASSA
Universidade Estadual de Londrina – Brasil

MARIZA BEATRIZ AMARAL MACIEL
Universidad Jesuítica del Paraguay

RAQUEL GONZÁLEZ QUINTANA
Universidad Católica del Paraguay

Observación:

Los capítulos que integran esta obra fueron desarrollados en el marco de las actividades académicas, científicas y de extensión de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción. Los trabajos fueron sometidos a procesos de revisión académica y evaluación por pares, conforme a los criterios establecidos para su publicación. Las opiniones, interpretaciones, argumentos y conclusiones expresados en los diferentes capítulos son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores y no representan necesariamente la posición, filosofía, pensamiento ni las políticas de la Universidad Nacional de Asunción, de la Facultad de Ciencias Económicas o de los editores de la presente obra.

PRESENTACIÓN

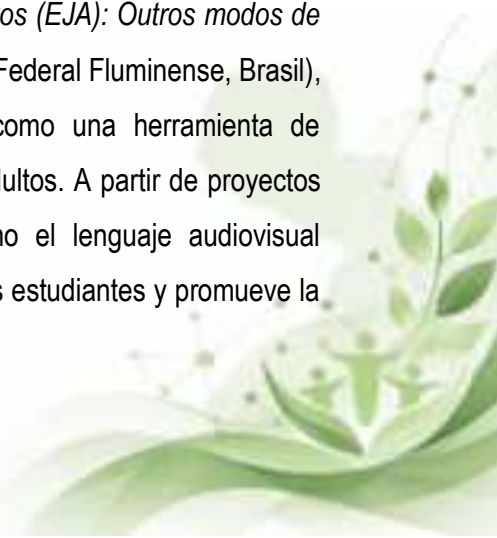
Esta obra reúne producciones académicas surgidas en el marco de las actividades científicas, de investigación y de extensión universitaria de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción (FCE-UNA), en diálogo con instituciones hermanas de Brasil, Argentina y Chile. Los nueve capítulos que conforman este volumen fueron seleccionados mediante convocatoria abierta, evaluados bajo el sistema de revisión por pares ciegos y articulados en torno a dos grandes ejes: la vinculación universidad-sociedad como función sustantiva de la educación superior, y las prácticas educativas innovadoras que la hacen posible.

8

El primer eje agrupa experiencias que exploran la extensión universitaria como espacio de articulación entre la academia, la comunidad y el mundo productivo. Los capítulos 3 al 6 y 8 al 9 abordan esta dimensión desde perspectivas complementarias: los fundamentos teóricos e históricos de la vinculación en América Latina, los modelos emergentes de colaboración, las competencias que la extensión demanda y los sistemas de gestión que aseguran su calidad y trazabilidad institucional. El segundo eje, representado por los capítulos 1, 2 y 7, explora prácticas pedagógicas innovadoras que utilizan el cine, el audiovisual y las políticas lingüísticas como herramientas de inclusión, democratización cultural y formación docente, evidenciando que la extensión universitaria no se limita a la transferencia de conocimiento técnico, sino que también se manifiesta en la promoción del derecho a la educación y a la cultura.

La decisión de publicar capítulos en español y en portugués responde al compromiso de este volumen con la integración académica latinoamericana. En un espacio geopolítico marcado por la proximidad y la interdependencia de las tradiciones académicas iberoamericanas, el plurilingüismo no es un obstáculo sino una riqueza. El lector encontrará que los textos en portugués y en español comparten preguntas, metodologías y horizontes, aunque los enuncien desde experiencias nacionales distintas.

En primer lugar, el Capítulo 1, *Cinema na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Outros modos de fazer e experimentar*, desarrollado por Adriana Barbosa da Silva (Universidade Federal Fluminense, Brasil), presenta una experiencia pedagógica innovadora que posiciona al cine como una herramienta de democratización cultural y formación integral en la Educación de Jóvenes y Adultos. A partir de proyectos implementados en escuelas públicas brasileñas, la autora demuestra cómo el lenguaje audiovisual favorece la construcción colectiva del conocimiento, fortalece la identidad de los estudiantes y promueve la



reflexión crítica sobre la realidad social, contribuyendo a una educación más inclusiva y comprometida con las trayectorias de vida de sectores históricamente excluidos.

En continuidad con esta perspectiva de inclusión y transformación social, el Capítulo 2, *Paraná Fala Idiomas – Português como Língua de Acolhimento (PFI-PLAc)*, elaborado por Carina Merkle, Gilvan Müller de Oliveira y colaboradores (UNIOESTE, Brasil), describe una experiencia extensionista orientada a la enseñanza del portugués como lengua de acogida para personas migrantes y refugiadas. Los autores muestran cómo la universidad puede constituirse en un espacio de integración intercultural, donde el aprendizaje del idioma trasciende la dimensión lingüística para convertirse en un instrumento de acceso a derechos, fortalecimiento de la ciudadanía y promoción de la convivencia en contextos caracterizados por la diversidad cultural.

Desde una mirada centrada en la acción universitaria en el territorio, el Capítulo 3, *Reflexiones de las vías de acción y aportes metodológicos para una extensión con impacto comunitario en la FCE-UNA*, de Luis J. Álvarez Díaz, María V. Rojas Melgarejo y Juan A. Mena Arévalos (FCE-UNA, Paraguay), analiza estrategias y metodologías que buscan fortalecer el vínculo entre la universidad y la comunidad. Mediante la sistematización de experiencias concretas, los autores reflexionan sobre la importancia de la participación social, la pertinencia contextual y la construcción colaborativa del conocimiento como elementos esenciales para generar impactos sostenibles y significativos en los procesos de desarrollo local.

Por otra parte, el Capítulo 4, *La Vinculación entre Universidad, Comunidad y Mundo del Trabajo: Fundamentos teóricos, perspectivas contemporáneas y desafíos para la Educación Superior*, de Nidia R. Benítez González, Liza L. Quiñónez y Liza M. Quiñónez González (FCE-UNA, Paraguay), profundiza en los fundamentos conceptuales que sustentan la vinculación universitaria. A través de una revisión teórica rigurosa, las autoras examinan los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para responder a las demandas sociales y productivas contemporáneas, promoviendo modelos de interacción que fortalezcan la pertinencia académica, la innovación y la responsabilidad social universitaria.

Complementando esta reflexión teórica, el Capítulo 5, *Evolución Histórica y Modelos de Vinculación Universidad–Entorno Socioeconómico en América Latina: Análisis conceptual y perspectivas contemporáneas*, elaborado por autores de la FCE-UNA (Paraguay), ofrece un recorrido histórico por los principales enfoques y modelos de vinculación desarrollados en América Latina. El análisis permite



comprender la evolución de las relaciones entre universidad, sociedad y sectores productivos, identificando tendencias, desafíos y oportunidades que continúan configurando el papel de la educación superior como agente de transformación social y desarrollo regional.

Seguidamente, el Capítulo 6, *Competencias Ambidextras de Cerveceros Artesanales: Lecciones para la Extensión Universitaria en Paraguay*, de Dr. Ángel Estigarribia Castillo (UNAE, Paraguay), presenta un estudio que traslada aprendizajes provenientes del ámbito emprendedor hacia la gestión universitaria. A partir del análisis de experiencias de productores de cerveza artesanal, el autor explora el concepto de competencias ambidextras y destaca la importancia de combinar innovación, adaptación y aprovechamiento eficiente de los recursos existentes, generando valiosas enseñanzas para el fortalecimiento de las actividades de extensión y vinculación con el entorno.

En una dimensión donde la cultura y la identidad adquieren especial protagonismo, el Capítulo 7, *Lotte Reiniger vai ao Recôncavo Baiano: ancestralidade, cultura e identidade em oficina de animação*, desarrollado por Ludmila Moreira Macedo de Carvalho y colaboradores (UFBA, Brasil), relata una experiencia educativa basada en talleres de animación que articulan memoria, patrimonio cultural y expresión artística. Los autores evidencian cómo el audiovisual puede convertirse en un vehículo para la valorización de los saberes ancestrales, fortaleciendo la identidad colectiva y promoviendo procesos de aprendizaje sensibles a la diversidad cultural y al reconocimiento de las raíces históricas de las comunidades.

Asimismo, el Capítulo 8, *Experiencias en las intersecciones dinámicas: cómo la extensión nutre a la investigación y a la docencia en la FCE-UNA*, elaborado por autores de la FCE-UNA (Paraguay), demuestra que la extensión universitaria no constituye una función aislada, sino un espacio privilegiado de articulación con la investigación y la docencia. A través de diversas experiencias institucionales, los autores muestran cómo el trabajo con la comunidad genera nuevas preguntas de investigación, enriquece los procesos formativos y fortalece la producción de conocimientos socialmente relevantes, consolidando una visión integral del quehacer universitario.

De igual manera, el Capítulo 9, *Gestión integral de la extensión universitaria: un modelo de trazabilidad y documentación desde la Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú*, de Mgtr. Mary Liliana Martínez Caballero (Facultad de Filosofía, UNA, Paraguay), aporta una perspectiva orientada a la gestión y mejora continua de los procesos extensionistas. La autora propone un modelo de trazabilidad y



documentación que permite sistematizar las acciones desarrolladas, fortalecer la evaluación institucional y generar evidencias para la toma de decisiones, contribuyendo a una gestión más eficiente, transparente y orientada a resultados.

Finalmente, el Capítulo 10, *Cela-de-aula e paideia digital para anticolonizar o cárcere*, de Rubens Lacerda de Sá, Ph.D., y Paulo José Evaristo da Silva, M.V.Ed. (Instituto Federal de São Paulo, Brasil), cierra la obra con una profunda reflexión sobre el papel de la educación en contextos de privación de libertad. Desde una perspectiva humanista y decolonial, los autores analizan las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para ampliar oportunidades educativas, promover la inclusión y cuestionar estructuras históricas de exclusión. Su contribución invita a repensar la educación como un instrumento de emancipación y justicia social, reafirmando el compromiso de la universidad con la dignidad humana y la transformación de las realidades más complejas.

Agradecemos a los autores y autoras su confianza y rigor académico, a los miembros del Consejo Editorial Científico su orientación, y a los evaluadores y evaluadoras ad hoc su dedicación en el proceso de revisión. Esta obra es, ante todo, una conversación abierta entre instituciones y comunidades que creen en el poder transformador del conocimiento.

Los Editores

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Asunción, Filial, Caaguazú, 2026



TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1.....	15
Cinema na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Outros modos de fazer e experimentar <i>Adriana Barbosa da Silva (UFF, Brasil)</i>	
CAPÍTULO 2.....	29
Paraná Fala Idiomas – Português como Língua de Acolhimento (PFI-PLAc) <i>Carina Merkle, Gilvan Müller de Oliveira et al. (UNIOESTE, Brasil)</i>	
CAPÍTULO 3	50
Reflexiones de las vías de acción y aportes metodológicos para una extensión con impacto comunitario en la FCE UNA <i>Luis J. Álvarez Díaz, María V. Rojas Melgarejo, Juan A. Mena Arévalos (FCE-UNA, Paraguay)</i>	
CAPÍTULO 4	59
La Vinculación entre Universidad, Comunidad y Mundo del Trabajo: Fundamentos teóricos, perspectivas contemporáneas y desafíos para la Educación Superior <i>Nidia R. Benítez González, Liza L. Quiñonez, Liza M. Quiñonez González (FCE-UNA, Paraguay)</i>	
CAPÍTULO 5	74
Evolución Histórica y Modelos de Vinculación Universidad–Entorno Socioeconómico en América Latina: Análisis conceptual y perspectivas contemporáneas <i>Autores: Lucía Esther Villamayor FCE-UNA, Paraguay; Sady Marinela Prieto González (UNE -Py)</i>	
CAPÍTULO 6	92
Competencias Ambidexas de Cerveceros Artesanales: Lecciones para la Extensión Universitaria en Paraguay <i>Dr. Ángel Estigarribia Castillo (UNAE, Paraguay)</i>	
CAPÍTULO 7	118
Lotte Reiniger vai ao Recôncavo Baiano: ancestralidade, cultura e identidade em oficina de animação <i>Ludmila Moreira Macedo de Carvalho et al. (UFBA, Brasil)</i>	
CAPÍTULO 8	139
Experiencias en las intersecciones dinámicas: cómo la extensión nutre a la investigación y a la docencia en la FCE-UNA <i>Autores FCE-UNA, Paraguay</i>	



CAPÍTULO 9 151

Gestión integral de la extensión universitaria: un modelo de trazabilidad y documentación desde la Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú

Mgtr. Mary Liliana Martínez Caballero (Facultad de Filosofía, UNA, Paraguay)

CAPÍTULO 10 164

Cela-de-aula e paideia digital para anticolonizar o cárcere

Rubens Lacerda de Sá, Ph.D. y Paulo José Evaristo da Silva, M.V.Ed. (IFSP)



CINEMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):

OUTROS MODOS DE FAZER E EXPERIMENTAR

Adriana Barbosa da Silva



CAPÍTULO 1

CINEMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): OUTROS MODOS DE FAZER E EXPERIMENTAR

Adriana Barbosa da Silva

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF.

Integrante do Colegiado do Fórum Estadual de EJA/RJ.

Participa da atual Coordenação da Rede KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. <https://orcid.org/0000-0001-7841-9993>

15

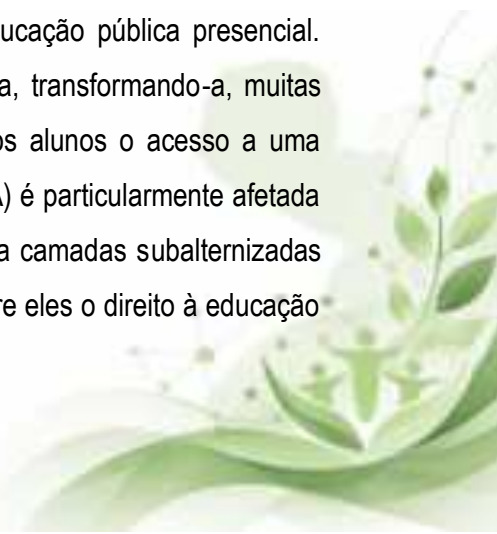
RESUMO

Este artigo compartilha a experiência de um projeto de Iniciação à Docência voltado para a democratização do cinema em escolas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o objetivo de refletir sobre práticas e políticas de cinema na EJA, em diálogo com a Lei Federal nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que estabelece a exibição de filmes brasileiros na educação básica, o projeto abordou a linguagem cinematográfica como forma individual e coletiva de produzir conhecimentos e mobilizar sentidos sobre os sujeitos da EJA. Estudantes das Licenciaturas em Pedagogia e Cinema desenvolveram atividades com professores e alunos da EJA a partir da exibição de filmes nacionais e da realização de exercícios filmicos, explorando aspectos sensíveis, criativos e técnicos do audiovisual. As atividades incluíram fruição estética, rodas de conversa e experimentações com imagens e sons, estimulando reflexões sobre experiências de vida e trajetórias educativas. A aproximação entre universidade e escola pública favoreceu espaços de diálogo e produção coletiva de saberes, valorizando narrativas e memórias dos estudantes. O cinema foi compreendido não apenas como recurso pedagógico, mas como linguagem artística capaz de ampliar repertórios culturais e estimular a sensibilidade e o pensamento crítico. Nesse contexto, o cinema na EJA contribui para mobilizar sentidos e outros modos de produzir conhecimento, reafirmando o direito à educação de qualidade socialmente referenciada e à construção de práticas pedagógicas mais democráticas e sensíveis.

Palavras-chave: Cinema; Educação de Jovens e Adultos; Formação inicial e continuada.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observamos um aprofundamento das políticas neoliberais e a implementação de diversas contrarreformas educacionais que impactam significativamente a educação pública presencial. Esse processo tem contribuído para o esvaziamento e o desmonte da escola, transformando-a, muitas vezes, em um espaço voltado apenas à certificação formal, sem garantir aos alunos o acesso a uma formação crítica, democrática e integral. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é particularmente afetada por essas mudanças, pois atende a sujeitos que, em sua maioria, pertencem a camadas subalternizadas da classe trabalhadora e, historicamente, tiveram negados direitos básicos, entre eles o direito à educação



em idade socialmente considerada adequada. Nesse contexto, a escola não se limita a um espaço de aquisição de conteúdos formais, mas deve se constituir como um ambiente capaz de proporcionar desenvolvimento integral, englobando dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, além de formar sujeitos conscientes de sua condição social e aptos a exercerem sua cidadania de maneira crítica e participativa.

A desigualdade na distribuição de bens materiais e imateriais acumulados pela sociedade evidencia que a formação educacional não é neutra, reproduzindo, muitas vezes, a subalternização dos sujeitos mais vulneráveis. Para que a educação possa contribuir efetivamente para a democratização de oportunidades, é necessário pensar práticas pedagógicas que ampliem a experiência estética, cultural e política dos estudantes, estimulando a criatividade, a reflexão crítica e a produção de conhecimentos socialmente relevantes. Nesse sentido, o presente artigo aborda como a arte e, em particular, o cinema, assumem papel central, pois possibilitam a construção de experiências sensíveis, a ampliação do repertório cultural e a promoção de encontros com a alteridade.

O cinema permite que os sujeitos compreendam diferentes perspectivas e realidades, refletindo sobre questões sociais, históricas e políticas, ao mesmo tempo em que favorece a experimentação estética e a produção criativa. Dessa forma, a prática cinematográfica pode ser compreendida como um instrumento pedagógico capaz de integrar dimensão cultural, política e educativa, fortalecendo a formação integral dos sujeitos da EJA.

A legislação brasileira também reconhece a importância do cinema na educação. A Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes brasileiros nas escolas como componente curricular complementar, determinando, no mínimo, duas horas semanais de exibição. Essa medida busca democratizar o acesso à produção cinematográfica nacional e criar hábitos de fruição cinematográfica. Além disso, a lei determina que cineastas beneficiados por recursos públicos disponibilizem suas obras para uso escolar ou autorizem seu download, reforçando o caráter de democratização cultural. Para pesquisadores como Fresquet (2015), a escola torna-se, assim, um espaço privilegiado de encontro entre cinema, estudantes, professores e comunidade. O cinema, nesse contexto, não é apenas um recurso pedagógico; ele funciona como linguagem artística capaz de estimular o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a criatividade.



Nesse cenário, o projeto de Iniciação à Docência “Cinema e Educação de Jovens, Adultos e Idosos: política e alteridade”¹, desenvolvido no âmbito do Programa de Licenciaturas na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), buscou contribuir para a democratização do acesso à arte e à cultura cinematográfica na EJA. Entre 2023 e 2024, o projeto foi desenvolvido em duas escolas públicas que oferecem a modalidade EJA: o Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí-RJ, exclusivo para idosos, e a Escola Municipal Dr. Francisco Alberto Torres, em Niterói-RJ. As ações envolveram a exibição de filmes nacionais, oficinas cinematográficas, encontros de formação continuada com docentes e gestores, além de atividades de pesquisa que buscaram articular cinema, educação e cidadania. O objetivo central foi promover experiências pedagógicas que ampliassem os campos estéticos, políticos e culturais dos sujeitos, estimulando a reflexão crítica sobre questões sociais, históricas e políticas, e fortalecendo a formação integral dos estudantes.

Segundo Migliorin (2015), todo estudante é potencialmente capaz de fazer cinema, ou seja, de atuar de maneira criativa e crítica com a câmera, de interpretar, de inventar mundos e de narrar histórias a partir de sua experiência. Assim, a prática cinematográfica permite aos jovens, adultos e idosos não apenas o acesso à fruição cultural, mas também a produção ativa de conhecimentos e narrativas. Criar espaços de experimentação cinematográfica constitui, portanto, um ato político, ao possibilitar que os estudantes se expressem, contem suas histórias e dialoguem com diferentes realidades e perspectivas.

Os estudantes atendidos pelo projeto são, em sua maioria, oriundos de contextos socialmente vulneráveis e tiveram seu acesso a direitos fundamentais historicamente limitado. Por meio de encontros, debates e experimentações cinematográficas, foi possível conhecer suas trajetórias de vida, narrativas autobiográficas e experiências individuais, contribuindo para compreender os desafios e potenciais da EJA. Essa aproximação evidenciou a importância de considerar as singularidades dos sujeitos, sem perder de vista que suas subjetividades são construídas socialmente, influenciadas por contextos econômicos, políticos e culturais.

A relevância do projeto reside, portanto, na possibilidade de articular cinema, educação e formação cidadã, promovendo práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e transformadoras. Ao integrar dimensões estéticas, culturais e políticas à prática educativa, o cinema oferece mecanismos para a construção de conhecimento crítico e a valorização da diversidade, fortalecendo o papel da escola como espaço de exercício de direitos, produção de sentidos e transformação social. Dessa forma, este artigo se propõe a

¹ As(os) estudantes da EJA que participam do projeto e da Mostra Estudantil da EJA assinam um termo de autorização de imagem e som.

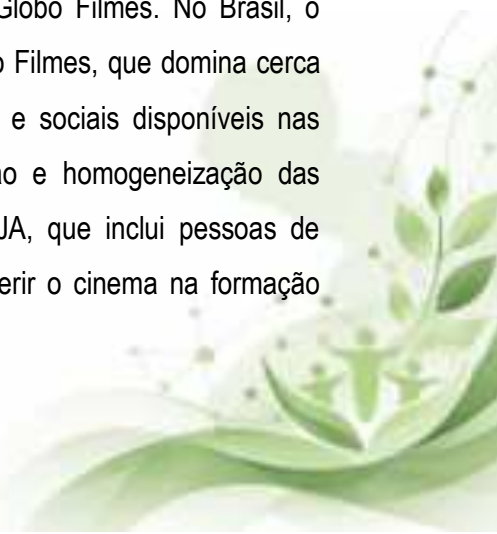
analisar a experiência do projeto, refletindo sobre o potencial do cinema como instrumento de democratização cultural, formação integral e prática pedagógica inovadora na Educação de Jovens e Adultos.

Cinema como ato político e pedagógico na EJA

A formação de profissionais da educação no Brasil, especialmente voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem se constituído como um campo marcado por tensões, disputas de sentidos e desafios históricos. Embora a legislação educacional brasileira tenha avançado na promoção da EJA, incentivando sua incorporação nos cursos de licenciatura, ainda persiste uma lacuna significativa na formação inicial dos professores. Muitas vezes, os currículos não reconhecem a EJA como um campo específico de conhecimento, reduzindo a preparação docente a estratégias aplicáveis a crianças e adolescentes e ignorando as particularidades do público jovem, adulto e idoso. Essa lacuna formativa fragiliza o trabalho pedagógico e político nas escolas que ofertam a modalidade, favorecendo práticas fragmentadas, superficialidade na abordagem de conteúdos e uma concepção infantilizada de ensino que não dialoga com as experiências de vida, saberes prévios e contextos sociais dos estudantes.

A ausência de uma formação inicial robusta compromete a capacidade do educador de promover a emancipação de seus alunos e de construir práticas pedagógicas significativas. Muitas vezes, a formação precária reforça o caráter utilitário da educação, voltada exclusivamente à inserção no mercado de trabalho, ignorando a dimensão ética, política e cultural do processo educativo. Assim, a identidade do profissional da EJA deve incluir não apenas conhecimento pedagógico, mas também uma compreensão crítica da trajetória histórica da modalidade e de suas especificidades político-pedagógicas. Como apontam Ventura e Bomfim (2015), é fundamental que a formação docente seja comprometida com a emancipação humana, rompendo com as hierarquias históricas que relegaram às frações mais subalternizadas da classe trabalhadora um lugar secundário na sociedade e na educação formal.

Dentro desse contexto, o cinema surge como uma ferramenta poderosa na formação inicial e continuada na EJA, permitindo o acesso a narrativas que se contrapõem às estéticas convencionais do cinema de entretenimento, dominado por produções hollywoodianas ou da Globo Filmes. No Brasil, o cinema comercial é concentrado em poucas empresas, especialmente a Globo Filmes, que domina cerca de 59% da distribuição, limitando a diversidade de representações culturais e sociais disponíveis nas grandes salas de cinema. Essa concentração contribui para a massificação e homogeneização das narrativas, afastando o cinema do perfil e das demandas do público da EJA, que inclui pessoas de diferentes idades, gêneros, raças, regiões e trajetórias de vida. Portanto, inserir o cinema na formação



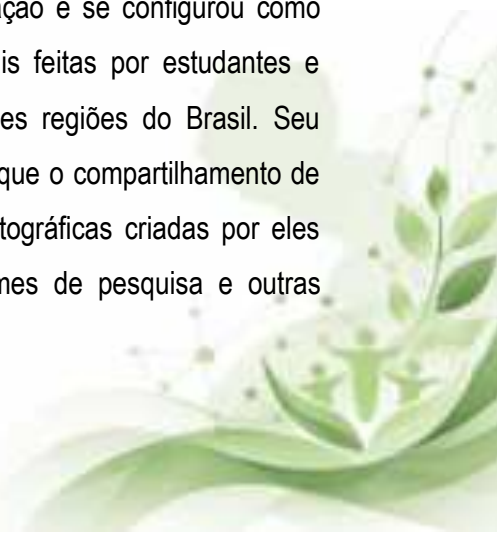
inicial e continuada da EJA requer olhar crítico para a produção audiovisual, considerando não apenas seu conteúdo narrativo, mas também os contextos de produção, distribuição e recepção das obras.

O cinema, assim como outras formas de arte — literatura, pintura, música —, constitui um instrumento fundamental para a reflexão sobre a vida cotidiana, os processos educativos e as relações sociais. No entanto, é preciso diferenciar o cinema como arte da lógica industrial do cinema de entretenimento, marcado por narrativas lineares, previsíveis e orientadas ao consumo global. Como afirma Pereira (2000), a apropriação da linguagem audiovisual na formação inicial e continuada não deve ser vista apenas como técnica, mas como direito. O uso crítico e político do audiovisual possibilita o exercício de escolhas estéticas e culturais conscientes, garantindo a compreensão sobre o papel da arte e da mídia na formação da percepção social dos estudantes.

A introdução de filmes nacionais, assim como propõe a Lei nº 13.006, pode proporcionar aos estudantes contato com outras perspectivas, estéticas e experiências humanas que não são propagadas pelos filmes que fazem parte do circuito comercial de cinema. Esses filmes, muitas vezes classificados como “não comerciais”, podem permitir que se questionem narrativas centradas no olhar masculino, branco, ocidental e heterossexual, promovendo reflexões sobre diversidade, gênero, raça, classe social e identidade cultural.

Nesse sentido, o cinema na EJA possibilita que jovens, adultos e idosos experimentem o cinema como espaço de estranhamento, confronto e reflexão crítica, explorando dimensões estéticas, simbólicas e sociais que vão além do entretenimento superficial. O cinema se revela, nesse sentido, como uma poderosa ferramenta de construção de sentido, capaz de reinventar o mundo e abrir novos horizontes interpretativos aos estudantes, desafiando convenções narrativas e estéticas que potencializam a reflexão crítica e a ampliação do repertório cultural.

As produções audiovisuais realizadas pelos estudantes envolvidos no projeto de Iniciação à Docência “Cinema e Educação de Jovens, Adultos e Idosos: política e alteridade” foram exibidas na Mostra Estudantil de Cinema da EJA. A Mostra é uma realização do Laboratório de Audiovisual e Políticas em Educação de Jovens e Adultos (LAPEJA). Em 2025, a Mostra sofreu ampliação e se configurou como evento cultural e pedagógico dedicado à exibição de produções audiovisuais feitas por estudantes e professores vinculados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) de diferentes regiões do Brasil. Seu principal objetivo foi valorizar as experiências dos sujeitos da EJA, permitindo que o compartilhamento de suas histórias, vivências e repertório cultural por meio de produções cinematográficas criadas por eles mesmos. As obras exibidas incluíram curtas-metragens, documentários, filmes de pesquisa e outras



formas de expressão audiovisual, desenvolvidas no âmbito de projetos educativos, oficinas e atividades formativas.

A II Mostra Estudantil de Cinema da EJA foi realizada em 11 de novembro de 2025, na Sala Nelson Pereira dos Santos, em Niterói (RJ), reunindo produções de estudantes de várias regiões, incluindo Niterói, Nova Iguaçu, Rio Grande do Norte, Manaus, Espírito Santo, Minas Gerais, Porto Alegre, Florianópolis, entre outros. O evento teve entrada gratuita e incluiu debates e momentos de socialização entre realizadores e público. A edição anterior, a I Mostra, ocorreu em 12 de novembro de 2024, também em Niterói, promovendo diálogos entre participantes após as exhibições.

A Mostra Estudantil de Cinema da EJA vai além de uma simples exibição de filmes, pois funciona como um espaço de encontro entre educadores e alunos, incentivando reflexões sobre educação, sociedade e experiências de vida por meio da linguagem audiovisual, além de fortalecer redes de educação e cultura no Brasil, conectando escolas de diferentes estados em torno da produção cinematográfica.

Entre os filmes exibidos na II Mostra, destacam-se “Tô Voltando”, produzido por alunos da E. M. Professora Iramar da Costa Lima Miguel, em Nova Iguaçu (RJ), que retrata a experiência de estudantes retornando à escola pela EJA; “Tião, o poeta que não sabia ler”, da Divisão Distrital Zonal Norte de Manaus (AM), que aborda a alfabetização e o significado pessoal da leitura na vida adulta; e “Memórias do CEJA”, produzido por alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Creuza Bezerra, em Currais Novos (RN), que valoriza memórias e vivências dos estudantes. A mostra também contou com produções de Florianópolis (SC), como “O Palhaço da EJA”, “A Maldição do Livro”, “Educação – a última dose”, “O sonho de Sebastião” e “Meu Nome é Vera”, explorando narrativas ficcionais e reflexões sobre educação, identidade e pertencimento social.

Esses filmes têm em comum a diversidade regional das produções e o caráter pedagógico de seus processos de criação, demonstrando como o cinema pode ser uma poderosa ferramenta de partilha, aprendizado e expressão cultural dos sujeitos da EJA.

Para compreender a recepção das narrativas cinematográficas pelos estudantes da EJA, é necessário considerar suas práticas sociais, experiências de vida e trajetórias individuais. Cada interpretação revela cruzamentos entre memórias pessoais e coletivas, refletindo experiências plenas — conceito de Walter Benjamin (1994) — que transcendem a efemeridade do espetáculo e do consumo imediato. Essas experiências favorecem sensibilizações profundas e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade social, política e cultural.



Portanto, a inclusão do cinema na EJA vai além do lazer ou do entretenimento; é um instrumento de democratização cultural, construção de identidade e promoção da emancipação humana. Ao integrar experiências cinematográficas reflexivas e diversificadas na prática pedagógica, cria-se uma educação que valoriza os saberes dos estudantes, questiona as estruturas de poder e contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de suas potencialidades e direitos em um contexto social marcado por desigualdades históricas.

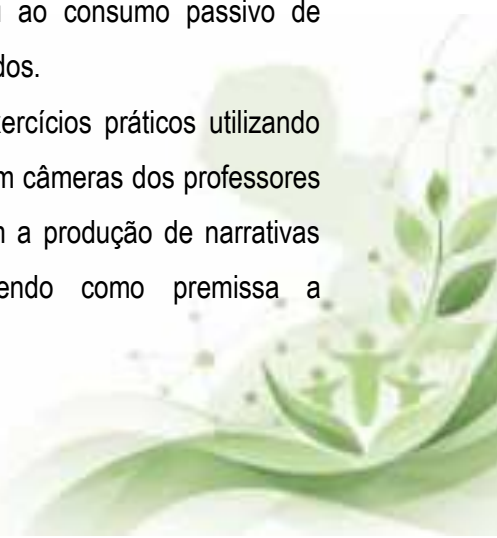
Dessa forma, a inclusão do cinema na EJA não é apenas uma estratégia de entretenimento ou diversificação do currículo, mas uma prática educativa potente, capaz de articular conhecimento, cultura e crítica social, contribuindo para a formação integral de estudantes historicamente subalternizados e o fortalecimento do compromisso ético e político da escola com a emancipação humana.

Modos de fazer e experimentar

A metodologia proposta no projeto de Iniciação Científica teve como objetivo central abordar a linguagem cinematográfica como uma poderosa ferramenta de produção de conhecimentos, capaz de revelar, interpretar e valorizar as experiências dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em suas realidades concretas. O cinema, ao combinar imagens, sons e narrativas, proporciona múltiplas formas de expressão e compreensão, permitindo que histórias pessoais e coletivas, muitas vezes invisibilizadas nos registros formais da educação, sejam reconhecidas e compartilhadas. Dessa forma, a prática cinematográfica assume papel pedagógico relevante, articulando dimensão estética, cognitiva e social, ao mesmo tempo em que estimula o protagonismo estudantil e a construção coletiva de sentido.

Para operacionalizar essa proposta, as oficinas realizadas nas escolas tiveram como ponto de partida a exibição de filmes nacionais que não circulam pelo circuito comercial de cinema. A escolha dessas produções buscou apresentar temáticas ligadas a questões sociais, culturais, identitárias e históricas, possibilitando aos estudantes contato com narrativas que dialogassem com suas experiências de vida. Essa abordagem pretendeu sensibilizar os participantes, mobilizando diferentes sentidos — visual, auditivo e narrativo — e estimulando conexões entre as experiências apresentadas nas telas e suas próprias vivências. A experiência cinematográfica, portanto, não se limitou ao consumo passivo de imagens, mas envolveu a mediação crítica e reflexiva dos conteúdos apresentados.

Durante as oficinas, os participantes foram convidados a realizar exercícios práticos utilizando dispositivos cinematográficos diversos, como câmeras filmadoras, celulares com câmeras dos professores e estudantes, além de computadores para edição. Esses exercícios incluíram a produção de narrativas audiovisuais, fotografias, registros sonoros e composições visuais, tendo como premissa a



experimentação. A proposta central era que os alunos pudessem explorar a linguagem cinematográfica de maneira livre, descobrindo seus elementos constitutivos, como enquadramento, montagem, narrativa, ritmo e uso de som, sem a pressão de produzir um resultado “certo” ou “errado”. O foco estava na criação coletiva, na expressão individual e na possibilidade de refletir sobre o mundo ao redor a partir de múltiplas perspectivas.

A avaliação do processo foi realizada de forma processual e contínua, considerando a interação entre estudantes de graduação, docentes e alunos das unidades escolares. Além da observação das práticas, o material produzido foi analisado e discutido com os participantes, permitindo identificar avanços, desafios, descobertas e aprendizados emergentes ao longo das oficinas. Este acompanhamento constante assegurou que o projeto não fosse apenas um conjunto de atividades pontuais, mas um espaço de construção gradual de conhecimento coletivo, em que professores, alunos e estudantes universitários atuaram como co-criadores do processo pedagógico.

O início das atividades nas escolas apresentou desafios significativos. Surgiram questionamentos como: seria possível fazer cinema com alunos da EJA, muitos dos quais possuem trajetórias educacionais interrompidas ou desiguais? O corpo docente e os estudantes se envolveriam nas atividades propostas? Haveria interesse e engajamento suficiente para sustentar uma proposta que fugia dos métodos tradicionais de ensino? Frente a essas incertezas, a equipe optou por embarcar na experiência, reconhecendo que o próprio processo de encontro, experimentação e criação coletiva seria uma oportunidade de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores e universitários envolvidos.

Em consonância com as diretrizes das escolas parceiras, os encontros ocorreram semanalmente durante a carga horária regular das turmas do Ensino Fundamental I, que abrange do primeiro ao quinto ano. Atuar dentro do horário escolar oficial foi estratégico, pois conferiu legitimidade institucional ao projeto e garantiu a participação efetiva dos alunos, além de facilitar a colaboração dos professores. O projeto se estendeu por todo o período letivo, permitindo que as oficinas se consolidassem, promovendo continuidade, aprofundamento e o desenvolvimento de vínculos entre os participantes.

A metodologia utilizou dispositivos cinematográficos baseados nas orientações do livro *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Segundo Migliorin (2015), dispositivos de cinema são exercícios pedagógicos que permitem aos alunos lidar com aspectos básicos do cinema enquanto inventam, experimentam e compartilham histórias. Esses exercícios incentivam a escuta das narrativas dos colegas, estimulam a prática da alteridade e promovem a coletividade. Assim, as atividades abordaram



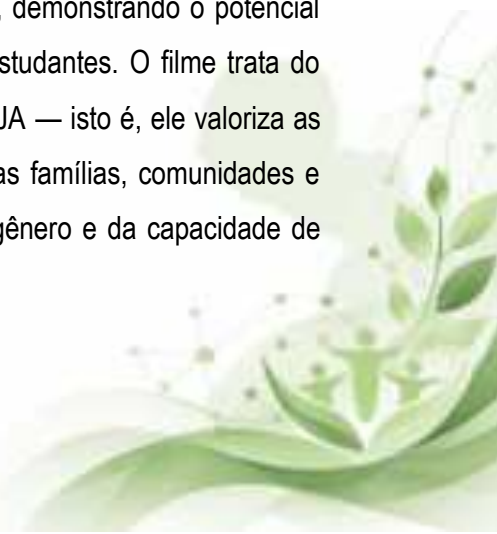
elementos da linguagem cinematográfica — enquadramento, narrativa, montagem, ritmo, trilha sonora e composição visual —, mas sempre com ênfase na liberdade criativa e no protagonismo dos participantes, permitindo que cada aluno experimentasse suas ideias sem medo de cometer erros.

Os resultados das oficinas variaram conforme as características das turmas e das unidades escolares. Em uma das escolas, os estudantes optaram por produzir filmes que retratassem a história da instituição e as relações que mantinham com ela, refletindo sobre pertencimento, memória coletiva e identidade escolar. Na outra escola, os alunos decidiram narrar suas próprias trajetórias de vida, registrando experiências familiares, comunitárias e individuais. A diversidade de escolhas evidencia a capacidade do cinema de se adaptar a diferentes contextos, dando voz a narrativas que muitas vezes não são contempladas nas práticas educativas convencionais.

A etapa de edição foi realizada em parceria com as turmas, em um processo colaborativo que envolveu revisão das imagens, trilha sonora, inclusão ou exclusão de cenas e ajustes narrativos. O primeiro corte de cada filme foi exibido aos estudantes, permitindo que pudessem realizar modificações e tomar decisões criativas de forma autônoma. Esse processo reforçou a noção de cinema como prática coletiva, valorizando a participação e a expressão individual de cada aluno.

Como culminância do projeto, em 2024 e 2025, realizamos a Mostra de Cinema da EJA na Sala Nelson Pereira dos Santos, em Niterói. O evento contou com a presença dos estudantes das redes de ensino participantes, alunos de outras escolas públicas da EJA, além de docentes e estudantes universitários, especialmente dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Cinema. A mostra representou um espaço de socialização, reconhecimento e celebração das conquistas do projeto, reafirmando a importância da linguagem cinematográfica como ferramenta educativa, de inclusão social e de valorização do protagonismo estudantil.

Além disso, os filmes produzidos em 2023 foram encaminhados para a Mostra Educação da 19ª Mostra de Cinema de Ouro Preto, ampliando o alcance das produções e possibilitando que as narrativas da EJA dialogassem com um público mais amplo. Destaca-se o filme *Mulheres Empoderadas*, produzido por uma das turmas do CREMII, que foi selecionado para exibição no evento, demonstrando o potencial transformador da metodologia e a visibilidade conquistada pelas vozes dos estudantes. O filme trata do tema do empoderamento feminino a partir da perspectiva das estudantes da EJA — isto é, ele valoriza as histórias de mulheres que se reconhecem como agentes de mudança em suas famílias, comunidades e trajetórias de vida, destacando a importância da educação, da igualdade de gênero e da capacidade de decidir sobre seus caminhos.



A experiência permitiu evidenciar que o cinema, quando articulado à educação, atua como instrumento de expressão, reflexão e aprendizagem. A metodologia proposta mostrou-se eficaz não apenas na construção de competências técnicas, mas também na promoção de protagonismo, autoestima e valorização das experiências de vida dos alunos. Ao integrar práticas artísticas, diálogo coletivo e produção audiovisual, o projeto reafirma a relevância da arte como instrumento educativo, capaz de transformar o ambiente escolar em espaço de escuta, criação e reconhecimento social.

Dessa forma, o projeto consolidou-se como uma iniciativa inovadora, capaz de articular teoria e prática, aprendizagem e expressão, proporcionando aos sujeitos da EJA oportunidades de experimentar, refletir e se reconhecer enquanto produtores de conhecimento. Mais do que uma experiência cinematográfica, o trabalho desenvolvido mostrou-se uma potente estratégia de inclusão, cidadania e fortalecimento de vínculos comunitários, reafirmando que a educação é também um espaço de criação, diálogo e transformação social.

Considerações finais

Os encontros entre cinema e educação possibilitaram que os estudantes da EJA pudessem ter acesso a filmes nacionais e estéticas não dominantes, conforme preconiza a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que garante a exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica. Os exercícios realizados com as turmas foram construídos e compartilhados com cada um dos participantes, permitindo um encontro com as narrativas de si, além de proporcionar que os envolvidos no processo pudessem refletir sobre suas experiências para tecer novos diálogos e considerações sobre suas histórias de vida. Para além da atenção dada às narrativas de si e histórias de vida, também foi possível que os estudantes explorassem a própria criatividade a partir dos exercícios propostos, experimentando outras formas de linguagem, sendo também instigados a ler o mundo a partir de uma perspectiva distinta.

Além dessas possibilidades, o projeto proporcionou que tivéssemos Iniciação à Docência em turmas de jovens, adultos e idosos, gerando grande aprendizado sobre as especificidades do trabalho com este público, diferente daquele realizado com crianças.

Destacamos também que foi muito enriquecedor a troca de experiências entre alunos de Pedagogia e Cinema. A experiência com estas turmas, enquanto professores em formação, estabeleceu-se como uma troca, uma via de mão dupla: ensinar sobre cinema e aprender sobre ser professor. O chão da sala de aula, os corpos presentes dos alunos, o encontro com suas histórias e subjetividades foram todos essenciais para o processo formativo. O intercâmbio entre prática e pesquisa nos permite construir um olhar crítico-sensível sobre essas experiências e refletir sobre nosso papel na sala de aula e na

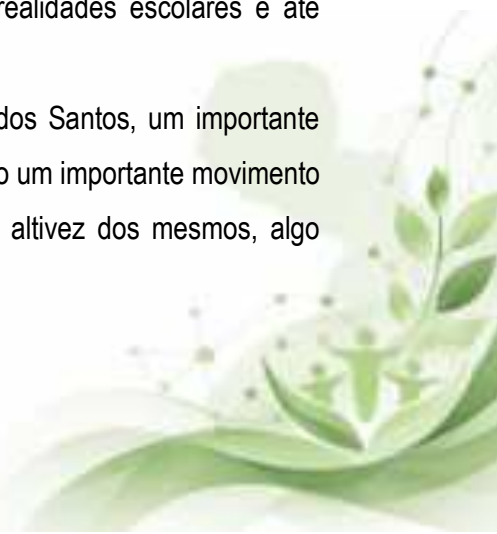
sociedade. Aprender a criar abertura para o encontro com o outro, se disponibilizar a ouvir e aprender tanto quanto se pensa que pode ensinar. Aprendizados esses que só foram possíveis na materialidade da prática, indo de encontro à escola e aos alunos, disponibilizando-se a conhecê-los e enxergar neles as potências e saberes que carregam.

Essas reflexões e experiências formativas culminaram ainda na escrita da monografia do voluntário Ádys Figueiredo, que as narra e discorre sobre os impactos dos encontros com alunos do CREMII ao longo dos anos de 2023 e 2024 em seu processo de formação enquanto educador audiovisual, intitulada "Narrativas de si, narrativas do outro: a potência (trans)formadora de contar histórias".

As experiências vividas na EJA, no âmbito da E.M. Dr. Francisco Alberto Torres, desdobraram-se também em parte da monografia da voluntária Giuliana Zamprogno, numa investigação cartográfica sobre seu próprio processo de formação e autocriação enquanto educadora no campo das artes e, enfim, do sensível. O trabalho intitulado "Saberes nas pontas dos dedos: uma cartografia de práticas em cinema e educação" consistiu em entender as possibilidades do cinema enquanto a disposição de se *estar-em-relação*, da disponibilidade para o encontro com o desconhecido, longe dos tecnicismos da indústria cinematográfica. Tratou-se também de um exercício de compreensão das práticas do cinema em sala de aula como um saber-fazer mobilizado por gestos, volumes, sons e sentidos cujos entrelaçamentos políticos apresentam enorme força de combate ao colonialismo estrutural, incluindo a hierarquização das diferentes formas de conhecimento.

A troca de experiências entre alunos de escolas da EJA de municípios distintos e entre os estudantes da própria escola também foram consideradas pontos positivos. Tratou-se de um processo formativo, tocado pelas tessituras dos encontros individuais e coletivos. Demonstrou como a escola é um espaço para além do processo de ensino-aprendizagem, mas de socialização, e de construção de relações de afeto e solidariedade. Esses aspectos foram materializados nos filmes produzidos pelos estudantes da EJA, os quais retratam a amizade entre os membros da turma como componente fundamental para prosseguirem nos seus estudos. As vivências coletivas de cada turma e cada escola foi expressada e compartilhada por meio das imagens, permitindo que conhecessem outras realidades escolares e até mesmo mais sobre si, ao expor suas memórias e histórias de vida.

A experiência de exibição num espaço como a Sala Nelson Pereira dos Santos, um importante espaço cultural da cidade de Niterói-RJ, foi vista por todos os participantes como um importante movimento de valorização dos trabalhos produzidos pelos estudantes, potencializando a altivez dos mesmos, algo



intrínseco para a formação da classe trabalhadora, como princípio da dignidade humana e de uma escola emancipadora.

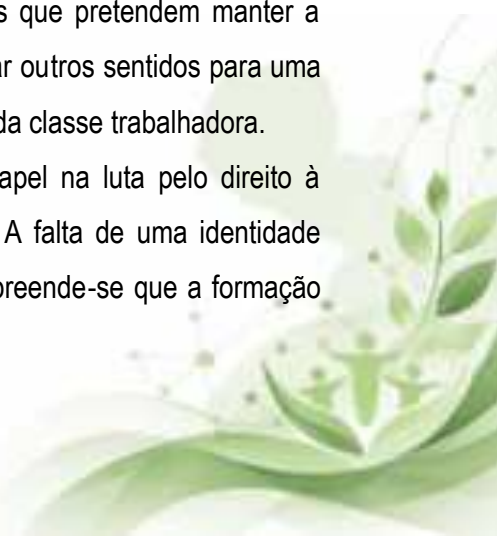
A mostra estudantil da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel importante para estudantes que retornam à escola após períodos de interrupção em sua trajetória educativa. Diferentemente das práticas tradicionais voltadas para crianças e adolescentes, a EJA acolhe sujeitos com experiências de vida diversificadas, trazendo saberes, histórias e memórias que enriquecem o ambiente escolar. A realização de uma mostra estudantil possibilita que esses estudantes expressem suas ideias, vivências e perspectivas por meio de produções audiovisuais.

Além disso, a mostra é uma oportunidade de socialização e de fortalecimento de vínculos entre os alunos, permitindo que compartilhem suas histórias de vida, colaborem em atividades coletivas e reconheçam a importância do trabalho em grupo. Por fim, a mostra estudantil da EJA tem um efeito simbólico e político significativo. Ela representa a possibilidade de inclusão, o reconhecimento de direitos educacionais e a valorização de experiências de vida que muitas vezes são invisibilizadas. Dessa forma, a mostra estudantil se configura como um espaço de resistência, de afirmação da dignidade humana e de incentivo à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

Um dos preceitos para a manutenção da hegemonia do capital é restringir o acesso ao conhecimento, favorecendo a divisão social do trabalho. Por isso, a universalização da escolarização básica ou a oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos, não é prioridade para o sistema capitalista vigente no Brasil. As políticas públicas desenvolvem ações pontuais, que não modificam as estruturas de poder, oportunizando uma educação fragmentada e destinada à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade. Possibilitar que a classe trabalhadora acesse os seus direitos plenos é favorecer a democracia.

A política educacional no Brasil é organizada de maneira dual, sendo distribuída conforme a origem social dos sujeitos. Com isso, não podemos desconsiderar que a formação docente faz parte de um projeto de disputas ideológicas. Ou seja, mesmo sendo reconhecida por lei a importância das discussões pertinentes à área de EJA nos cursos de graduação, interessa, para aqueles que pretendem manter a hegemonia política e econômica, limitar e excluir as possibilidades de se pensar outros sentidos para uma escola pública coadunada com os interesses das frações mais subalternizadas da classe trabalhadora.

As universidades e os cursos de licenciatura possuem importante papel na luta pelo direito à educação e na compreensão da realidade concreta da sociedade brasileira. A falta de uma identidade docente para a EJA contribui para o desmonte da modalidade. Por isso, compreende-se que a formação



inicial e continuada em EJA deve ser um direito garantido pelas universidades públicas do país, tendo como horizonte a luta por uma escola unitária e comprometida para um projeto a serviço da emancipação humana dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores destituídos do direito à educação. Neste sentido, podemos concluir que o cinema na EJA pode provocar movimentos políticos e pedagógicos alteritários, apresentando outras formas de compreensão do perfil dos sujeitos da EJA (classe social, raça/etnia, gênero, faixa etária), e as suas experiências de vida, contribuindo para uma percepção mais ampla da totalidade.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política (7ed.). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação 67 nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2014.
- FRESQUET, A. (org.). Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas: Universo Produção, 2015. GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. v. 1. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- PEREIRA, José Valter. Negociação dos desejos - a linguagem audiovisual na formação de professores e professoras como uma questão de direito. 2000. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, 2000.
- RUMMERT, Sonia Maria. Processos de aprendizagem de jovens e adultos da classe trabalhadora: contribuições à escola emancipadora. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- SILVA, Adriana Barbosa da. *Histórias e trajetórias de jovens de classes populares contadas por meio de um Cinema Nosso*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- VENTURA, Jaqueline Pereira; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00211.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- XAVIER, I. Sétima Arte, um culto moderno: o idealismo estético e o cinema. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

PARANÁ FALA IDIOMAS – PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PFI-PLAc)

Carina Merkle
Gilvan Müller de Oliveira
Wesley Henrique Prates
Elis Gorett da Silveira Lemos
Luiz Fernandes
Willian Canova dos Santos
Larissa Rizzi Varela
João Carlos Dias Furtado
Cleonis Viater Figueira
Marlene Gonçalves Lopes
Myller Augusto Santos Gomes
Airton Yukio Soares Matsushima
João Barreiros





CAPÍTULO 2

PARANÁ FALA IDIOMAS – PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PFI- PLAC)

29

Carina Merkle, Gilvan Müller de Oliveira, Wesley Henrique Prates, Elis Gorett da Silveira Lemos, Luiz Fernandes, Willian Canova dos Santos, Larissa Rizzi Varela, João Carlos Dias Furtado, Cleonis Viater Figueira, Marlene Gonçalves Lopes, Myller Augusto Santos Gomes, Airtton Yukio Soares Matsushima, João Barreiros

RESUMO

Este capítulo analisa a experiência do projeto piloto Paraná Fala Idiomas – Português como Língua de Acolhimento (PFI-PLAc), desenvolvido no âmbito da política linguística do estado do Paraná, com foco em práticas de internacionalização solidária e multilinguismo. A iniciativa teve início em 2022, em resposta à Chamada Pública 09/2022 da Fundação Araucária, voltada ao acolhimento de cientistas ucranianos e seus familiares em Instituições de Ensino Superior paranaenses, em contexto de deslocamento forçado decorrente do conflito armado na Ucrânia. Posteriormente, o projeto ampliou seu escopo, passando a atender estudantes do Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulada à análise da prática pedagógica desenvolvida no âmbito do PFI-PLAc. A oferta do curso ocorreu integralmente em ambiente remoto, com base em uma abordagem comunicativa e de acolhimento, ancorada no modelo ECRIF (Encounter, Clarify, Remember, Internalize, Fluency) e no uso de plataformas digitais interativas. Como resultados, destaca-se a ampliação do debate sobre políticas linguísticas de acolhimento em ambientes digitais e a consolidação de práticas extensionistas comprometidas com acessibilidade e multilinguismo, incluindo a incorporação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua de Sinais Paraguaia (LSPy).

Palavras-chave: Plurilinguismo; Português como Língua de Acolhimento; Extensão Universitária; Políticas Linguísticas.

RESUMEN

Este capítulo analiza la experiencia del proyecto piloto Paraná Habla Idiomas – Portugués como Lengua de Acogida (PFI-PLAc), desarrollado en el marco de la política lingüística del estado de Paraná, con énfasis en prácticas de internacionalización solidaria y multilingüismo. La iniciativa se inició en 2022, en respuesta a la Convocatoria Pública 09/2022 de la Fundación Araucária, con el objetivo de acoger a científicos ucranianos y sus familias en instituciones de educación superior de Paraná, en el contexto del desplazamiento forzado derivado del conflicto armado en Ucrania. Posteriormente, el proyecto amplió su alcance, atendiendo a estudiantes del Programa de Convenio Estudiantil de Portugués como Lengua Extranjera (PEC-PLE). Metodológicamente, se trata de una investigación

cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, vinculado al análisis de la práctica pedagógica desarrollada en el ámbito del PFI-PLAc. El curso se impartió íntegramente a distancia, con un enfoque comunicativo y acogedor, basado en el modelo ECRIF (Encuentro, Clarificación, Recordación, Internalización, Fluidez) y el uso de plataformas digitales interactivas. Como resultado, el estudio destaca la expansión del debate sobre políticas lingüísticas inclusivas en entornos digitales y la consolidación de prácticas de divulgación comprometidas con la accesibilidad y el multilingüismo, incluyendo la incorporación de la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS) y Lengua de Señas Paraguaya (LSPy).

Palabras clave: Multilingüismo; Portugués como lengua de acogida; Extensión universitaria; Políticas lingüísticas.



Lengua de
señas - Resumen

30

INTRODUÇÃO

O Paraguai configura-se historicamente como um país bilíngue, reconhecendo oficialmente o espanhol e o guarani como línguas nacionais (Dominguez, 2025). Inserido nesse contexto sociolinguístico latino-americano marcado pela diversidade linguística, este capítulo integra um livro colaborativo da Universidade Nacional de Assunção (UNA) e propõe uma reflexão em perspectiva multilíngue (Aubakirova; Mandel, 2018; Oliveira, 2016; 2019; 2024) acerca do projeto piloto Paraná Fala Idiomas – Português como Língua de Acolhimento (PFI-PLAc). A análise dialoga com políticas linguísticas contemporâneas e com práticas de internacionalização que buscam ultrapassar modelos hegemônicos centrados exclusivamente na circulação do inglês como língua acadêmica.

O estado do Paraná, localizado em uma região de fronteiras e atravessado por intensos fluxos migratórios ao longo de sua história, constitui um espaço privilegiado para o debate sobre multilinguismo e políticas de acolhimento. Entre os diversos grupos que contribuíram para a formação sociocultural paranaense, destaca-se a comunidade ucraniana, cuja presença remonta a diferentes ondas migratórias desde o final do século XIX (Felenchak; Valdir; Ghizzi, 2023; Seniuk; Skavronski, 2014). Esse histórico torna-se particularmente relevante a partir de 2022, quando o início do conflito bélico entre a Ucrânia e a Rússia desencadeou uma crise humanitária com impactos diretos sobre a produção científica e a mobilidade acadêmica internacional.

Diante desse cenário, o estado do Paraná, por meio da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), em articulação com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e o Fundo Paraná, lançou a Chamada Pública 09/2022 – Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos, em regime de fluxo contínuo. O edital teve como objetivo possibilitar a inserção temporária de pesquisadoras ucranianas e seus familiares em Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses, promovendo simultaneamente ações de acolhimento humanitário e

estratégias de internacionalização institucional. Posteriormente, foram publicadas novas chamadas públicas: Chamada Pública 10/2022 e Chamada Pública 15/2024, elas ampliaram o escopo do programa, incorporando dimensões extensionistas, sociais e de permanência acadêmica.



É nesse contexto que o Paraná Fala Idiomas (PFI), política linguística estadual inicialmente voltada à oferta de cursos de línguas estrangeiras como inglês, francês e espanhol, incorpora o ensino de português. Inicialmente português como língua adicional (PLA), o curso passa a ser ressignificado para Português como Língua de Acolhimento (PLAc), alinhando-se a uma perspectiva que compreende a língua não apenas como instrumento comunicativo, mas como prática social vinculada a direitos, pertencimento e inserção acadêmica e cultural (Grosso, 2011; Anunciação, 2018).

A experiência do PFI-PLAc foi desenvolvida integralmente em formato remoto, atendendo, em um primeiro momento, pesquisadoras ucranianas e seus familiares, e, posteriormente, estudantes vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE). Tal ampliação evidencia a capacidade de adaptação do projeto frente a diferentes perfis de aprendizes em situação de mobilidade internacional, bem como seu potencial de articulação com agendas mais amplas de cooperação Sul-Sul e internacionalização solidária.

Diante desse quadro, este capítulo tem como objetivo analisar a experiência do projeto piloto PFI-PLAc à luz das políticas linguísticas, do multilinguismo e das práticas de acolhimento no ensino superior, enfatizando sua dimensão extensionista e seu compromisso com a acessibilidade digital.

Para garantir maior alcance e inclusão, parte do conteúdo do projeto — incluindo o resumo e seções selecionadas, este capítulo conta com interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reforçando o compromisso com a acessibilidade em contextos multilíngues e interculturais. Além disso, este capítulo também conta com interpretação em Língua de Sinais Paraguaia (LSPy), uma vez que contempla a perspectiva multilíngue e amplia a acessibilidade para outros usuários de língua de sinais. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, articulada à análise da prática pedagógica desenvolvida no âmbito do PFI-PLAc.

Com vistas a uma exposição clara e sistemática, o capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, abordando políticas linguísticas, multilinguismo, PLAc, PEC-PLE. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada, discute-se o histórico do PFI-PLAc e o uso do modelo ECRIF (Encounter, Clarify, Remember, Internalize, Fluency), passando-se aos resultados e à

discussão. Por fim, são apresentadas as considerações finais, seguidas das referências e dos agradecimentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

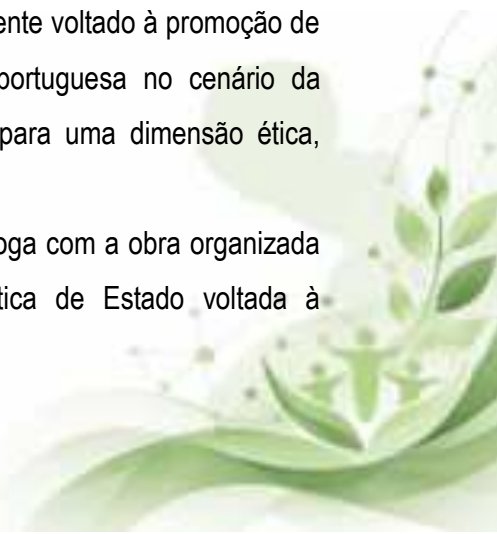
3.1 Política linguística

A análise do projeto piloto PFI-PLAc insere-se no campo da política linguística, compreendida como um domínio que articula língua, poder e sociedade. Para Calvet (2007, p. 11), política linguística corresponde à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, enquanto o planejamento linguístico diz respeito à sua implementação concreta. Essa distinção é fundamental para compreender iniciativas institucionais como o PFI, que operam simultaneamente no plano das diretrizes macro, enquanto política pública de Estado, e no plano micro, por meio de práticas pedagógicas e extensionistas. Enquanto programa estratégico “a SETI, com o apoio da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), lançou, em 2014, PFI como política linguística pertencente ao seu Plano Estratégico de Desenvolvimento (Rios, 2021, p.20).”

Autores como Shohamy (2006), Lagares (2018) e Nicolaidis et al. (2015) ampliam essa compreensão ao destacar que políticas linguísticas não se restringem a documentos oficiais, leis ou currículos, mas se materializam também em práticas cotidianas, dispositivos institucionais, exames, programas de internacionalização e ações de extensão universitária. Rajagopalan (2015, p.33) afirma que “a política linguística é, antes de ser qualquer outra coisa, um campo de atividade. Em muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executada.” Nesse sentido, o PFI-PLAc pode ser entendido como uma política linguística em ação, que produz efeitos concretos sobre sujeitos em situação de mobilidade acadêmica e deslocamento forçado.

Oliveira (2016) reforça essa perspectiva ao afirmar que construir políticas linguísticas implica participar ativamente da construção do futuro das sociedades, uma vez que toda intervenção sobre as línguas carrega projetos de mundo, visões de cidadania e concepções de pertencimento. Assim, ao incorporar o português como língua de acolhimento em um programa originalmente voltado à promoção de línguas estrangeiras, o Paraná Fala Idiomas redefine o lugar da língua portuguesa no cenário da internacionalização, deslocando-a de uma posição meramente instrumental para uma dimensão ética, social e política.

Reafirma-se que no contexto paranaense, essa política linguística dialoga com a obra organizada por Rios, Novelli e Calvo (2021), que evidencia o PFI como uma política de Estado voltada à



internacionalização do ensino superior. A incorporação do PLAc amplia esse escopo, aproximando o programa de debates contemporâneos sobre direitos linguísticos, inclusão social e acolhimento humanitário.

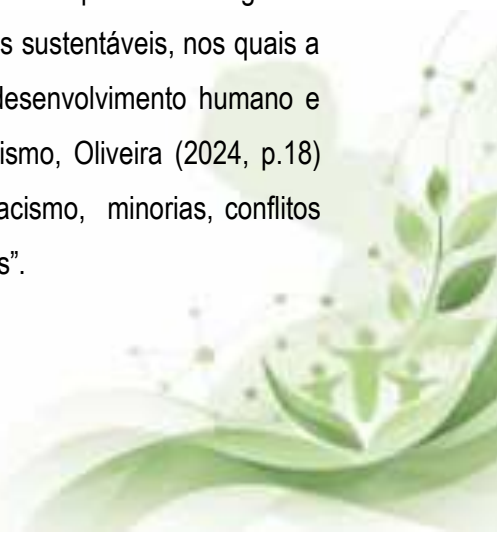
3.2 Multilinguismo, plurilinguismo e internacionalização no Sul Global

O conceito de multilinguismo assume centralidade neste capítulo, sobretudo por sua relação com contextos de mobilidade, fronteira e diversidade linguística, característicos da América Latina. De modo geral, o multilinguismo refere-se à coexistência de múltiplas línguas em um determinado espaço social ou institucional (Aubakirova; Mandel, 2018), enquanto o plurilinguismo enfatiza o repertório linguístico individual dos sujeitos e suas práticas situadas de uso da linguagem (Blommaert; Rampton, 2011).

Blommaert e Rampton (2011) propõem uma visão crítica do plurilinguismo, afastando-se de concepções normativas e estáticas de língua, e destacando a fluidez, a mobilidade e a indexicalidade dos repertórios linguísticos em contextos contemporâneos. Farah, Matuck e Iokoi (2022) reforçam essa abordagem ao discutir práticas plurilíngues em cenários educacionais marcados por desigualdades, apontando para a necessidade de políticas que reconheçam saberes linguísticos diversos e não hegemônicos.

No âmbito latino-americano, o debate sobre multilinguismo ganha contornos específicos ao confrontar modelos de internacionalização fortemente centrados no inglês como língua franca da ciência. Com base nas entrevistas de Gilvan Müller de Oliveira (2016; 2024), o multilinguismo é evidenciado como uma característica estrutural das sociedades contemporâneas e, em particular, da realidade brasileira, marcada pela convivência histórica e atual de múltiplas línguas, como as indígenas, as de imigração, a Libras e as línguas de fronteira.

Para o autor, o reconhecimento do multilinguismo ultrapassa a simples coexistência de códigos linguísticos, implicando uma abordagem política e social que valorize a diversidade linguística como patrimônio cultural e como direito coletivo. Nesse sentido, as políticas linguísticas devem abandonar a lógica monolíngue e normativista e assumir uma perspectiva plural, capaz de promover a gestão democrática das línguas, a inclusão social e a construção de futuros linguísticos sustentáveis, nos quais a diversidade seja entendida não como problema, mas como recurso para o desenvolvimento humano e cultural. Já em um núcleo temático reservado à trabalhos sobre o multilinguismo, Oliveira (2024, p.18) apresenta artigos concentrados em assuntos relacionados às “identidades, racismo, minorias, conflitos étnicos, políticas públicas, educação, migrações, direitos, economia, entre outros”.



A edição temática “Policies and Practices for Global Multilingualism”, organizada por Oliveira, Pappuswamy e Pulido Correa (2024), reúne contribuições que analisam criticamente políticas e práticas de multilinguismo em diferentes contextos globais, evidenciando tensões entre diversidade linguística, poder, mobilidade e justiça social.

Enquanto o dossiê “Políticas Linguísticas para o Multilinguismo no Sul Global”, publicado pela revista Estudos da Linguagem (PUC-SP, 2024), evidencia como a concentração da produção acadêmica em inglês tende a invisibilizar línguas locais e regionais, reforçando assimetrias epistêmicas. Nesse cenário, iniciativas como o PFI-PLAc operam como práticas contra-hegemônicas, ao valorizar o português como língua de produção de conhecimento, acolhimento e integração acadêmica.

Além disso, o multilinguismo no Paraná deve ser compreendido à luz de sua formação histórica e social, marcada por fluxos migratórios diversos, como o da diáspora ucraniana (Felenchak; Valdir; Ghizzi, 2023). Essa herança linguística e cultural contribui para a constituição de um espaço social multilíngue, no qual políticas linguísticas de acolhimento assumem papel estratégico.

3.3 Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

O conceito de PLAc emerge no campo dos estudos linguísticos como uma resposta crítica às demandas de migrantes, refugiados e sujeitos em situação de deslocamento forçado. Grosso (2011) define a língua de acolhimento como aquela que possibilita não apenas a comunicação funcional, mas também a integração social, cultural e simbólica do sujeito no novo território. Em trabalho posterior, Grosso (2021) reforça que o PLAc se diferencia do ensino tradicional de língua estrangeira por estar intrinsecamente ligado a contextos de vulnerabilidade e a direitos fundamentais.

Anunciação (2018) problematiza o conceito ao questionar se a língua que acolhe também pode silenciar, alertando para os riscos de práticas pedagógicas que, mesmo sob o discurso do acolhimento, reproduzem assimetrias de poder e apagamentos identitários. Essa reflexão é particularmente relevante para o PFI-PLAc, que atende sujeitos altamente qualificados academicamente, mas que, em contextos de deslocamento, enfrentam barreiras linguísticas, institucionais e simbólicas. No âmbito brasileiro, o PLAc vem se consolidando como campo de pesquisa e prática, especialmente em universidades públicas, articulando ensino, extensão e políticas de inclusão.



3.4 PEC-PLE e internacionalização solidária

De acordo com Mec (2025) o Programa de Estudantes-Convênio (PEC) é uma iniciativa do governo brasileiro criada em 1965 com o objetivo de promover a cooperação educacional com outros países, especialmente nações em desenvolvimento. O programa permite que estudantes estrangeiros realizem cursos de graduação em instituições brasileiras de ensino superior, de forma gratuita, desde que seus países tenham acordos educacionais ou culturais com o Brasil. Ao longo do tempo, o PEC passou por atualizações e ampliou seu alcance, dando origem a outras modalidades, como o PEC-PG, voltado à pós-graduação, e ações relacionadas ao ensino de português como língua estrangeira, reforçando o papel do Brasil na formação acadêmica internacional e no fortalecimento das relações culturais e diplomáticas.

O PEC reúne estudantes de muitos países que mantêm acordos de cooperação educacional, cultural ou científica com o Brasil. Atualmente, mais de 70 países de diferentes continentes participam do programa, incluindo nações da África (como Angola, Nigéria, Moçambique e África do Sul), da América Latina e Caribe (como Argentina, Colômbia, Cuba, México e Peru), da Ásia (como China, Índia, Bangladesh e Timor-Leste) e da Europa (como França, Polônia e Turquia), entre outros que permitem que seus estudantes tenham acesso às oportunidades de graduação e pós-graduação oferecidas nas instituições brasileiras por meio do PEC (Mec, 2025).

Oliveira (2025), ao discutir o PEC-G em uma perspectiva decolonial, problematiza a posição do Brasil como produtor de saberes no Sul Global, apontando tensões entre cooperação, poder e circulação do conhecimento. Essa análise contribui para compreender o PFI-PLAc como uma iniciativa que pode tensionar modelos tradicionais de internacionalização, ao adotar uma abordagem solidária, voltada ao acolhimento e à inclusão, e não apenas à competitividade acadêmica.

Além disso, na coletânea *Linguagens da Sobrevivência*, a discussão proposta por Silva (2022) evidencia o multilinguismo como uma dimensão constitutiva das experiências migratórias no âmbito do PEC-G, compreendido não apenas como a coexistência de múltiplas línguas, mas como um campo de tensões, negociações identitárias e disputas de poder.

A análise da obra fílmica *Mwany* revela como as interlínguas emergem como práticas discursivas contra-hegemônicas, nas quais sujeitos migrantes mobilizam repertórios linguísticos diversos para resistir à homogeneização linguística e cultural imposta por modelos acadêmicos e institucionais monolíngues. Nesse sentido, o multilinguismo aparece como prática social situada, atravessada por assimetrias históricas e políticas, funcionando simultaneamente como estratégia de sobrevivência, afirmação identitária e produção de sentidos no contexto das mobilidades sul-sul.



Ao atender estudantes do PEC-PLE, o PFI-PLAc amplia seu alcance e reforça sua inserção em políticas nacionais de internacionalização, articulando-se a debates sobre multilinguismo, justiça linguística e cooperação Sul-Sul.

4. METODOLOGIA

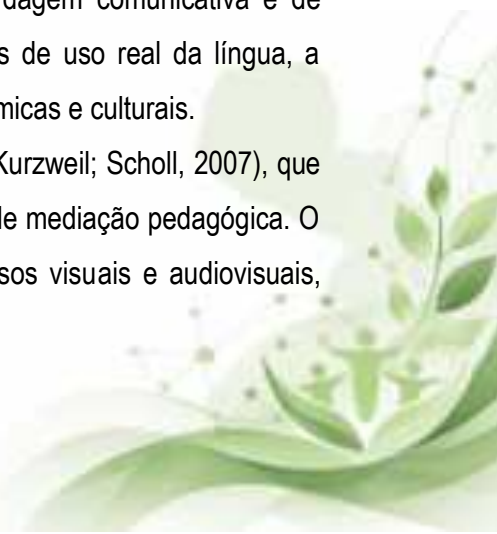
Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulada a uma ação extensionista universitária, cujo produto central é a análise do projeto piloto PFI-PLAc. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender processos, práticas e significados produzidos no âmbito do ensino de línguas em contexto de acolhimento e internacionalização, em consonância com Bauer e Gaskell (2002), para quem esse tipo de investigação permite analisar fenômenos sociais complexos a partir de múltiplas fontes e perspectivas.

No plano bibliográfico, foram mobilizados referenciais teóricos sobre política linguística, multilinguismo, português como língua de acolhimento, internacionalização do ensino superior, ensino remoto de línguas e acessibilidade digital, com recorte temporal concentrado entre 2022 e 2025, período correspondente à implementação e consolidação do projeto. As bases de dados consultadas incluíram o Google Acadêmico, periódicos científicos nacionais e internacionais de acesso aberto e documentos institucionais vinculados ao PFI, à FA e à SETI.

A pesquisa documental envolveu a análise das Chamadas 09/2022, 10/2022 e 15/2024, bem como materiais institucionais, registros pedagógicos, vídeos de divulgação, relatos de participantes e documentos produzidos no âmbito das universidades envolvidas, especialmente a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esses documentos permitiram contextualizar o PFI-PLAc no conjunto das políticas públicas de acolhimento e internacionalização desenvolvidas no estado do Paraná.

No que se refere à ação extensionista, o PFI-PLAc foi operacionalizado integralmente em ambiente remoto, utilizando as plataformas Google Meet e Google Classroom como espaços centrais de interação síncrona e assíncrona. As aulas foram planejadas com base em uma abordagem comunicativa e de acolhimento, conforme proposto por Anunciação (2018), priorizando situações de uso real da língua, a escuta das demandas dos aprendizes e a valorização de suas trajetórias acadêmicas e culturais.

A organização didática das aulas fundamentou-se no modelo ECRIF (Kurzweil; Scholl, 2007), que orientou a seleção de conteúdos, a sequência das atividades e as estratégias de mediação pedagógica. O uso de multiplataformas digitais, como Kahoot e Padlet, bem como de recursos visuais e audiovisuais,



buscou favorecer a participação ativa dos aprendizes, a construção colaborativa do conhecimento e a inserção cultural e acadêmica crítica no contexto brasileiro.

5. PFI-PLAc

5. 1 Histórico

O projeto tem origem no contexto do conflito bélico entre Ucrânia e Rússia, iniciado em 2022 e ainda em curso, que resultou no deslocamento forçado de muitos cidadãos ucranianos, entre eles pesquisadores, estudantes e seus familiares. Diante dessa crise humanitária, evidenciou-se a necessidade de ações institucionais de acolhimento linguístico, acadêmico e científico no Brasil, especialmente no âmbito do ensino superior.

Nesse cenário, a FA, em parceria com a SETI, lançou a Chamada nº 09/2022 , com o objetivo de oferecer apoio financeiro, humanitário e oportunidades de pesquisa no estado do Paraná. O programa visa garantir a continuidade das atividades científicas desses pesquisadores, evitando a perda de capital intelectual, ao mesmo tempo em que fortalece a cooperação científica e tecnológica entre o Paraná e a Ucrânia. Entre os benefícios oferecidos estão bolsas de pesquisa, auxílio financeiro e passagens aéreas para dependentes, além da possibilidade de permanência no estado por até dois anos, com inserção em projetos e grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs) paranaenses.

Esta ação foi articulada, em caráter piloto, com o PFI, sob a coordenação da professora Eliane Segati Rios, coordenadora do PFI, o PFI-PLAc, inicialmente desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob coordenação da professora Eliane Rios, posteriormente cedida à FA para funções de Coordenadora de Relações Internacionais de projetos estratégicos na FA. Posteriormente, o projeto foi expandido e transferido para a Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a coordenação da professora Viviane Aparecida Bagio Furtoso, consolidando-se como um piloto do PFI-Português voltado especificamente ao acolhimento linguístico de ucranianos em situação de mobilidade forçada.

Etapas de desenvolvimento do projeto

O projeto contou com o apoio institucional da FA, da SETI e do Fundo Paraná, responsável pelo pagamento das bolsas destinadas aos envolvidos. Inicialmente, foi criado um ambiente colaborativo no Google Drive, organizado por pastas temáticas, para compartilhamento de materiais, planejamento e registros. Paralelamente, foram realizadas reuniões online semanais para alinhamento teórico-metodológico e tomada de decisões coletivas.



O projeto também estabeleceu diálogo com instituições de Portugal que já possuíam experiência no acolhimento de ucranianos e no trabalho com Português como Língua de Acolhimento (PLAc), destacando-se a colaboração com João Barreiros, da RTP Ensina, e a consulta a materiais como o curso “Português para Ucrânianos”. Essas trocas contribuíram para a elaboração do desenho do curso.

No processo de coleta de informações sobre os futuros estudantes foi necessária uma reunião online e nessa etapa, emergiram diversas dificuldades, tais como: inconsistências nos dados de inscrição (nomes, endereços, respostas incompletas), diversidade das situações migratórias (pessoas já no Brasil, em trânsito ou ainda na Ucrânia), além do uso limitado da língua inglesa — muitas vezes restrita à escrita acadêmica — como língua de mediação inicial.

Também se destacaram desafios relacionados à divisão das turmas, à elaboração coletiva de materiais didáticos a partir de diferentes formações e perspectivas docentes, e à discussão conceitual que levou à migração da denominação do curso de PLA para PLAc. Nesse processo, adotaram-se estratégias como a presença de mediadores linguísticos em sala de aula.

Desafios operacionais e estratégias de acolhimento

Outros desafios incluíram problemas de conectividade por parte dos estudantes e, ocasionalmente, dificuldades institucionais relacionadas ao uso da plataforma Google Meet e às gravações das aulas. Observou-se ainda certa resistência, por parte de alguns profissionais graduados participantes do curso, ao uso de determinados materiais didáticos.

Como estratégia de fortalecimento do vínculo com os estudantes, foi elaborado um [site institucional](#) do projeto, visando ampliar a interação e o acesso às informações. Paralelamente, buscou-se a oferta de formação com psicólogo para lidar com questões emocionais emergentes no grupo, embora essa iniciativa também tenha encontrado resistências.

Destaca-se, ainda, a criação de grupos de apoio que desempenharam papel fundamental no acolhimento cotidiano, auxiliando com traduções, orientação sobre escolas, moradia, deslocamento, documentação, inserção nas instituições de ensino superior e apoio a profissionais graduados.

Processos seletivos e mudanças normativas

Por fim, o projeto enfrentou desafios relacionados aos processos seletivos, especialmente no que diz respeito ao tempo máximo de permanência e às mudanças na legislação vigente, o que exigiu constante adaptação institucional e pedagógica.



PFI-PLAc– Equipe, Bolsistas e Referências

No âmbito de sua execução, o PFI-PLAc contou com a atuação de bolsistas que desempenharam funções centrais no planejamento, desenvolvimento e implementação das atividades pedagógicas. Integraram a equipe de bolsistas Wesley Henrique Prates, Ana Elisa Lima Germano, Ana Letícia Carneiro de Oliveira, Carla Alessandra Cursino, Mariana Clara de Lima da Silva, Rodrigo do Amaral Munhoz e Amanda Letícia Souza Cordovil Dias, cujas contribuições foram fundamentais para a condução das ações formativas e de acolhimento linguístico. O programa também envolveu estudantes de graduação, entre eles Maria Luiza Carvalho Basilio de Azevedo, da UEL, Pietra Marcia Tavares de Queiroz, da UENP, entre outros.

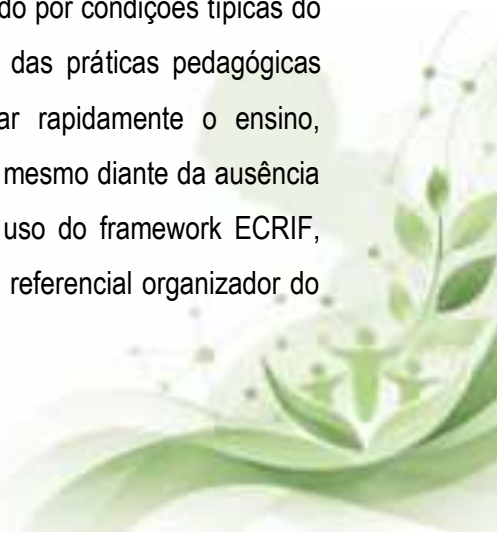
No eixo da formação de professores, a atuação remota teve a participação de profissionais com trajetória reconhecida na área, como Adriane Franco Duarte, Ana Paula de Araújo Lopez, Mirna Slava Kiryłowicz Voloschen, Danilo Pichioli da Silveira e Manuel Antônio P. Correia Dias. Essas iniciativas foram viabilizadas e ampliadas pelo acolhimento institucional e pelas demandas da equipe.

As pesquisadoras e pesquisadores ucranianos foram recebidos em programas de pós-graduação de diversas instituições de ensino superior paranaenses, entre as quais se destacam a Universidade Estadual de Maringá (UEM), UEL, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), UENP, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), evidenciando uma rede interinstitucional comprometida com a qualificação docente e com a produção acadêmica colaborativa.

A orientação pedagógica do PFI-PLAc esteve a cargo de Carina Merkle e João Carlos Dias Furtado, responsáveis pelas atividades de orientação. A coordenação geral do programa foi exercida por Eliane Segati Rios (UENP), e Viviane Aparecida Bagio Furtoso (UEL).

5.2 O framework ECRIF como arcabouço metodológico em contexto de Ensino Remoto de Emergência

No contexto de implementação do projeto piloto PFI–Português, marcado por condições típicas do Ensino Remoto de Emergência (ERE) (Hodges et al., 2022), a organização das práticas pedagógicas exigiu a adoção de estruturas metodológicas que permitissem materializar rapidamente o ensino, garantindo coerência interna, progressão didática e inteligibilidade pedagógica, mesmo diante da ausência de um currículo previamente consolidado. É nesse cenário que se insere o uso do framework ECRIF, proposto por Kurzweil e Scholl (2007), empregado por um dos docentes como referencial organizador do



planejamento das aulas, sobretudo na elaboração dos materiais síncronos, em especial apresentações de slides.

Importa salientar que a adoção do ECRIF não constituiu uma diretriz institucional formal do projeto, nem foi imposta ao conjunto da equipe docente. Trata-se, antes, de uma estratégia metodológica situada, sugerida e implementada por um dos professores como resposta pragmática às restrições temporais, técnicas e pedagógicas impostas pela emergência humanitária e pelo formato remoto. Tal escolha deve ser compreendida menos como uma opção teórico-metodológica excludente e mais como um arcabouço de estabilização didática, capaz de conferir lógica, previsibilidade e progressão às aulas em um contexto de elevada instabilidade. A escolha por esse framework não se deu apenas por sua recorrência na literatura do ensino comunicativo, mas sobretudo por sua flexibilidade e clareza estrutural, características essenciais em um contexto marcado pelo ERE e pela urgência pedagógica inerente ao ensino de PLAc.

Do ponto de vista conceitual, o modelo ECRIF descreve o processo de aprendizagem linguística como um percurso gradual que se inicia no primeiro contato significativo com um elemento novo (Encounter), passa pela clarificação guiada de forma e sentido (Clarify), pela retomada e consolidação cognitiva (Remember), pela apropriação ativa em contextos variados (Internalize) e culmina no uso relativamente livre e fluente da língua (Fluency) (Kurzweil & Scholl, 2007). Embora originalmente concebido no âmbito do ensino comunicativo de línguas, o modelo mostrou-se funcional como ferramenta heurística para o design de materiais em ambiente remoto, especialmente quando combinada a recursos multimodais.

A análise do portfólio de materiais didáticos produzidos no âmbito do projeto — composto, no caso do docente, por 88 apresentações de slides, distribuídas entre os níveis A1.1 (2023), A1.2 (2023), A2.1 (2024), A2.2 (2025), além de cursos voltados à literacia acadêmica — permite observar que, ainda que nem todas as etapas do ECRIF estejam explicitamente presentes em todos os materiais, a lógica sequencial do modelo é recorrente e reconhecível. É importante salientar que essa aplicação não foi rígida ou dogmática. A análise dos materiais produzidos revela que, esporadicamente, algumas etapas do ciclo eram fundidas ou suprimidas em função do ritmo da aula, da complexidade do tópico ou das necessidades emergentes do grupo — uma adaptação pragmática típica de contextos de ERE (Hodges et al., 2020). Contudo, a lógica subjacente do ECRIF manteve-se como um princípio organizador claro, conferindo coesão e progressão aos materiais desenvolvidos sob grande pressão temporal. Em termos gerais, os materiais tendem a apresentar:

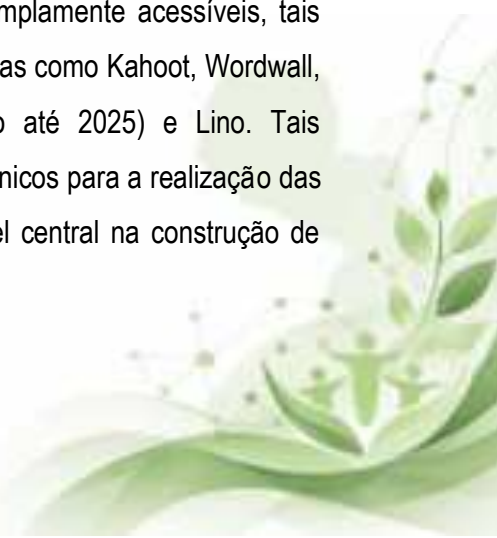


- (i) uma exposição inicial a insumos linguísticos e discursivos conectados ao repertório prévio dos aprendizes;
- (ii) atividades de clarificação guiada, frequentemente mediadas por imagens, cognatos de alta frequência e exemplos contextualizados;
- (iii) exercícios de prática controlada em novos contextos;
- (iv) tarefas progressivamente mais abertas, nas quais os aprendizes mobilizam repertórios próprios; e
- (v) momentos de produção oral e/ou escrita mais livre, associados à fluência comunicativa.

Essa organização dialoga diretamente com princípios do PLAc (Anunciação, 2018), na medida em que privilegia a funcionalidade comunicativa, a redução da sobrecarga cognitiva inicial e a valorização dos saberes prévios dos aprendizes, muitos deles altamente escolarizados, porém recém-inseridos em um novo espaço linguístico e institucional. A ausência sistemática do inglês ou do ucraniano como línguas de mediação direta nos materiais — embora presentes no repertório dos docentes — contrasta com a presença abundante de recursos visuais, vídeos legendados, atividades de acolhimento e interações mediadas, o que sugere uma opção pedagógica alinhada a práticas de acessibilidade linguística em contextos migratórios.

Cabe destacar que o uso do ECRIF, nesse contexto, não é apresentado como evidência de eficácia pedagógica mensurável, uma vez que tal afirmação exigiria análise sistemática das produções orais e escritas dos aprendizes, bem como aprovação por comitê de ética em pesquisa. Contudo, é possível reconhecer a existência de indícios públicos e verificáveis de uso funcional da língua portuguesa, como apresentações acadêmicas realizadas pelos participantes em eventos disponíveis em plataformas digitais (Paraná Fala Inglês, 2023; Paraná Fala Idiomas Oficial, 2025a; 2025b), além de podcasts (Unioeste, 2024a; 2024b; Radio Najua, 2023), vídeos institucionais e relatos espontâneos publicados em canais oficiais do projeto e de agências de fomento (Fundação Araucária, 2025).

Do ponto de vista operacional, a implementação do ECRIF como estrutura de design pedagógico esteve intrinsecamente associada ao uso intensivo de ferramentas digitais amplamente acessíveis, tais como Google Meet, Google Classroom, YouTube, além de plataformas interativas como Kahoot, Wordwall, Quizlet, Quizizz e ambientes colaborativos como Google Jamboard (ativo até 2025) e Lino. Tais ferramentas não funcionaram como fins em si mesmas, mas como suportes técnicos para a realização das diferentes etapas do modelo, nas quais a multimodalidade desempenha papel central na construção de sentido.



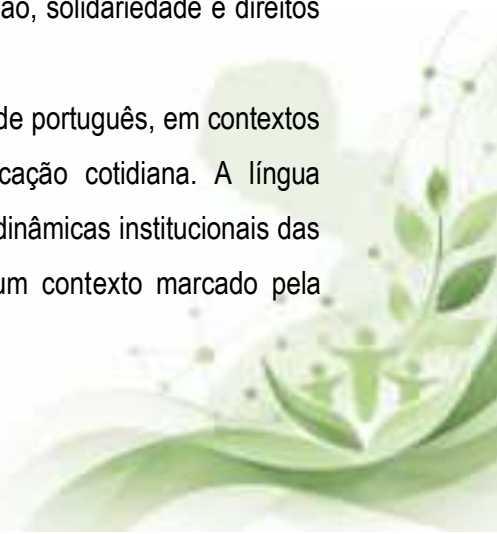
Por fim, é fundamental situar o uso do ECRIF dentro de um processo coletivo e reflexivo de acompanhamento pedagógico. O planejamento e a prática das aulas foram continuamente discutidos, avaliados e ajustados em reuniões pedagógicas semanais com professores e coordenação, bem como em sessões quinzenais de formação acadêmica continuada, com a participação de pesquisadores convidados de áreas correlatas ao projeto, sendo que as sessões duravam em média 2 horas por semana (junho/2022 a janeiro/2025). Esse processo colaborativo de reflexão sobre a prática (Schön, 1992) garantiu que o framework não fosse aplicado de forma mecânica, mas sim como uma ferramenta viva, dialógica e ajustada aos princípios do acolhimento e à realidade dos aprendizes. Nesse sentido, ainda que o ECRIF tenha sido formalmente adotado por apenas um dos docentes, seus princípios estruturantes acabaram por irradiar práticas e decisões pedagógicas compartilhadas, contribuindo para a construção de um repertório comum de materiais e estratégias em meio à contingência.

Assim, o ECRIF é compreendido neste capítulo não como um modelo prescritivo ou normativo, mas como um artefato metodológico situado, mobilizado em resposta à urgência, à necessidade de organização didática e à busca por estabilidade pedagógica em um contexto de ensino remoto emergencial e acolhimento linguístico. O modelo se configurou como uma estratégia de gestão pedagógica da emergência, oferecendo uma estrutura cognitiva e sequencial que permitiu materializar, de maneira ágil e organizada, os princípios do PLAc em planos de aula concretos e funcionais. Seu sucesso relativo – atestado pela produção linguística dos aprendizes em eventos públicos e pela consistência dos materiais gerados – no contexto analisado, sugere que frameworks centrados no aprendiz e de lógica clara podem ser recursos valiosos para a estabilização didática em projetos de ensino de línguas de acolhimento implementados sob condições de urgência e incerteza.

6. Resultados e Discussão

O primeiro resultado a ser destacado é a consolidação do português como língua de acolhimento no âmbito do PFI, deslocando o programa de um foco exclusivo na promoção de línguas estrangeiras para uma concepção ampliada de política linguística, alinhada a princípios de inclusão, solidariedade e direitos humanos.

A experiência com pesquisadoras ucranianas evidenciou que o ensino de português, em contextos de deslocamento forçado, ultrapassa a dimensão instrumental da comunicação cotidiana. A língua mostrou-se fundamental para a inserção acadêmica, para a compreensão das dinâmicas institucionais das universidades paranaenses e para a reconstrução de vínculos sociais em um contexto marcado pela



ruptura e pela instabilidade. Nesse sentido, os dados analisados corroboram as reflexões de Grosso (2011, 2021) e Anunciação (2018), ao apontarem o PLAc como uma prática que articula linguagem, acolhimento e cidadania.

A ampliação do público atendido, com a inclusão de estudantes do PEC-PLE, reforçou o caráter multilíngue e internacional do projeto, ao mesmo tempo em que evidenciou tensões próprias dos processos de internacionalização no ensino superior. De um lado, observa-se a centralidade persistente do inglês como língua dominante da produção científica global; de outro, iniciativas como o PFI-PLAc demonstram a possibilidade de construir modelos alternativos de internacionalização, nos quais o português assume papel estratégico como língua de integração acadêmica no Sul Global.

Essa constatação dialoga com críticas recorrentes à concentração da produção acadêmica em inglês, que tende a invisibilizar outras línguas e a reforçar assimetrias epistêmicas (Blommaert; Rampton, 2011; Farah; Matuck; Iokoi, 2022). Ao valorizar o português em um programa institucional de internacionalização, o PFI-PLAc tensiona essa lógica e contribui para o fortalecimento de práticas multilíngues no ensino superior.

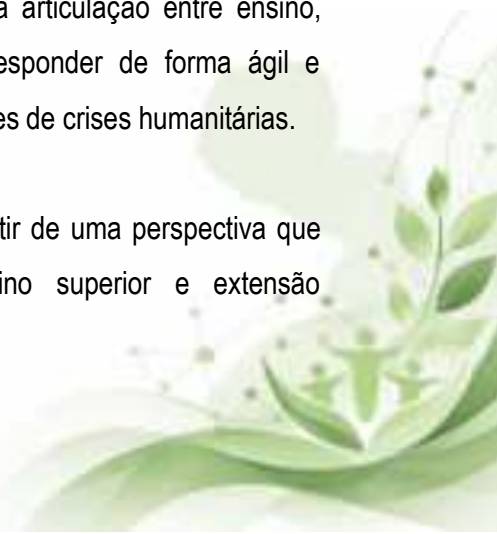
No plano pedagógico, a adoção do modelo ECRIF mostrou-se adequada ao ensino remoto e ao perfil heterogêneo dos aprendizes. A organização das aulas em torno de encontros comunicativos, momentos de esclarecimento, retomada e uso fluente da língua favoreceu a participação ativa e a autonomia dos estudantes, mesmo em um contexto mediado por tecnologias digitais. O uso de plataformas interativas e recursos visuais revelou-se especialmente relevante para promover engajamento e reduzir barreiras linguísticas iniciais.

A incorporação da Libras e da LSPy neste material reforça o compromisso com a acessibilidade digital. Em um contexto multilíngue, a presença da língua de sinais evidencia que o debate sobre multilinguismo não pode restringir-se às línguas orais, devendo contemplar diferentes modalidades linguísticas e formas de participação social. Essa escolha posiciona a divulgação do projeto piloto PFI-PLAc em consonância com agendas contemporâneas de inclusão e justiça linguística.

Do ponto de vista institucional, o projeto contribuiu para fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, demonstrando como a universidade pública pode responder de forma ágil e socialmente comprometida a demandas emergenciais, como aquelas decorrentes de crises humanitárias.

7. Conclusão

Este capítulo analisou a experiência do projeto piloto PFI-PLAc a partir de uma perspectiva que articula políticas linguísticas, multilinguismo, internacionalização do ensino superior e extensão



universitária. Inserida no contexto das ações de acolhimento promovidas pelo estado do Paraná em resposta à crise humanitária decorrente do conflito armado na Ucrânia, a iniciativa evidencia como políticas linguísticas podem ser operacionalizadas de maneira concreta, ética e socialmente comprometida.

A incorporação do português como língua de acolhimento no âmbito do PFI representa um deslocamento significativo em relação a modelos tradicionais de internacionalização, frequentemente centrados na promoção exclusiva de línguas hegemônicas, como o inglês. Ao reconhecer o português como língua de integração acadêmica, cultural e institucional, o PFI-PLAc contribui para a construção de uma internacionalização solidária, alinhada às realidades do Sul Global e sensível às trajetórias de sujeitos em situação de mobilidade forçada ou cooperação educacional internacional, como pesquisadoras ucranianas e estudantes do PEC-PLE.

Do ponto de vista teórico, a experiência analisada dialoga com concepções ampliadas de política linguística (Calvet, 2007; Lagares, 2018; Shohamy, 2006), ao demonstrar que ações extensionistas também produzem e materializam políticas públicas. O projeto reafirma que políticas linguísticas não se restringem a textos normativos, mas se concretizam em práticas pedagógicas, escolhas institucionais e dispositivos de acesso à informação.

No campo do ensino de línguas, a adoção do PLAc, aliada ao modelo didático ECRIF, mostrou-se adequada às especificidades do público atendido e ao contexto remoto, favorecendo a participação ativa, a autonomia dos aprendizes e a inserção crítica no espaço acadêmico brasileiro. A experiência reforça a compreensão da língua como prática social, atravessada por relações de poder, pertencimento e identidade.

Ao incorporar a interpretação em Libras e em LSPy, este capítulo amplia o alcance da iniciativa e materializa o compromisso com a acessibilidade digital e os direitos linguísticos, reforçando que o multilinguismo deve ser pensado de forma inclusiva, contemplando diferentes línguas e modalidades de comunicação.

Por fim, a sistematização desta experiência piloto contribui para a construção de repositórios de boas práticas em políticas linguísticas de acolhimento e extensão universitária, oferecendo subsídios para iniciativas semelhantes em outras instituições e contextos.

Agradecimentos

Os autores agradecem à FA, à SETI e ao Fundo Paraná pelo apoio institucional e financeiro às ações de acolhimento e internacionalização que viabilizaram o desenvolvimento do projeto piloto PFI-PLAc.



Agradecemos, igualmente, às universidades envolvidas, aos docentes, estudantes e participantes do projeto.

Referências

Anunciação, R. (2018). A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de Português como Língua de Acolhimento. *Revista X*, 13, 35–56.

Aubakirova, B. T., & Mandel, K. M. (2018). The concept of multilingualism. *МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ*, 16. <https://rmebrk.kz/journals/4215/92706.pdf>

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (5ª ed.). Vozes.

Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1–21.

Brahim, A.C; Hibarino, D.A. (Orgs.). (2025). *Perspectivas outras em educação linguística crítica*. Pontes Editores.

Brasil. (2011). *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011* (Lei de Acesso à Informação). Presidência da República. Retirado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm.

Calvet, L.-J. (2007). *As políticas linguísticas* (I. O. Duarte, J. Tenfen & M. Bagno, Trans.). Parábola Editorial; IPOL.

Dominguez, M. D. L. N. M. (2025). Políticas linguísticas para o reconhecimento das diversidades linguísticas na América Latina: O caso do Paraguai. *Revista de Letras Norte@mentos*, 18(55), 133–149.

Esteves, P. M. S., & Lagares, X. C. (Orgs.). (2025). *Transferência de conhecimento e popularização da linguística: História, política e contato linguístico*. Pedro & João Editores.

Farah, Paulo Daniel Elias; Matuck, A. (Org.) ; Ikoï, Z. M. G. (Org.). (2022). *Linguagens da Sobrevivência: migrações, interlínguas, narrativas e representações*. 1. ed. Manaus: EDUA, v. 1.

Felenchak, Y. B., Valdir, G., & Ghizzi, E. P. (2023). Diáspora ucraniana no Brasil: História e características de formação. *Notas Científicas da Universidade de Negócios e Direito de Lviv*, (39), 64–71. <https://nzlubp.org.ua/index.php/journal/article/view/966>

Fundação Araucária. (2022). *Chamada Pública nº 09/2022 – Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos (Fluxo Contínuo)*. <https://www.fappr.pr.gov.br>

Fundação Araucária. (2022). *Chamada Pública nº 10/2022 – Programa Institucional Universidades Amig@s: Acolhimento extensionista aos cientistas ucranianos (Fluxo Contínuo)*. <https://www.fappr.pr.gov.br>



Fundação Araucária. (2024). *Chamada Pública nº 15/2024 – Programa de Permanência de Cientistas Ucranianos (Fluxo Contínuo)*. <https://www.fappr.pr.gov.br>

Fundação Araucária, Universidade Estadual de Ponta Grossa. (2025). *Documentário Rodyna* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WWbXwnFf15s>

Grosso, M. J. R. (2011). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

Grosso, M. J. R. (2021). Língua de acolhimento no contexto migrante português. In R. F. Souza, J. Coura-Sobrinho & M. B. N. Pereira Diniz (Orgs.), *Português como Língua de Acolhimento: Práticas e perspectivas* (pp. xx–xx). Parábola Editorial.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.

Kurzweil, J., & Scholl, M. (2007). *Understanding teaching through learning*. McGraw-Hill ESL/ELT.

Lagares, X. C. (2018). *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. Parábola Editorial.

Mec, Ministério da Educação. Programa de Estudantes-Convênio. (atualizado em 02/07/2025 10h19). *Como funciona*. Retirado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/pec/como-funciona>.

Nicolaidese, C., Silva, K. A., Tílio, R., & Rocha, C. H. (2015). *Política e políticas linguísticas*. Pontes Editores.

Oliveira, G. M. de. (2016). Políticas linguísticas: Uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, 14(26), 382–394. Retirado de <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>.

Oliveira, G. M. de. (2019). Apresentação: o multilinguismo em oito quadros. *Ciência e Cultura*, v. 71, p. 17-19. Retirado de http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000400008.

Oliveira, G. M. de. (2024). Entrevista: Futuro da linguagem. Fundação Cultural de Blumenau. <https://www.fcw.org.br>. (Encounter, Clarify, Remember, Internalize, Fluency)

Oliveira, G. M., Pappuswamy, U., & Pulido Correa, M. L. (2024). Policies and Practices for Global Multilingualism. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3).

Oliveira, L. C. de. (2025). Descolonizando o PEC-G: O Brasil como norte global de saberes. In A. C. S. M. Brahim & D. A. Hibarino (Orgs.), *Perspectivas outras em educação linguística crítica*. Pontes Editores.

Paraná Fala Idiomas Oficial. (2021, 18 de maio). *Lançamento do livro Paraná Fala Idiomas – Inglês* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Gi2XGAq5yGA>

Paraná Fala Inglês. (2023, 15 de março). *PFI – A língua portuguesa como instrumento de acolhimento* [Série de vídeos]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=zJhKDtdYG8>

<https://www.youtube.com/watch?v=e0DMSv2Fzso>

<https://www.youtube.com/watch?v=fDC5QdiHabo>

<https://www.youtube.com/watch?v=uS2A8T9FwSA>

Paraná Fala Idiomas Oficial. (2024a, 5 de julho). *I EPAFIP – I Encontro do Paraná Fala Idiomas – Português* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=n7zsAk7hEYo>

Paraná Fala Idiomas Oficial. (2024b, 5 de julho). *I EPAFIP – I Encontro do Paraná Fala Idiomas – Português* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=EIYUB1zAo4A>

Rádio Najuá. (2023, 25 de fev.). *Entrevista com a pesquisadora Svitlana Kryvoruchko*. [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=VVpCkrt2YzU>

Rajagopalan, K. (2015). Política Linguística: do que se trata afinal? In Nicolaides, C., Silva, K. A., Tílio, R., & Rocha, C. H. *Política e políticas linguísticas*. Pontes Editores.

Rios, E.S. (2021). O Paraná Fala Idiomas: um programa estratégico da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. In Rios, E. S., Novelli, J., & Calvo, L. C. S. (Orgs.). *Paraná fala idiomas – inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado*. Pontes Editores.

Rios, E. S., Novelli, J., & Calvo, L. C. S. (Orgs.). (2021). *Paraná fala idiomas – inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado*. Pontes Editores.

Seniuk, T., & Skavronski, M. I. A. (2014). Imigração ucraniana e colonização em Prudentópolis (1895–1945). *Ateliê de História UEPG*, 2(1), 81–91. <https://revistas.uepg.br/index.php/ahu/article/view/6566>.

Silva, Ingrid Lidyane Santos. (2022). Breves apontamentos sobre o PEC-G e análise da obra fílmica *Mwany*: Uma narrativa contra-hegemônica. In Farah, Paulo Daniel Elias; Matuck, A. (Org.) ; Iokoi, Z. M. G. (Org.). *Linguagens da Sobrevivência: migrações, interlínguas, narrativas e representações*. 1. ed. Manaus: EDUA, v. 1.

Schön, D. A. (1992). *Educating the reflective practitioner*.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.

Unioeste. (2024a, 8 de mai.). *The Herald #01 - Yuliia Felenchak(UA) e Andrii Holod(UA)* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=zQQcGQAg9ql>

Unioeste. (2024b, 9 de mai.). *The Herald* #02 - Mariia Ilin(UA). [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=S7XC3p8B2bc>



REFLEXIONES DE LAS VÍAS DE ACCIÓN Y APORTES METODOLÓGICOS

PARA UNA EXTENSIÓN
CON IMPACTO COMUNITARIO
EN LA FCE UNA

Luis Javier Alvarez Díaz
María Verónica Rojas Melgarejo
Juan Alberto Mena Arévalos



CAPÍTULO 3

REFLEXIONES DE LAS VÍAS DE ACCIÓN Y APORTES METODOLÓGICOS PARA UNA EXTENSIÓN CON IMPACTO COMUNITARIO EN LA FCE UNA

50

Luis Javier Alvarez Díaz, Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Asunción, lavarez@eco.una.py,
<https://orcid.org/0000-0002-1451-9394>

María Verónica Rojas Melgarejo,
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Asunción,
mrojas198@eco.una.py
<https://orcid.org/0009-0003-6956-6168>

Juan Alberto Mena Arévalos
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Asunción,
amena@eco.una.py

Resumen

Este capítulo analiza los desafíos, aprendizajes y perspectivas de la extensión universitaria en Paraguay a partir de la experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción (FCE-UNA). Desde un enfoque cualitativo, reflexivo y participativo, se examinan las principales limitaciones que enfrentan los programas de extensión, entre ellas la escasez de recursos financieros, las brechas tecnológicas y las barreras socioeconómicas que dificultan una mayor cobertura e impacto comunitario. Asimismo, se presenta el modelo de extensión de la FCE-UNA, basado en la participación activa de estudiantes, docentes y comunidades, promoviendo la co-construcción de conocimientos y el compromiso social. El capítulo destaca la relevancia de metodologías participativas como la Investigación-Acción Participativa, el Desarrollo Tecnológico Participativo y la Evaluación Participativa para fortalecer los procesos de vinculación entre universidad y sociedad. También se analizan experiencias relacionadas con planes de acción comunitaria, educación financiera, asistencia técnica y el trabajo desarrollado a través del Consultorio Universitario en Contabilidad, Economía y Administración. Los resultados evidencian que la extensión universitaria genera impactos positivos en el fortalecimiento de capacidades locales, la inclusión social y el desarrollo sostenible. Finalmente, se proponen estrategias para consolidar una extensión más inclusiva, innovadora, evaluable y sostenible, fortaleciendo su contribución al desarrollo comunitario y a la responsabilidad social universitaria.

Palabras clave; Extensión universitaria; Participación comunitaria; Responsabilidad social universitaria; Desarrollo sostenible; Investigación-Acción Participativa; Vinculación universidad-sociedad; Inclusión social; Impacto comunitario.



INTRODUCCIÓN

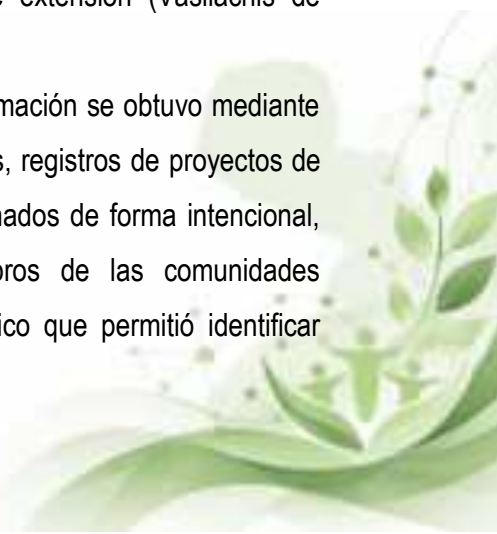
Las actividades de extensión universitaria han demostrado ser un puente fundamental entre la institución académica y su entorno social, contribuyendo al desarrollo de comunidades mediante acciones cívicas orientadas a resolver problemas concretos de la vida real. En este marco, la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) ha construido una trayectoria en extensión universitaria sustentada en los principios de participación, responsabilidad social y democratización del conocimiento, lo que la diferencia de la extensión académica tradicional, en tanto busca activamente involucrarse en la solución de problemas y promover el empoderamiento comunitario (Tommasino y Cano, 2016).

Las experiencias de extensión en las universidades públicas de Paraguay ponen de relieve cómo estas actividades desempeñan un papel crucial en el fomento del desarrollo comunitario, la mejora de los medios de vida y la promoción de prácticas sostenibles. Sin embargo, enfrentan numerosos desafíos que limitan su eficacia y alcance, lo que requiere un análisis reflexivo orientado a propender su sostenibilidad (De Sousa Santos, 2010).

A medida que la región de América del Sur continúa evolucionando económica y socialmente, resulta necesario que la academia comprenda los obstáculos actuales y las oportunidades futuras de la extensión para los responsables políticos, las agencias de desarrollo y las comunidades locales. Este capítulo propone explorar los desafíos predominantes que enfrentan los programas de extensión a nivel regional, con foco en Paraguay, a partir del estudio de caso de la FCE-UNA, examinando las disparidades que influyen en su éxito y proponiendo proyecciones y estrategias para mejorar los servicios de extensión en los próximos años.

Los medios de indagación utilizados en este trabajo fueron de carácter cualitativo, interpretativo y reflexivo, buscando conocer los cursos de acción y el aporte metodológico de la extensión universitaria a partir de las experiencias de los actores involucrados. El enfoque cualitativo surgió de la necesidad de profundizar en las dinámicas de interacción entre la universidad y la comunidad, así como en los procesos de construcción de conocimiento colectivo generados por las acciones de extensión (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El diseño metodológico fue de carácter descriptivo y analítico. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental de informes institucionales, registros de proyectos de vinculación y planes de acción comunitaria. Los participantes fueron seleccionados de forma intencional, incluyendo docentes, extensionistas, investigadores, estudiantes y miembros de las comunidades beneficiarias. El análisis de datos se realizó a través de un proceso temático que permitió identificar



patrones recurrentes, diferencias en las experiencias y los principales aprendizajes metodológicos resultantes.

Desarrollo

2.1. Desafíos estructurales de la extensión universitaria en Paraguay

Uno de los principales desafíos que enfrenta la extensión universitaria en Paraguay y la región es la escasez de recursos y financiamiento. Muchos programas operan con apoyo financiero limitado, lo que condiciona el alcance y la calidad de las iniciativas de divulgación y capacitación. Las deficiencias de infraestructura y el restringido acceso a la tecnología constituyen barreras igualmente significativas: la limitada conectividad a internet y la ausencia de herramientas de comunicación modernas impiden la difusión de información e innovaciones (Arocena y Sutz, 2001).

A estos factores se suman las barreras socioeconómicas y culturales que, en conjunto, limitan la capacidad de los servicios de extensión para satisfacer las diversas necesidades comunitarias y promover prácticas sostenibles de manera eficaz. Frente a estos desafíos, existen oportunidades prometedoras a través de la integración de herramientas digitales, el fortalecimiento de la capacidad institucional y la inversión en la formación continua de los agentes de extensión, elementos que contribuirían a construir servicios más resilientes, inclusivos y eficaces.

2.2. Fundamentos conceptuales de la extensión en la FCE-UNA

La FCE-UNA sustenta su visión de extensión en un modelo centrado en el estudiante como persona integral, en constante maduración y comprometida con su propio proceso de desarrollo académico y personal. Este enfoque se identifica con los principios de responsabilidad activa y alfabetización ampliada, subrayando la importancia de aprender a expresarse y relacionarse con los demás como parte del desarrollo continuo (Freire, 1973).

La extensión universitaria se diferencia de la extensión académica tradicional, entre otros aspectos, por su público destinatario. Mientras la extensión académica clásica tiende a basarse en una enseñanza más formalista y centrada en el profesorado, la extensión universitaria implica un movimiento de reforma más amplio que involucra a los grupos “donde viven” para resolver problemas prácticos y urgentes, lo que la acerca a las concepciones modernas de la investigación aplicada y la ciencia comprometida socialmente (Mendes Catani et al., 2002).

Esta interconexión sugiere que las universidades deben replantear su papel, pasando de la mera difusión de información a cultivar activamente relaciones que reflejen la dinámica cambiante de las comunidades a las que sirven, incorporando mecanismos de rendición de cuentas y flexibilidad para evaluar adecuadamente sus efectos en distintos grupos.



2.3. Roles del profesorado y los estudiantes en la extensión

El profesorado cumple un rol de facilitador al brindar oportunidades estructuradas a los estudiantes en proyectos comunitarios, programas de estudio independiente y funciones de intermediación con recursos del campus. Las relaciones que el profesorado construye con los estudiantes pueden compensar desigualdades estructurales y desafíos contextuales, especialmente para quienes enfrentan dificultades financieras o personales (Naidorf, 2014).

Los estudiantes, por su parte, no son meros consumidores de la extensión, sino coproductores activos. Su participación en cursos de aprendizaje-servicio y su retroalimentación al profesorado permiten diseñar futuras estrategias más pertinentes. La interacción entre la apertura del docente y la receptividad del estudiante genera un ciclo productivo que mejora los resultados y las contribuciones sociales de los programas. En consecuencia, las asociaciones deliberadas, la tutoría equitativa y la capacitación del personal docente para atender la diversidad estudiantil son vitales para optimizar los beneficios de la extensión.

2.4. Planes de acción comunitaria: diseño e implementación

Los planes de acción para la participación comunitaria en la FCE-UNA se conciben como instrumentos dinámicos e interdisciplinarios que adoptan una filosofía de sostenibilidad en las dimensiones ambiental, social y económica. Desde sus primeras etapas, se establecen valores y objetivos ambiciosos diseñados para superar estándares mínimos, incorporando ciclos de retroalimentación del desempeño que permiten monitorear y actualizar los planes de forma iterativa (Gómez Sollano y Corenstein Zaslav, 2013).

La evaluación de las necesidades comunitarias se realiza de forma participativa en varias etapas, comenzando con la colaboración entre autoridades locales, la organización proponente y representantes de la comunidad. Se emplean encuestas, discusiones grupales y un Comité Directivo que opera a través de talleres y estudios de hogares. Este enfoque mixto permite que los grupos comunitarios participen en la formulación de los instrumentos de recopilación de datos, integrando la pluralidad y multiplicidad de necesidades que, en el caso de la FCE-UNA, se conectan con el desarrollo económico y la inclusión financiera.

Los recursos y alianzas que sostienen estos planes configuran una red dinámica entre el gobierno, la academia y la comunidad. Los mecanismos formales de cooperación, como comités, asociaciones y secretarías, aseguran que los objetivos se estructuren de manera responsable y que los recursos se gestionen de forma eficiente. El proceso se fortalece mediante mecanismos consultivos multisectoriales que facilitan el intercambio de conocimientos y la aceptación pública de las medidas propuestas.



2.5. Enfoques metodológicos en la extensión universitaria

El desarrollo de capacidades entre la universidad y la comunidad alcanza su mayor efectividad mediante metodologías que favorecen la participación auténtica y la co-construcción de conocimiento, en lugar de las alianzas verticales propias del logro profesional. La participación interdisciplinaria invita a los actores a salir de sus especializaciones para abordar problemas complejos de la vida real que abarcan múltiples campos (Fals Borda, 1987).

El empleo de paradigmas como la Investigación-Acción Participativa (IAP), el Desarrollo Tecnológico Participativo (DTP) y la Evaluación Participativa (EP) genera proyectos contruidos sobre fundamentos epistemológicos alineados con los tipos de conocimiento comunitario. Estas herramientas, como los recorridos, los diálogos y las observaciones de campo colaborativas, resultan eficaces para fomentar el intercambio intergeneracional de ideas y reducir las diferencias de género, étnicas o económicas.

No obstante, la adaptación metodológica a contextos diversos presenta desafíos propios. La heterogeneidad de los entornos locales dificulta la transferencia directa de lecciones aprendidas entre regiones y áreas de trabajo. Una referencia metodológica excesivamente genérica puede no representar adecuadamente las realidades vividas de las comunidades, dejando a sus miembros fuera de la conversación. Se requieren, por tanto, enfoques adaptativos y contextuales que sean, al mismo tiempo, rigurosos y flexibles.

2.6. Medición del impacto comunitario

Una evaluación exhaustiva de las actividades de extensión requiere una variedad de indicadores cuidadosamente diseñados que capturen los diversos impactos sociales, económicos y ambientales. Los diseños con múltiples indicadores son preferibles al uso de uno solo, ya que ofrecen una estimación más confiable de los resultados en varias dimensiones, actuando como herramientas analíticas y como lenguaje común para comunicar información compleja a las partes interesadas y los formuladores de políticas (Nirenberg et al., 2003).

La retroalimentación de las partes interesadas se recopila durante la etapa de planificación mediante reuniones comunitarias, encuestas y plataformas en línea, modalidades que se potenciaron tras la pandemia de COVID-19. El análisis de esta información permitió a la Dirección de Extensión y Servicios actuar de manera proactiva, minimizando impactos negativos y aumentando la satisfacción de los participantes. La vinculación de estos métodos no solo aseguró que las opiniones comunitarias se reflejen



en las decisiones, sino que también fortaleció la confianza entre los ejecutores del proyecto y la comunidad.

En cuanto a la evidencia de cambios positivos, los proyectos de extensión de la FCE-UNA demostraron mejores resultados cuando incorporaron principios colaborativos y participativos. La acción conjunta con otros programas en alianzas estratégicas incrementó la efectividad técnica y amplificó el impacto. Los intermediarios locales con enfoque participativo mejoraron la velocidad y calidad del cambio, fortaleciendo las redes sociales entre docentes, estudiantes, proveedores y otros actores.

De manera particular, el Consultorio Universitario en Contabilidad, Economía y Administración (CUCAE), que alberga el Núcleo de Asistencia Tributaria (NAT) y el Núcleo de Asistencia Empresarial (NAE), generó capital social a través de la valoración del rol de los capacitadores voluntarios, la mejora del estatus social de estos actores y la adopción de nuevas tecnologías en las comunidades beneficiadas.

2.7. Reflexiones y lecciones aprendidas en la FCE-UNA

Una característica distintiva del trabajo de extensión de la FCE-UNA fue el compromiso con un modelo de Extensión Centrada en la Comunidad, que implicó la participación activa de los afectados en el diseño e implementación de las actividades. Este enfoque capitalizó el conocimiento y la experiencia local de los extensionistas, logrando resultados contextualmente apropiados y sostenibles. Uno de los impactos más notables fue la difusión rápida y eficiente de conocimiento práctico y estrategias de adaptación en las comunidades económicas, lo que permitió a los emprendedores incorporar nuevas vivencias en sus sistemas de gestión.

Como limitación central se identificó la ausencia de recursos económicos estables para las actividades de intervención, lo que pone en riesgo la continuidad y evolución de los programas. Esta restricción debilita la resiliencia a largo plazo de la extensión y plantea la necesidad de construir estructuras de incentivos que garanticen la transferencia y el desarrollo del conocimiento.

En cuanto a la evolución metodológica, las estrategias de extensión han transitado de enfoques tradicionales hacia modalidades más participativas, críticas y contextualizadas. Los Planificadores de Investigación-Acción incorporan perspectivas reflexivas y relaciones más estrechas con los actores. Los métodos modernos enfatizan la resolución de problemas, la voz de la comunidad, el monitoreo constante y la transparencia en la rendición de informes, generando confianza y cooperación entre todos los actores involucrados.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio reiteran la importancia de los enfoques participativos y flexibles para la extensión universitaria con impacto comunitario. La concepción de la extensión de la FCE-UNA —



centrada en el estudiante y receptiva a la comunidad— se corresponde con los paradigmas de participación social, sostenibilidad y empoderamiento que la literatura especializada reconoce como los más efectivos (Camilloni et al., 2013).

La adopción de marcos multidisciplinarios e integradores para orientar la planificación de proyectos resulta fundamental para abordar con éxito las cuestiones ambientales, sociales y económicas de las comunidades. La co-construcción de conocimiento entre universidad y comunidad demuestra el potencial de los enfoques de investigación participativa para generar aprendizajes mutuamente significativos. Sin embargo, la limitada participación de ciertos sectores comunitarios puede comprometer la transferencia intergeneracional de saberes, lo que constituye un desafío pendiente.

De cara al futuro, la FCE-UNA debe fortalecer alianzas amplias y profundas que involucren a todos los sectores de la comunidad, adaptando sus intervenciones a las diferentes fases de la participación comunitaria. La evaluación regular de las necesidades, la optimización de recursos, el fomento de asociaciones estratégicas entre el campus y la comunidad, y la generación transparente de evidencia sobre el bien social producido son principios esenciales para una extensión sostenible.

En particular, se recomienda: (a) desarrollar indicadores estandarizados para la medición del impacto comunitario; (b) ampliar la participación juvenil en las iniciativas de extensión; (c) mejorar las herramientas para una retroalimentación inclusiva a medida que las comunidades se tornan más diversas; y (d) sostener la inversión en modelos participativos y mecanismos de retroalimentación impulsados por la comunidad como condición para maximizar y preservar los resultados positivos alcanzados.

En definitiva, la extensión universitaria en la FCE-UNA representa una experiencia valiosa de articulación entre la academia y la sociedad, cuya continuidad y profundización requieren el compromiso institucional sostenido, la apertura a la innovación metodológica y la disposición para aprender de las comunidades con las que se trabaja.

REFERENCIAS

Arocena, R., y Sutz, J. (2001). La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas. UDUAL.

Camilloni, A., Krotsch, P., Naidorf, J., y Trotta, L. (2013). El saber de la extensión universitaria. Universidad de Buenos Aires.

De Sousa Santos, B. (2010). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad (2.a ed.). CIDES-UMSA.

Fals Borda, O. (1987). Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos. Carlos Valencia Editores.



Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI.

Gómez Sollano, M., y Corenstein Zaslav, M. (2013). Reconfigurar lo educativo en América Latina: Experiencias y desafíos. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mendes Catani, A., Hey, A. P., y Giglio, V. G. (2002). PROUNI: democratização do acesso às IES? Educação e Sociedade, 27(96), 125–148.

Naidorf, J. (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization in higher education. Education Policy Analysis Archives, 22(89), 1–22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014>

Nirenberg, O., Brawerman, J., y Ruiz, V. (2003). Programación y evaluación de proyectos sociales: Aportes para la racionalidad y la transparencia. Paidós.

Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. Universidades, 67, 7–24.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.



LA VINCULACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD, COMUNIDAD Y MUNDO DEL TRABAJO:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS,
PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS
Y DESAFÍOS PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

Nidia Raquel Benítez González
Liza Liliana Quiñonez
Liza Marlene Quiñonez González



CAPÍTULO 4

LA VINCULACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD, COMUNIDAD Y MUNDO DEL TRABAJO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

59

Nidia Raquel Benítez González

nidiarabenitez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0434-0335>

Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Económicas - Paraguay

Liza Liliana Quiñonez

lizaquinonez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8616-2643>

Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Económicas - Paraguay

Liza Marlene Quiñonez González

marlenequinonez03@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7250-2201>

Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Económicas - Paraguay

RESUMEN

La vinculación entre la universidad, la comunidad y el mundo del trabajo constituye hoy uno de los ejes estructurantes de la educación superior contemporánea. El presente estudio analiza, mediante una revisión documental de carácter sistemático, los fundamentos teórico-epistemológicos, las trayectorias históricas y los vectores de desafío que configuran esta trilogía interdependiente. Se procesan y articulan las contribuciones de autores seminales —François Vallaey, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Henry Etzkowitz y Orlando Fals Borda— cuyas arquitecturas conceptuales han operacionalizado el marco normativo de la responsabilidad social universitaria, la extensión como función sustantiva y el aprendizaje-servicio como dispositivo pedagógico de alta eficiencia vincular. El análisis revela que la institución universitaria del siglo XXI debe trascender su función tradicional de reproducción del conocimiento académico para asumir un rol activo como agente de transformación sistémica, generando conocimiento pertinente, contextualizado y socialmente útil, al tiempo que forma profesionales con competencias técnicas, visión crítica y compromiso ético-ciudadano.

Palabras clave: *vinculación universitaria, responsabilidad social universitaria, extensión universitaria, desarrollo territorial, empleabilidad, aprendizaje-servicio.*



INTRODUCCIÓN

La relación entre la universidad, la comunidad y el mundo del trabajo configura uno de los vectores de mayor densidad analítica en el campo de la educación superior contemporánea. Este enfoque parte del principio epistemológico de que el conocimiento no puede permanecer circunscrito a los espacios formales de producción académica, sino que debe proyectarse hacia el entorno social y responder, con pertinencia estratégica, a las necesidades reales de la sociedad. En este marco operacional, la universidad asume un rol activo y multidimensional: formar profesionales con competencias técnicas y éticas, generar conocimiento aplicado y contribuir al desarrollo humano, productivo y territorial de su entorno.

La interdependencia entre estos tres espacios —universidad, comunidad y trabajo— constituye el fundamento de lo que la literatura especializada ha denominado la "tercera misión" de la universidad. Según Touriñán López (2020), esta tercera misión significa que la institución universitaria asume el triángulo del conocimiento desde dos grandes objetivos operacionales: por un lado, la responsabilidad social institucional; y por otro, el compromiso de transferir y transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad sistémica y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, científico y tecnológico.

El presente trabajo tiene como objetivo nuclear analizar de manera integral los fundamentos teóricos que sustentan la vinculación universidad-comunidad-mundo del trabajo, examinando las trayectorias históricas, las contribuciones de los principales actores del pensamiento crítico y los desafíos contemporáneos que enfrenta esta articulación. Se realiza una revisión documental sistemática que permite construir un marco conceptual robusto y ofrecer reflexiones estratégicas pertinentes para el fortalecimiento de esta vinculación en el contexto latinoamericano.

METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, sustentado en una revisión documental analítica y crítica de literatura científica especializada sobre la vinculación entre universidad, comunidad y mundo del trabajo. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo-crítico, orientado a decodificar los significados, tensiones conceptuales y arquitecturas de sentido que atraviesan la función social de la educación superior contemporánea.

La técnica principal utilizada fue la revisión sistemática de fuentes secundarias, seleccionadas bajo criterios de pertinencia temática, relevancia académica y reconocimiento científico en el campo. Se priorizaron libros, artículos científicos indexados y documentos institucionales producidos por organismos internacionales y autores de referencia en el campo de la educación superior, la responsabilidad social universitaria, la extensión universitaria y la transferencia de conocimiento. El procedimiento metodológico se desarrolló en tres fases operacionales: (a) búsqueda y selección de fuentes, considerando literatura clásica y contemporánea vinculada a la vinculación universitaria, tales como los aportes de Vallaey, Freire, Sousa Santos, Etzkowitz y Fals Borda; (b) análisis de contenido, mediante lectura comprensiva y categorización temática, identificando núcleos conceptuales recurrentes: responsabilidad social universitaria, tercera misión, aprendizaje-servicio, investigación-acción participativa,

empleabilidad y desarrollo territorial; y (c) síntesis interpretativa, integrando los hallazgos teóricos en un marco analítico coherente que permite discutir los desafíos actuales de la educación superior latinoamericana. Este diseño metodológico garantiza rigor conceptual, coherencia interna y validez académica del análisis producido.

MARCO TEÓRICO Y ANÁLISIS INTEGRADO

Trayectoria Histórica y Bases Epistemológicas de la Vinculación Universitaria

La extensión universitaria, como expresión operacional de la vinculación entre la universidad y la sociedad, tiene sus raíces en el siglo XIX. Las primeras experiencias de extensión universitaria emergieron en Europa —particularmente en Inglaterra—, donde las instituciones académicas desarrollaron programas orientados a transferir el conocimiento académico a sectores de la población sin acceso a la educación superior. En 1904, el Ateneo de Madrid inició actividades de extensión mediante cátedras dominicales dirigidas a obreros, articulando dimensiones de mejora habitacional, sanitaria y de defensa de derechos civiles. Mientras esto ocurría en Europa, las universidades de América Latina mantenían estructuras de tipo colonial y elitista que las desconectaban estructuralmente de las necesidades sociales de sus contextos.

El hito fundacional de la vinculación universitaria en América Latina lo constituye la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, movimiento que buscó democratizar el sistema universitario y otorgarle un carácter científico y socialmente comprometido. Este proceso se inició como una rebelión estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba —institución fundada por los jesuitas en 1613, que mantenía características coloniales, racistas, elitistas y nepotistas— en tensión con los profundos cambios políticos, económicos y sociales de la época. El movimiento reformista consagró principios fundamentales que reconfiguraron la educación superior latinoamericana: la autonomía universitaria, el cogobierno estudiantil, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de oposición. Como señala Tünnermann Bernheim (1998), la Reforma de Córdoba trajo a las universidades latinoamericanas la autonomía universitaria como su fruto de mayor peso institucional, siendo este principio determinante para el desarrollo de las universidades desde entonces. Torres Colmenárez (2024) afirma que en 1918 surge el concepto de extensión de la mano del movimiento de Córdoba, corriente cargada de ideas innovadoras que permitieron un mayor acercamiento de la clase media a la universidad, reconociendo la extensión como una alternativa operativamente viable para la vinculación de la universidad con la sociedad.

La consolidación institucional de la extensión en América Latina se profundizó en 1949, con el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas en Guatemala, donde se ratificó la orientación social de la universidad. Posteriormente, en 1957, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) llevó a cabo la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural en Santiago de



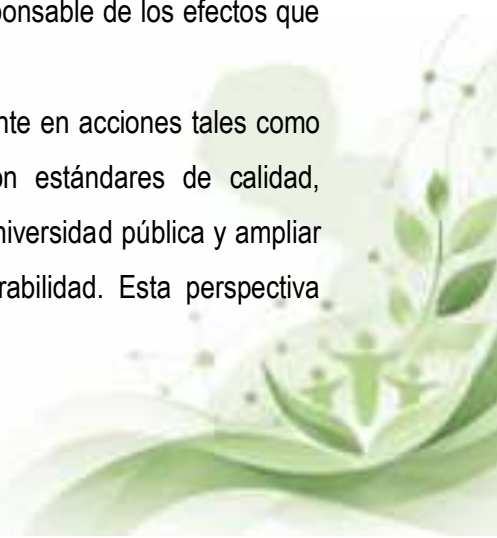
Chile, estableciendo un marco conceptual definido de la extensión universitaria que enfatizaba su naturaleza, procedimientos y finalidades. A partir de los años ochenta, la recuperación democrática en el Cono Sur impulsó definitivamente las actividades de extensión universitaria, permitiendo una mayor interacción sistémica de la universidad con su entorno socio-productivo.

Responsabilidad Social Universitaria: Marco Normativo e Impactos Institucionales

François Vallaey es reconocido como el principal arquitecto conceptual del paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Según Vallaey (2007), este paradigma emergente construyó una concepción de universidad socialmente responsable basada en la gestión sistemática de cuatro tipos de impactos institucionales: organizacionales, educativos, cognitivos y sociales. Para Vallaey (2009), ninguna universidad puede autoproclamarse socialmente responsable, pero todas deben responsabilizarse por sus vínculos e impactos sociales: "La responsabilidad social no admite parcialidad ni segmentaciones: no se pueden desarrollar actuaciones responsables en un ámbito y dejar otros ocultos a la mirada ética." La responsabilidad constituye, en esta arquitectura teórica, una exigencia ética-estratégica derivada de los impactos que toda institución genera sobre el sistema social en que opera.

Gaete Quezada (2012), analizando la RSU desde una perspectiva sociológica, concluye que el concepto se articula en torno a tres categorías relacionales de alta operatividad: el fortalecimiento de la relación universidad-sociedad, el desarrollo de respuestas universitarias a las necesidades sociales locales y la gestión sistemática de los impactos sociales del quehacer universitario. Complementariamente, Beltrán et al. (2014) identifican cuatro elementos sustantivos que determinan el formato de la relación universidad-sociedad para hacer efectiva su incidencia sistémica: formación, investigación, liderazgo social y compromiso ético-institucional. Arroyo (2024) identifica y operacionaliza las teorías que dan sustento a la RSU: la teoría de los stakeholders, que orienta a la universidad a atender las expectativas y necesidades de sus grupos de interés; la teoría de la legitimidad, que plantea que la institución obtiene legitimidad social en la medida que sus acciones son percibidas como pertinentes y deseables; la teoría institucional, que enfatiza la importancia de las normas y valores sociales en la configuración de las prácticas universitarias; y la teoría de los impactos, propuesta por Vallaey, centrada en la gestión responsable de los efectos que genera la actividad universitaria.

Escalante et al. (2016) señalan que la RSU se traduce operacionalmente en acciones tales como constituir una planta docente certificada, ofrecer programas evaluados con estándares de calidad, implementar acciones orientadas a la recuperación de la función social de la universidad pública y ampliar la cobertura para atender a poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad. Esta perspectiva



operativa de la RSU converge con el enfoque de pertinencia social propuesto por la UNESCO (1998), que establece que la pertinencia de la educación superior debe ser considerada esencialmente en función de su lugar y su rol en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios resultantes, así como de sus lazos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y el financiamiento público.

Perspectivas Críticas: Sousa Santos, Freire y Fals Borda

Boaventura de Sousa Santos (2005) desarrolló un análisis crítico de alta resolución sobre los desafíos de la universidad contemporánea, identificando tres crisis estructurales de la institución universitaria: la crisis de hegemonía, derivada de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las demandas crecientes de la sociedad; la crisis de legitimidad, surgida de la tensión entre la jerarquización de los saberes especializados y las demandas de democratización del conocimiento; y la crisis institucional, consecuencia de la contradicción entre la reivindicación de autonomía y la presión de criterios de eficiencia y productividad de tipo empresarial. Sousa Santos afirma que se ha producido un cambio de paradigma, pasando del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario. En este nuevo paradigma epistemológico, la sociedad deja de ser interpelada por la ciencia para convertirse en sujeto de interpelación a la ciencia, lo que exige una reconfiguración del rol institucional de la universidad. Sus propuestas de reforma incluyen la reconquista de la legitimidad social, la construcción de redes interuniversitarias transnacionales, el desarrollo de mecanismos de democracia interna y externa, la implementación de evaluación participativa y la regulación del sector privado para evitar dinámicas de competencia desleal.

En consonancia con este análisis crítico, Paulo Freire (1970) desarrolló una impugnación profunda a lo que denominó "educación bancaria", caracterizada por la transmisión unidireccional de conocimientos del educador hacia el educando, tratando a este último como un receptáculo pasivo de información. Frente a este modelo de baja eficiencia formativa, Freire propuso la Educación Liberadora o Educación Problematicadora, cuyos vectores operacionales incluyen la desmitificación crítica de la realidad, la promoción del diálogo como acto cognoscente, el despertar de la creatividad y la reflexión crítica, el reconocimiento del carácter histórico del ser humano y la orientación hacia el cambio y la emancipación social. La Educación Liberadora, según Núñez Bonilla (2023), es una propuesta contrahegemónica que busca formar seres humanos pensantes, comprometidos con su devenir histórico y capaces de transformar su realidad material y simbólica. Para la vinculación universitaria, el pensamiento freiriano cuestiona la

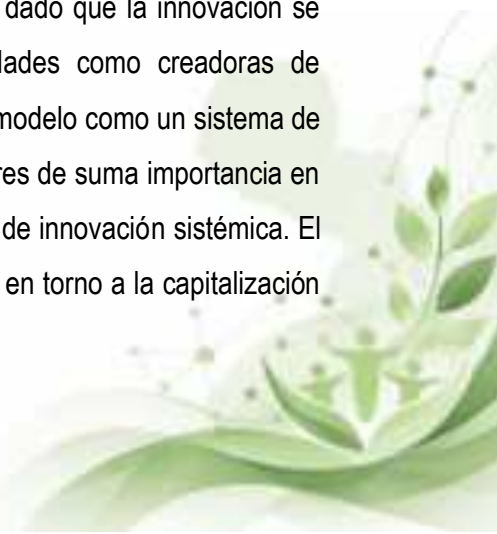


verticalidad de las relaciones entre universidad y comunidad, promueve el reconocimiento de los saberes locales y establece la educación como práctica de la libertad orientada a la transformación sistémica.

Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano cofundador de la primera Facultad de Sociología de América Latina en la Universidad Nacional de Colombia (1960), desarrolló la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP) como dispositivo epistemológico alternativo de alta eficiencia vincular. Esta metodología surgió del debate sociológico colombiano de comienzos de los setenta, buscando transformar las relaciones estructurales entre el conocimiento académico y el saber popular. Fals Borda (2008) conceptualizó la investigación participativa como una vivencia necesaria que vincula a las comunidades con la universidad en la producción del conocimiento, articulando los propósitos de los grupos poblacionales menos favorecidos para constituir un nuevo poder: el poder popular. Sus principios operacionales incluyen la participación democrática —donde los participantes no son objetos de investigación sino coautores del proceso—, la producción de conocimiento contextualizado desde la suma de saberes entre investigador y comunidad, el compromiso ético y político con los procesos de transformación social, y la subversión del orden social mediante una teoría antielite que permita asumir acciones conducentes al cambio. Zapata y Rondán (2016) señalan que las diversas escuelas de investigación participativa han convergido bajo la propuesta de Fals Borda, que coloca en el centro la acción transformadora como criterio de validación del conocimiento producido.

Modelos de Interacción Estratégica: La Triple Hélice y la Transferencia de Conocimiento

El modelo de la Triple Hélice, propuesto por Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff en la década de 1990, postula la relación estratégica entre Universidad-Empresa-Gobierno como motor del desarrollo económico y social en la sociedad del conocimiento. Este modelo interpreta el tránsito de la diada dominante entre Industria y Gobierno en la sociedad industrial, hacia una relación triádica y dinámica en la que la Universidad adquiere un rol protagónico como generadora de conocimiento, investigación básica y formación de recursos humanos calificados. Según Etzkowitz (2000), el cambio hacia una sociedad basada en el conocimiento ha incrementado el peso estratégico de las universidades: dado que la innovación se basa cada vez más en el conocimiento científico, el rol de las universidades como creadoras de conocimiento resulta proporcionalmente más valioso. Castillo (2010) analiza el modelo como un sistema de interacciones en el que Universidad, Empresa y Gobierno constituyen tres actores de suma importancia en la sociedad, con un papel fundamental en el desarrollo regional y la generación de innovación sistémica. El concepto de "universidad emprendedora" desarrollado por Etzkowitz se articula en torno a la capitalización



del conocimiento, los vínculos fuertes con la industria y los gobiernos, un alto grado de independencia institucional y la evolución permanente de las relaciones con el entorno productivo.

La transferencia de conocimiento, como función imprescindible de las universidades contemporáneas, debe comprenderse en un sentido amplio que englobe a todos los actores del sistema social, sin reducirse a las relaciones con el sector empresarial. La comunicación de la universidad con el resto de los actores no puede ser unidireccional sino multidireccional y basada en la reciprocidad epistémica. En este sentido, Cazaux (2013) destaca el modelo de los Science Shops como una forma innovadora de transferencia de conocimiento, donde estas organizaciones actúan como mediadores entre grupos de ciudadanos organizados y la universidad, facilitando el acceso a conocimientos y técnicas, la solución de problemas locales y el desarrollo territorial. Los beneficios de este modelo son bidireccionales: hacia la comunidad (acceso a conocimientos, resolución de problemas, empoderamiento) y hacia la universidad (fortalecimiento de la relación teoría-práctica, nuevos vectores de investigación, inclusión de temas socialmente relevantes en la agenda institucional). La transferencia de conocimiento debe equilibrarse, en el marco de la tercera misión universitaria, con la responsabilidad social, evitando la subordinación de la institución a intereses exclusivamente económicos o de mercado. Como señala Touriñán López (2020), pretender reducir la tercera misión a un problema de valor económico del conocimiento, obviando la función de responsabilidad social de la universidad, sería una simplificación operacionalmente inadecuada.

Dispositivos Pedagógicos de Vinculación: Aprendizaje-Servicio y Prácticas Profesionales

El aprendizaje-servicio (ApS) constituye uno de los dispositivos pedagógicos de mayor eficiencia para materializar la vinculación entre universidad, comunidad y mundo del trabajo. Según ApSUCat-ACUP (2019), el ApS es una metodología educativa que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto, permitiendo al estudiante formarse trabajando en el apoyo a necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Más allá de ser una metodología de aula extendida, el aprendizaje-servicio constituye un paradigma epistemológico acerca de cómo entender la formación y qué rol social deben jugar las universidades, los docentes-investigadores y los propios estudiantes. Tolozano-Benites (2025) señala que el ApS vincula la teoría y la práctica, permitiendo que las universidades se inserten activamente en la resolución de problemáticas sociales complejas, convirtiendo la extensión en un catalizador para el diálogo de saberes entre la academia y la comunidad y fomentando proyectos interdisciplinarios que integran múltiples áreas del conocimiento. Los beneficios de este dispositivo son

multidireccionales: para los estudiantes, implica el desarrollo de competencias profesionales en contextos reales, formación en valores de responsabilidad social y ciudadanía, integración de conocimientos teóricos con la práctica y desarrollo de habilidades blandas como comunicación, trabajo en equipo y liderazgo; para la comunidad, supone acceso a conocimientos y técnicas universitarias, resolución de problemas locales, desarrollo y empoderamiento; para la universidad, fortalecimiento de la relación teoría-práctica, generación de temas de investigación socialmente relevantes y legitimidad social institucional.

Las prácticas profesionales constituyen un componente esencial de la formación universitaria, operando como puente estratégico entre la etapa formativa y la inserción en el mercado laboral. Gordon (1989) las define como experiencias de trabajo supervisado de relativa corta duración, ofrecidas como parte del currículo y realizadas durante la secuencia académica. Peña (2016) señala que las prácticas vinculan el estudio y el trabajo bajo la guía de tutores académicos y empresariales, permitiendo al estudiante desarrollar nuevas habilidades y aprender a actuar en una cultura organizacional diferente. Los objetivos formativos de las prácticas incluyen la construcción de experiencia en contextos reales, la orientación vocacional mediante el contacto directo con el ejercicio profesional y el desarrollo de competencias específicas que no son adquiribles exclusivamente en el aula. De La Vega y Arakaki (2011) subrayan que los aprendizajes derivados de las prácticas profesionales poseen componentes de índole actitudinal, ético y afectivo que solo pueden obtenerse desde la vivencia en situaciones laborales reales. En términos de empleabilidad, la UNESCO-IESALC (2025) señala que alrededor del 70% de los planes nacionales de educación superior priorizan actualmente la empleabilidad, y cada vez más universidades adaptan sus planes de estudios a las demandas del mercado laboral. Nuñez (2022) determina que las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas inciden significativamente en la empleabilidad de los estudiantes universitarios, y que las universidades deben promover el logro de competencias como la comunicación, la visión de futuro, la adaptabilidad al cambio, el trabajo en equipo, las innovaciones digitales y la creatividad como vectores de inserción laboral sostenida.

Desarrollo Territorial, Innovación Social y Objetivos de Desarrollo Sostenible

El desarrollo territorial sostenible representa un desafío y una oportunidad estratégica clave para las universidades en la promoción de comunidades inclusivas, resilientes y ambientalmente responsables. Ramírez Chávez (2024) explora el papel de la universidad pública como catalizadora de procesos de desarrollo territorial, destacando los proyectos de vinculación universitaria y responsabilidad social con impacto medible en las regiones. Las universidades pueden contribuir en áreas críticas como el desarrollo

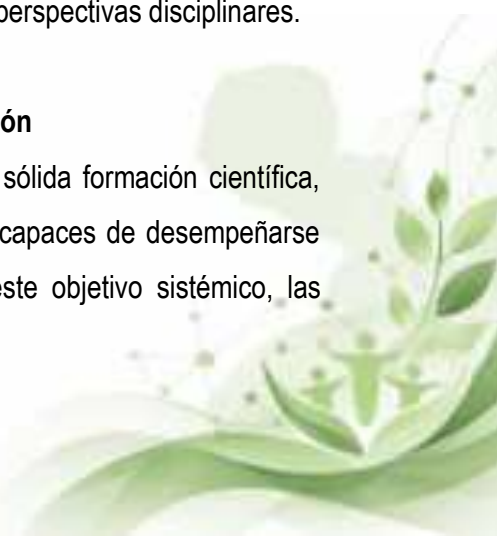


agrícola sostenible, la alfabetización digital, el emprendimiento local y la conservación ambiental. No obstante, existen desafíos estructurales —limitaciones presupuestarias, brecha digital y desigualdades socioeconómicas— que limitan significativamente su alcance operativo. Di Meglio (2025) identifica y evalúa los alcances de la política de vinculación universitaria en la promoción del desarrollo socio-productivo local, concluyendo que dicha política puede tener un alcance regional centrado en las demandas sociales de actores públicos y privados, promoviendo insumos para la generación de políticas públicas, el acceso a la educación de grupos vulnerables y la consolidación de derechos sociales. Henríquez Acosta (2020) destaca la economía social y solidaria como una estrategia de desarrollo territorial que las universidades pueden promover mediante incubadoras universitarias de emprendimientos solidarios, como instrumento para la inclusión socio-productiva.

La innovación social encuentra en las universidades un aliado estratégico de primer orden. Según estudios del Banco Interamericano de Desarrollo, la innovación social en América Latina tiene un impacto significativo en áreas como la reducción de la pobreza y el acceso a servicios básicos. Las universidades, como centros de producción y transferencia de conocimiento, están llamadas a liderar las transformaciones sistémicas combinando la investigación, la formación y la proyección social con las necesidades del entorno. El PNUD en Paraguay ha impulsado iniciativas como "Moirū", un Desafío Comunitario de Innovación Social que se enfoca en desarrollar e implementar colaborativamente soluciones a problemáticas vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), demostrando el valor estratégico de la territorialización de las metodologías y la personalización de las herramientas de intervención social. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas, con sus 17 ODS como eje central, provee un marco normativo de referencia para abordar los desafíos mundiales más críticos, y las universidades desempeñan en este marco un papel fundamental a través del aprendizaje y la enseñanza, la investigación, la gobernanza institucional, la extensión universitaria y el liderazgo social. Los programas de desarrollo sostenible en las universidades buscan integrar principios de sostenibilidad en todas las áreas institucionales: enseñanza, investigación y extensión, formando estudiantes con capacidad crítica para reconocer problemáticas globales relacionadas con el desarrollo sostenible y abordarlas desde múltiples perspectivas disciplinares.

Formación Integral del Estudiante como Objetivo Sistémico de la Vinculación

La formación integral del estudiante universitario se concreta en una sólida formación científica, técnica, humanística y axiológica, orientada a la producción de profesionales capaces de desempeñarse exitosamente en los sectores de la economía y la sociedad. Para lograr este objetivo sistémico, las

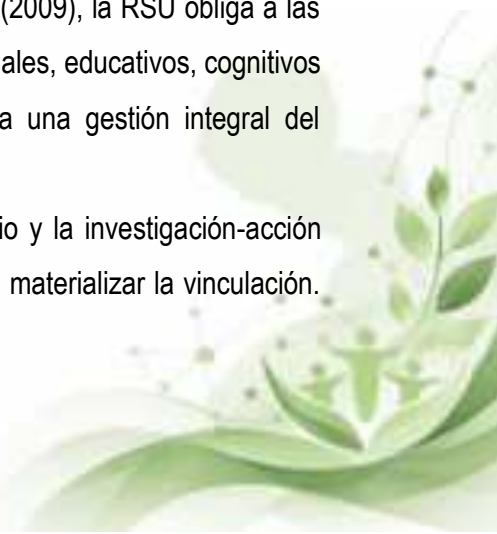


instituciones de educación superior deben integrar sus tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión universitaria, operacionalizadas de manera articulada y coherente. Torres Cardeña (2019) señala que la formación integral como estilo de educar se enfoca en el estudiante como un todo, conduciéndolo a actuar desde el potencial de su espíritu y de manera coherente con sus valores. Implica más que conocimientos y habilidades técnicas específicas para el ejercicio profesional; demanda la apropiación de valores, actitudes y formas de vida que posibiliten la participación dinámica, creativa, crítica y comprometida en el mejoramiento de la sociedad. La formación integral contempla múltiples dimensiones operacionales: intelectual, mediante el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, y la creatividad; social, mediante competencias para el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el liderazgo; ética, mediante la formación en valores, la integridad y el compromiso con la justicia social; y profesional, mediante las competencias técnicas de la disciplina y la adaptabilidad a entornos complejos y cambiantes. La extensión universitaria cumple un rol nuclear en la formación integral de los estudiantes, siendo puesta en práctica a través del intercambio de conocimientos académicos con la comunidad. La Universidad Nacional de Asunción (2025) define la extensión universitaria como un proceso pedagógico transformador y de compromiso social que contribuye al desarrollo inclusivo, sostenible y sustentable de la sociedad paraguaya, promoviendo la construcción colectiva de saberes y su aplicación para satisfacer las necesidades de toda la sociedad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis documental realizado evidencia que la vinculación entre universidad, comunidad y mundo del trabajo ha evolucionado desde una concepción asistencialista y marginal hacia un eje estratégico central de la educación superior. Los resultados revelan que esta vinculación no constituye una función aislada o periférica, sino un proceso transversal que articula docencia, investigación y extensión como funciones sustantivas integradas y mutuamente reforzadas. Uno de los hallazgos de mayor densidad analítica es que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) emerge como el marco integrador que redefine el rol institucional de la universidad. Desde la perspectiva de Vallaey (2009), la RSU obliga a las universidades a asumir de manera ética y sistemática los impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales que generan, desplazando la lógica de acciones puntuales hacia una gestión integral del compromiso social.

Asimismo, se evidencia que metodologías como el aprendizaje-servicio y la investigación-acción participativa constituyen dispositivos pedagógicos y epistemológicos clave para materializar la vinculación.

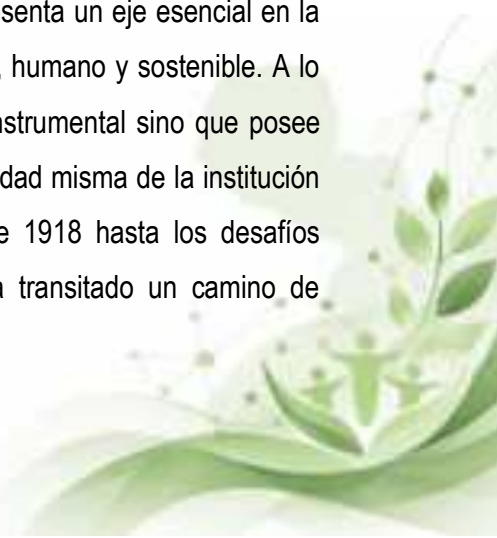


Estos dispositivos favorecen el diálogo de saberes, la formación integral del estudiantado y la producción de conocimiento socialmente pertinente, superando la dicotomía históricamente sedimentada entre teoría y práctica. Desde la dimensión laboral, los resultados reflejan que las prácticas profesionales y los vínculos con el sector productivo fortalecen la empleabilidad de los estudiantes al permitir el desarrollo de competencias técnicas, éticas y socioemocionales que difícilmente se adquieren exclusivamente en el aula. La universidad aparece así como un actor estratégico en la preparación de profesionales capaces de responder a contextos laborales dinámicos y de alta complejidad.

Estos resultados dialogan de manera directa con los planteamientos críticos de Sousa Santos (2005), quien advierte que la universidad del siglo XXI enfrenta profundas crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad. En este contexto, la vinculación con la comunidad y el mundo del trabajo se configura como una estrategia de re-legitimación social, permitiendo a la universidad reconstruir su sentido público y su pertinencia estratégica. En consonancia con Freire (1970), el análisis pone de manifiesto que una vinculación auténtica solo es posible cuando se superan las relaciones verticales de poder entre universidad y sociedad: la educación liberadora y la investigación participativa cuestionan la hegemonía del saber académico y promueven una producción de conocimiento horizontal, contextualizada y orientada a la transformación sistémica. Desde el enfoque del modelo de la Triple Hélice, las relaciones universidad-empresa-Estado pueden potenciar la innovación y el desarrollo, siempre que no se reduzca la función universitaria a una lógica exclusivamente mercantil. La tercera misión debe equilibrar la transferencia de conocimiento con la responsabilidad social, evitando la subordinación de la institución a intereses económicos de corto plazo. En el contexto latinoamericano, el análisis evidencia tensiones estructurales persistentes: limitaciones presupuestarias, desigualdades sociales, brechas territoriales y débil articulación interinstitucional. No obstante, confirma que la vinculación universitaria, cuando se asume como política institucional sistémica y no como acción aislada, constituye un instrumento de alta potencia para la transformación social, la formación integral y el desarrollo territorial sostenible.

Conclusiones

La vinculación entre universidad, comunidad y mundo del trabajo representa un eje esencial en la construcción de una educación superior comprometida con el desarrollo social, humano y sostenible. A lo largo de este trabajo se ha evidenciado que este vínculo no es meramente instrumental sino que posee profundas implicaciones éticas, políticas y pedagógicas que configuran la identidad misma de la institución universitaria contemporánea. Desde la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 hasta los desafíos actuales planteados por la Agenda 2030, la universidad latinoamericana ha transitado un camino de



progresiva apertura hacia la sociedad, reconociendo que su legitimidad depende de su capacidad para responder a las necesidades de todos los sectores sociales.

Los aportes teóricos de autores como François Vallaëys, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Henry Etzkowitz y Orlando Fals Borda han configurado un marco conceptual rico y multidimensional para comprender y fortalecer esta vinculación. La RSU emerge como el paradigma integrador que articula las funciones de docencia, investigación y extensión en torno al compromiso social, exigiendo gestionar los impactos de la universidad desde una perspectiva ética. El modelo de la Triple Hélice ofrece un marco para comprender las interacciones entre universidad, empresa y gobierno en la sociedad del conocimiento, mientras que la IAP y la Educación Liberadora aportan perspectivas críticas que cuestionan las jerarquías tradicionales del saber y promueven relaciones horizontales entre academia y comunidad.

El aprendizaje-servicio y las prácticas profesionales constituyen dispositivos concretos para materializar la vinculación, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias en contextos reales mientras contribuyen a la resolución de problemas sociales. La formación integral del estudiante universitario solo puede lograrse mediante la integración efectiva de estas experiencias en el currículo académico. Para fortalecer esta vinculación, las instituciones de educación superior deben consolidar estructuras permanentes de articulación interinstitucional, promover la investigación aplicada y con pertinencia territorial, fomentar alianzas estratégicas con sectores públicos y privados, y evaluar sistemáticamente el impacto de sus acciones. Solo así la universidad podrá cumplir su misión histórica como agente de transformación al servicio del bien común y del desarrollo sostenible de la sociedad que la sustenta.

REFERENCIAS

- ApSUCat-ACUP. (2019). Guía de aprendizaje-servicio. Associació Catalana d'Universitats Públiques.
- Arroyo, A. G. (2024). Teorías y sus aportaciones a la responsabilidad social universitaria. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
- Beltrán, J., Íñigo, E., y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3–18.
- Castillo, H. G. (2010). El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa. *Revista Nacional de Administración*, 1(1), 85–94.
- Cazaux, D. (2013). Transferencia a la sociedad del conocimiento universitario: Los Science Shops. *Revista CTS*, 8(23), 25–41.
- De La Vega, I., y Arakaki, M. (2011). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educación*, 20(38), 75–92.

- Di Meglio, F. (2025). Alcance de la política de vinculación de una universidad argentina en la promoción del desarrollo socio-económico local. *Interfaz*, 4(1), 30–45.
- Escalante, J., Ibarra, L., y Fonseca, C. (2016). Responsabilidad social universitaria: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 1–13.
- Etzkowitz, H. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (1997). Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university–industry–government relations. Pinter.
- Fals Borda, O. (2008). La subversión en Colombia: El cambio social en la historia. FICA-CEPA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gaete Quezada, R. (2012). Responsabilidad social universitaria: una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Gordon, G. R. (1989). Identifying the elements of a training internship. *Journal of Criminal Justice Education*, 1(1), 17–29.
- Henríquez Acosta, M. D. (2020). La economía social y solidaria como estrategia de desarrollo territorial [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes].
- Núñez, S. W. B. (2022). Las competencias y su incidencia en la empleabilidad de los jóvenes universitarios. *Business Science*, 3(1), 15–28.
- Núñez Bonilla, N. C. (2023). El concepto de educación liberadora en Paulo Freire [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].
- Peña, T. (2016). Las prácticas profesionales como potenciadoras del perfil de egreso. *Omnia*, 22(1), 11–27.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2025). Catalizando la innovación social desde las universidades del sur. PNUD Paraguay.
- Ramírez Chávez, M. A. (2024). El rol de la universidad pública en el desarrollo territorial sostenible: una mirada desde la UTEQ en Ecuador. *Revista Científica y Académica*, 4(4), 885–900.
- Sousa Santos, B. de (2005). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Miño y Dávila.
- Tolozano-Benites, R. (2025). El aprendizaje-servicio: una metodología para la integración de los procesos sustantivos universitarios. *EPSIR*, 3(1), 45–62.
- Torres Cardeña, R. S. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 105–124.
- Torres Colmenárez, J. A. (2024). Perspectiva histórica, evolución y desafíos de la extensión universitaria. Vinculando.
- Touriñán López, J. M. (2020). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento: Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos Educativos*, 26, 41–81.
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103–127.

Tünnermann Bernheim, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1–2), 181–196.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO.

UNESCO-IESALC. (2025). Promover la empleabilidad de los estudiantes a través de la educación superior. UNESCO.

Universidad Nacional de Asunción. (2025). Política de extensión universitaria. UNA.

Vallaes, F. (2007). Responsabilidad social universitaria: Propuesta para una definición madura y eficiente. Tecnológico de Monterrey.

Vallaes, F. (2009). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Pontificia Universidad Católica del Perú.

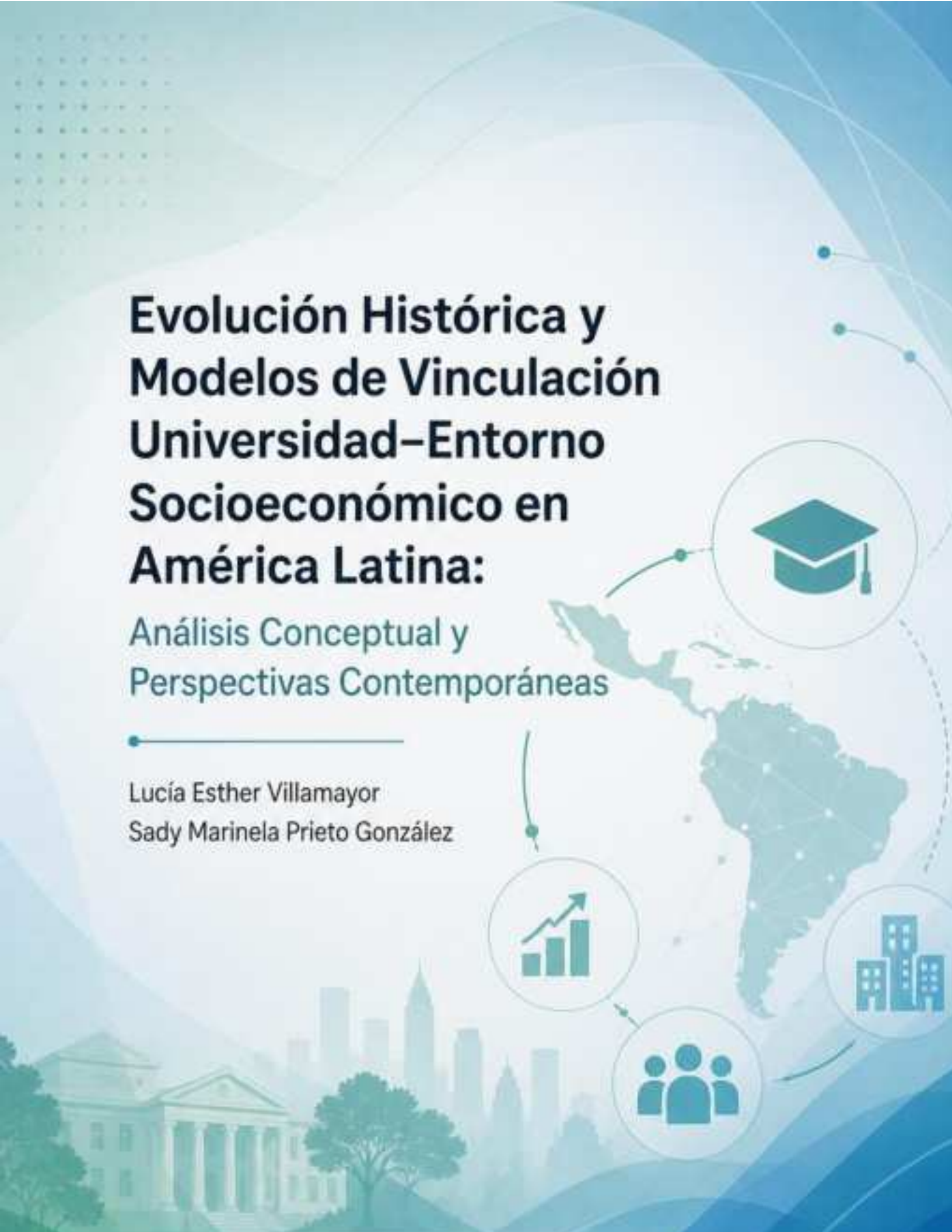
Zapata, F., y Rondán, V. (2016). La investigación acción participativa: Guía conceptual y metodológica. Desco.



Evolución Histórica y Modelos de Vinculación Universidad-Entorno Socioeconómico en América Latina:

Análisis Conceptual y
Perspectivas Contemporáneas

Lucía Esther Villamayor
Sady Marinela Prieto González



CAPÍTULO 5

EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y MODELOS DE VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-ENTORNO SOCIOECONÓMICO EN AMÉRICA LATINA: ANÁLISIS CONCEPTUAL Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

74

Lucía Esther Villamayor

lucyvillamayor63@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9943-4948>

Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Económicas - Paraguay

Sady Marinela Prieto González

sady.prieto7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4105-0226>

Universidad Nacional del Este-UNE. Escuela Superior de Bellas Artes - Paraguay

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es analizar la evolución histórica, los modelos teóricos y los desafíos contemporáneos de la vinculación entre la universidad y su entorno socioeconómico en América Latina, a fin de comprender su consolidación como función sustantiva de la educación superior. La investigación se desarrolló mediante un estudio documental con enfoque cualitativo, descriptivo y analítico, basado en la revisión sistemática de literatura académica, marcos normativos, informes institucionales y experiencias regionales de vinculación. El análisis se realizó mediante codificación temática y comparación conceptual, lo que permitió identificar patrones evolutivos, categorías analíticas y tensiones emergentes. Los resultados muestran que la vinculación ha transitado desde modelos tradicionales de extensión hacia enfoques bidireccionales orientados al desarrollo territorial y a la co-construcción de conocimiento. Se identifican los principales modelos contemporáneos: Triple Hélice, Sistemas Nacionales de Innovación, Triángulo de Sábato, vinculación mediada por tecnologías y Responsabilidad Social Universitaria. Se sistematizan experiencias relevantes de México, Colombia, Brasil y Chile que evidencian diferentes formas de articulación entre universidad, Estado, sector productivo y comunidad. Asimismo, se reconocen desafíos persistentes relacionados con la falta de consensos conceptuales, la débil articulación institucional, las limitaciones en los sistemas de evaluación y la discontinuidad de políticas públicas. Se concluye que fortalecer la vinculación requiere un enfoque integral que articule historia, teoría, territorio y misión social.

Palabras clave: Vinculación universitaria, innovación, desarrollo territorial, educación superior, modelos de vinculación.



INTRODUCCIÓN

La vinculación entre universidad, comunidad y territorio se ha consolidado como una dimensión estratégica de la educación superior en América Latina, al constituirse en un puente esencial entre la producción académica y las necesidades reales de la sociedad. En un contexto marcado por desigualdades persistentes, transformaciones tecnológicas aceleradas y demandas crecientes de pertinencia social, la vinculación adquiere un papel decisivo para orientar la docencia, la investigación y la extensión hacia el desarrollo sostenible de los territorios. Las universidades ya no son únicamente espacios de formación profesional, sino actores sociales que co-participan en la construcción de soluciones, la articulación de redes y la dinamización de ecosistemas de innovación y desarrollo local.

La literatura especializada señala que la vinculación ha evolucionado desde enfoques unidireccionales de transferencia de conocimientos hacia modelos interactivos de cooperación basados en el diálogo de saberes, el aprendizaje mutuo y la responsabilidad social universitaria (Malagón Plata, 2006; Núñez Jover, 2019). Sin embargo, diversos estudios también advierten la existencia de vacíos conceptuales, heterogeneidad normativa y débil articulación entre funciones sustantivas, lo cual limita la consolidación plena de esta función en la región (Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano, 2011; Cano Menoni & Flores, 2023). En particular, Paredes-Brítez, De la Peña Consuegra y Acosta (2025) muestran que los sistemas de acreditación en América Latina abordan la vinculación de manera disímil, generando tensiones entre extensión, impacto territorial y responsabilidad social.

Pese a su importancia reconocida en normativas y discursos institucionales, la vinculación continúa desarrollándose de forma fragmentada, con dificultades para integrar la docencia y la investigación, escasez de indicadores cualitativos que permitan evaluar su impacto, débil participación comunitaria en la toma de decisiones y limitada institucionalización como función permanente. Este panorama revela un vacío en la literatura: si bien existen numerosos estudios sobre experiencias específicas, aún falta una síntesis histórico-conceptual que permita comprender su evolución, los modelos que la explican y los desafíos actuales para fortalecer su pertinencia territorial.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de revisar críticamente la evolución histórica de la vinculación, los marcos conceptuales contemporáneos (Triple Hélice, Sistemas de Innovación, Triángulo de Sábado, RSU y modelos mediados por TIC) y las experiencias latinoamericanas que ejemplifican su aplicación en los territorios. Este análisis es particularmente relevante en el marco del eje temático “*Vinculación entre universidad, comunidad y territorio*”, pues permite comprender cómo las universidades pueden contribuir a procesos de desarrollo local, cohesión social y sostenibilidad, en alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente los ODS 4, 11 y 17.

En función de lo planteado, el problema de investigación que orienta este capítulo puede formularse de la siguiente manera: ¿Cómo ha evolucionado histórica y conceptualmente la vinculación entre la universidad y su entorno socioeconómico en América Latina, y cuáles son los modelos y desafíos actuales que condicionan su consolidación como función sustantiva?



A partir de este problema, se plantea la siguiente pregunta general de investigación: ¿Qué etapas históricas, modelos teóricos y tensiones contemporáneas caracterizan la vinculación universidad–comunidad–territorio en América Latina?

El objetivo general del capítulo es analizar la evolución histórica, conceptual y práctica de la vinculación universidad–entorno socioeconómico en América Latina, identificando sus etapas, modelos predominantes y desafíos actuales.

Los objetivos específicos son:

a) Describir los principales hitos históricos que han configurado la vinculación universitaria en la región. b) Examinar los modelos conceptuales contemporáneos que explican la vinculación universidad–comunidad–territorio. c) Analizar desafíos actuales relacionados con la institucionalización, evaluación e impacto territorial de la vinculación. d) Identificar experiencias latinoamericanas que ejemplifican la aplicación de estos modelos. e) Conectar estos desarrollos con los lineamientos de la Agenda 2030 y los ODS.

Dado que se trata de una investigación teórica y documental, no corresponde formular hipótesis. En su lugar, se privilegia una aproximación analítica sustentada en revisión bibliográfica especializada, documentos institucionales, marcos internacionales y estudios comparados.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

Evolución histórica de las funciones universitarias

El origen de la vinculación universitaria se comprende mejor a partir de la evolución histórica de la universidad como institución social. Las primeras universidades medievales europeas, como Bolonia y París, surgidas entre los siglos XI y XII, funcionaban como corporaciones autónomas de maestros y estudiantes dedicadas principalmente a la enseñanza escolástica para sectores eclesiásticos y administrativos. Su misión fundamental era la transmisión del saber establecido; no existía aún una función orientada explícitamente hacia la sociedad o la producción científica. Como señala Rüegg (1992), estas instituciones se concebían como comunidades intelectuales cerradas, estructuradas en torno a tradiciones corporativas y a la centralidad de la teología y el derecho, lo que limitaba su interacción con la sociedad más amplia (Tünnermann Bernheim, 2008).

Durante los siglos XVIII y XIX emergieron transformaciones profundas que modificaron esta concepción tradicional. Rüegg (2006) documenta cómo, en este periodo, las universidades europeas experimentaron un proceso de modernización asociado a cambios políticos y científicos, lo que dio lugar a modelos institucionales diferenciados. El modelo humboldtiano alemán integró la investigación como función central, concibiendo la universidad como un espacio de producción de conocimiento nuevo. El modelo napoleónico francés, por su parte, organizó las instituciones al servicio del Estado, enfatizando la formación profesional y la función administrativa.

En Estados Unidos, el Morrill Act de 1862 impulsó los Land-Grant Colleges, institucionalizando por primera vez la extensión universitaria mediante programas destinados a llevar conocimiento agrícola, industrial y tecnológico

a comunidades rurales, antecedente directo de la vinculación contemporánea (Thelin, 2011). De manera paralela, el movimiento de Cambridge Extensión (1867) en Inglaterra expandió la noción de universidad como agente social mediante programas itinerantes dirigidos a trabajadores y adultos (Tight, 1998).

Tras la Segunda Guerra Mundial, la educación superior ingresó en un nuevo ciclo de expansión, diferenciación y masificación. Rüegg (2010) analiza este periodo como un punto de inflexión en el que las universidades pasaron a desempeñar un papel estratégico en los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, ampliando su responsabilidad en la formación de profesionales, en la producción de conocimiento y en la contribución al desarrollo socioeconómico. Esta transformación reforzó la idea de que la universidad debía vincularse activamente con su entorno a través de la investigación aplicada, la transferencia tecnológica, la cooperación social y otras formas de interacción.

En América Latina, las universidades coloniales heredaron el modelo escolástico europeo y permanecieron durante siglos como instituciones elitistas, centralizadas y desligadas de las necesidades sociales. Este paradigma comenzó a cambiar radicalmente con la Reforma de Córdoba de 1918, que propuso democratizar la universidad, fortalecer la autonomía, establecer el cogobierno y, sobre todo, asumir una misión social orientada al pueblo (Buchbinder, 2018). A partir de entonces, la extensión y la proyección social se convirtieron en ejes fundamentales de la identidad universitaria latinoamericana.

Durante las décadas de 1950 y 1960 se consolidó en la región un modelo desarrollista que orientó a las universidades hacia la formación de recursos humanos para la industrialización, la modernización económica y la ampliación de la infraestructura científica y tecnológica. No obstante, este enfoque fue críticamente revisado por su orientación economicista y por su limitada capacidad para atender las desigualdades estructurales. De esta crítica surgieron perspectivas que reivindican el compromiso social de la universidad y su responsabilidad frente a los problemas de la región (Arocena & Sutz, 2001; Núñez Jover, 2019).

Hacia finales del siglo XX, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) reafirmó la necesidad de que las instituciones contribuyan de manera activa al desarrollo cultural, económico y social. En este contexto, la vinculación comenzó a consolidarse como función sustantiva. El surgimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), los modelos contemporáneos de innovación y la adopción de la Agenda 2030 han ampliado esta visión hacia una universidad comprometida con la sostenibilidad, la inclusión, la equidad y la co-construcción del conocimiento.

Vinculación universidad–entorno: definiciones y enfoques

La vinculación entre la universidad y su entorno ha sido conceptualizada de múltiples maneras, frecuentemente asociada o superpuesta a la extensión universitaria. Para Malagón Plata (2006), constituye un proceso permanente, dinámico y complejo mediante el cual la institución interactúa con actores sociales, económicos y culturales con el propósito de asegurar la pertinencia de sus funciones sustantivas y contribuir al desarrollo. En una



línea similar, Campos Ríos y Sánchez Daza (2005) sostienen que la vinculación ha pasado de modelos unidireccionales centrados en la simple transferencia de conocimientos a enfoques bidireccionales de intercambio, diálogo y co-construcción, donde la universidad reconoce el valor del saber situado y del aprendizaje mutuo.

Desde una perspectiva más reciente, Núñez Jover (2019) plantea que la vinculación debe entenderse ante todo como un proceso social que implica comunicación, interacción y retroalimentación continua entre la universidad y los diversos sectores de la sociedad. Este proceso, según el autor, se orienta a resolver problemas, generar capacidades y promover el desarrollo humano, científico y cultural. De manera complementaria, Briones et al. (2018) destacan que la vinculación contemporánea se inscribe en un modelo relacional más amplio, articulado con el Estado y el sector productivo bajo el enfoque de la “triple hélice”, lo que exige concepciones más complejas y colaborativas.

En el contexto latinoamericano, la experiencia chilena constituye un hito relevante. La incorporación formal del concepto de “vinculación con el medio” en los criterios de acreditación institucional CNA-Chile, (2013) impulsó una redefinición de esta función, distinguiendo entre los beneficios internos para la institución y los aportes externos hacia la sociedad. Este enfoque, influido en parte por los debates del public engagement anglosajón Kellogg Commission (1999), ha fortalecido la discusión regional sobre el impacto mutuo entre universidad y entorno, promoviendo modelos de gestión que integran pertinencia, participación y responsabilidad pública.

Modelos conceptuales contemporáneos

La vinculación entre universidad y entorno ha sido abordada desde diversos modelos conceptuales que explican cómo interactúan actores sociales, productivos, gubernamentales y académicos en la generación, circulación y aplicación del conocimiento. Estos enfoques permiten comprender la complejidad de las relaciones interinstitucionales y orientar políticas públicas, estrategias institucionales y prácticas de colaboración ajustadas a las necesidades de los territorios. En América Latina, su adopción ha estado marcada por las particularidades estructurales de la región, la tradición crítica en educación superior y la búsqueda permanente de pertinencia social.

El Modelo de la Triple Hélice, formulado por Etzkowitz y Leydesdorff (2000), sostiene que la innovación surge de la interacción dinámica entre universidad, empresa y gobierno. A diferencia de los enfoques lineales de transferencia, este modelo introduce los “roles híbridos”, mediante los cuales cada actor asume funciones que históricamente correspondían a los otros. Así, las universidades impulsan emprendimientos tecnológicos, las empresas colaboran en la formación de talento humano y el Estado actúa como regulador, facilitador e incluso inversionista. Entre sus principales aportes se destaca la creación de espacios de co-producción de conocimiento — parques científicos, incubadoras, centros mixtos de investigación y consorcios público-privados— que posicionan a la universidad como un agente estratégico del desarrollo territorial.



Figura 1:
Modelo de la Triple Hélice



Nota: Espacios de innovación resultantes de la interacción universidad–empresa–gobierno. Adaptado de Etzkowitz y Leydesdorff (2000).

El enfoque de los Sistemas Nacionales de Innovación (SNI), desarrollado por Lundvall (2009), complementa esta perspectiva al concebir la innovación como un proceso sistémico que depende de la interacción continua entre múltiples instituciones. Los SNI integran universidades, empresas, organismos públicos de ciencia y tecnología, instituciones financieras, redes de conocimiento y marcos regulatorios. Su contribución principal es subrayar que la innovación requiere no solo capacidades individuales, sino también contextos institucionales sólidos, aprendizajes colectivos y estructuras que favorezcan la circulación del conocimiento. Arocena y Sutz (2001) destacan que, en América Latina, estos sistemas enfrentan desafíos asociados a la dependencia tecnológica, la insuficiente infraestructura científica y la fragmentación institucional, aspectos que condicionan la vinculación en territorios donde los ecosistemas de innovación están aún en consolidación.

El Triángulo de Sabato, Sabato y Botana (1970) constituye una aportación latinoamericana clave. A diferencia de la Triple Hélice, este modelo enfatiza el papel conductor del Estado en contextos de dependencia estructural, donde se requieren políticas públicas fuertes para articular sistemas científicos frágiles y sectores productivos con baja densidad tecnológica. Su vigencia es especialmente relevante en debates regionales sobre desarrollo territorial, innovación social y transferencia tecnológica.

Figura 2:

Triangulo de Sabato



Nota: El Triángulo de Sábato: interacción entre Gobierno, Infraestructura Científico-Tecnológica e Infraestructura Productiva para la generación de ciencia, tecnología e innovación. Adaptado de Sábato y Botana (1986), con modificaciones posteriores de Escalera (1997) y CONACYT.

En la actualidad, los modelos de vinculación mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han expandido las posibilidades de interacción entre universidades y entorno. Cabero-Almenara y Fernández-Batanero (2018) señalan que las TIC no solo agilizan la comunicación, sino que reconfiguran los ecosistemas de innovación mediante plataformas digitales, redes científico–tecnológicas, laboratorios remotos, repositorios abiertos y prácticas de ciencia ciudadana. Este enfoque introduce conceptos como co–creación digital, innovación abierta, aprendizaje distribuido y gobernanza en red, generando oportunidades para ampliar la participación y democratizar el acceso al conocimiento, especialmente en territorios con brechas geográficas o limitaciones de infraestructura.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se consolida como un marco ético y normativo que transversaliza los modelos anteriores. Desde la perspectiva de Vallaeys, De la Cruz y Sasía (2009), la RSU implica la gestión integral de los impactos educativos, cognitivos, laborales, ambientales y sociales de la institución. En este sentido, la vinculación no es una función aislada, sino un eje articulador que orienta a las universidades hacia la sostenibilidad, la equidad, la ciudadanía activa y el compromiso territorial. La UNESCO (2017) y la Agenda 2030 refuerzan esta visión, situando a las instituciones de educación superior como actores estratégicos para el

cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, como educación inclusiva (ODS 4), innovación (ODS 9), ciudades sostenibles (ODS 11) y alianzas para el desarrollo (ODS 17).

En conjunto, estos modelos permiten comprender la vinculación como un entramado complejo de interacciones en el que la universidad actúa como generadora de conocimiento, articuladora de redes, promotora del desarrollo territorial y agente de transformación social. Su pertinencia depende tanto de la capacidad institucional como del contexto político, económico y cultural, así como del compromiso ético que guíe su relación con la comunidad y el territorio.

Ejemplos latinoamericanos de aplicación de los modelos de vinculación

La implementación práctica de los modelos conceptuales de vinculación universidad–entorno puede observarse con claridad en diversas experiencias latinoamericanas que, pese a desarrollarse en contextos políticos y económicos heterogéneos, comparten características esenciales: articulación intersectorial, construcción de capacidades territoriales, fortalecimiento de ecosistemas de innovación y orientación hacia la resolución de problemas sociales y productivos. Estos casos muestran que los modelos de la Triple Hélice, los Sistemas Nacionales y Regionales de Innovación, el Triángulo de Sábato, la vinculación mediada por TIC y la Responsabilidad Social Universitaria funcionan como marcos operativos que, bien implementados, generan impactos significativos en los territorios.

En México, el Sistema Regional de Innovación de Jalisco constituye una de las experiencias más documentadas de articulación universidad–empresa–Estado. Casas (2001) describe cómo instituciones como la Universidad de Guadalajara y el ITESO, junto con empresas del sector electrónico y de tecnologías de la información, han desarrollado redes de colaboración que dieron origen a un clúster tecnológico conocido como el “Silicon Valley mexicano”. La interacción entre actores académicos, productivos y gubernamentales derivó en laboratorios compartidos, incubadoras de empresas y programas de transferencia tecnológica. Este caso refleja una aplicación ejemplar del modelo de la Triple Hélice y de los Sistemas Regionales de Innovación, mostrando cómo la cooperación sostenida puede dinamizar sectores productivos emergentes y generar empleo altamente especializado.

En Colombia, la ciudad de Medellín se ha consolidado como un referente latinoamericano de innovación y transformación territorial. La corporación Ruta N, creada en 2009, articula de manera estable al gobierno municipal, empresas del sector TIC, organizaciones comunitarias y universidades como EAFIT, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia. Trujillo Mainieri (2017) explica que Ruta N opera mediante un modelo de gobernanza colaborativa que combina principios de la Triple Hélice, innovación abierta y participación social. Iniciativas como laboratorios ciudadanos, programas de alfabetización digital, centros de investigación aplicada y plataformas de co-creación permitieron integrar saberes académicos con necesidades reales de los barrios, evidenciando una convergencia entre vinculación mediada por TIC y Responsabilidad Social Universitaria orientada al desarrollo urbano sostenible.



En Brasil, el polo tecnológico de Campinas constituye uno de los sistemas de innovación más consolidados del continente. La Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) se ha convertido en líder regional en investigación aplicada, transferencia tecnológica y creación de spin-offs. Etzkowitz (2008) identifica a Campinas como un ejemplo paradigmático de Triple Hélice en países emergentes, dado que articula centros de investigación avanzados, parques tecnológicos, empresas multinacionales y agencias estatales de fomento. Esta infraestructura robusta, sumada a políticas públicas estables y a un ecosistema productivo diversificado, ha permitido generar soluciones en áreas como salud pública, agroinnovación y energías renovables, contribuyendo a superar el “círculo vicioso de la dependencia” señalado por Sábato y Botana.

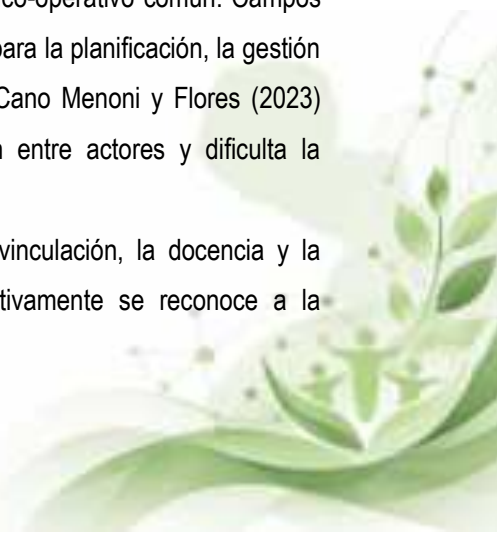
En Chile, la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) ha impulsado desde hace más de una década una agenda estratégica orientada a fortalecer la innovación y la vinculación intersectorial. Crespi y Dutrénit (2014) destacan que programas como los Centros de Excelencia Internacional, los Programas Tecnológicos Estratégicos y las iniciativas de I+D colaborativa permiten articular universidades con empresas y organismos públicos en áreas prioritarias como minería inteligente, biotecnología, agroindustria y energías limpias. Estas iniciativas operacionalizan principios de los Sistemas Nacionales de Innovación y del Triángulo de Sábato, al promover la colaboración entre academia, Estado y sector productivo bajo orientaciones estratégicas comunes.

En conjunto, estos casos evidencian que la vinculación universitaria es un mecanismo estratégico para la transformación territorial y la construcción de soluciones colaborativas frente a desafíos contemporáneos. Además, muestran que los modelos conceptuales adquieren sentido pleno cuando se articulan con políticas públicas coherentes, infraestructuras adecuadas y procesos de gobernanza que incorporen activamente a universidades, empresas, Estado y comunidades.

Desafíos contemporáneos de la vinculación

A pesar de los avances conceptuales e institucionales que han fortalecido la vinculación universitaria en América Latina, persisten desafíos estructurales, epistemológicos y políticos que dificultan su consolidación como función sustantiva plenamente integrada a la misión de las universidades. Uno de los principales retos radica en la persistente ambigüedad conceptual. Aunque existe consenso respecto a la relevancia social de la vinculación, los sistemas universitarios continúan empleando términos como extensión, proyección social, vinculación con el medio, interacción social o engagement como categorías intercambiables, sin un marco teórico-operativo común. Campos Ríos y Sánchez Daza (2005) advierten que esta falta de precisión genera dificultades para la planificación, la gestión institucional y la construcción de políticas públicas coherentes. En la misma línea, Cano Menoni y Flores (2023) señalan que la ausencia de definiciones consensuadas obstaculiza la articulación entre actores y dificulta la evaluación del impacto social de la universidad.

Esta ambigüedad se expresa también en la limitada integración entre la vinculación, la docencia y la investigación, un problema históricamente señalado en la región. Aunque normativamente se reconoce a la



vinculación como función sustantiva, en la práctica suele manifestarse mediante proyectos aislados, actividades voluntarias o iniciativas sin articulación curricular. Núñez Jover (2019) describe esta situación como una “desconexión epistemológica” entre las funciones universitarias, en la que la producción académica no siempre dialoga con las necesidades reales de las comunidades ni con las agendas de desarrollo territorial.

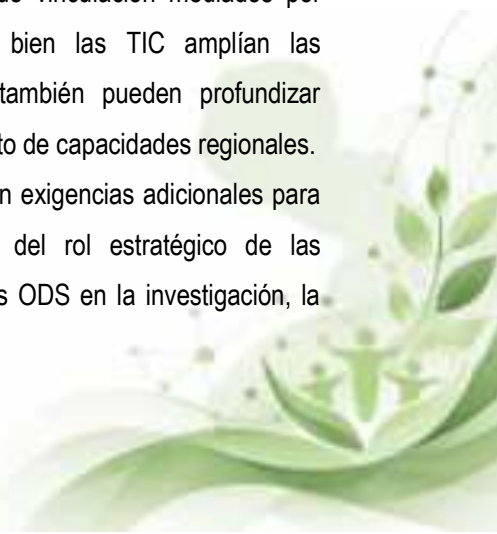
Los modelos de aseguramiento de la calidad representan, simultáneamente, una oportunidad y un desafío. Paredes-Brítez, De la Peña Consuegra y Acosta (2025) evidencian que los sistemas de acreditación de América Latina presentan enfoques dispares que influyen directamente en la manera en que las universidades conciben y gestionan la vinculación. En Paraguay, por ejemplo, la ANEAES distingue entre “extensión universitaria” y “vinculación social”, lo que puede fragmentar los procesos y limitar la coherencia institucional. En contraste, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de Ecuador incorpora una definición amplia de “vinculación con la sociedad” que incluye prácticas preprofesionales, transferencia tecnológica y participación comunitaria; sin embargo, esta amplitud también genera dificultades para diferenciar la función social de la formación profesional y para evaluar el impacto específico de la vinculación dentro del ecosistema universitario.

Otro desafío central es la tendencia regional a privilegiar indicadores cuantitativos. Campos Ríos y Sánchez Daza (2005), así como Cano Menoni y Flores (2023), destacan que muchas evaluaciones se limitan a contabilizar proyectos, participantes o actividades, sin incorporar herramientas cualitativas que permitan analizar procesos de aprendizaje social, apropiación comunitaria del conocimiento, transformación territorial o fortalecimiento del capital social. Esta predominancia de métricas numéricas corre el riesgo de fomentar una “universidad de papel”, como advierten Paredes-Brítez et al. (2025), en la que el énfasis recae en la generación de evidencias administrativas más que en la promoción de impactos reales.

La insuficiencia de políticas públicas estables constituye otro obstáculo significativo. Arocena y Sutz (2001) sostienen que muchos países latinoamericanos presentan sistemas de innovación fragmentados, dependientes tecnológicamente y con escasa articulación intersectorial, lo que limita la sostenibilidad de los programas de vinculación. La discontinuidad institucional, los cambios de gobierno, la falta de financiamiento y la debilidad normativa dificultan la consolidación de ecosistemas de innovación robustos que permitan relaciones estables entre universidad, Estado, empresas y sociedad civil.

Asimismo, las brechas digitales y las desigualdades socioeconómicas condicionan la capacidad de participación de comunidades, universidades y sectores productivos en procesos de vinculación mediados por tecnologías. Cabero-Almenara y Fernández-Batanero (2018) advierten que, si bien las TIC amplían las oportunidades para la ciencia abierta, la educación digital y la colaboración, también pueden profundizar desigualdades si no se acompañan de políticas de inclusión tecnológica y fortalecimiento de capacidades regionales.

Finalmente, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantean exigencias adicionales para las universidades latinoamericanas. Aunque existe un reconocimiento creciente del rol estratégico de las instituciones en el desarrollo sostenible, persisten dificultades para transversalizar los ODS en la investigación, la



docencia y la gestión universitaria. La UNESCO (2017) subraya que las universidades deben asumir un papel activo en temas como igualdad de género, acción climática, reducción de desigualdades y construcción de ciudades sostenibles, lo que requiere una vinculación entendida no solo como función operativa, sino como eje estratégico de pertinencia educativa y responsabilidad pública.

En conjunto, estos desafíos muestran que la vinculación universidad–entorno se encuentra en un proceso de transformación que exige claridad conceptual, políticas públicas coherentes, integración real entre funciones sustantivas e instrumentos de evaluación adecuados a la complejidad de los territorios. Superar estos retos implica repensar el papel de la universidad como actor social estratégico comprometido con el desarrollo humano, la sostenibilidad y las necesidades de las comunidades.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado al análisis interpretativo de conceptos, modelos, discursos y perspectivas teóricas vinculadas a la relación universidad–entorno socioeconómico en América Latina. Se trata de un estudio de carácter documental, descriptivo y analítico, cuyo propósito es reconstruir la evolución histórica de la vinculación, examinar los modelos conceptuales contemporáneos y analizar experiencias latinoamericanas relevantes a partir de la revisión sistemática de fuentes académicas, institucionales y normativas. El diseño es no experimental y transversal, dado que no se manipulan variables y el análisis se lleva a cabo sobre información disponible en un periodo temporal determinado.

El corpus documental estuvo compuesto por libros académicos, artículos científicos indexados, capítulos de libros, documentos institucionales de organismos internacionales (UNESCO, ONU, CEPAL, BID), informes de políticas públicas, marcos legales de educación superior y estudios comparados sobre vinculación universitaria en América Latina. Para garantizar la pertinencia y actualidad del análisis, se establecieron criterios de inclusión: (a) publicaciones académicas o institucionales relevantes para el estudio; (b) documentos publicados preferentemente en los últimos veinte años, salvo textos clásicos imprescindibles para comprender la evolución histórica del campo como Sabato y Botana, 1986; y Rüegg, (1992); (c) estudios que abordaran la relación universidad–sociedad, innovación, modelos de vinculación y ecosistemas territoriales; y (d) experiencias latinoamericanas documentadas y verificables. Se excluyeron materiales sin respaldo científico, fuentes no verificables y documentos sin relación directa con los objetivos del estudio.

El procedimiento metodológico se desarrolló en varias etapas interrelacionadas. En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva en bases de datos académicas (SciELO, RedALyC, DOAJ, Google Scholar) y en repositorios institucionales de la UNESCO, BID y CEPAL. Luego se efectuó una lectura exploratoria para identificar categorías preliminares relacionadas con historia universitaria, modelos de vinculación, ecosistemas de innovación y Agenda 2030. En la segunda etapa, se llevó a cabo una lectura analítica y selectiva, organizando los documentos según su aporte conceptual, histórico o experiencial. Finalmente, se elaboró una síntesis integradora

que permitió comparar enfoques, identificar patrones comunes y establecer relaciones entre los conceptos teóricos y las experiencias regionales.

La técnica principal de análisis fue el análisis de contenido cualitativo, que permitió identificar unidades de significado, categorías teóricas y patrones discursivos relevantes. Se siguió un proceso de codificación en tres niveles: (a) codificación abierta para identificar conceptos clave; (b) codificación axial para relacionar categorías; y (c) codificación selectiva para construir una interpretación global y coherente. Asimismo, se aplicó triangulación documental, contrastando información teórica con documentos institucionales y estudios empíricos sobre experiencias latinoamericanas de vinculación.

Aunque la investigación no involucró participantes humanos, se consideraron principios éticos propios de los estudios documentales, como el respeto a los derechos de autor, el uso responsable de la información, la integridad académica y la transparencia en el proceso de análisis. Todas las fuentes consultadas se citan conforme a las normas APA 7, garantizando trazabilidad y verificabilidad.

El diseño metodológico adoptado permite la replicabilidad del estudio, ya que cualquier investigador puede aplicar los mismos criterios de selección, acceder a fuentes similares y seguir las etapas descritas. En conjunto, esta metodología ofrece un marco riguroso para comprender, analizar y contextualizar la vinculación universidad–entorno desde una perspectiva histórica, conceptual y aplicada, en coherencia con los objetivos del capítulo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión documental permiten identificar patrones históricos, conceptuales y prácticos que han configurado la vinculación universidad–entorno en América Latina, así como desafíos estructurales que continúan condicionando su consolidación. La discusión integra los hallazgos teóricos, los modelos analizados y las experiencias latinoamericanas verificadas, con el fin de ofrecer una comprensión amplia y crítica del proceso de vinculación en el marco de los territorios y comunidades.

Un primer resultado relevante es que la progresiva apertura de la universidad hacia su entorno no surge de manera espontánea, sino que responde a transformaciones profundas en los modelos universitarios desarrollados a partir del siglo XIX. El modelo humboldtiano incorporó la investigación científica como función constitutiva de la universidad; el modelo napoleónico subordinó la formación profesional a las necesidades del Estado; y el modelo land-grant estadounidense institucionalizó por primera vez la extensión universitaria como misión orientada al desarrollo comunitario. Estos modelos introdujeron principios que hoy estructuran la vinculación contemporánea: producción de conocimiento para el bien público, relevancia profesional y transferencia de saberes a comunidades y sectores productivos. En consecuencia, la vinculación universidad–territorio no constituye un añadido reciente, sino el resultado de un proceso histórico de expansión y complejización de las funciones sustantivas.

La revisión histórica también evidencia que, en América Latina, la vinculación adquiere un carácter político y social particular, especialmente desde la Reforma de Córdoba de 1918, que instaló la misión social como principio

fundacional de la universidad latinoamericana. Aunque la región posee una larga tradición de extensión y compromiso social, persisten tensiones entre los discursos institucionales y las prácticas concretas, lo que dificulta la plena integración de la vinculación como función sustantiva articulada con la docencia y la investigación.

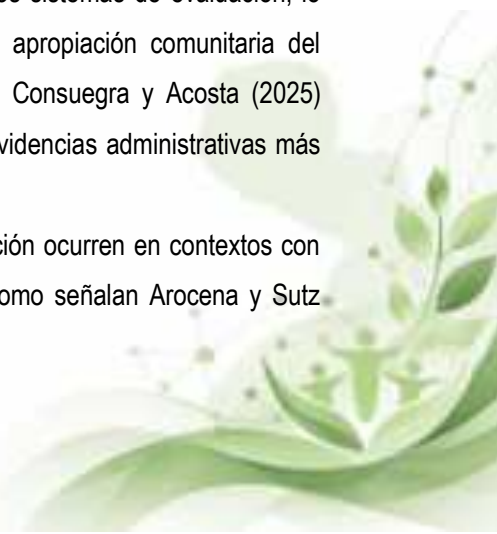
En el plano conceptual, los modelos analizados permiten comprender la complejidad y diversidad de enfoques que sustentan la vinculación universitaria contemporánea. La Triple Hélice, los Sistemas Nacionales y Regionales de Innovación y el Triángulo de Sábato ofrecen marcos robustos para explicar las interacciones entre universidad, Estado, empresa y sociedad en la generación y aplicación del conocimiento. Estos modelos coinciden en resaltar el carácter colaborativo, intersectorial y territorial de la innovación, así como la necesidad de que la universidad actúe como articuladora de redes en múltiples escalas. A su vez, los enfoques mediados por TIC y la Responsabilidad Social Universitaria introducen dimensiones éticas, digitales y comunitarias que amplían el concepto de vinculación más allá de la transferencia tecnológica, incorporando elementos de inclusión, sostenibilidad, participación ciudadana y co-creación de soluciones.

Los casos latinoamericanos analizados confirman la pertinencia y aplicabilidad de estos modelos en contextos reales. El Sistema Regional de Innovación de Jalisco (México), Ruta N en Medellín (Colombia), el polo tecnológico de Campinas (Brasil) y los programas de CORFO en Chile muestran que, cuando convergen políticas públicas estables, capacidades universitarias avanzadas y sectores productivos dinámicos, es posible generar ecosistemas de innovación con impacto significativo en los territorios. Estos ejemplos demuestran que la vinculación actúa en múltiples niveles: formación de talento humano, investigación aplicada, transferencia tecnológica, emprendimiento, alfabetización digital e innovación social. Asimismo, muestran que la universidad puede contribuir al desarrollo socioeconómico cuando establece alianzas sostenidas basadas en confianza, colaboración y objetivos compartidos.

No obstante, persisten desafíos importantes que limitan la consolidación de la vinculación en la región. Uno de los problemas más señalados es la ausencia de consenso conceptual que distinga con claridad entre extensión, vinculación y responsabilidad social universitaria. Esta falta de precisión genera prácticas dispersas, baja articulación entre funciones sustantivas y dificultades para evaluar el impacto. Tal como lo exponen Campos Ríos y Sánchez Daza (2005) y Cano Menoni y Flores (2023), la ambigüedad conceptual debilita la planificación institucional y obstaculiza la formulación de políticas coherentes.

Otro hallazgo significativo es la predominancia de criterios cuantitativos en los sistemas de evaluación, lo que limita la comprensión de procesos cualitativos como el aprendizaje social, la apropiación comunitaria del conocimiento o la sostenibilidad de las intervenciones. Paredes-Brítez, De la Peña Consuegra y Acosta (2025) advierten que esta lógica puede promover una “universidad de papel”, centrada en evidencias administrativas más que en impactos reales.

Asimismo, la revisión muestra que los avances más significativos en vinculación ocurren en contextos con políticas públicas coherentes, financiamiento sostenido e institucionalidad estable. Como señalan Arocena y Sutz



(2001), muchos países latinoamericanos presentan sistemas de innovación fragmentados, dependientes tecnológicamente y con escasa articulación intersectorial, lo que limita la continuidad de las iniciativas y la consolidación de aprendizajes.

Otros desafíos emergen de las brechas digitales y las desigualdades socioeconómicas, especialmente en el marco de la acelerada transformación tecnológica. Cabero-Almenara y Fernández-Batanero (2018) enfatizan que, aunque las TIC amplían las posibilidades de vinculación digital y ciencia abierta, también pueden profundizar desigualdades si no se acompañan de políticas de inclusión y fortalecimiento de capacidades.

Finalmente, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible abren nuevas posibilidades para resignificar la vinculación universitaria desde una perspectiva de desarrollo sostenible, equidad territorial y responsabilidad global.

La UNESCO (2017) destaca que las universidades deben asumir un rol estratégico en la promoción de los ODS, especialmente en educación de calidad (ODS 4), ciudades sostenibles (ODS 11) y alianzas para el desarrollo (ODS 17). Para ello, la vinculación debe concebirse no como actividad periférica, sino como eje articulador de la pertinencia educativa y la responsabilidad social.

En conjunto, los resultados y la discusión muestran que la vinculación universidad–entorno en América Latina es un proceso en evolución, que ha logrado avances significativos pero aún enfrenta desafíos estructurales. Superarlos requiere marcos conceptuales claros, políticas de largo plazo, mecanismos de evaluación integrales y una visión institucional que coloque al territorio y a la comunidad en el centro de su acción. Esta revisión contribuye a comprender dichas dinámicas y a fortalecer la vinculación como función sustantiva en la región.

CONCLUSIONES

El análisis histórico, conceptual y contextual realizado en este capítulo permite comprender que la vinculación universidad–entorno en América Latina es un proceso complejo, dinámico y en permanente construcción. Lejos de ser una función reciente, la vinculación se enraíza en transformaciones profundas de la universidad como institución, desde su evolución medieval europea hasta los modelos modernos que ampliaron sus funciones sustantivas. La Reforma de Córdoba de 1918 consolidó en la región una visión de universidad comprometida con la sociedad y orientada a la democratización del conocimiento, sentando las bases para una tradición latinoamericana donde la extensión, la proyección social y el trabajo con comunidades ocupan un lugar central.

Los modelos conceptuales contemporáneos como la Triple Hélice, los Sistemas Nacionales de Innovación, el Triángulo de Sabato, la vinculación mediada por TIC y la Responsabilidad Social Universitaria, evidencian que la vinculación no se limita a la transferencia tecnológica ni a actividades aisladas, sino que constituye un entramado de relaciones intersectoriales que integran investigación, docencia, innovación, participación comunitaria y desarrollo territorial. Estos modelos coinciden en subrayar la necesidad de establecer alianzas sostenidas entre universidad,



Estado, empresas y sociedad civil, entendiendo que los desafíos actuales requieren enfoques colaborativos, interdisciplinarios y orientados a la solución de problemas reales.

Las experiencias latinoamericanas analizadas —México, Colombia, Brasil y Chile— demuestran que los modelos conceptuales adquieren sentido pleno cuando se combinan con políticas públicas coherentes, capacidades universitarias robustas y ecosistemas territoriales preparados para la innovación. Estos casos muestran que la universidad puede convertirse en un agente estratégico del desarrollo local y regional cuando actúa como articuladora de redes, promotora de capacidades tecnológicas, generadora de conocimiento pertinente y facilitadora de procesos de cohesión social. En estos contextos, la vinculación contribuye no solo a la competitividad económica, sino también a la inclusión social, la reducción de brechas y la construcción de comunidades más resilientes.

No obstante, la revisión también pone en evidencia desafíos persistentes que limitan la consolidación plena de la vinculación como función sustantiva. La falta de consensos conceptuales, la heterogeneidad normativa, la escasa integración entre funciones universitarias, la débil institucionalización, la predominancia de evaluaciones cuantitativas y la discontinuidad de políticas públicas siguen siendo obstáculos significativos. Estas limitaciones no solo dificultan la implementación efectiva de la vinculación, sino que también reducen su impacto territorial y la capacidad de las instituciones para responder a los problemas estructurales de sus comunidades.

En este escenario, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ofrece un marco estratégico que refuerza la necesidad de que las universidades asuman un rol proactivo en la transformación social. Los ODS 4, 11 y 17, entre otros, tensionan a las instituciones hacia una vinculación más inclusiva, ética, territorial y colaborativa, donde el conocimiento se ponga al servicio del bienestar colectivo y la sostenibilidad. La articulación entre universidad, comunidad y territorio es indispensable para avanzar hacia sociedades más justas, innovadoras y equitativas.

En síntesis, la vinculación universidad–entorno debe entenderse como un proceso multidimensional que integra historia, teoría, práctica y compromiso ético. Fortalecerla implica profundizar su institucionalización, desarrollar marcos normativos integrales, mejorar los sistemas de evaluación, promover alianzas intersectoriales y potenciar el protagonismo de las comunidades en la construcción del conocimiento. Este capítulo contribuye a ese esfuerzo al ofrecer una base conceptual, histórica y analítica que permite orientar futuras investigaciones, diseñar políticas institucionales y repensar la misión social de las universidades en América Latina en coherencia con los desafíos contemporáneos y los principios de la Agenda 2030.

REFERENCIAS

- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). *La universidad en la sociedad del conocimiento: Hacia un nuevo contrato social* (Vol. 11). México: UNESCO–IESALC.
- Briones, G. S., Guitart, S. O., & Torres, M. O. (2018). La vinculación Universidad-Empresa-Gobierno: Una visión histórica y conceptual. *ECA Sinergia*, 9(2), 121–139. https://doi.org/10.33936/eca_sinergia.v9i2.1466



- Buchbinder, P. (2018). La Reforma y su impacto en América Latina: aportes para la actualización y revisión del problema. *Revista De La Red Intercatedras De Historia De América Latina Contemporánea*(9), 1-18. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/22108>
- Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M., & Barroso-Osuna, J. (2019). Adoption of augmented reality technology by university students. *Heliyon*, 5(5), 5(5). <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Campos Ríos, G., & Sánchez Daza, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), 1-13. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412005000200005&script=sci_arttext
- Cano Menoni, A., & Flores, M. G. (2023). Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 36-53. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>
- Casas, R., & De Gortari, R. (2001). *Redes, conocimientos y espacios de innovación*. Anthropos.
- CNA-Chile. (2013). *Criterios de evaluación para la acreditación institucional*. Comisión Nacional de Acreditación-Chile.
- Crespi, G., & Dutrénit, G. (2014). *Políticas de innovación para América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo – UNU-MERIT.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Kellogg Commission. (1999). *Returning to our roots: The engaged institution*. National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.
- Lundvall, B. Å. (2009). *Sistemas nacionales de innovación*. Universidad Nacional San Martín.
- Malagón Plata, L. A. (2006). La vinculación universidad–sociedad: fundamentos y enfoques. *Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 67–78.
- Núñez Jover, J. (2019). *La universidad y el desarrollo social: Perspectivas para América Latina*. Félix Varela.
- Ortiz-Riaga, M. C., & Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2), 349-366. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000200007&script=sci_arttext
- Paredes-Brítez, O., De la Peña Consuegra, G., & Acosta, J. M. (2025). Análisis de la extensión universitaria y la vinculación social en los modelos de acreditación de calidad en Ecuador y Paraguay. *Revista científica estudios e investigaciones*, 14, e869-e869. <https://doi.org/10.26885/rcei.14.e869>
- Rüegg, W. (1992). Themes. En H. d. Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe: Volume I – Universities in the Middle Ages* (págs. 3–34). Cambridge University Press.

Rüegg, W. (Ed.). (2006). *Historia de la universidad en Europa. Volumen 3: Universidades en los siglos XIX y principios del XX (1800–1945)*. Cambridge University Press.

Rüegg, W. (Ed.). (2010). *Historia de la universidad en Europa. Volumen 4: Universidades desde 1945*. Cambridge University Press.

Sábato, J., & Botana, N. (1970). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP). <https://repositorio.iep.org.pe/items/8e0d7bc2-8f33-4a53-ba2c-e4cdf4d2155f>

Thelin, J. R. (2019). *A history of American higher education* (3rd ed.). Johns Hopkins University Press.

Tight, M. (1998). Aprendizaje permanente: ¿Oportunidad o obligación? *British Journal of Educational Studies. Revista británica de estudios educativos*, 46(3), 251–263. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00082>

Trujillo Mainieri, J. F. (2017). *Ecosistemas de innovación y gobernanza colaborativa: el caso de Ruta N en Medellín*. Universidad de Antioquia.

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Los desafíos de la universidad en el siglo XXI*. Universidad APEC.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *Towards 2030: Higher education for sustainable development*. UNESCO.

Vallaes, F., De la Cruz, C., & Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. Banco Interamericano de Desarrollo.



Competencias Ambidextras de Cerveceros Artesanales:

Lecciones para la Extensión Universitaria en Paraguay

Dr. Ángel Estigarribia Castillo



CAPÍTULO 6

COMPETENCIAS AMBIDEXTRAS DE CERVECEROS ARTESANALES: LECCIONES PARA LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN PARAGUAY

92

Ángel Estigarribia Castillo

Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE).

<https://orcid.org/0000-0002-6094-0366>

RESUMEN

La presente investigación es parte de una tesis doctoral sobre el proceso de aprendizaje de los cerveceros artesanales del Paraguay realizada en 2024. El estudio enfoca las ambidestrezas —técnicas y socioemocionales— adquiridas por estos emprendedores a través de la educación no formal, autodidacta y colaborativa. Las competencias ambidexas se conceptualizan como un equilibrio dinámico entre la explotación, entendida como la optimización de saberes consolidados, y la exploración, referida a la búsqueda constante de nuevas oportunidades innovadoras. En este marco, la extensión universitaria se configura como una estrategia para vincular la universidad con su entorno comunitario, una instancia para aprehender y sistematizar las experiencias, en sintonía con modelos contemporáneos de innovación social y desarrollo comunitario facilitando una circulación bidireccional de saberes y promoviendo el desarrollo social y económico local. La formación universitaria y los saberes de la comunidad generan un flujo de intercambio de conocimientos que resulta enriquecedor para ambos actores, favoreciendo la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, al tiempo que impulsa la generación de empleos y actividades culturales y sociales en el ámbito local. Este modelo fortalece las competencias ambidexas en la academia y en la comunidad mediante la práctica real y la reflexión colectiva, estimulando oportunidades de innovación y redes de colaboración.

Palabras clave: competencias ambidexas; cervecería artesanal; educación no formal, extensión universitaria, empleabilidad.

ABSTRACT

The present research is part of a doctoral thesis on the learning process of craft brewers in Paraguay carried out in 2024. The present study focuses on the ambidextrous competencies - technical and socio-emotional - acquired by these entrepreneurs through non-formal, self-taught and collaborative learning modalities. Ambidextrous competences are conceptualized as a dynamic balance between exploitation, understood as the optimization of consolidated knowledge, and exploration, referring to the constant search for new innovative opportunities. In this framework, university extension is configured as a strategy to link the university with its community environment, acting as a bridge to apprehend and systematize these experiences, in tune with contemporary models of social



innovation and community development, facilitating a bidirectional circulation of knowledge and promoting local social and economic development. University education and community knowledge generate a flow of knowledge exchange that is enriching for both actors, favoring the training of critical and committed citizens, while promoting the generation of jobs and cultural and social activities at the local level. This model strengthens ambidextrous competencies in the academy and in the community through real practice and collective reflection, stimulating opportunities for innovation and collaboration networks.

Keywords: ambidextrous skills; craft brewery; non-formal education; university extension, employability.

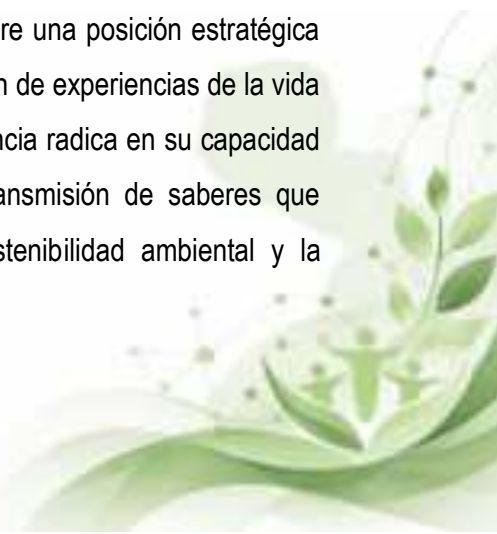
INTRODUCCIÓN

93

El mundo del trabajo y la educación ha venido registrando innumerables transformaciones en el marco de la revolución tecnológica, la volatilidad económica y las crisis sociales de las últimas décadas. Estos cambios fue caracterizado como el paso de la sociedad sólida a la sociedad líquida (Bauman, 2003). En este contexto, la obsolescencia acelerada de conocimientos, la precarización laboral y la flexibilización de las relaciones de producción han cuestionado profundamente la base tradicional de la educación formal como el conducto por excelencia a las fuentes del saber y gestor del desarrollo profesional.

Las rápidas transformaciones en los procesos de aprendizaje han producido una erosión del valor tradicional de las carreras, credenciales escolares y títulos académicos. La educación es cada día más importante, estratégica, vital pero las formas de adquirirla y desarrollarla son más amplias y difusas. La pertinencia de la presente investigación está en la búsqueda de una comprensión acerca de cómo las nuevas generaciones acceden, actualizan y validan sus conocimientos fuera de los marcos institucionales; también en el intento de ver cómo la academia, a través del proceso de extensión universitaria, puede enriquecerse del acervo del saber y de la gestión de saberes de la educación no formal.

En la sociedad líquida, las innovaciones disruptivas ahondan la necesidad de competencias adaptativas y al mismo tiempo innovadoras, la extensión universitaria emerge como un pilar fundamental para democratizar el conocimiento y constituirse en un canal tanto para fomentar el aprendizaje no formal como para explorar, aprehender y difundir los aciertos destacados en el mundo del emprendimiento. Esta dimensión de la universidad trasciende los límites del aula tradicional y adquiere una posición estratégica como mecanismo que vincula la generación de saber académico, la proliferación de experiencias de la vida comunitaria y su relación con las demandas reales de la sociedad. Su importancia radica en su capacidad para descubrir la incubación de emprendimientos, formas de creación y transmisión de saberes que respondan a desafíos locales y globales, como la inclusión social, la sostenibilidad ambiental y la digitalización acelerada.



La extensión universitaria tiene como características esenciales que es abierta y accesible, dirigida a públicos diversos más allá de los estudiantes matriculados; privilegia actividades prácticas y experienciales; habitualmente está centrada en talleres, incubadoras y proyectos colaborativos que aplican conocimientos teóricos al terreno emprendedor; intersectorial, al articular alianzas con empresas, gobiernos y comunidades; y evaluativa por impacto, pues mide su éxito en términos de innovación generada, empleos creados y transformación social. En el contexto del aprendizaje no formal, esta extensión potencia competencias ambidextras —optimización de recursos existentes y búsqueda de inventiva en las oportunidades emergentes—, preparando a individuos y colectivos para transitar la sociedad líquida del siglo XXI.

Un aspecto clave de esta dinámica es el aprendizaje académico a partir del acopio de destrezas ambidextras del mundo del emprendimiento. Implica la sistemática recolección, sistematización y transferencia de lecciones derivadas de experiencias duales: la explotación eficiente de recursos aprendidos y la exploración audaz de nuevos productos y servicios.

La extensión universitaria, con este perfil, puede enriquecer el ciclo académico al transformar vivencias emprendedoras en conocimiento pedagógico validado y publicable, que retroalimenta los currículos formales y posiciona a la universidad como promotora de ambidestreza capaces de generar teoría desde la praxis.

En los últimos años, la cervecería artesanal se ha consolidado en Paraguay como un fenómeno económico, social y cultural de creciente relevancia. Mundialmente este rubro productivo se caracteriza por la constante innovación (Hindy, 2014). No obstante, el proceso de aprendizaje de los cerveceros artesanales permanece escasamente estudiado. Este trabajo busca aportar conocimiento en un área poco explotada investigando cómo estos actores han adquirido su oficio, las modalidades educativas que han movilizado, las competencias desarrolladas, el rol de la educación no formal en su evolución personal, profesional y comunitaria, así como sus expectativas respecto a la universidad, con el enfoque en las posibilidades de desarrollo de la extensión universitaria.

El objetivo general fue analizar las competencias ambidextras (explotación y exploración) en los procesos de aprendizaje de cerveceros artesanales del Paraguay, para derivar lecciones aplicables a la extensión universitaria.

En cuanto a los objetivos específicos fueron identificar las formas de aprendizaje de los cerveceros artesanales de Paraguay; examinar las competencias de adaptación-explotación de conocimientos y



exploración de nuevos proyectos e investigar la circulación de conocimientos y las expectativas respecto la educación formal.

Por ende, la pregunta principal fue ¿Cuáles son los procesos de aprendizaje que desarrollan competencias ambidexas en los cerveceros artesanales del Paraguay, y qué lecciones ofrecen para la extensión universitaria?, y las preguntas complementarias: ¿Cuáles son las formas de aprendizaje formal y no formal mobilizadas en la formación de los cerveceros artesanales del Paraguay?; ¿Cómo se integran las destrezas de explotación de conocimientos existentes y exploración de nuevos proyectos en las prácticas de los cerveceros artesanales?; ¿Qué percepciones y expectativas tienen los cerveceros artesanales sobre su relación con la educación formal universitaria?

MARCO TEÓRICO

Educación líquida

Existió una profunda transformación del mundo que se refleja en lo que Eric Hobsbawm ha denominado el siglo XX corto que no termina en el año 2000 sino décadas antes, configurada por procesos históricos relevantes como la caída del Muro de Berlín, la desaparición de la URSS, el fin del Estado de Bienestar europeo, el frenesí de las privatizaciones y el desmantelamiento de los servicios sociales (Hobsbawm, 1998). El mundo ha empezado a experimentar una transformación paradigmática que Zygmunt Bauman (2003) describe como el tránsito de una sociedad sólida a otra líquida.

La otrora sociedad sólida caracterizada por su estabilidad y equilibrio tenía un alto grado de organización burocrática, con tradiciones e instituciones estables, como el Estado del bienestar, inspirado en ideas originadas en la Ilustración como el progreso racional. La educación estaba centrada en la escolarización con currículos fijos que enfatizaba la memoria, y la estabilidad, fundada en una fuerte creencia en principios del conocimiento duraderos y en el prestigio de los títulos académicos (citar modernidad líquida).

La sociedad líquida es un mundo de incertidumbre que entraña también una educación líquida pues la educación tradicional se enfrenta a varios problemas, como la pérdida acelerada de la vigencia de lo aprendido, la inflación credencialista, es decir, la erosión del valor de los títulos académicos. Toda sabiduría adquirida envejece con rapidez y pierde la ventaja que tuvo en algún momento. La situación actual de la educación es cambiante, multiforme y difuso (Bauman, 2007).

Zygmunt Bauman apela al concepto de educación líquida (Bauman, 2020) como una descripción de lo que acontece pero también como una alternativa a la educación tradicional. La educación líquida

toma distancia de aquel sistema sólido, estructurado y establecido para enfocarse a un tipo de aprendizaje que dispone a las personas para la vida en un mundo cambiante, con medios versátiles y con plétora de información. La educación se expone a profundas transformaciones, lo que se aprende hoy tiene corta vida. La actualización educativa permanente es la manera de sobrevivir en la sociedad líquida.

La educación líquida está más enfocada en el proceso más que en el producto (Bauman, 2020), pues el conocimiento pierde rápidamente su vigencia. Se producen transformaciones en las formas de aprendizaje: los procesos colaborativos y a través de Internet trascienden los espacios de las aulas tradicionales (Rifkin, 2014) y permiten que las personas puedan aprender en formas muy variadas ya sea en espacios abiertos como plazas y parques (Carpenter & Mc Luhan, 1974) o en sitios como los hogares o cafés a través de aparatos electrónicos (*e-learning*) (Correa Arias & García Híjar, 2021), o durante traslados a través de dispositivos móviles (*m-learning*) (Wright & Parchoma, 2014), individuos separados en la distancia pero juntos en la comunicación.

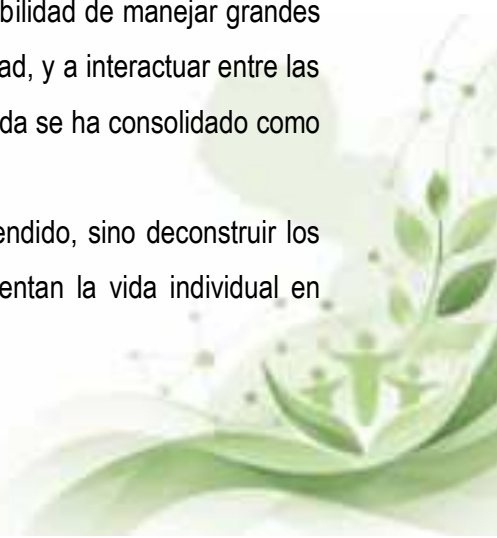
Aprender a desaprender

Delors (1996) indica que existen cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En primer lugar, la educación debe motivar a los participantes de un proceso de aprendizaje a explorar, cuestionar y conectar información, convirtiéndose en aprendices activos en lugar de receptores pasivos de datos (Delors, 1996).

En segundo lugar la educación no puede limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio sino a adquirir competencias con el desarrollo de habilidades en orden a la resolución de problemas (Delors, 1996). En tercer lugar, la educación debe nutrir a las personas con valores para la interacción en una sociedad diversificada y cosmopolita con individuos de distintos orígenes, culturas, perspectivas y condición social (Delors, 1996).

Estos pilares tienen vigencia aún a condición de incorporarle un agregado, un nuevo pilar en el marco de la cambiante sociedad líquida: aprender a desaprender (Bauman, 2020). La manera de adquirir nuevos conocimientos debe empezar por desaprender la forma tradicional del aprendizaje y aprender a aprender en el nuevo mundo de la revolución tecnológica que incorpora la posibilidad de manejar grandes paquetes de datos, de hacer cálculos y elaboraciones complejas a gran velocidad, y a interactuar entre las personas de forma remota (Rifkin, 2000). La educación a lo largo de toda la vida se ha consolidado como una característica fundamental del siglo XXI.

En la teoría de Bauman, desaprender no es olvidar ni ignorar lo aprendido, sino deconstruir los hábitos y creencias fijadas con firmeza en la manera tradicional que fragmentan la vida individual en



episodios desconectados (Bauman, 2020) a fin de reorganizar experiencias en un contexto de incertidumbre constante, de cambios vertiginosos y de rápida obsolescencia de lo aprendido. Desaprender para aprender a aprender es esencial para la supervivencia personal, ya que la planificación a largo plazo se vuelve imposible sin esta flexibilidad cognitiva.

Educación no formal

La educación no formal existió mucho antes de que se conceptualice, la educación que nace con la humanidad misma es no formal. La formalización educativa en instituciones, regulaciones y graduaciones es muy posterior. La denominación de «educación no formal» aparece por primera vez en la *International Conference on World Crisis in Education*, realizada en Williamsburg, Virginia (EE.UU.) en 1967 (Trilla et al., 2010) y hace referencia a un conjunto de ámbitos educativos que existen al margen del sistema de la enseñanza regulada, graduada y jerarquizada que va desde el preescolar a la universidad (Trilla et al., 2010).

La educación no formal constituye toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema jerárquico oficial (Trilla et al., 2010) Respecto a la educación formal no existen diferencias en cuanto a los objetivos, más bien una relación de continuidad (Colom, 2005).

Una clasificación tradicional establece diferencias entre educación formal, informal y no formal. La informal es un proceso en la que las personas adquieren conocimientos, y habilidades de las experiencias diarias. Es informal cuando no hay expresamente un objetivo pedagógico sino que es parte de otra actividad (Trilla et al., 2010) por ejemplo cuando un niño aprende algunas costumbres de urbanidad durante el almuerzo familiar. La diferencia respecto a la educación no formal es el propósito formativo deliberado que existe en esta (La Belle, 1976).

Según Trilla, los criterios utilizados para diferenciarlas pueden reducirse a dos: el criterio metodológico: para distinguir entre educación formal y no formal se toma en cuenta cómo se estudia en el régimen escolar formal y esta diferencia explica que la educación no formal es la que no tiene espacio propio como un aula, tiempo prefijado (horarios), separación estricta de actores (docentes-estudiantes), contenidos seleccionados y ordenados (Trilla et al., 2010) Con este criterio aparecen algunos problemas, por ejemplo, toda la educación anterior al establecimiento de la escuela sería no formal y, en la actualidad, la educación a distancia también sería no formal.

El criterio estructural: no toma en cuenta la distinción entre escuela y no escuela, más bien utiliza el criterio de reglado o no reglado, si está incluido o excluido del sistema educativo regular, graduado,

jerarquizado y que otorga títulos académicos. Es una distinción administrativa. La educación no formal es la que queda al margen de este sistema (Trilla et al., 2010). La ventaja de esta distinción es su relatividad, lo que es no formal en un momento puede ser formal y viceversa, del mismo modo lo que en un país es formal, en otro puede ser no formal.

Una conclusión importante es que, según el criterio estructural, la educación no formal, no es esencialmente un método o metodología. Este criterio, por su versatilidad, es la que se toma en cuenta en esta investigación. Así se adopta la siguiente definición de educación no formal: «el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado» (Trilla et al., 2010, p. 13).

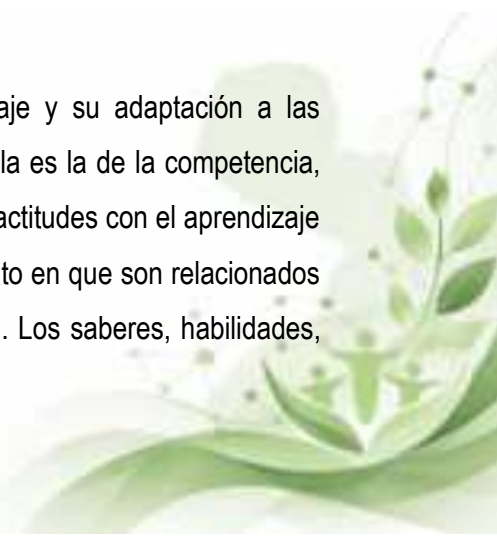
Sintéticamente, a pesar de las varias definiciones de educación no formal existentes, hay algunos puntos en común en la diversidad: toda actividad educativa que se desarrolla de manera sistemática y organizada fuera del ámbito de la estructura formal, orientada a brindar aprendizajes específicos a sectores particulares de la población, entre los específicos se incluye el aprendizaje de destrezas laborales (Ahmed & Coomb, 1974).

Para el PNUD (2024) la educación no formal es un conducto viable de acceso al aprendizaje de calidad y un mecanismo de mitigación de las disparidades de género y de ingresos tal como persigue el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (PNUD, 2024).

En el contexto de las tecnologías de la información y la educación, la educación no formal aporta las condiciones para responder a las transformaciones en el mundo del trabajo que exigen la adaptación constante a las nuevas demandas y la necesidad de nuevos aprendizajes (Ruppert Bulmer et al., 2017). Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), sostiene que la diversidad de los aportes de la educación no formal desarrollan capacidades y saberes que contribuyen al impulso del desarrollo sostenible (UNESCO, 2020).

Desarrollo de competencias

Perrenoud (2004) realiza un análisis meticuloso sobre el aprendizaje y su adaptación a las demandas de una sociedad de cambios acelerados. La categoría que desarrolla es la de la competencia, ella es un conjunto de medios que combina conocimientos, destrezas, valores, actitudes con el aprendizaje (Perrenoud, 2004). Tales elementos constituyen una competencia en el momento en que son relacionados por una persona con vistas a la resolución de un problema (Perrenoud, 2001). Los saberes, habilidades,



aptitudes y valores aprendidos se incorporan en una competencia cuando concuerdan en una actividad. La adquisición de una competencia es un proceso permanente: el educador no la enseña directamente, sino que promueve situaciones de investigación y acción orientadas a generar experiencias significativas de aprendizaje (Perrenoud, 2001).

La flexibilidad pedagógica en la búsqueda de soluciones y la orientación motivadora del educador para la formulación de proyectos constituyen las llaves de la construcción de una competencia (Perrenoud, 2001). La reflexión y la colaboración son transversales a todo el proceso de aprendizaje. La existencia de un grupo que analiza las experiencias es fundamental para que se convierta en una formación (Perrenoud, 2004),.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) enriquece el proceso pues adquiere la intervención colaborativa y asimila los desafíos y estímulos de investigación en amplias dimensiones (Hodgson et al., 2014).

Competencias ambidextras

En el campo educativo las competencias ambidextras se refieren a la relación entre dos competencias: una adaptativa, de explotación y uso eficiente de los conocimientos adquiridos y la otra de exploración e inventiva, generación de innovaciones y producción de aprendizajes nuevos (Ripollés & Michavila, 2020).

La ambidestreza es una noción que viene del ámbito organizacional (O'Reilly & Tushman, 2013) se refiere a la capacidad de una empresa para optimizar el aprovechamiento de sus recursos para competir en mercados consolidados donde se valoran la eficiencia, el control y la mejora incremental al tiempo de explorar en nuevas tecnologías y mercados donde se requiere flexibilidad, autonomía y experimentación (Guerrero, 2021).

El ambidextrismo en el campo educativo implica la capacidad de equilibrar rutinas establecidas con adaptaciones creativas, esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es la adquisición de competencias para el aprendizaje autónomo, metacognición y resolución de problemas complicados en entornos cambiantes, inciertos y complejos (March, 1991).

En la promoción de la competencia ambidextra suele haber una búsqueda de relación equilibrada entre la explotación y la exploración (Raisch et al., 2009). Alternancia y combinación entre la aplicación de conocimientos consolidados y la experimentación con ideas novedosas (March, 1991). En el ámbito académico esta combinación desemboca en el desarrollo de proyectos innovadores.



En la educación orientada al emprendimiento y basada en la acción, existen dos objetivos importantes: el desempeño y la motivación emprendedora de los estudiantes (Zhang et al., 2025). Se trata de estimular las acciones de exploración y explotación mediante simulaciones de emprendimiento.

En general las competencias ambidextras incluyen pensamiento crítico, trabajo en equipo y liderazgo, con énfasis en autonomía y adaptación digital para entornos híbridos de enseñanza. La dimensión emprendedora es consustancial en esta dimensión, la ambidestreza está enfocada a la adaptación a los nuevos escenarios, la inventiva, la producción de nuevos aprendizajes sobre todo a través de la educación no formal (Podestá, 2025). Hay una búsqueda de equilibrio entre la teoría académica y las prácticas reales, es ahí donde la extensión universitaria juega un rol protagónico sobre todo en el marco de las TIC (Parrón et al., 2021). La extensión universitaria es un puente ideal para fomentar competencias ambidextras, alineándose con las necesidades de desarrollo comunitario

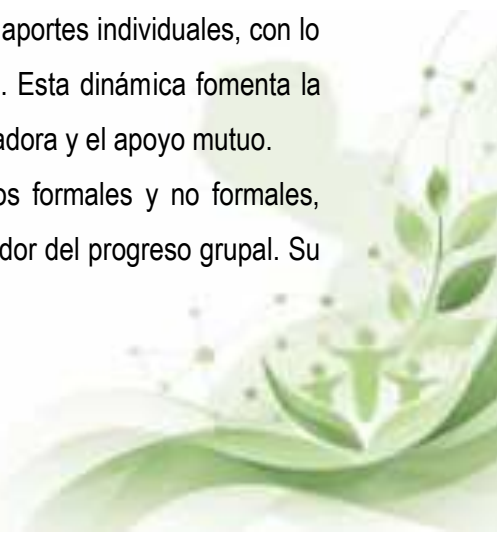
La promoción de competencias ambidextras en el ámbito universitario implica el diseño de una estrategia formativa que complemente el aprendizaje formal con la incorporación de la educación no formal, fomente el desarrollo integral de los estudiantes con una visión amplia hacia la vida comunitaria que es donde emergen las iniciativas de aprendizaje novedosos y las iniciativas de emprendimientos.

Las competencias duales (Podestá, 2025) de explotación y exploración permite adaptarse a misiones más amplias donde convergen enseñanza, investigación y la transferencia de conocimiento, tanto de la universidad hacia la comunidad como de ésta a los ámbitos académicos (Moliní & Moreno Jiménez, 2022). Las universidades pueden promover esta dualidad mediante estructuras organizativas como las incubadoras de emprendimientos (Podestá, 2025) como también a través de ferias, encuentros, pasantías, es decir modalidades ya existentes pero que pueden tener un nuevo enfoque dentro la perspectiva del ambidextrismo.

Aprendizaje colaborativo y las TIC

La interdependencia constituye un aspecto central de la educación colaborativa, donde los miembros del grupo se requieren mutuamente para potenciar el aprendizaje y la experimentación mediante relaciones presenciales o virtuales. Cada participante enriquece el proceso con aportes individuales, con lo que se genera desarrollo personal y crecimiento colectivo (Lucero, 2003, p. 4). Esta dinámica fomenta la construcción compartida del conocimiento, con énfasis en la interacción estimuladora y el apoyo mutuo.

El aprendizaje colaborativo se adapta con éxito a entornos educativos formales y no formales, trascendiendo la mera organización de información para convertirse en catalizador del progreso grupal. Su



flexibilidad permite su aplicación en aulas universitarias o proyectos comunitarios, alineándose con demandas contemporáneas de empleabilidad y desarrollo humano (Pegalajar Palomino, 2017)

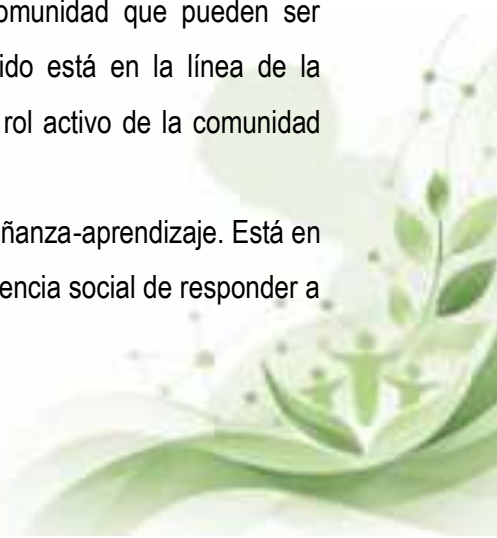
La incorporación de las TIC amplifica estos procesos (Smitter, 2006) al facilitar colaboración remota y recursos interactivos, lo que transforma el aprendizaje colaborativo en una estrategia de competencias ambidextras —equilibrio entre explotación (eficiencia práctica) y exploración (innovación creativa)—. Así, promueve no solo habilidades técnicas y socioemocionales, sino también adaptabilidad en contextos líquidos, como se observa en la educación emprendedora y no formal (García-Valcárcel & Tejedor, 2018). Esta combinación eleva el capital humano al preparar individuos para entornos inciertos, integrando reflexión grupal y experimentación real (PNUD, 2010).

Extensión universitaria

La extensión universitaria -junto a la docencia e investigación- es un pilar de la educación superior; lleva, por un lado, el saber académico a la comunidad mediante proyectos, talleres, servicios y, por otro lado, recoge los saberes y experiencias sociales de los sitios de intervención. Aunque es un concepto polisémico que incluye varios sentidos (Cano & Flores, 2023), se adopta aquí la noción de un proceso de intercambio bidireccional que transforma tanto a la universidad como a las comunidades, promoviendo desarrollo social y sostenible (Cano, 2021). La extensión universitaria actúa como puente entre el conocimiento académico y las necesidades reales de la sociedad. Es el ámbito por excelencia para la participación comunitaria (Lindemann et al., 2022)

Respecto a las funciones, generalmente en la tradición extensionista son tres aspectos los más mencionados: 1) Transferencia de conocimientos científicos, tecnológicos y artísticos a sectores de extramuros. 2) Vinculación con organizaciones sociales para atender necesidades de la comunidad. 3) Desarrollo de la formación permanente a través cursos de actualización y especialización para egresados y público en general (Cano & Flores, 2023). Hay un cuarto elemento que en esta investigación se destaca: la circulación de saberes no solo de la academia a los sectores sociales sino también al revés, el descubrimiento y sistematización de los hallazgos de aprendizajes de la comunidad que pueden ser recogidos en el acervo de la academia (Lindemann et al., 2022); este sentido está en la línea de la extensión entendida como investigación-acción-participación que revaloriza el rol activo de la comunidad (Tommasino & Cano, 2016).

Los avances tecnológicos imponen el repensar de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Está en auge un proceso continuo de actualización profesional como así también la exigencia social de responder a



las nuevas realidades. Las posibilidades de innovación en el ámbito educativo emergen en gran medida desde la educación no formal por lo que la integración de las TIC en los procesos de formación es un desafío permanente (Lopez Siu et al., 2018).

Para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, las universidades deben flexibilizarse en los tres ámbitos: enseñanza, investigación y extensión. Las TIC permiten la actualización constante y de forma más expedita la manera de interactuar con la sociedad, de nutrirse de esta y ofrecerle alternativas viables y eficaces para su desarrollo. La extensión universitaria no debe relegar las ventajas de las formas no tradicionales de la comunicación, sino por el contrario, debe aprovechar las potencialidades de herramientas para multiplicar su alcance y cumplir su función como eje vertebrador en procura de la transformación social del entorno (Parrón et al., 2021).

MARCO METODOLÓGICO

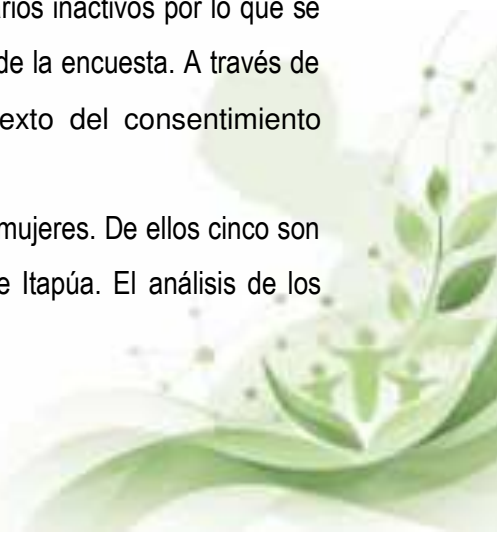
El enfoque metodológico del proceso de investigación es cualitativo, exploratorio, descriptivo, no experimental, transversal, no probabilístico. Las técnicas manejadas: el cuestionario, la entrevista, el análisis documental y la observación no participante.

El cuestionario, recoge los distintos momentos y características del aprendizaje, el proceso educativo específico, la transmisión del conocimiento y las experiencias producidas. La entrevista, a fin de profundizar en los asuntos más importantes descubiertos en la encuesta. La observación no participante ayudó a analizar y registrar el desarrollo de los tipos de interacciones en determinados eventos. Para comprender desde otros ángulos las actividades de las organizaciones de los cerveceros, así como las interpretaciones de dichos acontecimientos, la apelación al análisis documental fue fundamental.

La colecta de informaciones a través de una encuesta estuvo dirigida a los maestros cerveceros organizados en la Asociación de Cerveceros Artesanales del Paraguay (ACERVA) y a los que están fuera de ella, incluye maestros cerveceros emprendedores y cerveceros con producción casera.

El universo de la exploración: no existe aún un censo de los cerveceros artesanales. Los directivos de la ACERVA afirmaron la existencia de unos 150 cerveceros (2024), pero varios inactivos por lo que se presume que unos 100 a 120 efectivamente estaban en actividad al momento de la encuesta. A través de los contactos con los maestros cerveceros se envió la encuesta con el texto del consentimiento informado a 65 personas de los cuales contestaron 54.

Las entrevistas fueron realizadas a ocho personas, seis varones y dos mujeres. De ellos cinco son cerveceros de la capital y el departamento central y tres del departamento de Itapúa. El análisis de los



datos recogidos se realizó mediante una matriz con categorías fundadas en los objetivos de la investigación.

El presente trabajo es una parte de la tesis doctoral denominada «Procesos de aprendizaje de los cerveceros artesanales del Paraguay, sus modalidades y combinación», defendida en la Universidad Autónoma de Encarnación el 6 de noviembre de 2025. El presente estudio se enfocó en tres aspectos: las formas del aprendizaje, las competencias ambidextras y las oportunidades para la extensión universitaria.

Se ha respetado la confidencialidad y privacidad de los participantes. Se solicitó el consentimiento informado para la participación en las encuestas y entrevistas. La investigación tuvo muy en cuenta el respeto a la autonomía y al reconocimiento cultural del sector artesanal.

Cuadro de operacionalización de categorías

Objetivos	Categorías	Dimensiones	Indicadores descriptivos	Técnica de recolección de datos
Investigar las formas de aprendizaje de los cerveceros artesanales del Paraguay	Formas de aprendizaje	Educación no formal no institucional	-Aprendizaje autodidacta. -Aprendiz con maestro cervecero	Encuesta/Entrevista personal.
		Educación no formal institucional	-Cursos de escuelas de cervecería. -Cursos on line con maestros cerveceros.	Encuesta/Entrevista personal.
		Carreras formales	-Licenciatura -Maestría, -Diplomado.	Encuesta/Entrevista personal.
		Programas de universidades para todo público	-Cursos de capacitación para emprendedores.	Encuesta/Entrevista personal.
Indagar las competencias de adaptación-explotación de conocimientos y exploración de nuevos proyectos	Competencias ambidextras	Explotación de conocimientos de base	-Destreza en computación e Internet. -Capacidad de clasificación y jerarquización de fuentes. -Experiencia en redes sociales. -Capacidad de análisis, sistematización y síntesis.	Encuesta/Entrevista personal
		Exploración de nuevos aprendizajes	-Aprendizaje autodidacta. -Foros en línea. -Talleres con colegas. -Cursos de cervecería.	Encuesta/Entrevista personal

Objetivos	Categorías	Dimensiones	Indicadores descriptivos	Técnica de recolección de datos
		Creación de organizaciones y grupos	-Asociaciones de cerveceros. -Redes profesionales locales. -Redes profesionales internacionales	Encuesta/Entrevista personal/Análisis documental
Investigar la circulación de conocimientos y las expectativas respecto la educación formal	Extensión universitaria	Transferencia de conocimientos	-Foros de profesionales. -Talleres con aficionados. -Cursos de cervecerías para nuevos cerveceros. -Tutoriales en redes sociales.	Encuesta/Entrevista personal/Análisis documental
		Convenios con universidades para realización cursos y eventos	-Cursos de profundización a partir de la gestión de los cerveceros. -Congresos y seminarios.	Encuesta/Entrevista personal/Análisis documental
		Aportes replicables a partir de la experiencia de los emprendedores	-Pequeñas industrias. -Bares temáticos. -Turismo cervecero. -Festivales. -Interacción de emprendimientos.	Encuesta/Entrevista personal/Análisis documental/Observación no participante

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Tabla 1 Identificación de los encuestados

Característica	Encuestados (n=54)
Edad 20-39 años	55,6%
Edad 40-60 años	44,4%
Varones	78%
Mujeres	22%
Estado civil	67% vive en pareja

La mayoría de los cerveceros encuestados son jóvenes y los mayores no pasan de 60 años. El 78% son varones, viven en pareja (67%) y tienen hijos (54%), entre los que son padres, constituyen mayoría los que tienen más de un hijo (72%). Una ínfima minoría (5,6%) estaba sin trabajo.

Tabla 2 Nivel escolar de los encuestados

Universitarios con título	61,1%
Universitarios con estudios no concluidos	31,5%
Educación media	7,4%

Todos los entrevistados tienen una base escolar que les permitió incursionar sin problemas en el mundo de las TIC y explotar los recursos provenientes de las mismas. Las disciplinas adquiridas en la educación formal como criterios de clasificación, formulación de síntesis, jerarquización de fuentes, además de la lengua (y en muchos casos una segunda lengua), han sido fundamentales para abordar el aprendizaje de nuevas disciplinas. La alfabetización digital, en gran medida adquirida de la educación no formal, ha sido una pieza clave.

Tabla 3 Aprendizaje inicial

¿A través de qué medios aprendió la elaboración de cerveza? (Hasta 3 opciones)	
Video tutorial	59,3%
Libros gratuitos de internet	53,7%
Aprendiz con maestro	44,4%
Estudio en sitio WEB	31,5%
Libros prestados de amigos	20,4%
Libros comprados a través de internet	18,5%
Curso de cervecería	1,9%

El aprendizaje inicial, en un 100% corresponde a la educación no formal no institucional, es decir, logrado a través de un proceso autodidacta o a través de un curso o como aprendiz con un maestro. La influencia de Internet es muy grande, de los seis grupos principales de respuestas, cuatro están relacionados con la red, tanto para estudiar en línea como para acceder a materiales de lectura gratuitos o pagos. Los encuestados podían marcar hasta tres respuestas, de modo que, en la mayoría de los casos, el aprendizaje inicial muy probablemente pudo haber sido con una combinación de factores.



Tabla 4 Aprendizaje posterior a la primera producción

¿Después de la primera producción, como siguió su aprendizaje? (Hasta tres opciones).	
Libros gratuitos de internet	44,4%
Video tutorial internet	35,2%
Curso en el extranjero	35,2%
Curso en el país	35,2%
Estudio a través de un manual	29,6%
Aprendiz con un maestro	29,6%
Estudio con un aficionado	27,8%
Libros comprados	24,1%
Libros y revistas en bibliotecas	5,6%

La experiencia como autodidacta siguió siendo muy importante; además de los textos, que ocupan el primer lugar, le sigue en importancia el video tutorial de Internet. En la *tabla 4* puede verse que después de la primera experiencia de producción, el 29,6% profundizó su formación como aprendiz con un maestro y el 27,8% hizo de modo similar con otro aficionado. En total, 58,3% de los cerveceros encuestados tuvo una experiencia como aprendiz.

Tabla 5 Expectativas de formación

¿Qué sería necesario hacer para aumentar los conocimientos y técnicas de los maestros cerveceros? (Los 2 más importantes)	
Cursos universitarios en el país.	51,9%
Cursos cortos específicos.	50%
Conferencias de grandes maestros cerveceros.	48,1%
Talleres entre colegas.	40,7%
Becas para estudiar en el exterior.	33,3%

Los cursos cortos dados por los cerveceros más experimentados, ya sea presencial o de manera remota y los talleres entre colegas son las instancias de circulación de conocimientos más utilizadas.

Existe la expectativa de que la educación universitaria podría acrecentar de manera cualitativa el conocimiento cervecero. Además del aprendizaje está el interés en la certificación, un factor importante para aquellos que tienen la expectativa de hacer carrera como maestro o trabajar en una empresa cervecera.

En las entrevistas se refleja una demanda de formalización, ya sea a través de diplomados, maestrías o materias específicas de las facultades de química, química industrial o ingeniería bioquímica que den acceso a los emprendedores cerveceros.

Tabla 6 Competencias ambidextras

Explotación de la formación previa	100% con educación formal (92 % terciaria; 7,4% secundaria)
Habilidades informáticas	100% manejo de computadora e Internet.
Exploración en la educación no formal	100%
Exploración en la producción artesanal	100% (todos los cerveceros producen estilos propios)

Los cerveceros artesanales, mayoritariamente universitarios explotan conocimientos previos de otras áreas y habilidades en el uso de las TIC para incursionar en el aprendizaje de conocimientos cerveceros con lo que es posible emprender y escalar la producción sin riesgos iniciales. Los conocimientos adquiridos previamente fomentan la eficiencia integrando TIC y grupos para la validación práctica. La formación universitaria proporciona criterios para análisis, calificación, clasificación y jerarquización de fuentes de información, técnicas de búsqueda, sistematización y relación de contenidos.

El afán emprendedor asume desafíos e incita el atrevimiento a nuevas experiencias de aprendizaje y de actividad. La Copa Paraguay- Paraguayan Cup (ACERVAPY, 2024) es un concurso de cerveceros que busca establecer las bases de un estilo autóctono de cerveza con almidón de mandioca y hierbas como cedrón y menta (Abc color, 2022). La organización femenina «Las Kuña» produjo una cerveza del estilo Catharina Sour con base de frutillas (Tajy Sour) para el Octubre rosa (Abc color, 2022). Ha empezado también la incorporación de lúpulos de producción local (Diario Campo, 2022) en las cervecerías artesanales.

Tabla 7 Oportunidad para la extensión universitaria

Dimensiones	Aporte específico	Beneficio académico
Circulación de conocimientos	-66,7% enseña cursos o realiza asesorías. -83,3% enseña a colaboradores. - El 83,3% recibió aprendizaje experiencial de colegas. Talleres con aficionados. -Cursos de cervecerías para nuevos cerveceros.	Enriquece currículos académicos y metodologías. Destrezas de la educación no formal que pueden ser incorporadas a la universidad.

Dimensiones	Aporte específico	Beneficio académico
	-Tutoriales en redes sociales.	
Aportes desde la experiencia de los emprendedores	-El 83.3% de emprendimientos (producción de cerveza artesanal) genera empleo directo, con predominio de 2 o más personas empleadas que reciben formación de los maestros. - Dinamización económica a partir del emprendimiento cervecero: turismo (ruta de la cerveza), festivales, bares temáticos, cursos de cervecería, producción agrícola (lúpulo).	Datos para investigación en economía social y emprendimiento.
Participación en asociaciones y redes	-El 80% participa en asociaciones formales o grupos informales que fortalecen la colaboración y el aprendizaje. -Redes profesionales locales. -Redes profesionales internacionales	Modelos para comunidades de práctica en extensión universitaria
Perspectiva de género	La organización de mujeres cerveceras «Las Kuña» impulsa la inclusión y el liderazgo femenino en un sector tradicionalmente masculino (formación y producción).	Casos para estudios de género, desarrollo humano y ODS.
Perspectiva de formación universitaria	Universidades extranjeras ofrecen cursos en línea y asociaciones con facultades locales.	Posibilidad de nuevas carreras formales o cursos cortos.

El fenómeno cervecero ha hecho surgir emprendimientos educativos (cursos), gastronómicos (bares temáticos), turísticos (festivales y excursiones) y hasta agrícolas: en el distrito de Gral. Resquín ya existen cultivos de lúpulo, un insumo clave en la cervecería (Diario Campo, 2022). El deseo de conocer a profundidad, al tiempo de disfrutar de la afición, ha desarrollado el turismo, como la ruta de la cerveza artesanal (Lugo, 2020), excursiones a fábricas con degustaciones y conversaciones con los cerveceros (donde participan maestros y aficionados); diversos Oktobertfest de cerveceros artesanales y otras ferias donde se juntan experiencias gastronómicas, culturales e históricas (Infonegocios, 2022).

La actividad cervecera artesanal es también un espacio de interacción social y aprendizaje colectivo (en todos los bares temáticos y fábricas se enseña al aficionado las características e historias de cada estilo de cerveza). Es de destacar el aspecto de inclusión y diversidad emergente como la organización de mujeres en una actividad tradicionalmente masculina (Abc color, 2022).

Este fenómeno ha sido el motor impulsor del interés de universidades extranjeras que ofrecen cursos en el país, asociaciones ad hoc para capacitación de sommelier y de maestros cerveceros (Escola superior de cerveja e malta, 2024).



DISCUSIÓN

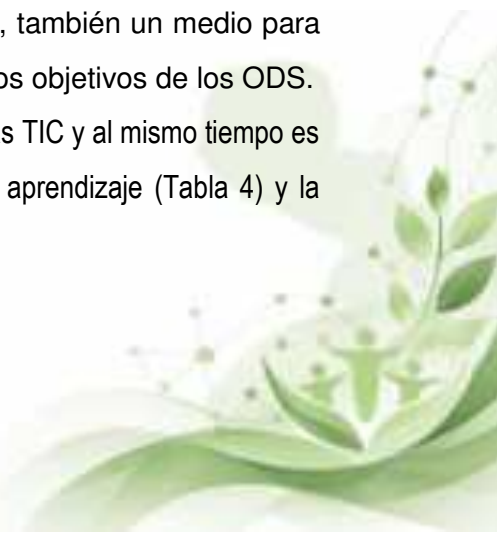
La experiencia de la cervecería artesanal es un ejemplo de cómo ésta y otros tipos de oficios y disciplinas son accesibles merced a las oportunidades y recursos en línea, fuera de las aulas y las rígidas estructuras institucionales (Smitter, 2006), lo que abre un inmenso campo para la investigación sobre las características de la educación en la sociedad líquida, donde las taxonomías tradicionales (educación formal/no formal) pierden relevancia.

La combinación de un conjunto de conocimientos, destrezas, valores, actitudes para la acción práctica, para enfrentar desafíos o para adaptarse ante un imprevisible es lo que constituye una competencia (Perrenoud, 2004). Los cerveceros lograron desarrollar competencias que hicieron posible el proceso de aprendizajes, emprendimientos y conformación de asociaciones colaborativas orientadas al logro de un nuevo oficio, a la elaboración de una producción creativa y a la constitución de un nuevo nicho comercial y cultural.

La adquisición de competencias -que no es sino el desarrollo de habilidades en orden a la resolución de problemas- es una condición para aprender a hacer (Delors, 1996) en los cerveceros artesanales aparece como parte de un proceso donde aprendieron a desaprender (Bauman, 2020). Debieron adquirir nuevos aprendizajes de manera muy distinta a la tradicional, empezando por armar sus propios programas, seguidos de la experimentación práctica y estableciendo sus indicadores de evaluación, por fuera de los marcos institucionales, en ambientes colaborativos nacionales e internacionales en el contexto de la cambiante sociedad líquida.

La educación no formal aporta las condiciones para la adaptación a las nuevas demandas y a las transformaciones en el mundo del trabajo (Rifkin, 2000) que requieren nuevos aprendizajes (Ruppert Bulmer et al., 2017) a la velocidad y dinamismo que no pueden dar la educación formal. Los cerveceros no esperaron que se abrieran cursos en escuelas técnicas o universidades, tampoco fueron a reclamar, sino que se dispusieron a encarar el desafío del aprendizaje. Los diversos medios de la educación no formal constituyen fuentes de conocimiento de calidad (PNUD, 2024) y, por la versatilidad de las TIC, también un medio para enfrentar las disparidades de género y de ingresos (PNUD, 2024) uno de los objetivos de los ODS.

La educación colaborativa (Lucero, 2003) adquiere facilidad gracias a las TIC y al mismo tiempo es necesaria ya que los cerveceros requieren el apoyo mutuo para potenciar el aprendizaje (Tabla 4) y la experimentación por medio de interacciones presenciales o virtuales (Tabla 5).



Los procesos de aprendizaje de los cerveceros artesanales paraguayos revelan un encadenamiento de competencias ambidextras (March, 1991), donde la explotación de bases de conocimientos iniciales se combina con la exploración de nuevos oficios, nuevos productos (O'Reilly & Tushman, 2013), nuevos emprendimientos, nuevos desafíos, nuevos aprendizajes. Estas competencias fueron el soporte para la eficiencia inicial en la producción cervecera.

La elaboración de estilos tradicionales, así como la innovación con sabores y estilos novedosos son el sello de los cerveceros artesanales (Hindy, 2014) incorporados a través de la combinación del acceso a las tecnologías, la formación de grupos referencia y la acción colaborativa (Tabla 6).

En la dinámica de la relación entre la educación no formal y no formal (Trilla et al., 2010), la producción de conocimientos prácticos y las expectativas universitarias de los cerveceros (Tabla 5), representa una oportunidad para el desarrollo de una extensión universitaria que pueda usufructuar la riqueza de experiencias con la adquisición de saberes de los emprendedores de la comunidad (Lindemann et al., 2022) y al mismo tiempo sentar las bases para la profundización científica y certificación formal (Tabla 5) de los mismos. Los datos adquiridos profundizan la circulación de conocimiento (66,7% enseñan cursos, 83,3% forman colaboradores) (Tabla 7), impulsando impactos socioeconómicos (83,3% genera empleo directo, además del turismo cervecero, bares temáticos y la inclusión femenina) (Tabla 7).

El dinamismo de este nuevo sector ha instaurado un novedoso nicho cultural y ha puesto en marcha nuevas alternativas de emprendimientos y empleos con ramificaciones en el turismo, el comercio, la gastronomía, emprendimientos educativos (cursos varios de cervecería) y ha atraído a instituciones nacionales y extranjeras para ofrecer formación de mayor nivel.

La sistematización implica analizar y documentar experiencias para extraer lecciones, con lo que se promueve aprendizaje reflexivo en dinámicas académicas y comunitarias (Cano, 2021). En el caso de los emprendedores de la cervecería artesanal, el aporte de la universidad en el procesamiento de las lecciones aprendidas puede posicionar a la universidad como actor de cambio social (Tommasino & Cano, 2016), multiplicando saberes locales al tiempo de dotar a su plantel docente y a los estudiantes de una fuente importante de aprehensión de competencias, una veta del ambidextrismo orientada a la innovación (Moliní & Moreno Jiménez, 2022).

La extensión universitaria puede sistematizar aspectos clave que los cerveceros artesanales aportan con su experiencia -como los procesos de aprendizaje no formal, las motivaciones emprendedoras, las iniciativas y dificultades para la innovación y la experimentación, la combinación de tradición y las TIC,



la creación de grupos de referencia, las redes colaborativas- integrándolos en programas de vinculación comunitaria, enriqueciendo la docencia y la investigación.

Los desafíos incluyen reglamentaciones adecuadas para las actividades de extramuros, con ajustes normativos para acordar con los sectores sociales, emprendedores y con los líderes de grupos y comunidades. La ambidestreza puede fortalecerse tanto en lo emprendedores como en la academia con la sistematización de experiencias para la innovación social y al amplificar sus efectos a través de la universidad.

CONCLUSIONES

En la investigación se han integrado los hallazgos empíricos sobre los procesos de aprendizaje de los cerveceros artesanales del Paraguay con el marco teórico de la sociedad líquida de Bauman (2020), las competencias ambidextras de March y O'Reilly-Tushman, y la educación no formal según Trilla et al. (2010), proponiendo lecciones transformadoras para la extensión universitaria en la línea de la circulación de conocimientos de la comunidad a la academia y viceversa (Cano & Flores, 2023).

En el marco de la sociedad líquida, caracterizada por la obsolescencia acelerada del conocimiento y la imperiosa necesidad de desaprender para reaprender los cerveceros artesanales inician su formación casi exclusivamente mediante vías no formales no institucionales, como videos tutoriales, libros gratuitos en internet y aprendizaje con maestros. Posteriormente, profundizan mediante cursos locales e internacionales, talleres colaborativos y recursos digitales, alternando la explotación eficiente de bases formales previas —predominantemente terciarias— con una exploración autónoma impulsada por las TIC. Esta trayectoria valida la educación no formal como mecanismo versátil para mitigar desigualdades y potenciar el desarrollo sostenible, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (PNUD, 2024).

Los resultados ponen en evidencia la articulación plena de competencias ambidextras: todos los cerveceros aprovechan habilidades informáticas y formación analítica previa para una explotación eficiente de sus saberes iniciales, al tiempo que exploran innovaciones en producción artesanal, como estilos autóctonos con insumos locales y redes profesionales locales e internacionales. Mayoritariamente universitarios titulados, integran criterios formales de síntesis y jerarquización aprendidos en la academia con experimentación emprendedora, encarnando la dualidad explotación-exploración esencial para entornos volátiles e inciertos. El aprendizaje colaborativo, mediado por TIC, amplifica la ambidestreza mediante interdependencia grupal y reflexión compartida, fomentando no solo destrezas técnicas sino también socioemocionales.



La educación no formal que predomina en el desarrollo ambidextro de cerveceros artesanales del Paraguay representa una oportunidad flexible para la extensión universitaria como canal para sistematizar saberes prácticos en currículos formales. La extensión universitaria se posiciona como eje bidireccional de intercambio de aprendizajes: la mayoría de los cerveceros imparte cursos, asesora y genera empleo directo e indirecto, sistematizando experiencias replicables en pequeñas industrias, bares temáticos y turismo cervecero. Hay, de hecho, una extensión universitaria no formal, no institucional en la síntesis entre egresados y no egresados con el mundo de los emprendedores y artesanos de la cerveza. Sus expectativas reclaman cursos universitarios cortos, diplomados, certificaciones y alianzas para la profundización técnica.

Por otro lado, la academia tiene abierta la posibilidad de sistematización de los saberes comunitarios a fin de retroalimentar los currículos universitarios. Así, las universidades paraguayas pueden asumir un rol ambidextro proactivo — mediante seminarios, incubadoras y comunidades de práctica— a fin de forjar una educación adaptativa e innovadora, adecuada a la sociedad líquida, que trascienda las aulas tradicionales y responda a demandas socioeconómicas emergentes. Esto urge alianzas universidad-emprendedores para diversos tipos de cursos y niveles de certificación. Finalmente, la universidad debe adoptar perfil generador de competencias ambidextras, a fin de recoger lecciones de la comunidad -y del sector artesanal en particular- para una educación adaptativa y de inventiva, que sea significativa para las personas y relevante para el desarrollo del país.

REFERENCIAS

Abc color. (2022, agosto 5). *Rompiendo tabúes: 41 mujeres unidas por la cerveza*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2022/08/05/rompiendo-tabues-41-mujeres-unidas-por-la-cerveza/>

ACERVAPY. (2024). IV Paraguayan CUP. *Beer awards platform*. <https://beerawardsplatform.com/iv-paraguayan-cup>

Ahmed, M., & Coomb, P. (1974). *Attaking rural poverty. How nonformal education can help*. The John Hopkins University Press. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.



Cano, J. (2021, abril 12). University Extension in Dispute: Neoliberal Counterreform and Alternatives in Latin American Universities. *Latin American perspectives*, (49), 49-65. <https://doi.org/10.1177/0094582X211004911>

Cano, J., & Flores, M. G. (2023). Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10, 36-53. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>

Carpenter, E., & Mc Luhan, M. (1974). *El aula sin muros: Investigaciones sobre técnicas de comunicación* (2°). Laia.

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal. *Revista de educación*, 2005(338), 9-22.

Correa Arias, C., & García Híjar, M. B. (2021). Knowmads. Innovaciones y retos para la inclusión social en la educación digital no formal en México. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 75-88. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.10233>

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Diario Campo. (2022, noviembre 16). Cultivo de lúpulo: Muestran primeras experiencias con este rubro en el país. *Diario Campo*. <https://diariocampo.com.py/2022/11/16/cultivo-de-lupulo-muestran-primeras-experiencias-con-este-rubro-en-el-pais/>

Escola superior de cerveja e malta. (2024). La Escuela de Cerveza y Malta llega a Paraguay. *Escola superior de cerveja e malta*. <https://cervejaemalte.com.br/es/blog/la-universidad-de-la-cerveza-y-la-malta-llega-a-paraguay/>

García-Valcárcel, A., & Tejedor, F. (2018). Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC. *Estudios sobre educación*, 34, 155-175.

Guerrero, M. (2021). Estudios sobre ambidextría y emprendimiento: Una revisión bibliográfica y una agenda de investigación. *Fundamentos y tendencias en emprendimiento*, 17(5-6), 436-650. <https://doi.org/10.1561/03000000097>



Hindy, S. (2014). *The Craft Beer Revolution: How a Band of Microbrewers Is Transforming the World's Favorite Drink* (Kindle Paperwhite edition). St. Martin's Press.

Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Crítica.

Hodgson, V., De Laat, M., McConnell, D., & Ryberg, T. (Eds.). (2014). *The Design, Experience and Practice of Networked Learning*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-01940-6>

Infonegocios. (2022, enero 20). Nueve ciudades y 950 km recorre la Ruta de la Cerveza Artesanal (dos años apoyando la producción nacional). *Infonegocios*. <https://infonegocios.com.py/infoviajes/nueve-ciudades-y-950-km-recorre-la-ruta-de-la-cerveza-artesanal-dos-anos-apoyando-la-produccion-nacional>

La Belle, T. J. (1976). *Nonformal education and social change in Latin America*. UCLA Latin American Center Publications, University of California.

Lindemann, J., Alter, T. R., Stagner, F., Palacios, E., Banuna, L., & Muldoon, M. (2022). Building urban community resilience through university extension: Community engagement and the politics of knowledge. *Socio-Ecological Practice Research*, 4(4), 325-337. <https://doi.org/10.1007/s42532-022-00126-6>

Lopez Siu, J. A., Pérez Martínez, A., & Izquierdo Lao, J. M. (2018). Plataforma interactiva para la integración en el proceso de extensión universitaria. *MEDISAN*, 22(4), 440-448.

Lugo, C. (2020). Ruta de la cerveza. *Ruta de la cerveza artesanal*. <https://rutadelacerveza.com.py/>

March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>

Moliní, F., & Moreno Jiménez, A. (2022). Análisis de la evaluación por los alumnos de un método didáctico para fomentar destrezas innovadoras. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 839-853. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.379>

O'Reilly, C. A., & Tushman, M. L. (2013). Organizational Ambidexterity: Past, Present, and Future. *Academy of Management Perspectives*, 27(4), 324-338. <https://doi.org/10.5465/amp.2013.0025>

Parrón, E. C., Pardo, J. M. I., & Gómez, M. E. P. (2021). LA EXTENSIÓN UIVERSITARIA CON EL EMPLEO DE LAS TIC. *Didáctica y educación*, 12(2), 198-209.

Pegalajar Palomino, M. del C. (2017, mayo 30). Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 829-845.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, XIV(3), 503-523.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.

PNUD. (2010). *Informe sobre desarrollo humano 2010: La verdadera riqueza de las naciones : caminos al desarrollo humano* (20th ed). United Nations Development Program. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/HDR_2010_SP_Complete_reprint.pdf

PNUD. (2024). *¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible?* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

Podestá, K. (2025). *Ambidestreza organizacional en las universidades. Una revisión de la literatura* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/32931>

Raisch, S., Birkinshaw, J., Probst, G., & Tushman, M. L. (2009). Organizational Ambidexterity: Balancing Exploitation and Exploration for Sustained Performance. *Organization Science*, 20(4), 685-695. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0428>

Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós.

Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero: El internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. Paidós.

Ripollés, M., & Michavila, F. (2020). Ambidextrismo o el equilibrio: La esencia de las competencias emprendedoras y su aprendizaje no formal. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 71. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13316>

Ruppert Bulmer, E. N., Watson, S. M., & Santos De Padua, D. K. (2017, julio). *Paraguay Jobs Diagnostic The Dynamic Transformation of Employment*. World Bank Group. <https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/28265>

Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus Revista de Educación*, 12(22), 241-256.

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

Trilla, J., Gros, B., López, F., & Martín, M. (2010). *La educación fuera de la escuela Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

UNESCO, O. (2020). *Educación no formal, desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030: Estudio de prácticas de la sociedad civil en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y la Oficina de la UNESCO en México.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375308>

Wright, S., & Parchoma, G. (2014). Mobile Learning and Immutable Mobiles: Using iPhones to Support Informal Learning in Craft Brewing. En *The Design, Experience and Practice of Networked Learning* (pp. 241-262). Springer International Publishing. DOI 10.1007/978-3-319-01940-6

Zhang, J., Wu, Q., & Wei, J. (2025). Exploration and exploitation juggling for novice entrepreneurs: Examination of action complexity on the perspective of individual ambidexterity in entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101145.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101145>



Lotte Reiniger vai ao Recôncavo Baiano:

ancestralidade, cultura
e identidade em oficina
de animação

Ludmila Moreira Macedo de Carvalho
Olivia Orlandini de Azevedo



CAPÍTULO 7

LOTTE REINIGER VAI AO RECÔNCAVO BAIANO: ANCESTRALIDADE, CULTURA E IDENTIDADE EM OFICINA DE ANIMAÇÃO

118

Ludmila Moreira Macedo de Carvalho

Doutora em Estudos Cinematográficos e Literatura Comparada pela
Université de Montréal.

Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB,
Santo Amaro da Purificação, Bahia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6045-2792>.

E-mail: ludmila@ufrb.edu.br.

Olívia Orlandini de Azevedo

Graduanda em Cinema e Audiovisual pela

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Bolsista de Iniciação Científica entre 2024 e 2025, com bolsa da UFRB.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0084-699X>.

E-mail: olivia_orlandini@hotmail.com.

RESUMO

A partir de uma reflexão sobre o lugar da extensão universitária nos projetos de Cinema e Educação no Brasil, relatamos uma experiência exitosa de extensão realizada em Santo Amaro da Purificação, Bahia, Brasil, como parte do projeto CineCecult nas Escolas – Cinema, Infância e Cidadania, do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Desde 2018, o grupo promove o encontro de professores e estudantes da educação básica com a linguagem audiovisual por meio de exposições de filmes, debates, mostras de cinema infantil e oficinas de brinquedos ópticos e animação. Uma dessas ações foi uma oficina de animação em *stop motion* realizada em maio de 2025 para cerca de 20 alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Os objetivos eram dar visibilidade ao pioneirismo da animadora Lotte Reiniger e estimular a expressividade artística dos estudantes do Recôncavo da Bahia, território marcado pela riqueza da cultura negra. Assim como muitas mulheres na história do cinema, Reiniger teve sua relevância apagada, embora tenha sido pioneira no cinema de animação. A oficina utilizou a técnica desenvolvida por Reiniger de usar bonecos de papel articulados e materiais acessíveis, articulando com as referências culturais dos Orixás, divindades cultuadas em religiões de matriz africana. A oficina ocorreu durante o Bembé do Mercado, importante manifestação cultural que celebra a força da ancestralidade afro-brasileira na região. Desta forma, conclui-se que a atividade valorizou cultura, identidade e ancestralidade, destacando a importância das práticas manuais para o protagonismo juvenil e reforçando o lugar da extensão universitária no diálogo entre saberes.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Lotte Reiniger; Recôncavo da Bahia



RESUMEN

A partir de una reflexión sobre el lugar de la extensión universitaria en los proyectos de Cine y Educación en Brasil, relatamos una experiencia exitosa de extensión realizada en Santo Amaro da Purificação, Bahía, Brasil, como parte del proyecto CineCecult en las Escuelas – Cine, Infancia y Ciudadanía, del Centro de Cultura, Lenguajes y Tecnologías Aplicadas de la Universidad Federal del Recôncavo da Bahia. Desde 2018, el grupo promueve el encuentro de profesores y estudiantes de la educación básica con el lenguaje audiovisual por medio de exhibición de películas, debates, muestras de cine infantil y talleres de juguetes ópticos y animación. Una de estas acciones fue un taller de animación en *stop motion* realizado en mayo de 2025 para cerca de 20 jóvenes. Los objetivos eran dar visibilidad al pionerismo de la animadora Lotte Reiniger y estimular la expresividad artística de los estudiantes del Recôncavo da Bahia, territorio marcado por la riqueza de la cultura negra. Así como muchas mujeres en la historia del cine, Reiniger tuvo su relevancia borrada, aunque haya sido pionera en el cine de animación. El taller utilizó la técnica desarrollada por Reiniger de usar muñecos de papel articulados y materiales accesibles, articulando con referencias culturales de los Orixás, divinidades cultuadas en religiones de matriz africana. El taller ocurrió durante el Bembé do Mercado, importante manifestación cultural que celebra la fuerza de la ancestralidad afrobrasileña en la región. De esta forma, concluimos que la actividad valorizó cultura, identidad y ancestralidad, destacando la importancia de las prácticas manuales para el protagonismo juvenil y reforzando el lugar de la extensión universitaria en el diálogo entre saberes.

Palabras clave: Cine; Educación; Lotte Reiniger; Recôncavo da Bahia

INTRODUÇÃO

Cinema e educação no contexto universitário brasileiro

No início dos anos 2000 o professor e cineasta francês Alain Bergala já sinalizava o lugar preponderante da escola na mediação do encontro da juventude com o cinema. Em sua obra *A Hipótese Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* publicada originalmente em 2002, o autor narra, de forma apaixonada, como a experiência de ver filmes na escola pode ser capaz de transformar a relação de crianças e jovens com essa linguagem.

As crianças e os jovens de hoje têm cada vez menos chances de encontrar, em sua vida social normal, outros filmes que sejam não os do mainstream do consumo imediato. A escola (e os dispositivos que a ela se ligam) é o último lugar onde esse encontro ainda pode acontecer (Bergala, 2008, p.206).

O autor se refere, especialmente, ao encontro com filmes diferentes daqueles que a indústria cultural massiva já se encarrega de nos bombardear desde a primeira infância - filmes de diferentes épocas, de diferentes lugares do mundo, que nos apresentam modos diferentes de ver, viver, falar e pensar. Encontros com o cinema mediados e com propósito, para além das datas festivas e das sessões “tapa-buraco” (Fantin, 2014, p.49-50) que costumam ocorrer nos cotidianos escolares. De fato, a escola pode representar para muitas crianças e jovens não apenas o primeiro, mas muitas vezes também o único lugar onde o encontro com a arte, de modo geral, e com o cinema de modo específico pode vir a

acontecer. Como já disseram diversos pesquisadores dedicados a esse tema (Barbosa 2014, Fresquet 2020; 2022, Migliorin 2014; 2015, Duarte 2002), quando o cinema entra na escola, sua potência pedagógica ultrapassa o entretenimento e se aproxima daquilo que César Migliorin chama de experiência de mundo: “Através do cinema podemos ter uma experiência singular e intensa com o mundo, uma experiência que é a própria invenção do mundo em que vivemos” (2016, p.10).

Especialmente após a pandemia de Coronavírus entre os anos de 2020 e 2023, com as experiências de ensino remoto e a crescente discussão em torno do uso das tecnologias digitais de produção e circulação de imagens e sons, a presença do audiovisual nas escolas passou a ser uma realidade ainda mais indiscutível. Como sinaliza Adriana Fresquet (2002, p.2), “o audiovisual, hoje, habita todas as telas, modelando nossa subjetividade e construção de valores, ao atravessar todas as modalidades formais e não formais de educação”. Tendo em vista essa realidade, aprender como o discurso imagético é produzido, veiculado, circulado e consumido torna-se ainda mais importante para a formação de crianças e jovens no mundo extremamente midiaticizado em que vivemos².

Reconhecendo, portanto, não somente a importância da presença do audiovisual como linguagem na escola, mas principalmente o seu uso como ferramenta de produção de conhecimento e pensamento crítico, é imprescindível pensar nos caminhos institucionais para viabilizar tal aproximação. Na França, o próprio Alain Bergala foi responsável pela criação de um plano, junto ao Ministério da Educação, para introduzir o cinema nos currículos escolares associado ao ensino das Artes. No Brasil, podemos citar como marco histórico a criação da Lei 13.006/2014, que determina a obrigatoriedade da exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica. A Lei foi criada com o intuito de incluir o cinema como componente curricular integrado à proposta pedagógica das escolas. A existência de uma Lei do cinema na escola, a exemplo de outras (como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente), tem como principal motivação a sistematização de uma política pedagógica de modo consistente em todo o território nacional, garantindo, democraticamente, uma maior igualdade de acesso e formação.

Entretanto, apesar da conquista da criação de uma política pública voltada para o cinema no contexto escolar, passados mais de 10 anos de sua criação a Lei ainda não foi devidamente implementada. Muitos professores/as, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos ainda desconhecem a

² Para uma discussão mais detalhada acerca da relação entre cinema e educação digital, ver: Carvalho, L. M. M. (2023). Reflexões sobre letramento midiático a partir das Leis 14.533/2023 e 13.006/2014. In Fresquet, A. & Alvarenga, C. (Orgs.), Cinema e Educação Digital: Lei 14.533: Reflexões, Perspectivas e Propostas. Belo Horizonte: Universo Produção.

Lei ou, mesmo aqueles/as que a conhecem, não possuem formação específica, acesso a filmes, materiais e equipamentos necessários para implementar ações de cinema e educação em suas escolas. Ainda permanecem muitas dúvidas e sobretudo muitos desafios em relação à implementação da Lei, que vão desde a formação docente até as condições infra estruturais para a exibição de filmes nas escolas.

Mediante a falta de regulação que garanta o pleno funcionamento da Lei 13.006 no Brasil, percebemos que a efetiva implementação do cinema na escola ainda é um projeto político em disputa³. Diante deste cenário, verificamos que são os projetos e iniciativas independentes - sejam elas diretamente ligadas ao poder público ou não - que muitas vezes se ocupam de buscar diferentes soluções para os desafios citados acima. Não são poucos os projetos atualmente desenvolvidos em todo o território nacional que têm se dedicado às importantes tarefas de sistematizar práticas pedagógicas; organizar os acervos disponíveis e regulamentar o acesso aos filmes; fomentar a produção e a circulação de filmes produzidos em contexto escolar; fornecer formações para professores, alunos e agentes culturais; enfim, de manter vivas e pulsantes as práticas de cinema e educação no Brasil.

Segundo um levantamento feito em 2024 pela Rede Kino - Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual⁴, foram encontrados 82 projetos de Cinema e Educação em atuação no Brasil, entre cineclubes, festivais e mostras de cinema, oficinas e cursos. O levantamento foi feito a partir de chamamento público nas redes sociais da Rede Kino para preenchimento de um formulário disponível no mês de setembro de 2024. Embora não possa representar a totalidade de projetos existentes no país, o levantamento fornece dados importantes sobre a natureza dos projetos que foram voluntariamente registrados. Destes, 38 atuam na região Sudeste, 6 na Região Norte, 17 na Região Nordeste, 13 na Região Sul e 8 na Região Centro-Oeste⁵ (Figura 1).

³ Em 2024, um Grupo de Trabalho formado por membros da Rede Kino - Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual - e outros pesquisadores da área, reunidos no Encontro da Educação realizado durante a Mostra de Cinema de Ouro Preto, em Minas Gerais, elaborou um documento intitulado Programa Nacional de Cinema na Escola, com o intuito de fornecer diretrizes para a regulamentação da Lei. O documento foi entregue a representantes dos Ministérios da Cultura e da Educação, e pode ser consultado no endereço: <https://cineaescola.org/2024/05/08/programa-nacional-de-cinema-na-escola/>.

⁴ Os projetos de cinema e educação cadastrados, assim como textos e informações da Rede Kino, podem ser acessadas em www.redekino.com.br

⁵ Percebe-se uma predominância de projetos registrados oriundos do Sudeste, com destaque para os Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, que pode ser explicada, em parte, pela própria atuação da Rede Kino nestes territórios. O Rio de Janeiro não apenas sedia o primeiro curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual do Brasil, na Universidade Federal Fluminense, como também é berço de alguns dos projetos de cinema e educação mais antigos do país. Já Minas Gerais é sede da importante Mostra de Cinema de Ouro Preto - CINEOP, que desde 2010, recebe anualmente o encontro presencial da Rede Kino num seminário inteiramente dedicado a pensar Cinema e Educação.

Figura 1

Projetos de Cinema e Educação no Brasil

Projetos de Cinema e Educação registrados na Rede Kino



Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Rede Kino

Para o objetivo deste trabalho, interessa notar que muitos destes projetos registrados na Rede Kino são atividades de extensão vinculadas a Universidades e Institutos Federais em todo o território nacional: com efeito, dos 82 projetos registrados, 43 possuem vínculos com Universidades ou Institutos Federais, configurando 52,4% do total (Figura 2). Como exemplo, podemos citar o CINEAD/LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, projeto de pesquisa e extensão ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que há mais de dez anos desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão em escolas, cinematecas e hospitais do território; ou o Inventar com a Diferença, projeto ligado à Universidade Federal Fluminense cuja metodologia inovadora já foi adotada por inúmeros outros projetos em todo o país, incluindo ações ligadas ao Ministério dos Direitos Humanos (como a Mostra Cinema e Direitos Humanos); ou o Programa Cinema e Educação, projeto nascido na Universidade de Campinas que se tornou uma política pública estruturante adotada pela Secretaria de Educação do Município.

Figura 2

Vinculação dos Projetos de Cinema e Educação no Brasil



Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Rede Kino

Neste sentido, pode-se afirmar que a Universidade pública tem se mostrado um mediador fundamental para o encontro entre a escola e o cinema no Brasil, principalmente através da prática extensionista. A extensão universitária é frequentemente classificada como o elo que relaciona o conhecimento acadêmico produzido nas universidades com os territórios nos quais estão inseridas. É principalmente através das ações de extensão que as universidades públicas brasileiras conseguem acessar o território e dialogar diretamente com ele, não apenas levando o conhecimento produzido através da pesquisa e do ensino, mas também trazendo de volta os múltiplos saberes das comunidades, assim como suas demandas e necessidades específicas. Definida como um processo a um só tempo educativo, artístico, cultural e científico, a extensão universitária “viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e os demais setores da sociedade, orientada por princípios de dialogicidade e ética, favorecendo a interculturalidade e perspectivas pluriépistêmicas sobre os saberes” (UFRB 2022).

É exatamente nesse contexto que se insere a experiência de pesquisa e extensão universitária que será relatada neste capítulo. O CineCecult nas Escolas – Cinema, Infância e Cidadania é um projeto de pesquisa e extensão do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Cecult) da Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O projeto existe desde 2018 na cidade de Santo Amaro da Purificação, uma das sete cidades-sede da UFRB na região do Recôncavo. A princípio o projeto funcionava como um cineclubes improvisado numa pequena sala de reuniões, voltado apenas para discentes da própria Universidade, com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos de cursos de Artes e Cultura oferecidos pelo Centro.

No entanto, em pouco tempo percebemos o potencial daqueles encontros semanais e desejamos ampliar seu alcance para além dos muros da universidade. Começamos, então, a pensar em modos de agregar a comunidade externa, sobretudo as crianças e jovens da região. Em consonância com as diretrizes extensionistas de ampliar e solidificar as relações dialógicas com a comunidade e o território, realizamos algumas exibições de filmes para crianças de escolas públicas do nosso entorno. Ainda que de forma improvisada e bastante despretensiosa, aquelas sessões passaram a configurar a experiência mais próxima de “ir ao cinema” de muitas daquelas crianças com as quais tivemos contato. Compreendemos na prática o que disse Alain Bergala sobre o lugar dos espaços de aprendizagem no encontro com o cinema.

A partir do sucesso destas sessões, o grupo, que é composto por professores e alunos da Graduação e do Mestrado, passou a intensificar as atividades voltadas para as escolas. O projeto ampliou seus objetivos para promover o encontro de professores e estudantes da educação básica com o universo da linguagem audiovisual através da exibição de filmes, mostras de cinema e oficinas de criação de brinquedos ópticos e filmes de animação. Entre os anos de 2023 e 2025, foram realizadas dezenas de exibições na Universidade e nas escolas, cursos voltados para a formação de professores e mais de dez oficinas de cinema nas escolas públicas, envolvendo mais de 200 estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

O texto que aqui se apresenta busca relatar uma das experiências exitosas de extensão universitária do projeto CineCecult: uma oficina de animação *stop motion* realizada em maio de 2025 com uma turma de aproximadamente 20 estudantes do Ensino Médio. Nas próximas seções, iremos discorrer sobre a pesquisa e o embasamento teórico que levou à elaboração da oficina, detalhando as escolhas temáticas e os caminhos pedagógicos que foram trilhados a partir do diálogo com as particularidades culturais, religiosas e identitárias do território, bem como algumas reflexões a que chegamos após a experiência.



Lotte Reiniger e a potência pedagógica do cinema de animação

As atividades de extensão do projeto CineCecult iniciaram a partir de explorações sobre práticas de criação audiovisual acessíveis para crianças e adolescentes; com isso, damos especial valor às atividades que não demandem equipamentos sofisticados ou materiais caros. Nos voltamos, assim, para o início do cinema, inicialmente com a construção de brinquedos ópticos, aparatos que precederam a invenção da câmera no final do século XIX e que podem ser facilmente reproduzidos com materiais de fácil acesso como papel, tesoura, lápis, cola e barbante⁶. A construção de brinquedos ópticos é muito apreciada por projetos de cinema e educação pois permite desenvolver conhecimento acerca da imagem em movimento de forma simples e lúdica.

Outra técnica que remete à descoberta do cinema é a animação em *stop motion*, a criação de imagens em movimento a partir de desenhos ou fotografias estáticas. De acordo com Purves o *stop motion* pode ser definido “como a técnica de criar uma ilusão de movimento ou desempenho por meio da gravação, quadro a quadro [...]” (2011, p.5), o que pode ser complementado pela afirmação de Tello Díaz de que é “fotografar cada plano individualmente, realizando modificações sutis em sua posição ou forma, para que ao se reproduzir simule movimento” (2022, p. 47). Uma das grandes vantagens pedagógicas do *stop motion* é que ele pode ser realizado a partir de fotografias ou desenhos, mas também de materiais os mais variados, tais como bonecos ou carrinhos de brinquedo, massa de modelar, botões, espuma, água, areia e até mesmo alimentos, o que aproxima a técnica do cinema da materialidade física dos objetos. Por conta de seu caráter artesanal, o *stop motion* pode facilmente ser realizado por crianças pequenas até adultos ou idosos.

Foi através da pesquisa a respeito das potencialidades pedagógicas da técnica do *stop motion* que chegamos ao nome da cineasta Lotte Reiniger e sua obra. Reiniger (1899-1981) foi uma cineasta alemã pioneira na arte da animação em *stop motion*. Apesar do filme de Walt Disney *Branca de Neve e os Sete Anões*, de 1937, ser considerado por muitos o primeiro longa de animação do mundo, Reiniger já havia realizado em 1926 o longa-metragem *As Aventuras do Príncipe Achmed*, lançado após três anos de intensa produção e 250 mil fotografias (Schönfeld, 2006, p.171)⁷. Desta forma, pode-se afirmar que Lotte

⁶ Para saber mais sobre a proposta pedagógica da criação de brinquedos ópticos, ver Carvalho et al. (2025). O Futuro (das imagens) é ancestral: educação audiovisual a partir da construção de brinquedos ópticos. Revista Intersaberes, 20.

⁷ Há, ainda, registros de que o animador argentino Quirino Cristiani teria produzido dois longas metragens animados antes disso; porém, ambos foram perdidos em um incêndio e não deixaram arquivo (Schönfeld, 2006).



Reiniger é uma verdadeira pioneira do cinema de animação, embora seu nome ainda seja pouco conhecido até mesmo entre estudantes e profissionais da área.

Assim como aconteceu com muitas outras mulheres pioneiras ao longo da história do cinema, o trabalho de Lotte Reiniger foi sistematicamente apagado dos livros de história e das pesquisas acadêmicas. Embora seja inegavelmente um dos nomes que devem ser mencionados quando se trata da história da animação, o apagamento da cineasta infelizmente ainda acontece. Em nossas pesquisas, tivemos dificuldade em ter acesso a materiais que tratem de sua obra, tendo-se inclusive pouquíssimos trabalhos publicados em língua portuguesa. O que é até um pouco irônico, visto que a técnica desenvolvida pela cineasta chamou a atenção para a elaboração da nossa oficina exatamente por ser extremamente acessível e fácil de reproduzir. Não há motivos para o trabalho de Reiniger não ser popularizado e conhecido por todos. Dessa forma, a oficina ganhou um objetivo importante, que foi o de trazer visibilidade para o nome de Lotte Reiniger e de sua importância para a história do cinema de animação.

Lotte Reiniger não tinha nenhuma de nossas facilidades do século XXI e, como muitos pioneiros, tinha que fazer tudo à mão devido ao método escolhido. Como uma jovem alemã do início do século XX criou uma técnica de animação extraordinariamente inovadora? Ela primeiro se baseou em aspectos de teatro de sombras e seu talento para *scherschnitte*, isso sem falar em seu desejo de ser uma contadora de histórias (Grace, 2017, p. 04).

O pioneirismo da cineasta advém principalmente da sua técnica de animação com recortes de papel. Nascida em Berlim em 1899, Charlotte Reiniger ficou fascinada pela descoberta do teatro de sombras chineses ainda na infância. Com a chegada do cinematógrafo no início do século XX e a inspiração dos filmes ilusionistas de Georges Méliès e Alice Guy, Reiniger desenvolveu uma técnica para transformar o teatro de sombras em cinema (Schönfeld, 2006, p.173). Sua técnica consistia na criação de silhuetas de papel articuladas e recortadas com grande minúcia de detalhes, que eram então dispostas sobre uma mesa de luz e animadas utilizando a técnica de fotografia quadro a quadro, resultando em movimentos incrivelmente fluidos (Grace, 2017). Reiniger, além de cineasta, também se envolvia com shows de fantoches, ilustrava capas de livros e jornais, e criava fantasias e cenários para o teatro e ópera, sendo atividades que influenciaram diretamente em sua produção fílmica (Guerin, 2016).



Figura 3 *Frame do filme Thumbelina (1954)*



Fonte: reprodução Dailymotion

No entanto, é importante mencionar que o pioneirismo da cineasta vai além da técnica, sendo notória sua inovação no que tange também à narrativa. Ainda no início do século XX os filmes de Reiniger abordavam temas como protagonismo feminismo e representações positivas de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ (Acadia, 2021). Reiniger, em seu trabalho com as silhuetas, acreditava que essa era “a forma mais expressiva de retratar o caráter humano” (Passos, 2022, p. 22).

Entendê-la, é também entender a imortalidade no movimento, a beleza no impossível e a subestimação das silhuetas como uma alegoria à potência subjugada de Reiniger que, para além do barateamento da técnica ou de sua ilusória simplicidade, convergem na herança mística e maravilhosa (Passos, 2022, p.23).

Desse modo, foi o fato de a cineasta representar mitos e lendas ligadas à ancestralidade em seus filmes a partir de um material acessível, produzido inteiramente à mão, que nos permitiu chegar à compreensão da possibilidade de uso de sua técnica numa oficina destinada a jovens estudantes do Recôncavo Baiano. Nosso interesse era apresentar o trabalho pioneiro de Reiniger para adolescentes através de uma oficina prática na qual seria utilizada a mesma técnica dos bonecos de papel articulados. No entanto, não queríamos que os estudantes simplesmente copiassem a estética de Reiniger, mas sim que expressassem através dela suas próprias identidades, ligadas ao seu território.

O Bembé do Mercado encontra o Cinema Negro de Animação

Neste momento, cabe contextualizar um pouco a cultura e identidade de Santo Amaro da Purificação, cidade que fica localizada a 80 quilômetros da capital da Bahia, Salvador, na região conhecida como Recôncavo Baiano. Essa região, durante o período colonial brasileiro, foi dominada por engenhos de açúcar e fábricas de tabaco, impulsionados pela lógica econômica da escravidão. Por sua grande concentração de população negra em diáspora, o Recôncavo ficou marcado como palco de importantes

movimentos de resistência, desde a fundação de quilombos até lutas e revoltas armadas em nome da abolição da escravidão e da independência da Bahia (Azevedo, 2009). Atualmente, o município possui uma população de aproximadamente 60 mil habitantes e é reconhecido enquanto Território de Identidade por sua rica diversidade cultural, repleta de importantes manifestações que celebram a ancestralidade do povo negro. Uma dessas manifestações é o Bembé do Mercado, “uma festa que, segundo narrativas populares, celebra o primeiro ano da publicação da lei da abolição da escravidão” (IPHAN, 2019, p.7). O Bembé nasceu após a abolição da escravidão no Brasil, em 13 de maio de 1889, quando as pessoas negras da região passaram a celebrar sua identidade cultural e liberdade religiosa realizando rituais em público, no mercado central da cidade. Por conta disso, o Bembé tornou-se conhecido como o maior Candomblé de rua do mundo, festa reconhecida como patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2019). Assim como acontece no Candomblé celebrado dentro dos terreiros, o Bembé do Mercado é composto por rituais que envolvem dança, canto e o culto aos Orixás. Trata-se, portanto, de uma importante manifestação da cultura e identidade afro-brasileira, espaço de valorização e preservação da ancestralidade negra.

Considerando que a oficina de cinema seria oferecida em maio, no período em que foi celebrado o Bembé do Mercado em 2025, optamos por ter a religião de matriz africana como tema central. Para isso, adaptamos as silhuetas de personagens de papel articulados de Lotte Reiniger para figuras dos Orixás, divindades do Candomblé cultuadas durante o Bembé. Foram criados protótipos de bonecos articulados de alguns Orixás como uma possibilidade de uso para os alunos, mantendo as referências de traços físicos, vestimentas, cores e objetos característicos dessas divindades (Figura 4).

Figura 4 Protótipos articulados dos Orixás Oxóssi, Iansã e Oxum



Fonte: criação original da artista e participante do projeto Ana Larissa Cruz D'Ajuda

A oficina ocorreu no Colégio Estadual de Tempo Integral Teodoro Sampaio, para cerca de 20 alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio - ou seja, jovens entre 17 e 19 anos em média. Divididos em grupos de 3 a 6 pessoas, foram distribuídas caixas de papelão para servir como “estúdio” e, com telefones celulares, os jovens registraram fotografias através do aplicativo *Stop Motion Studio*. Além de usarem os bonecos de papel articulados, outros materiais como massa de modelar e papéis coloridos foram disponibilizados para a construção de cenários e outros personagens. Ao todo, foram feitos 4 filmes de até 16 segundos em *stop motion*. O fato de a oficina ser uma atividade integrada ao Bembé do Mercado permitiu a conexão com a temática dos Orixás, e mesmo os alunos que não eram da religião de matriz africana se envolveram com a criação e narrativa.

Figura 5

Primeiro contato dos alunos com o aplicativo Stop Motion Studio e os bonecos de papel articulados dos Orixás Oxóssi e Iansã.



Fonte: acervo do grupo

Embora não seja a primeira vez que Orixás e divindades negras sejam representadas em animação⁸, é importante lembrar que tais representações ainda são raras no cinema, visto que, todavia,

⁸ Um exemplo de representação que nos inspirou na criação da oficina é a animação *Òrun Àiyè: a criação do mundo*, animação em *stop motion* criada pela baiana Jamile Coelho. A obra foi exibida antes da oficina para os alunos, e contou inclusive com a presença da diretora, que estava em Santo Amaro para os festejos do Bembé do Mercado e se prontificou a prestigiar a oficina.

perduram preconceitos em relação às religiões de matriz africana, muitas vezes impulsionados pelo simples desconhecimento e falta de representatividade. Consideramos, portanto, que a oficina se coaduna com o movimento do Cinema Negro de Animação, uma forma da expressão de subjetividade de corpos negros africanos ou de diáspora (Cruz et al, 2022) que tem como objetivo principal dar visibilidade às cosmovisões afrodiaspóricas a partir de expressões narrativas feitas por e para pessoas negras.

Apresentar divindades negras em animações é importante principalmente para a luta contra o racismo religioso e também para promover acolhimento às pessoas pertencentes às religiões de matriz africanas, ao se sentirem representadas. Nas propostas educacionais afro centradas, torna-se possível, através de animações, difundir e valorizar religiões afro diaspóricas apresentando-as em sua beleza, potência e resistência às/aos estudantes. Possibilitando assim, a quebra de preconceitos historicamente construídos (Cruz et al, 2022, p. 20).

Consideramos que a atividade constituiu uma oportunidade importante não apenas para a visibilidade de expressões culturais afro centradas, mas sobretudo como proposta educacional afro-referenciada, ao apresentar técnicas do cinema de animação a serviço da valorização da diversidade étnica, cultural e religiosa. Trabalhar o cinema de animação neste contexto constitui uma importante ferramenta para o cumprimento das já mencionadas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Quando esses filmes são realizados pelos próprios estudantes, isso se torna ainda mais relevante, pois eles têm a possibilidade do protagonismo na criação de suas próprias histórias. Ao fim da oficina, os filmes dos alunos foram exibidos para o coletivo, momento importante de apreciação e validação do trabalho realizado (Figura 6).

Figura 6

Exibição dos filmes realizados pelos alunos



Fonte: acervo do grupo

Ademais, é importante mencionar que a utilização da técnica do *stop motion* contribui na ressignificação do uso do celular como uma ferramenta para tomada de protagonismo e emancipação dos jovens na escola. No Brasil, está em vigor desde 2025 a Lei n.º 15.100/25, que restringe o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis nas escolas brasileiras. A Lei se ampara em estudos recentes que apontam os impactos negativos do excesso de exposição às telas no aprendizado, na concentração e na saúde mental dos jovens e crianças. No entanto, para além do caráter meramente proibitivo, a própria Lei considera importante o uso pedagógico do celular e de outros aparelhos eletrônicos, a fim de construir um letramento midiático por parte das crianças e jovens. Ou seja, para além da simples proibição, as escolas precisam pensar em formas pedagógicas de construir uma relação saudável com as ferramentas digitais, considerando tanto seus pontos negativos quanto os positivos. Consideramos, portanto, fundamental para o importante debate contemporâneo acerca do uso de telas por jovens e crianças pensar em usos mais criativos das ferramentas de criação de imagens e sons.

[...] a animação produzida através do uso de celulares se apresenta como um recurso voltado para uma possibilidade de renovação e inovação, através de um equipamento para o qual se reservava apenas um papel negativo na escola, marcado pelo preconceito de uma parte dos educadores, que o relacionam com a indisciplina dos estudantes em sala de aula (Souza, 2018, p. 118).

No caso da oficina, vale salientar que o aparelho celular foi utilizado como suporte para a realização de atividades analógicas e manuais como desenho, pintura, modelagem e colagem. É importante dizer que, a princípio, muitos adolescentes mostraram-se reticentes diante da ideia de desenhar, recortar e colar, uma vez que são atividades consideradas infantis. No entanto, depois que essa primeira resistência foi ultrapassada, os alunos mantiveram-se concentrados e empolgados, verdadeiramente entregues à atividade que demandou trabalho em equipe, planejamento, criação e execução de ideias para a realização dos filmes. Utilizar linguagens artesanais baseadas na minúcia dos detalhes, na delicadeza das mãos e sobretudo na paciência - traços raramente associados aos adolescentes - para promover esse primeiro contato dos jovens com o cinema reflete diretamente o trabalho empreendido por Lotte Reiniger no qual tanto nos inspiramos.



Figura 7

Produção de estudante unindo a massa de modelar e o boneco articulado de Oxum



132

Fonte: acervo do grupo

Ailton Krenak (2022) pontua que a invocação da ancestralidade é educativa. Expor os alunos a experimentarem nos filmes, com imagens que dizem respeito a eles e sua ancestralidade e cultura é usar do poder das representações para naturalizar a possibilidade daqueles sujeitos em espaços frequentemente elitistas como o cinema. Com isso, foi possível ver na prática que o trabalho consolidado na década de 1920 por Reiniger não só se mantém vivo até os dias atuais, como também assume novas formas e possibilidades de chegar ao público e até formar novos cineastas. A inventividade do *stop motion* com bonecos articulados e a criatividade narrativa do cinema de animação inspiram a criar de maneira acessível, trazendo algo que parece distante para a realidade prática dos participantes da oficina, mostrando não só que estes podem fazer cinema, mas também terem suas vivências em protagonismo nos filmes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu inicialmente ser mais uma janela de exibição do legado da cineasta Lotte Reiniger e de como sua obra respira até hoje, podendo inclusive ser ajustada aos mais diferentes contextos. Apesar do apagamento histórico, cada vez mais busca-se trazer à luz o pioneirismo de mulheres

de cinema que, por conta de um sistema patriarcal, acabam sendo postas em um local de inferioridade e subserviência, quando deveriam estar sendo exaltadas e reconhecidas.

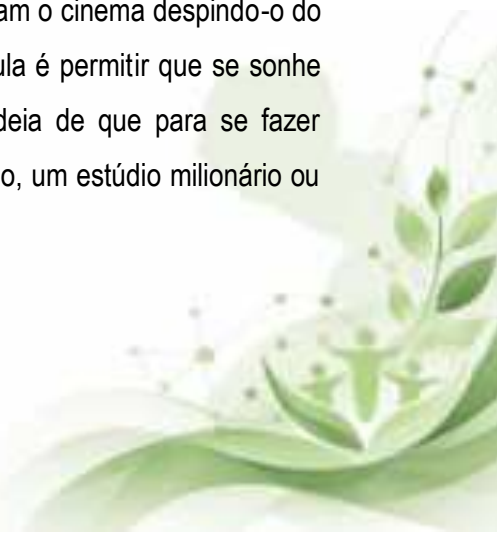
Além disso, o que constatamos com essa experiência é a potência emancipatória do encontro da juventude com o cinema na escola. Para além do uso instrumental enquanto texto ou material didático complementar, o cinema, compreendido enquanto linguagem audiovisual, possui a capacidade de promover uma aproximação privilegiada entre processos de pensamento, imaginação, pesquisa, criação e conhecimento. Acredita-se, portanto, na importância da presença do cinema nas escolas não apenas como experiência didática ou mesmo estética, mas também como formação cidadã emancipatória para estudantes e professores e professoras.

O cinema na escola pode ser um “gesto de interrupção” dos ritos pedagógicos, ao mesmo tempo em que pode instaurar um gesto de suspensão para inaugurar novos sentidos a fim de proliferar sensações a partir do contato com a materialidade do cinema (Berti, 2015, p.43).

Os jovens, ao se enxergarem possíveis dentro do audiovisual, experimentam ao máximo e, ao compreenderem a dinâmica de se produzir uma sequência de *frames*, logo querem testar possibilidades de imagens e movimentos, sem medo de errar. O engajamento dos alunos nas práticas demonstra a potencialidade de se enxergar a escola como esse lugar de primeiro contato com o cinema e artes em geral, que deve ir além da teoria. Sobre isso Bergala afirma:

A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” [...] a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes, mesmo sem qualquer discurso (2008, p. 30-31).

Nesse sentido, a adaptação do tema foi crucial para estabelecer uma conexão entre a atividade e os participantes, os quais, com seu engajamento, demonstraram a potencialidade de se enxergar na escola esse lugar de contato com o cinema. Muitos jovens que participaram da atividade sequer foram ao cinema alguma vez na vida, visto que na cidade de Santo Amaro não há sala de exibição comercial. Krenak (2022) reflete como “por todos os lugares a gente vê jovens se sentindo expulsos do mundo”, principalmente em contextos sociais periféricos. Oficinas como esta possibilitam que os alunos vejam o cinema despidendo-o do sentimento elitista e distante que carrega. Levar o cinema para as salas de aula é permitir que se sonhe desde a infância com a possibilidade de transformação, desconstruindo a ideia de que para se fazer cinema e criar sua própria narrativa são necessárias câmeras de última geração, um estúdio milionário ou mesmo nascer em outro país.

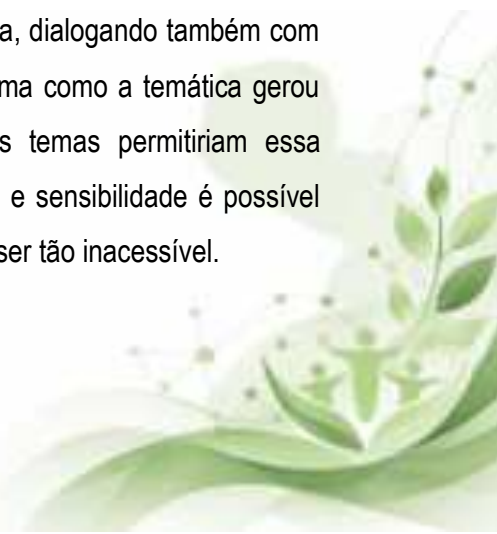


Neste momento, retornamos à reflexão do lugar da extensão universitária nessa via de mão dupla em relação à sociedade: não apenas levando conhecimento acadêmico de dentro para fora, mas também trazendo suas contribuições e experiências numa relação dialética. “Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade” (Forproex, 1987, p.11). Tendo em vista a missão do projeto CineCecult de valorizar as potencialidades do Recôncavo Baiano, associamos a oficina aos valores civilizatórios afro-brasileiros propostos pela professora Azoilda Loretto da Trindade (2005), quais sejam: o Princípio do Axé, a oralidade, circularidade, corporeidade, ludicidade e cooperatividade. Deste modo, essa oficina demonstrou-se revolucionária como sugere Krenak (2022). Os alunos em sala de aula conectaram-se não só com a sétima arte de forma horizontal, através de uma técnica cinematográfica que existe há décadas, como também fortaleceram o vínculo com a festividade cultural que acontece em seu território de identidade e, por consequência, com a sua ancestralidade, através da religiosidade do Candomblé.

A oficina de *stop motion* contribuiu para um movimento de emancipação e valorização de signos identitários dos jovens, assim como proporcionou trazer luz ao nome da cineasta Lotte Reiniger, que possui tão pouca bibliografia escrita em língua portuguesa e raramente é mencionada nas grades dos cursos universitários de cinema.

[...] é preciso criar maneiras de burlar o sistema. Precisamos buscar reconstruir nossos aprendizados para que surjam novas referências acadêmicas e profissionais no mercado. O cinema começa muito antes de assistir a um filme e é muito mais que uma produção. É educação. De nada vale me reconhecer nele se não sou eu quem posso contar minha própria história, se ele me educa no silêncio. Daí a importância de pensar cinema e educação também de forma institucionalizada, atuando no constructo de um ambiente menos hostil e mais inclusivo para o cinema (Nunes; Salvatierra & Mathieu, 2021, p. 169).

O trabalho de Reiniger atravessou as linhas do tempo e chegou até a cidade de Santo Amaro, assumindo a forma que fazia sentido para os alunos que participaram da oficina, dialogando também com o evento do maior candomblé de rua do mundo, o Bembé do Mercado. A forma como a temática gerou identificação com os estudantes abre espaço para refletir-se quais outros temas permitiriam essa construção mais pessoal da atividade envolvendo o cinema. Com criatividade e sensibilidade é possível estabelecer esse diálogo do território com a sétima arte que, por vezes, parece ser tão inacessível.



REFERÊNCIAS

- Acadia, L. (2021). 'Lover of Shadows': Lotte Reiniger's Innovation, Orientalism, and Progressivism. *Oxford German Studies*, 50, 150–168.
- Azevedo, E.B. (2009). *Engenhos do Recôncavo Baiano*. Brasília, DF: Iphan/Programa Monumenta.
- Barbosa, M.C.S. & Santos, M.A. (2014). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink.
- Berti, A. O. (2015). Reflexões pedagógicas sobre o cinema. *Revista Educ. PUC Campinas*, 20(1), 41–49.
- Carvalho, L.M.M. (2023). Reflexões sobre letramento midiático a partir das Leis 14.533/2023 e 13.006/2014. In Fresquet, A., & Alvarenga, C. (Orgs.) *Cinema e Educação Digital: Lei 14.533: Reflexões, Perspectivas e Propostas*. (pp.54-65). Belo Horizonte: Universo Produção.
- Carvalho, L.M.M.; Santos, B. A. & D'Ajuda, A.L.C. (2025). O Futuro (das imagens) é ancestral: educação audiovisual a partir da construção de brinquedos ópticos. *Revista Intersaberes*, 20, 1-20.
- Coelho, J. & Maria, C. (diretoras) (2015). *Òrun Àiyè: a criação do mundo*. Filme de animação, colorido, 12'. Brasil.
- Cruz, P. P.; Santos, E. R.; Couto, F. S.; Sousa, J. A. (2022). Cinema Negro de Animação e processos educativos afrocentrados. *Avanca Cinema*, 13, Portugal.
- Duarte, R. (2002). *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fantin, M. (2014). Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In Barbosa, M.C.S. & Santos, M.A. (2014). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos.
- Forproex. (1987). I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. In Nogueira, M. D. P. (Org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas* - Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 - 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG.
- Fresquet, A. (2020). *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Rio de Janeiro: Autêntica.
- Fresquet, A. (2020). Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, 5(2), 1–19.
- Fresquet, A. (Org.). (2022). *Filmes brasileiros na escola?* Rio de Janeiro: Multifoco.
- Fresquet, A. (Org.). (2024). *Proposta: Programa Nacional de Cinema na Escola* (1a Edição). Belo Horizonte/MG: Universo Produção.



Grace, W. (2017). *Lotte Reiniger: pioneer of film animation*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc.

Guerin, F.; Anke, M. (2016). Lotte Reiniger. In Gaines, J.; Vatsal, R., & Dall'Asta, M. (Eds.). *Women Film Pioneers Project*. New York, NY: Columbia University Libraries. Acesso em 08 set. 2025, de <https://wfpp-test.cul.columbia.edu/pioneer/lotte-reiniger/>

IPHAN. (2019). *Instrução Registro Bembé do Mercado*. Processo de Instrução para reconhecimento patrimonial da celebração Bembé do Mercado por meio de execução TED IPHAN/UFRB.

Kohan, W. (2004). Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In *REUNIÃO ANPED*, 27, Caxambu/MG.

Krenak, A. (2022). *Futuro Ancestral*. Brasil: Companhia das Letras.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm

Lei nº 14533, de 13 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm

Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm

Migliorin, C. (2014). O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In Barbosa, M.C.S. & Santos, M.A. (2014). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos.

Migliorin, C. (2015). Cinema e escola sob o risco da democracia. In FRESQUET, Adriana (Org.). *Currículo de cinema para escolas de educação básica*. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Migliorin, C. et al. (2016). *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói (RJ): EDG.

Nunes, A.P.; Salvatierra, E.; Mathieu, F. (2021). Carta às mulheres de cinema & educação. In Tedesco, M.C. (Org.). *Trabalhadoras do cinema brasileiro: mulheres muito além da direção* (pp. 159–178). Rio de Janeiro: NAU.

Passos, C.C.B. (2022). *Lotte Reiniger em Uma história de luz e sombras* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal Fluminense). Niterói.

Purves, B. (2011). *Animação Básica: Stop-motion*. Porto Alegre: Bookman.

Reiniger, Lotte. (diretora). (1954). *Thumbelina (Däumelinchen)*. Filme de animação, p & b, 10". Alemanha. Disponível em <https://www.dailymotion.com/video/x2z8dw5>

Silva, A. C. (2024). *A madame tem desejos: em busca de uma pedagogia feminista do cinema, voltada à infância, a partir da cineasta pioneira Alice Guy* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis.

Schönfeld, C. (2006). Lotte Reiniger and the Art of Animation. In Schönfeld, C. (Ed.). *Practicing Modernity: Female Creativity in the Weimar Republic* (pp. 169–185). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Souza, D. M. H.; Souza, M. (2018). Stop Motion: a linguagem cinematográfica e o processo de ensino-aprendizagem através do celular. *Diversa Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 11(2), 114–123.

Tello Díaz, L. (2023). Lotte Reiniger: animación, Expresionismo, Jugendstil y narrativa visual de vanguardia frente a la conceptualización abstracta del Cinéma Pur. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte*, 11, 33–58. Disponível em <https://revistas.uned.es/index.php/ETFVII/article/view/33652>. Acesso em 19 jan. 2026.

Trindade, A. L. (2005). Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. In *Valores afro-brasileiros na educação* (pp. 30–36).

UFRB. (2022). *RESOLUÇÃO CONAC/UFRB Nº 057, DE 23 DE MAIO DE 2022*. Dispõe sobre a aprovação das normas que disciplinam as ações de Extensão Universitária no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e revoga a Resolução nº 038/2017.

NOTA SOBRE FINANCIAMENTO

Este trabalho é fruto de pesquisa realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a quem agradecemos.



EXPERIENCIAS EN LAS INTERSECCIONES DINÁMICAS DE CÓMO LA EXTENSIÓN NUTRE A LA INVESTIGACIÓN Y A LA DOCENCIA EN LA FCE UNA

Celina González de Alvarez
Juan Carlos Flor Almada
Clara Inés Ramírez Godoy



CAPÍTULO 8

EXPERIENCIAS EN LAS INTERSECCIONES DINÁMICAS: CÓMO LA EXTENSIÓN NUTRE A LA INVESTIGACIÓN Y A LA DOCENCIA EN LA FCE-UNA

139

Celina González de Alvarez,
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Asunción,
cgonzalez283@eco.una.py,
<https://orcid.org/0000-0002-0853-9444>

Juan Carlos Flor Almada,
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Asunción,
jcflor@eco.una.py

Clara Inés Ramírez Godoy,
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Asunción,
ciramirez@eco.una.py

Resumen

El capítulo analiza el papel de la extensión universitaria como eje articulador entre la docencia y la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción (FCE-UNA). Desde una perspectiva teórica sustentada en autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos y David Kolb, se plantea que la extensión ha evolucionado desde un modelo de transferencia unilateral de conocimientos hacia una práctica dialógica que reconoce a la comunidad como generadora de saberes. En este marco, la extensión contribuye a identificar problemáticas sociales relevantes, orientar agendas de investigación aplicada y generar información empírica útil para la producción científica. Asimismo, fortalece la docencia mediante metodologías de aprendizaje experiencial y aprendizaje-servicio, permitiendo a los estudiantes vincular la teoría con la práctica en contextos reales. El capítulo presenta experiencias desarrolladas por la FCE-UNA en asistencia técnica a organizaciones, educación financiera y apoyo a instituciones públicas, evidenciando cómo estas iniciativas enriquecen la formación profesional y promueven el compromiso social. Finalmente, se destaca la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales de evaluación, sistematización e integración de las funciones sustantivas universitarias. Se concluye que la extensión universitaria constituye un motor de innovación académica, generación de conocimiento pertinente y contribución efectiva al desarrollo social y económico del Paraguay.

Palabras clave:

Extensión universitaria; Docencia; Investigación; Aprendizaje experiencial; Vinculación comunitaria; Desarrollo territorial; Educación superior; Responsabilidad social universitaria.



INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico contemporáneo, la docencia, la investigación y la extensión constituyen las tres funciones sustantivas de la universidad. Aunque históricamente han sido concebidas como actividades separadas y jerarquizadas —con la investigación en un lugar de privilegio simbólico por encima de las demás—, existe una tendencia creciente en la educación superior latinoamericana a reconocer su carácter complementario e interdependiente. Freire (1973) ya advertía que la relación entre la universidad y la sociedad debe fundarse en el diálogo y la comunicación horizontal, reconociendo a las comunidades como fuentes legítimas de conocimiento. En esta misma línea, De Sousa Santos (2005) propone la “ecología de saberes” como paradigma para promover el diálogo entre el conocimiento científico y los saberes presentes en la sociedad, cuestionando la hegemonía de la racionalidad científica occidental como única forma de conocer.

Esta discusión no es meramente teórica: tiene implicaciones profundas para la manera en que las universidades planifican sus actividades, evalúan su desempeño y se relacionan con su entorno. En el contexto paraguayo, la universidad pública afronta el desafío de articular sus funciones sustantivas en un marco de recursos limitados, demandas sociales crecientes y una agenda de desarrollo nacional que requiere del concurso activo del conocimiento científico. La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción (FCE-UNA) no es ajena a este escenario: cuenta con una trayectoria extensionista que ofrece lecciones relevantes sobre cómo articular prácticamente estas tres funciones.

El presente capítulo tiene por objetivo analizar cómo la extensión universitaria actúa como nexo articulador entre la investigación y la docencia en la FCE-UNA. A partir de experiencias concretas desarrolladas en la Facultad, se examina de qué manera las actividades extensionistas influyen en la construcción de agendas de investigación socialmente pertinentes, enriquecen las prácticas pedagógicas y contribuyen a la formación integral de los estudiantes. El capítulo se organiza en cuatro grandes secciones: marco conceptual, análisis de las dimensiones de articulación, experiencias específicas en la FCE-UNA y reflexiones sobre evaluación de impacto.

DESARROLLO

Marco conceptual: la tríada docencia, investigación y extensión

La articulación entre docencia, investigación y extensión constituye uno de los desafíos centrales de la educación superior latinoamericana. Estas tres funciones forman parte de la misión irreductible de la universidad y, cuando se combinan de manera sistemática, producen un conocimiento comprometido con las realidades sociales y capaz de aportar soluciones concretas a los problemas de la comunidad



(Tünnermann Bernheim, 2000). Los cambios sociales, económicos y tecnológicos del siglo XXI han profundizado esta necesidad de integración, empujando a las universidades hacia modelos en los que las distintas funciones se apoyan e informan mutuamente.

Históricamente, la extensión universitaria fue concebida —sobre todo en el modelo anglosajón de las land-grant universities— como un servicio de transferencia de conocimiento desde la academia hacia la sociedad. Bajo este enfoque, la universidad poseía el saber y la comunidad era receptora pasiva de sus beneficios. Sin embargo, la evolución del pensamiento pedagógico y social latinoamericano fue cuestionando progresivamente esta concepción. La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 ya reclamaba el compromiso social de la universidad como parte constitutiva de su misión, y autores como Freire (1973) radicalizaron esta crítica al demostrar que toda relación educativa fundada en la transmisión unilateral reproduce las relaciones de dominación existentes en la sociedad.

La extensión universitaria, en particular, ha sido reconceptualizada desde un modelo de transferencia unilateral hacia uno de construcción dialógica del conocimiento. Freire (1973) criticó las concepciones que la entienden como mera transmisión de saberes de la universidad hacia la sociedad, e insistió en que la relación debe basarse en el diálogo y el reconocimiento de la comunidad como sujeto cognoscente. Esta visión es retomada y ampliada por De Sousa Santos (2005), quien plantea que la universidad del siglo XXI debe abrirse a una ecología de saberes que pluralice las formas de conocimiento y promueva intercambios democráticos con la sociedad.

Desde una perspectiva pedagógica, la extensión también enriquece la docencia al incorporar metodologías de aprendizaje activo y basado en problemas. Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje experiencial —aquel que parte de la experiencia concreta, promueve la reflexión y conduce a la conceptualización abstracta y la experimentación activa— es fundamental para el desarrollo de competencias profesionales integrales. En este marco, las actividades de extensión funcionan como laboratorios sociales donde los estudiantes aplican sus conocimientos teóricos a situaciones reales, desarrollando capacidades de diagnóstico, trabajo interdisciplinario y comunicación con actores sociales diversos.

La perspectiva del aprendizaje-servicio (service-learning) complementa este enfoque al proponer que la experiencia comunitaria no solo enriquece la formación académica, sino que también cultiva valores cívicos y sentido de responsabilidad social en los estudiantes (Furco, 2002). Cuando el aprendizaje se vincula con la resolución de problemas reales que afectan a comunidades concretas, los estudiantes no solo aprenden contenidos disciplinares: aprenden a ser ciudadanos activos y profesionales comprometidos



con el bienestar colectivo. Esta dimensión formativa de la extensión es, quizás, su aporte más perdurable y profundo a la misión universitaria.

Por último, desde el campo de la sociología del conocimiento, la noción de “modo 2” de producción de conocimiento propuesta por Gibbons et al. (1994) resulta especialmente pertinente para comprender el lugar de la extensión en la dinámica universitaria. Frente al modo 1 —centrado en la producción disciplinar, la investigación básica y la lógica académica interna—, el modo 2 implica la generación de conocimiento en contextos de aplicación, con participación de actores no académicos y orientación hacia la resolución de problemas concretos. La extensión universitaria, cuando se gestiona de manera rigurosa, es uno de los espacios institucionales donde el modo 2 de producción puede desarrollarse con mayor naturalidad.

La extensión como motor de la investigación aplicada

Las actividades de extensión universitaria constituyen un mecanismo fundamental para identificar problemas sociales susceptibles de convertirse en objetos de investigación académica. El contacto directo con comunidades, organizaciones sociales, instituciones públicas y sectores productivos permite al equipo universitario observar de primera mano las dinámicas económicas, sociales e institucionales del entorno. En la FCE-UNA, este contacto ha dado lugar a la identificación de problemáticas relevantes en áreas como gestión pública, desarrollo económico local, emprendimiento, economía social y solidaria, educación financiera y fortalecimiento organizacional.

Este proceso de construcción de agendas no ocurre de manera espontánea: requiere mecanismos institucionales que garanticen la sistematización de los hallazgos producidos durante las actividades extensionistas. La elaboración de informes de diagnóstico, la realización de encuentros de reflexión con los actores involucrados y la documentación de las experiencias son prácticas que permiten capitalizar el conocimiento generado en el campo y traducirlo en preguntas de investigación con relevancia académica y social. Sin esta sistematización, el potencial investigativo de la extensión se diluye y el conocimiento producido no trasciende el contexto inmediato de la intervención.

La investigación orientada por la extensión tiende además a generar resultados con mayor impacto territorial. Al partir de problemas identificados en el propio entorno, los estudios producidos tienen una correspondencia directa con la realidad local y responden a necesidades sentidas por los actores sociales, lo cual incrementa su utilidad práctica y facilita la transferencia de sus resultados hacia políticas públicas o estrategias organizacionales. Este vínculo entre investigación aplicada y agenda de desarrollo



local es particularmente valioso en el contexto paraguayo, donde la demanda de conocimiento técnico y científico para informar la toma de decisiones públicas aún es insuficientemente satisfecha.

Generación de datos empíricos y producción científica

Además de orientar las agendas de investigación, las experiencias de extensión generan datos empíricos de alto valor académico. Los diagnósticos organizacionales, las encuestas comunitarias, las entrevistas con actores sociales y los procesos de observación participante producen información contextualizada que puede sistematizarse y analizarse en estudios universitarios: artículos científicos, estudios de caso, tesis de grado y posgrado, e informes técnicos (Gibbons et al., 1994). De este modo, la extensión no solo acerca el conocimiento a los hechos sociales, sino que también enriquece la base empírica del trabajo académico.

En la FCE-UNA, diversas experiencias extensionistas han derivado en publicaciones académicas y en la formulación de proyectos de investigación institucional. Los equipos de trabajo que desarrollan proyectos de asistencia técnica a organizaciones comunitarias o de acompañamiento a emprendedores locales, por ejemplo, acumulan registros empíricos que, debidamente procesados, permiten construir bases de datos sobre la estructura y dinámica de la economía informal, las prácticas de gestión de pequeñas y medianas empresas, los niveles de educación financiera de la población o las capacidades institucionales de municipios y organizaciones de la sociedad civil. Estos insumos resultan de difícil obtención para equipos de investigación que trabajan exclusivamente desde el laboratorio o la biblioteca.

La divulgación de resultados de proyectos de extensión exitosos también influye de manera significativa en la agenda científica. Cuando los equipos universitarios planifican la difusión de sus hallazgos hacia las partes interesadas, se ven impulsados a contextualizar su trabajo en las necesidades reales de la comunidad, lo que a su vez reorienta y fortalece la pertinencia social de la investigación (Tetroe et al., 2008). Este ciclo continuo de retroalimentación entre extensión y producción científica es un rasgo distintivo del modelo de universidad socialmente comprometida.

La extensión como enriquecimiento de la práctica docente

La participación de docentes y estudiantes en proyectos de extensión genera un impacto directo sobre las prácticas pedagógicas. Al incorporar metodologías experienciales y basadas en problemas reales, la docencia se vuelve más pertinente y motivadora. Las experiencias de la FCE-UNA demuestran que los proyectos de extensión funcionan como espacios privilegiados para vincular la teoría con la



práctica, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con ejemplos concretos extraídos del entorno socioeconómico nacional.

El aprendizaje situado —aquel que ocurre en contextos reales de práctica y no en entornos artificiales de aula— posee ventajas reconocidas por la investigación educativa. Lave y Wenger (1991) demostraron que los aprendices desarrollan competencias genuinas cuando participan en comunidades de práctica, donde pueden observar a expertos en acción, recibir retroalimentación inmediata y asumir responsabilidades progresivamente mayores. Los proyectos de extensión recrean condiciones similares a estas comunidades de práctica, al insertar a los estudiantes en contextos organizacionales e institucionales reales donde sus intervenciones tienen consecuencias concretas para personas y colectivos.

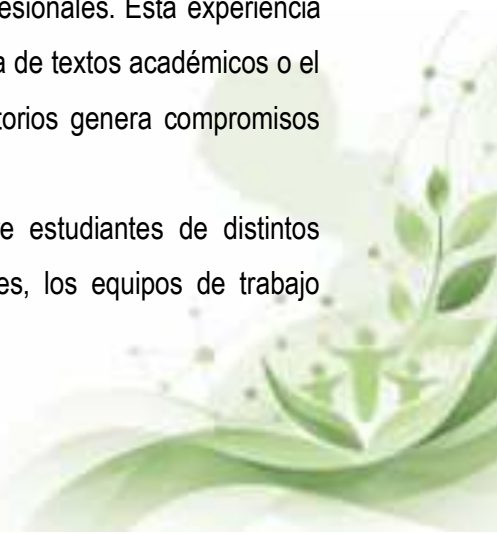
Este enfoque contrasta favorablemente con los métodos expositivos tradicionales, que privilegian la transmisión de contenidos declarativos sobre el desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales. No se trata, sin embargo, de oponer uno a otro: la extensión cobra mayor valor pedagógico cuando se articula con una sólida formación teórica que permita a los estudiantes interpretar críticamente sus experiencias. El aula y el campo no son espacios excluyentes sino complementarios; la extensión universitaria bien gestionada articula ambos planos en una dinámica de aprendizaje más integrada y eficaz.

3.2 Formación integral y responsabilidad social

Desde el punto de vista de la formación estudiantil, la extensión universitaria contribuye al desarrollo de competencias profesionales de alta demanda. La participación en proyectos con comunidades y organizaciones fortalece habilidades de análisis crítico, comunicación con actores sociales, trabajo interdisciplinario y diseño de propuestas de intervención (Furco, 2002). Estas competencias son valoradas por el mercado laboral y, al mismo tiempo, contribuyen a la formación de profesionales con conciencia social, ética y sentido de responsabilidad pública.

La extensión universitaria también es un espacio privilegiado para la educación en valores. Al ponerse en contacto con realidades socioeconómicas diversas —muchas veces marcadas por la desigualdad, la precariedad laboral o la exclusión social— los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda y empática de los problemas que deberán enfrentar como profesionales. Esta experiencia formativa difiere cualitativamente de la que puede lograrse a través de la lectura de textos académicos o el análisis de casos hipotéticos: la vivencia directa con las personas y los territorios genera compromisos éticos que ninguna otra metodología puede replicar con la misma intensidad.

La extensión también fomenta la colaboración interdisciplinaria entre estudiantes de distintos campos del conocimiento. Al enfrentar problemas reales y multidimensionales, los equipos de trabajo



deben integrar perspectivas y metodologías de diferentes disciplinas, desarrollando la flexibilidad cognitiva, el sentido crítico y la capacidad de negociación necesarios para desempeñarse en entornos profesionales complejos (Brint et al., 2009). Esta experiencia conectada fortalece la formación continua y prepara a los estudiantes para el ejercicio responsable de sus profesiones.

En suma, la extensión universitaria contribuye a la formación de lo que podría denominarse un “profesional ciudadano”: alguien que no solo posee las competencias técnicas requeridas por su campo disciplinar, sino que también comprende el contexto social en que ejerce su profesión, reconoce sus responsabilidades hacia la comunidad y está dispuesto a comprometer sus capacidades en la mejora del bienestar colectivo. Este ideal formativo es coherente con la misión pública de la Universidad Nacional de Asunción y representa uno de sus aportes más significativos al desarrollo nacional.

Experiencias de extensión en la FCE-UNA: análisis de casos

Asistencia técnica a organizaciones y emprendedores

Entre las experiencias de extensión más destacadas de la FCE-UNA se encuentran los proyectos de asistencia técnica a organizaciones del sector público, cooperativas, asociaciones comunitarias y emprendedores locales. Estas iniciativas movilizan equipos conformados por docentes y estudiantes de carreras de administración, contabilidad y economía, quienes ofrecen asesoramiento en planificación estratégica, administración financiera, gestión de proyectos y elaboración de planes de negocio.

Desde la perspectiva de la investigación, estas intervenciones han permitido construir un corpus de estudios de caso sobre la gestión de organizaciones en el contexto paraguayo, aportando evidencia empírica sobre los desafíos específicos que enfrentan las pequeñas empresas, las organizaciones de la economía social y las instituciones públicas en su proceso de consolidación institucional. Desde la perspectiva docente, los estudiantes participantes adquieren competencias de diagnóstico organizacional y toma de decisiones en contextos de incertidumbre que no pueden simularse en el aula con la misma eficacia.

Proyectos de educación financiera y desarrollo local

Otra área destacada de extensión en la FCE-UNA son los programas de educación financiera dirigidos a poblaciones vulnerables, comunidades rurales y pequeños comerciantes. Estos proyectos buscan fortalecer las capacidades de gestión económica de personas y familias con escaso acceso a servicios financieros formales, contribuyendo a la inclusión financiera como condición para el desarrollo socioeconómico.



La implementación de estos programas ha generado información valiosa sobre los niveles de alfabetización financiera de la población paraguaya, sus hábitos de ahorro e inversión, y las barreras que obstaculizan su acceso al sistema financiero formal. Esta información, sistematizada en informes técnicos y estudios académicos, ha alimentado proyectos de investigación sobre inclusión financiera y ha enriquecido los contenidos de asignaturas relacionadas con finanzas personales, microfinanzas y política económica. La retroalimentación entre la práctica extensionista y el aula resulta así especialmente visible en este tipo de iniciativas.

Vinculación con el sector público y políticas de desarrollo

La FCE-UNA también ha desarrollado experiencias de extensión orientadas a fortalecer las capacidades institucionales de organismos públicos locales y regionales. La realización de estudios de diagnóstico, la elaboración de propuestas de mejora de la gestión municipal y el acompañamiento técnico a procesos de planificación del desarrollo local constituyen ejemplos de esta vinculación. Estas experiencias han puesto en contacto a la Facultad con la compleja realidad de la administración pública paraguaya, identificando brechas de capacidad que se han traducido en líneas de investigación sobre gestión pública, transparencia institucional y desarrollo territorial.

El trabajo conjunto con actores gubernamentales también ha potenciado la transferencia de los resultados de investigación hacia las políticas públicas. Cuando los equipos universitarios interactúan regularmente con funcionarios y responsables de políticas, se crean canales de comunicación que facilitan la circulación del conocimiento académico más allá de los límites institucionales de la universidad. Este fenómeno, descrito en la literatura sobre transferencia de conocimiento (Tetroe et al., 2008), es uno de los indicadores más robustos del impacto social de la extensión universitaria.

Medición del impacto de la extensión universitaria

La evaluación del impacto de las iniciativas de extensión universitaria requiere combinar enfoques cuantitativos y cualitativos. Los indicadores cuantitativos —número de participantes, cobertura geográfica, recursos invertidos, proyectos generados, publicaciones producidas— ofrecen una imagen del alcance de los programas y permiten identificar brechas de cobertura. Sin embargo, son los enfoques cualitativos los que permiten comprender cómo y por qué los programas tienen éxito o fracasan en contextos específicos, al recoger la perspectiva de los participantes y de las comunidades involucradas (Patton, 2002).



Los estudios cualitativos de evaluación de extensión utilizan técnicas como entrevistas en profundidad, grupos focales, historias de vida y análisis de narrativas para capturar las transformaciones en los conocimientos, actitudes y prácticas de los participantes. Este tipo de evidencia permite identificar mecanismos causales que los indicadores cuantitativos no pueden capturar: por qué ciertos beneficiarios adoptan las prácticas recomendadas mientras otros no lo hacen, qué factores contextuales moderan el impacto de las intervenciones, y cómo la experiencia extensionista modifica la trayectoria académica y profesional de los estudiantes participantes.

Las estrategias de métodos mixtos, que combinan encuestas, entrevistas, observación directa y mapeo social, permiten triangular los hallazgos y obtener una valoración más completa del impacto (Creswell & Plano Clark, 2018). La triangulación metodológica no solo incrementa la confiabilidad de los resultados, sino que también enriquece la comprensión de los fenómenos estudiados al iluminar diferentes dimensiones del impacto desde perspectivas complementarias.

Los estudios de seguimiento a largo plazo son especialmente valiosos para evaluar la sostenibilidad de los cambios inducidos por la extensión en las comunidades y en la propia trayectoria académica y laboral de los estudiantes participantes. La evaluación inmediata posterior a una intervención puede arrojar resultados positivos que no necesariamente se mantienen en el tiempo: solo el seguimiento longitudinal permite determinar si los cambios en conocimientos, actitudes y prácticas se consolidan, decaen o se transforman. En este sentido, las universidades deben institucionalizar mecanismos de evaluación longitudinal rigurosos que permitan sistematizar lecciones aprendidas y mejorar continuamente sus programas.

En el caso de la FCE-UNA, el desarrollo de sistemas de evaluación más robustos representa una tarea pendiente. Si bien existen mecanismos informales de registro y valoración de las actividades extensionistas, aún es necesario avanzar en la estandarización de indicadores, la sistematización de evidencia y la elaboración de informes de impacto que permitan rendir cuentas ante la sociedad y ante las propias autoridades universitarias. Este fortalecimiento institucional es condición necesaria para consolidar la extensión como función sustantiva plenamente reconocida y valorada en la FCE-UNA.

CONCLUSIÓN

Las experiencias desarrolladas en la FCE-UNA demuestran que la extensión universitaria, cuando se concibe como parte integral de la misión académica y no como actividad periférica, genera un círculo virtuoso en el que las tres funciones sustantivas de la universidad —docencia, investigación y extensión—



se refuerzan mutuamente. La extensión orienta y enriquece la investigación al proveer problemas pertinentes y datos empíricos contextualizados; la investigación fundamenta y legitima las intervenciones extensionistas; y la docencia incorpora estas experiencias para formar profesionales más competentes y socialmente comprometidos.

La evidencia acumulada en los proyectos de asistencia técnica, educación financiera y vinculación con el sector público muestra que la extensión genera valor en múltiples dimensiones: produce conocimiento aplicado con pertinencia territorial, enriquece los contenidos y metodologías de la docencia, y contribuye a la formación de profesionales con conciencia social y sentido de responsabilidad pública. Estos aportes se potencian cuando la extensión se articula explícitamente con la investigación y la docencia, en lugar de desarrollarse como conjunto de actividades aisladas sin conexión con el núcleo de la vida académica.

Para avanzar hacia modelos más integrados, la FCE-UNA necesita fortalecer los mecanismos institucionales que promuevan la sistematización de experiencias de extensión, la generación de investigación aplicada y el aprendizaje experiencial. Esto implica, entre otras acciones, institucionalizar la planificación conjunta de proyectos que articulen las tres funciones, crear incentivos para la participación docente y estudiantil en actividades extensionistas, y desarrollar sistemas de evaluación de impacto que permitan rendir cuentas ante la sociedad y mejorar continuamente la calidad de las intervenciones. La formación específica de los docentes en metodologías extensionistas y de investigación-acción participativa constituye, asimismo, una necesidad impostergable.

En definitiva, el caso de la FCE-UNA ilustra que la extensión universitaria es un motor de innovación académica y de generación de conocimiento socialmente relevante. Una universidad que asuma plenamente esta función no solo cumplirá con mayor eficacia su misión formativa y científica, sino que también contribuirá con mayor credibilidad al desarrollo social y económico del país. En un contexto como el paraguay, donde las brechas de desarrollo aún son profundas y los desafíos socioeconómicos son urgentes, el compromiso de la universidad pública con la sociedad no es una opción: es una obligación ética y una condición de legitimidad institucional.

REFERENCIAS

Brint, S., Turk-Bicakci, L., Proctor, K., & Murphy, S. P. (2009). Expanding the social frame of knowledge: Interdisciplinary, degree-granting fields in American colleges and universities, 1975–2000. *The Review of Higher Education*, 32(2), 155–183. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0034>



Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of college students' personal and academic development. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23–50). Information Age Publishing.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Tetroe, J. M., Graham, I. D., Foy, R., Robinson, N., Eccles, M. P., Wensing, M., Grimshaw, J. M., & Tugwell, P. (2008). Health research funding agencies' support and promotion of knowledge translation: An international study. *The Milbank Quarterly*, 86(1), 125–155. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2008.00518.x>

Tünnermann Bernheim, C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.



Gestión integral de la extensión universitaria:

un modelo de trazabilidad y documentación desde la Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú

Mgtr. Mary Liliana Martínez Caballero



CAPÍTULO 9

GESTIÓN INTEGRAL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: UN MODELO DE TRAZABILIDAD Y DOCUMENTACIÓN DESDE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA, FILIAL CAAGUAZÚ

151

Mgtr. Mary Liliana Martínez Caballero

Coordinadora de Carreras – Psicología y Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía – Universidad Nacional de Asunción, Filial Caaguazú

mlmartinez@filouna.edu.py

<https://orcid.org/0000-0003-0889-8698>

RESUMEN

La extensión universitaria constituye una función sustantiva de la educación superior, orientada a fortalecer la vinculación entre universidad, comunidad y territorio mediante procesos de intervención, formación integral, compromiso social y construcción colectiva de conocimientos. En contextos institucionales descentralizados y multicarrera, uno de los principales desafíos consiste en organizar, documentar, monitorear y evaluar las acciones extensionistas de manera sistemática, de modo que estas puedan ser verificadas, sostenidas y mejoradas en el tiempo. El objetivo de este capítulo es analizar la gestión integral de la extensión universitaria desarrollada en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, Filial Caaguazú, a partir de un modelo de trazabilidad y documentación aplicado a los proyectos ejecutados durante el período 2021–2025. Para ello, se describen los mecanismos institucionales de planificación, registro, seguimiento, sistematización de evidencias y evaluación del impacto social, educativo y comunitario. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, descriptivo y analítico, basado en la revisión documental de registros institucionales, informes de impacto, listados de proyectos, evidencias de participación, documentos de planificación y materiales de seguimiento. Los resultados muestran que la implementación de mecanismos de trazabilidad fortalece la planificación, la transparencia, la memoria institucional, la evaluación y la mejora continua de la extensión universitaria. Asimismo, se evidencia una evolución progresiva en la cantidad de actividades, beneficiarios estimados, líneas de acción y participación estudiantil. Se concluye que el modelo desarrollado constituye una experiencia institucional replicable para fortalecer la gestión extensionista en filiales universitarias, especialmente cuando se articula con la formación profesional, la responsabilidad social universitaria y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente los ODS 3, 4, 5, 10, 16 y 17.

Palabras clave: extensión universitaria; gestión académica; trazabilidad, evidencias, impacto social, Filial Caaguazú, ODS.

INTRODUCCIÓN

La universidad contemporánea se encuentra ante el desafío de responder de manera pertinente a las necesidades sociales, educativas, culturales y comunitarias de su entorno. En este marco, la extensión universitaria adquiere un papel fundamental como función sustantiva de la educación superior, al posibilitar



la articulación entre el conocimiento académico y las problemáticas reales de la sociedad. La extensión no se limita a la realización de actividades aisladas, sino que constituye un proceso formativo, ético, social y territorial que permite a la universidad proyectarse hacia la comunidad, aprender de ella y contribuir a su desarrollo.

En América Latina, la extensión universitaria posee una tradición histórica vinculada a la democratización del conocimiento, la justicia social y el compromiso con los sectores sociales. Desde la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, la universidad latinoamericana asumió progresivamente una misión social que trasciende la formación profesional y la producción científica, incorporando la responsabilidad de vincularse con el pueblo, con las instituciones del entorno y con los desafíos del desarrollo territorial. Esta perspectiva ha evolucionado hacia enfoques más críticos, participativos y dialógicos, en los cuales la comunidad deja de ser receptora pasiva de acciones universitarias y se convierte en actor corresponsable en la construcción de saberes.

Desde esta mirada, la extensión universitaria debe comprenderse como un proceso de interacción permanente entre universidad y sociedad. Freire (1997) plantea que toda práctica educativa transformadora requiere diálogo, reconocimiento del otro y construcción conjunta de sentido. En coherencia con esta perspectiva, Tommasino y Rodríguez (2011) sostienen que la extensión crítica implica superar los enfoques asistencialistas y promover experiencias que integren formación, intervención social, reflexión académica y transformación de la realidad.

En Paraguay, las instituciones de educación superior enfrentan el reto de consolidar modelos de extensión que permitan demostrar no solo la realización de actividades, sino también su planificación, pertinencia, impacto, continuidad y evaluación. Este desafío adquiere particular relevancia en filiales universitarias descentralizadas, donde la gestión académica requiere articular carreras, docentes, estudiantes, comunidades e instituciones externas bajo criterios comunes de organización y seguimiento.

En la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, Filial Caaguazú, la extensión universitaria se desarrolla en coherencia con la misión institucional de formar profesionales e investigadores de excelencia, con enfoque inclusivo, compromiso ético, respeto y responsabilidad en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales mediante la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

Durante dicho período, la Filial Caaguazú implementó diversos proyectos de extensión en las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología, orientados a la educación, la orientación, la inclusión, el bienestar y el desarrollo comunitario, evidenciando una secuencia sostenida de acciones entre 2021 y 2025.



Pregunta de investigación

¿Cómo contribuye un modelo integral de trazabilidad y documentación al fortalecimiento de la extensión de la extensión universitaria en un contexto multicarrera y descentralizado como la Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú?

1.1. Objetivos del estudio

El objetivo general es analizar el modelo institucional de gestión, trazabilidad y documentación aplicado a los proyectos de extensión universitaria desarrollados en la Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú, durante el período 2021–2025.

Los objetivos específicos son:

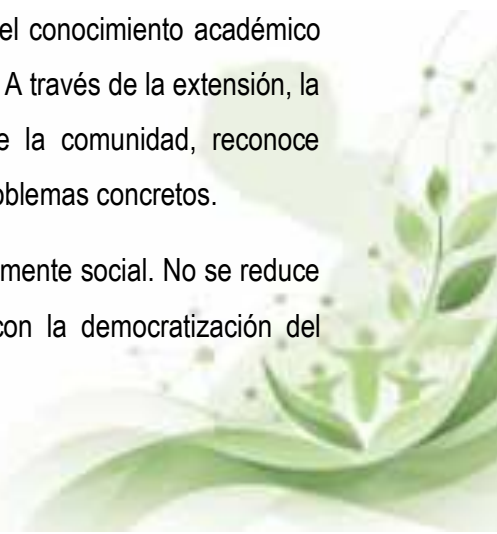
- a) Describir los procedimientos institucionales utilizados para la planificación, registro, seguimiento y documentación de proyectos de extensión.
- b) Analizar los mecanismos de trazabilidad implementados para organizar evidencias, participación y resultados.
- c) Identificar los aportes del modelo a la formación integral de los estudiantes, la vinculación universidad–comunidad y la mejora continua institucional.
- d) Examinar el impacto social, educativo y comunitario de los proyectos ejecutados en el período 2021–2025.
- e) Relacionar las acciones extensionistas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con los desafíos actuales de la educación superior.

2. Marco teórico y antecedentes

2.1. La extensión universitaria como función sustantiva

La extensión universitaria constituye una de las funciones sustantivas de la universidad, junto con la docencia y la investigación. Su importancia radica en que permite vincular el conocimiento académico con las necesidades sociales, culturales, educativas y comunitarias del entorno. A través de la extensión, la universidad no solo transmite conocimientos, sino que también aprende de la comunidad, reconoce saberes territoriales y participa en la construcción de respuestas colectivas a problemas concretos.

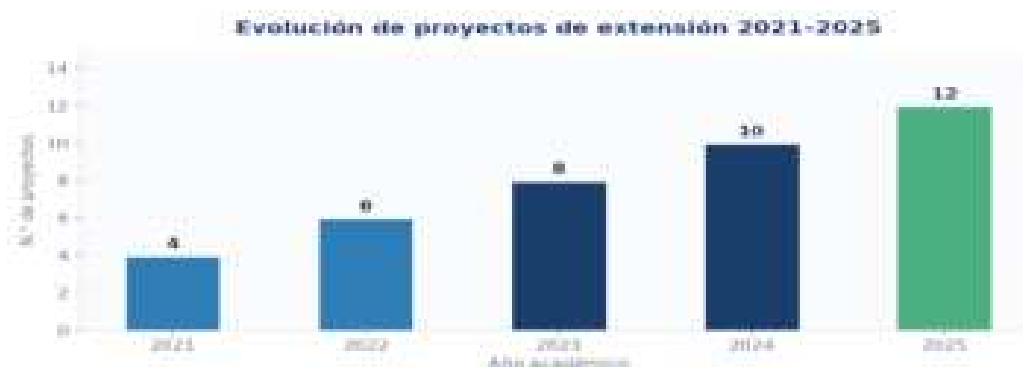
En la tradición latinoamericana, la extensión posee un sentido profundamente social. No se reduce a la prestación de servicios ni a la difusión cultural, sino que se vincula con la democratización del



conocimiento, la formación ciudadana y el compromiso ético de la universidad con la sociedad. Esta concepción encuentra sustento en la pedagogía crítica, particularmente en los aportes de Freire (1997), quien plantea que la educación debe ser un acto dialógico, problematizador y transformador.

Desde esta perspectiva, la extensión universitaria no puede entenderse como una acción vertical en la que la universidad “lleva” conocimiento a la comunidad. Por el contrario, debe concebirse como un proceso de intercambio, donde docentes, estudiantes y actores comunitarios participan en condiciones de respeto, escucha y corresponsabilidad.

Tommasino y Rodríguez (2011) desarrollan el enfoque de la extensión crítica, el cual propone integrar la extensión con la enseñanza y la investigación. Esta integración permite que las experiencias comunitarias no sean actividades complementarias o extracurriculares, sino espacios formativos donde los estudiantes desarrollan competencias profesionales, sensibilidad social, pensamiento crítico y compromiso ético. *Gráfico 1. Evolución de proyectos de extensión universitaria en la Filial Caaguazú, período 2021–2025. Elaboración propia a partir de registros institucionales.*



2.2. Gestión de la extensión universitaria y calidad institucional

La gestión de la extensión universitaria requiere procesos organizados, planificados y evaluables. No basta con ejecutar actividades comunitarias; es necesario contar con procedimientos que aseguren pertinencia, coherencia, seguimiento y documentación. En este sentido, la gestión extensionista forma parte de la calidad institucional, ya que permite demostrar cómo la universidad cumple su misión social y cómo articula sus funciones sustantivas.

Cano (2018) sostiene que la calidad en educación superior implica la capacidad institucional de planificar, ejecutar, evaluar y mejorar sus procesos de manera continua. Desde esta perspectiva, la

extensión universitaria debe gestionarse con criterios de organización, evidencia y evaluación, evitando prácticas dispersas o improvisadas.

En contextos descentralizados, como las filiales universitarias, la gestión adquiere mayor complejidad. La distancia respecto a la sede central, la diversidad de carreras, la disponibilidad de recursos, la multiplicidad de actores y la necesidad de responder a demandas territoriales específicas exigen modelos flexibles, pero al mismo tiempo sistemáticos.

Por ello, la extensión universitaria requiere instrumentos de gestión que permitan responder preguntas clave: ¿qué proyectos se ejecutaron?, ¿en qué período?, ¿qué carreras participaron?, ¿quiénes fueron los docentes responsables?, ¿qué estudiantes participaron?, ¿qué población fue beneficiada?, ¿qué evidencias respaldan la ejecución?, ¿qué resultados se alcanzaron?, ¿qué mejoras se proponen?

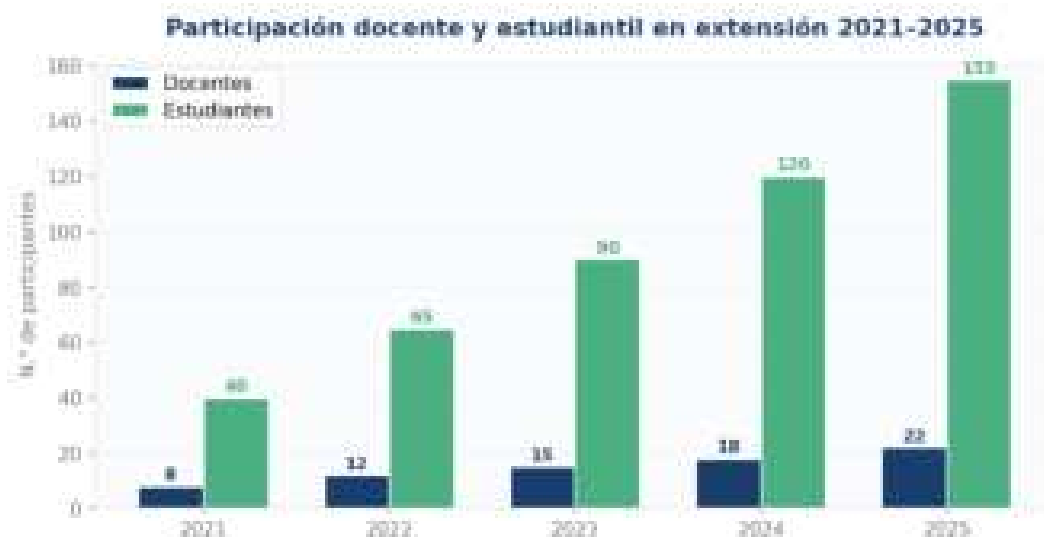


Gráfico 2. Participación docente y estudiantil en proyectos de extensión universitaria 2021–2025. Elaboración propia.

2.3. Trazabilidad documental en los procesos de extensión

La trazabilidad puede definirse como la capacidad institucional de reconstruir un proceso a partir de registros, evidencias y documentos organizados. En el ámbito de la extensión universitaria, implica contar con información verificable sobre cada etapa del proyecto: diagnóstico, planificación, aprobación, ejecución, seguimiento, evaluación y cierre.

La trazabilidad cumple varias funciones estratégicas. En primer lugar, permite construir memoria institucional. Cada proyecto ejecutado deja de ser una actividad aislada y pasa a formar parte de un proceso documentado que puede ser consultado, evaluado y mejorado. En segundo lugar, facilita la

rendición de cuentas, ya que permite demostrar ante autoridades, pares evaluadores y comunidad académica qué acciones fueron realizadas y con qué resultados. En tercer lugar, favorece la mejora continua, porque permite identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

En el caso de la Filial Caaguazú, la trazabilidad se expresa en la organización de listados de proyectos, informes de impacto, registros de participación, evidencias fotográficas, encuestas de satisfacción, informes finales y materiales utilizados en las intervenciones.

Componentes del sistema de trazabilidad documental

- Listado de proyectos con datos de docentes y estudiantes participantes
- Informes finales y de impacto por proyecto
- Registros de asistencia y evidencias fotográficas
- Encuestas de satisfacción aplicadas a beneficiarios
- Materiales didácticos y de comunicación producidos
- Documentos de planificación y seguimiento

Distribución de proyectos por línea temática

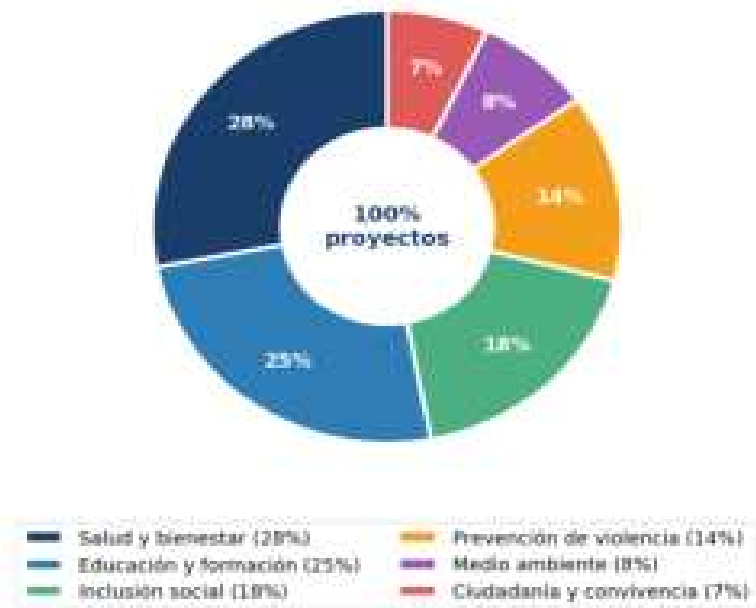


Gráfico 3. Distribución porcentual de proyectos de extensión según línea temática, 2021–2025. Elaboración propia.

2.4. Impacto social, educativo y comunitario de la extensión

La evaluación del impacto de la extensión universitaria constituye uno de los desafíos más importantes para las instituciones de educación superior. Tradicionalmente, muchas evaluaciones se han centrado en indicadores cuantitativos, tales como número de actividades, cantidad de participantes o instituciones beneficiadas. Si bien estos datos son necesarios, resultan insuficientes para comprender la profundidad de los cambios generados.

El impacto extensionista debe analizarse también desde dimensiones cualitativas, tales como fortalecimiento de capacidades, sensibilización comunitaria, mejora en el acceso a información, desarrollo de competencias estudiantiles, consolidación de vínculos institucionales y generación de espacios de participación.

El Informe de impacto de proyectos de extensión universitaria 2021–2025 identifica tres dimensiones principales de impacto: social, educativo y comunitario. Asimismo, reconoce como resultados relevantes la vinculación institucional y la formación integral de los estudiantes participantes.

En la dimensión social, se registra un incremento en la participación de la comunidad en actividades de extensión y un fortalecimiento del compromiso social de los estudiantes. En la dimensión educativa, destaca el acceso a espacios de orientación y aprendizaje mediante talleres, charlas y jornadas educativas. En la dimensión comunitaria, resalta el fortalecimiento de la relación universidad–comunidad y la generación de espacios de participación y diálogo.



Gráfico 4. Evolución del impacto por dimensión (social, educativa y comunitaria) en el período 2021–2025. Elaboración propia a partir del Informe de Impacto institucional.

2.5. Extensión universitaria, responsabilidad social y Objetivos de Desarrollo Sostenible

La extensión universitaria se relaciona directamente con la responsabilidad social universitaria, entendida como la capacidad de la institución para gestionar de manera ética sus impactos educativos, sociales, cognitivos y organizacionales. Desde esta perspectiva, la universidad no solo forma profesionales, sino que también contribuye al desarrollo humano, la inclusión social y la sostenibilidad.

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas ofrece un marco global para orientar las acciones universitarias hacia el desarrollo sostenible. En este sentido, la extensión universitaria puede contribuir de manera directa a diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente cuando sus proyectos se orientan a la salud, la educación, la igualdad, la reducción de desigualdades, la construcción de instituciones sólidas y la generación de alianzas.

En el caso de la Filial Caaguazú, los proyectos de extensión desarrollados durante el período 2021–2025 se articulan principalmente con seis ODS priorizados:

- ODS 3: Salud y bienestar, mediante acciones de promoción de la salud, bienestar emocional, prevención y cuidado integral.
- ODS 4: Educación de calidad, mediante talleres, seminarios, orientación educativa, alfabetización y fortalecimiento de capacidades.
- ODS 5: Igualdad de género, mediante actividades de sensibilización y prevención de violencia.
- ODS 10: Reducción de las desigualdades, mediante acciones inclusivas y comunitarias.
- ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas, mediante la promoción de convivencia, ciudadanía y prevención de violencia.
- ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos, mediante la articulación con instituciones educativas, comunidades y actores territoriales.





Gráfico 5. Vinculación de los proyectos de extensión de la Filial Caaguazú con los ODS priorizados, período 2021–2025.
Elaboración propia.

3. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo y analítico. El análisis se basó en la revisión documental de registros institucionales generados durante el período 2021–2025 en la Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú. Las fuentes principales incluyeron el Listado de proyectos de extensión, docentes y estudiantes participantes 2021–2025 y el Informe de impacto de proyectos de extensión universitaria 2021–2025, documentos institucionales que permiten evidenciar la continuidad, organización y alcance de las acciones extensionistas.

La revisión documental se complementó con el análisis de informes de planificación, registros de participación, evidencias fotográficas y materiales de seguimiento. El tratamiento de la información se realizó mediante categorización temática, identificando dimensiones relacionadas con la gestión, la trazabilidad, la participación y el impacto.

El período analizado comprende los ciclos académicos 2021, 2022, 2023, 2024 y 2025. La unidad de análisis son los proyectos de extensión ejecutados en las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología, en coordinación con docentes responsables y estudiantes participantes.

4. Resultados y discusión

4.1. El modelo de gestión y trazabilidad aplicado

Los resultados del análisis documental permiten identificar un modelo de gestión extensionista que integra planificación, registro, seguimiento, sistematización de evidencias y evaluación de impacto. Este modelo opera de manera continua y articulada, generando una cadena de trazabilidad que va desde la formulación del proyecto hasta la documentación de sus resultados.

El modelo se estructura en tres ejes fundamentales: (a) planificación y aprobación institucional de proyectos, (b) ejecución documentada con registro de participantes y evidencias, y (c) evaluación de impacto y sistematización de resultados. Cada eje cuenta con instrumentos específicos que garantizan la coherencia y continuidad del proceso.

4.2. Evolución cuantitativa de la extensión (2021–2025)

Los datos institucionales muestran una evolución positiva y sostenida en todos los indicadores de extensión analizados. Durante el período 2021–2025, se incrementó progresivamente la cantidad de proyectos ejecutados, la participación docente y estudiantil, la diversidad de líneas temáticas abordadas y el número estimado de beneficiarios directos e indirectos.

Esta evolución refleja no solo el crecimiento cuantitativo de la extensión, sino también el fortalecimiento de la cultura extensionista en la Filial, expresada en la mayor implicación de docentes y estudiantes, la consolidación de alianzas con instituciones del entorno y la diversificación de las intervenciones comunitarias.

4.3. Dimensiones del impacto extensionista

El análisis del Informe de impacto permite identificar tres dimensiones interrelacionadas del impacto extensionista: social, educativa y comunitaria. Cada una aporta evidencias sobre los cambios generados en los distintos actores involucrados y sobre la calidad de los vínculos construidos entre universidad y sociedad.

En la dimensión social, los proyectos contribuyeron a la sensibilización comunitaria sobre temáticas de salud, bienestar, prevención de violencia y equidad. En la dimensión educativa, se amplió el acceso a espacios formativos no formales y se fortalecieron las competencias profesionales de los



estudiantes. En la dimensión comunitaria, se consolidaron redes de colaboración entre la Filial y diversas instituciones del entorno territorial.

4.4. Aportes del modelo a la formación integral

Uno de los resultados más significativos del modelo de gestión extensionista implementado es su contribución a la formación integral de los estudiantes. La participación en proyectos de extensión permitió a los estudiantes de Psicología y Ciencias de la Educación desarrollar competencias profesionales en contextos reales, aplicar conocimientos teóricos en situaciones concretas y fortalecer su identidad profesional y su compromiso ético.

Esta articulación entre extensión y formación profesional es coherente con el enfoque de la extensión crítica propuesto por Tommasino y Rodríguez (2011), que propugna la integración de las funciones sustantivas universitarias para potenciar su impacto formativo y social.

5. Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que la implementación de un modelo de trazabilidad y documentación en la gestión de la extensión universitaria constituye una estrategia eficaz para fortalecer la planificación, la transparencia, la memoria institucional, la evaluación y la mejora continua.

La experiencia de la Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú, durante el período 2021–2025, demuestra que es posible gestionar de manera sistemática la extensión universitaria en contextos descentralizados y multicarrera, mediante la aplicación de instrumentos de registro, seguimiento y evaluación que aseguren la trazabilidad documental de cada proyecto.

Los resultados evidencian una evolución progresiva en la cantidad y calidad de las acciones extensionistas, en la participación de docentes y estudiantes, en la diversidad de líneas temáticas abordadas y en el impacto social, educativo y comunitario generado. Esta evolución es inseparable de la existencia de un modelo de gestión que garantiza la continuidad, la coherencia y la evaluabilidad de las acciones.

Desde una perspectiva más amplia, el modelo analizado aporta a los debates actuales sobre calidad institucional, responsabilidad social universitaria y alineación con la Agenda 2030. La vinculación de los proyectos extensionistas con los ODS 3, 4, 5, 10, 16 y 17 refuerza la dimensión global de una práctica que, desde lo local, contribuye a los grandes desafíos del desarrollo sostenible.



Finalmente, se recomienda la difusión y adaptación de este modelo en otras filiales universitarias y en instituciones de educación superior que busquen fortalecer su gestión extensionista, así como su articulación con los procesos de acreditación y evaluación institucional.

Referencias

Cano, E. (2018). La evaluación por competencias en la educación superior. Octaedro.

Freire, P. (1997). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU.

Tommasino, H., y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Á. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sluśki, A. Romano y V. Fernández, Cuadernos de Extensión 1: Integralidad: tensiones y perspectivas (pp. 19–42). Universidad de la República.

Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú. (2025). Listado de proyectos de extensión, docentes y estudiantes participantes 2021–2025. Documento institucional.

Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú. (2025). Informe de impacto de proyectos de extensión universitaria 2021–2025. Documento institucional.



Cela-de-Aula e Paideia Digital Para Anticolonizar o Cárcere

Rubens Lacerda de Sá
Paulo José Evaristo da Silva



CAPÍTULO 10

CELA-DE-AULA E PAIDEIA DIGITAL PARA ANTICOLONI- ZAR O CÁRCERE

Rubens Lacerda de Sá, Ph.D.

Pós-doutorado em Educação e Saúde. PPGESIA-EFLCH,
Universidade Federal de São Paulo e
Instituto Federal de São Paulo.

Contato <https://www.rubens.pro.br>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

164

Paulo José Evaristo da Silva, M.V.Ed.

Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. ProfEPT,
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Contato pauloovaristo@ifsp.edu.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9935-9686>

Resumo: A educação no cárcere brasileiro segue marcada pela colonialidade do poder-saber-ser-prisão e por lógicas disciplinares que limitam a ressocialização. O Clube de Leitura Cela-de-Aula e o Programa Paideia Digital ampliam essa discussão ao articular educação, cultura, trabalho e direitos humanos em parcerias extensionistas entre a universidade e a administração do sistema prisional. O foco reside em promover uma qualificação profissional emancipatória em prisões, sem conexão à internet, de modo a enfrentar a exclusão, a rotatividade e o baixo acesso educacional. Desta maneira, objetivamos demonstrar que clubes de leitura para remição de pena, articulados a resenhas narrativas, mediação dialógica, tecnologias sociais off-line e extensão universitária, podem fortalecer a humanização, a cidadania e a reintegração social. Para tanto, procedemos à metodologia aplicada, participativa, fenomenológica e praxiológica, baseada em seleção de obras, debates, produção de resenhas autobiográficas, validação por bancas e encaminhamento de pareceres para remição a partir de um arcabouço teórico que combina a produção de narrativas autobiográficas, ética do cuidado, educação como prática da liberdade, práxis anticolonial e crítica foucaultiana da sociedade punitiva e disciplinar, em diálogo com os fundamentos epistemológicos do Paideia Digital. Portanto, a experiência do projeto e do programa indica viabilidade de cursos de ambientação em EaD, produção textual, leitura e literatura, além do uso de *Raspberry Pi* para possibilitar processos educativos off-line no sistema prisional. Destarte, a conclusão e contribuição que oferecemos é que os clubes de leitura, quando integrados à extensão universitária e a tecnologias educacionais adaptadas, produzem fissuras no *continuum* colonial e punitivo do cárcere, reposicionando pessoas apenas como sujeitos de palavra, memória, conhecimento e futuro.

Palavras-chave: Privação de Liberdade; Paideia Digital; Narrativas; Clubes de Leitura.



Introdução

Na fábula *O Rouxinol e o Imperador da China*, de Hans Christian Andersen (1843/2005)⁹, a narrativa oferece uma imagem profundamente elucidativa para pensar o drama da educação no sistema prisional. Na conhecida fábula, o imperador se encanta com o canto vivo do rouxinol selvagem, mas o substitui por um artefato mecânico, previsível e sempre disponível. Quando, porém, a enfermidade do coração se impõe e a máquina falha, apenas o canto vivo se revela capaz de restituir algum princípio de humanidade. Essa metáfora permanece fecunda porque ajuda a compreender como o sistema prisional brasileiro, em muitos momentos, rejeita as narrativas vivas das pessoas apenas em favor de modelos educacionais mecânicos, repetitivos e artificiais, incapazes de promover verdadeira escuta, transformação ou reinserção social.

Vivemos, com efeito, em tempos sombrios, nos quais as heranças coloniais, capitalistas e patriarcais seguem organizando múltiplas formas de violência, desigualdade e desumanização, inclusive no interior das instituições destinadas à execução penal. Nesse cenário, a prisão não opera apenas como espaço de contenção física, mas como dispositivo que administra o visível e o invisível, a palavra permitida e a palavra interdita, a presença do corpo e o apagamento da subjetividade. É precisamente por isso que se torna urgente anticolonizar as narrativas de homens e mulheres privadas de liberdade, deslocando-as da condição de ruído marginal para o estatuto de enunciação legítima, situada e historicamente significativa. Tal deslocamento não pode ocorrer por concessão graciosa do sistema, mas por meio de práticas pedagógicas insurgentes, ética e politicamente comprometidas com a dignidade humana e com o direito à palavra (Vargas, 2006).

O presente ensaio nasce dessa urgência. Seu núcleo reside na defesa de dois projetos de extensão. O primeiro é o Clube de Leitura “Cela-de-Aula”^{10 11}, que visa à remição de pena em penitenciárias do Estado de São Paulo como dispositivos de humanização, visibilização e resistência epistêmica. Sua proposta possui como eixo teórico-metodológico a produção de resenhas narrativas e autobiográficas por pessoas apenas, a mediação de debates, a validação institucional dos textos produzidos e o reconhecimento da leitura como prática de liberdade. No segundo eixo e segundo projeto

⁹ Este ensaio é uma atualização e ampliação do artigo publicado por Sá (2026).

¹⁰ A expressão em tela é uma composição exocêntrica, um neologismo metafórico sem significado literal direto. Trata-se de uma figura retórica de metáfora composicional e paronomásia, que subverte o composto convencional “sala de aula” ao evocar a cela como espaço de clausura e panoptismo foucaultiano, sugerindo o ensino como dispositivo de controle colonial e disciplinar. A hifenização reforça a desautomatização semântica com o fito de intensificar o efeito de estranhamento poético e crítico (Shklovsky, 1917/2010). Por fim, há um convite à releitura do ambiente pedagógico como prisão simbólica de saberes subalternizados.

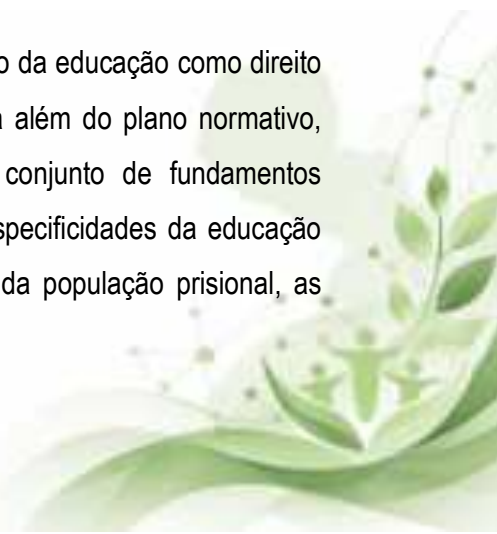
¹¹ O termo original, Cela de Aula, é tributário da dissertação de mestrado de Leme (2002).

de extensão, buscamos ampliar o campo de incidência da reflexão ao incorporar as contribuições do Programa “Paideia Digital”, iniciativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo que, por meio de parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária e a Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania, vem desenvolvendo ações sistemáticas de educação, qualificação profissional, cultura e tecnologia social no interior do sistema prisional paulista desde 2018 (Moura, 2019).

Essa incorporação não é acessória. Ao contrário, ela fortalece a materialidade da proposta, uma vez que o Paideia Digital demonstra, em termos concretos, que a educação em prisões pode ser pensada e executada de forma situada, ética e metodologicamente consistente, inclusive em contextos marcados por severas restrições de conectividade, infraestrutura e circulação de recursos. A experiência acumulada pelo programa evidencia que a oferta de cursos de ambientação em EaD, produção textual, leitura e literatura, assim como a implementação de tecnologias sociais baseadas em *Raspberry Pi* para viabilizar processos de qualificação profissional off-line, não apenas amplia o alcance das ações educativas, mas também permite experimentar modelos de *design* educacional adaptados às especificidades do cárcere. Com isso, a leitura deixa de aparecer como atividade isolada ou suplementar e passa a integrar um ecossistema mais amplo de qualificação profissional, letramento digital, produção cultural e promoção de cidadania.

Há, portanto, uma questão central que orienta esta discussão: como promover uma educação realmente emancipatória em um espaço em que a própria racionalidade tende ao controle, à vigilância, à normalização e ao esvaziamento da experiência?. A resposta aqui sustentada não repousa em soluções simplificadoras. Não basta inserir conteúdos escolares no cotidiano prisional se esses conteúdos permanecerem submetidos à lógica disciplinar que reduz sujeitos a destinatários passivos de instrução. É necessário criar práticas pedagógicas que restituam à leitura e à escrita sua potência de elaboração da experiência, de produção de sentido e de reconfiguração do mundo vivido. É justamente nesse ponto que os clubes de leitura adquirem centralidade, pois instauram uma cena pedagógica em que a pessoa privada de liberdade não apenas lê uma obra, mas dialoga com ela, reinscreve-se narrativamente e produz textos que articulam leitura, memória, crítica e autobiografia.

Essa proposta encontra sustentação no reconhecimento jurídico-político da educação como direito fundamental e condição da dignidade humana (Vargas, 2006). Contudo, para além do plano normativo, importa observar que o Cela-de-Aula e o Paideia Digital explicitam um conjunto de fundamentos institucionais e pedagógicos que reforçam a necessidade de considerar as especificidades da educação em contexto prisional. Entre tais especificidades, destacamos a rotatividade da população prisional, as



rupturas nas trajetórias de escolarização básica, o reduzido tempo para estudo autônomo, a coexistência de duas lógicas institucionais, a saber, a penitenciária e a escolar, bem como a necessidade de construir uma cultura escolar inclusiva no interior de ambientes fortemente regulados pela segurança. Tais elementos não compõem um pano de fundo secundário; ao contrário, definem materialmente as condições sob as quais qualquer projeto educativo em prisões precisa ser desenhado, implementado e aferido.

Nessa direção, a reflexão aqui proposta também se insere, de maneira deliberada, no campo da extensão universitária. Isso ocorre porque o projeto e o programa discutidos não se limitam à produção de conhecimento sobre a prisão, mas se organiza como ação extensionista que articula a universidade, o sistema prisional e a sociedade em torno de demandas concretas de qualificação, cultura, reintegração e justiça social (Graciano & Schilling, 2008; Maida, 1993). Ao mobilizar discentes e docentes da graduação, coordenadores, servidores e instituições parceiras na organização de clubes de leitura, na apreciação de resenhas e na criação de percursos educativos off-line voltados à população privada de liberdade, a proposta materializa uma extensão socialmente referenciada, comprometida com o território, com a transformação da realidade e com a produção compartilhada de saberes. Sob esse prisma, o Cela-de-Aula e o Paideia Digital deixam de ser apenas objetos de análise e convertem-se em espaços de intervenção, no qual a extensão universitária assume feição ética, política e pedagogicamente anticolonial.

A inserção do debate no âmbito da extensão universitária é ainda mais pertinente quando se considera que o Cela-de-Aula e o Paideia Digital se constituem expressamente como projetos de extensão organizados em torno dos eixos de Direitos Humanos e Justiça, Educação, Cultura e Trabalho, buscando responder a demandas emergentes de um contexto marcado pela vulnerabilização social que atravessa a comunidade do sistema prisional. Tal formulação não apenas legitima institucionalmente as ações propostas, mas também lhes confere densidade pública, uma vez que compreende a educação em prisões como responsabilidade coletiva e como forma de ampliação do impacto social da universidade. Ao fazê-lo, recolocam a extensão para além do caráter difusionista ou assistencialista, assumindo-a como prática dialógica, coparticipativa e comprometida com a construção de comunidades de aprendizagem e com o desenvolvimento de tecnologias sociais adequadas ao contexto. Em consonância com esse horizonte, podem ser lidos como uma das expressões mais potentes de uma extensão universitária que se faz no encontro com sujeitos historicamente subalternizados, e não apesar deles.

Cumprе salientar, ademais, no caso da centralidade da leitura nesta proposta não deriva apenas de seu valor cultural intrínseco, mas de seu potencial humanizador, dialógico e emancipatório, em consonância com a tradição freireana. Ler, nesse contexto, não significa apenas decodificar palavras, mas

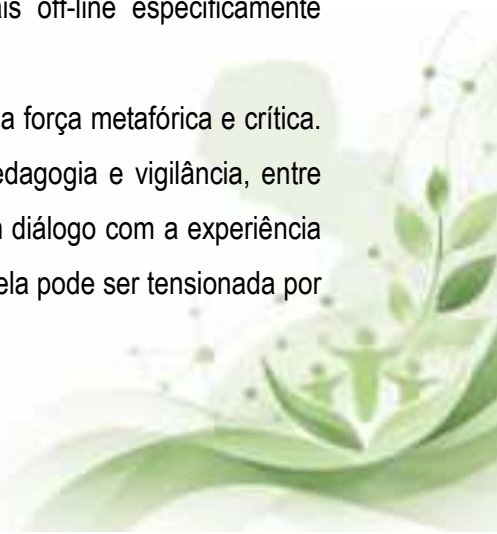


ler o mundo, reinterpretar a própria experiência e reinscrever-se no tecido da história. Quando associada à produção de resenhas narrativas com matizes autobiográficas, a leitura torna-se também exercício de memória, de autoelaboração e de resistência às formas pelas quais o cárcere tende a reduzir a subjetividade ao estigma. Em diálogo com o Paideia Digital, essa mesma prática se articula à qualificação cultural e profissional, ao letramento digital e à criação de recursos educacionais abertos ajustados às especificidades do sistema prisional, produzindo uma pedagogia mais ampla, situada e tecnicamente sensível às condições concretas do espaço carcerário.

Também por isso a proposta não se dirige exclusivamente às pessoas privadas de liberdade, embora estas constituam seu sujeito central. Ambos projetos ressaltam que suas ações alcançam igualmente familiares, agentes, servidores e demais colaboradores implicados no ecossistema prisional, o que amplia a compreensão da educação como processo relacional e comunitário. Essa ampliação é decisiva porque a ressocialização não pode ser pensada como evento individual isolado, mas como processo que depende da rede humana, institucional e afetiva em que o sujeito se reinsere. Essa perspectiva ajuda a compreender que a humanização do cárcere não se esgota em ações voltadas ao apenas de maneira atomizada; ela demanda também o engajamento dos demais sujeitos que compõem a cena prisional e participam, direta ou indiretamente, da administração da vida, do tempo e da palavra nesse espaço.

Do ponto de vista teórico, a espinha dorsal que almejamos mobilizar diz respeito à produção de narrativas autobiográficas, à ética do cuidado, à educação como prática da liberdade, à práxis anticolonial e a crítica foucaultiana às formas punitivas e disciplinares. Essas balizas permitem compreender que o cárcere não é apenas um edifício jurídico-administrativo, mas um regime de produção de subjetividades, silenciamentos e desigualdades. Em tal regime, a leitura mediada e a escrita narrativa podem operar como práticas de reapropriação de si, contestação da colonialidade e elaboração de futuros menos asfixiados. O aporte do Paideia Digital acrescenta a esse quadro uma dimensão institucional decisiva, pois demonstra que tais práticas podem ser articuladas com projetos de extensão, cursos profissionalizantes, oficinas, trilhas educativas, laboratórios digitais e produção de recursos educacionais off-line especificamente desenhados para a realidade prisional.

Nessa medida, o Cela-de-Aula e o Paideia Digital conservam toda a sua força metafórica e crítica. Continuam evocando o embaralhamento entre educação e clausura, entre pedagogia e vigilância, entre possibilidade educativa e estrutura disciplinar. Contudo, ao ser recolocados em diálogo com a experiência mútuas, passam também a nomear um campo de disputa concreta, no qual a cela pode ser tensionada por



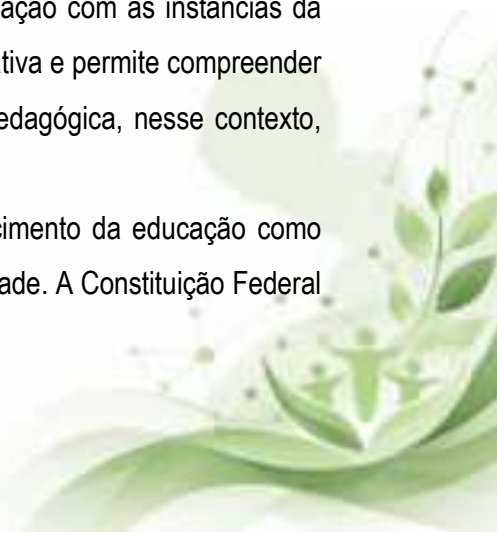
práticas de leitura, cultura, tecnologia social e extensão universitária que instauram brechas no interior da racionalidade punitiva. Não se trata de romantizar a prisão nem de supor que ações educativas, por si sós, dissolvam suas violências estruturais. Trata-se, antes, de reconhecer que, mesmo em espaços marcados por interdições severas, há possibilidade de produção de hospitalidade, escuta e conhecimento, desde que as práticas pedagógicas sejam desenhadas com rigor, sensibilidade ética e compromisso político.

Arcabouço Teórico

Partimos da compreensão de que a educação em espaços de privação de liberdade não pode ser pensada como simples apêndice administrativo da execução penal, tampouco como expediente instrumental voltado apenas à redução de pena ou à gestão disciplinar dos corpos. Ao contrário, trata-se de um campo denso de disputas ontológicas, axiológicas, epistemológicas, pedagógicas e tecnológicas, no qual se confrontam, de um lado, racionalidades punitivas, coloniais e normalizadoras e, de outro, práticas educativas comprometidas com a humanização, a reintegração social, a dignidade humana, a pluralidade epistêmica e a produção de futuros socialmente mais justos (Vargas, 2006). É nesse horizonte que se inscreve a articulação entre os clubes de leitura para remição de pena, desenvolvidos no escopo do Cella-de-Aula, e a experiência do Paideia Digital, cujas propostas ampliam o debate ao integrar extensão universitária, qualificação profissional, design educacional, tecnologias sociais off-line e recursos digitais abertos voltados ao contexto prisional.

Em primeiro plano, convém assinalar que o propósito institucional de promover educação no sistema prisional se encontra em consonância com uma compreensão ampliada de educação como instrumento de transformação social, de enriquecimento do conhecimento e de atribuição de sentido à experiência humana (Freire, 1983; Dussel, 1994). Essa formulação é decisiva porque desloca a educação prisional de um lugar periférico para o centro de uma práxis institucional situada, de cuidado ético e é socialmente referenciada (Heidegger, 2008; Sá 2023). Em vez de se restringir a uma prestação residual de serviços, a proposta passa a se organizar como compromisso público com sujeitos historicamente subalternizados e com demandas emergentes do sistema prisional, em articulação com as instâncias da administração prisional. Tal movimento confere densidade política à ação educativa e permite compreender que a produção de conhecimento, a extensão universitária e a intervenção pedagógica, nesse contexto, precisam operar de maneira organicamente vinculada.

Essa orientação institucional encontra amparo normativo no reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado, inclusive em contextos de privação de liberdade. A Constituição Federal



de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CEB n. 2 (Brasil, 2010) e as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo (Brasil, 2016) fornecem o lastro jurídico que impede a exclusão da população prisional do acesso a bens educacionais, culturais e tecnológicos. Mais do que garantir formalmente esse direito, tais dispositivos também indicam a necessidade de novas estratégias pedagógicas, de produção de materiais didáticos e de implementação de metodologias e tecnologias educacionais adequadas às especificidades do espaço prisional. Portanto, a educação em prisões não deve ser compreendida como concessão benevolente da administração penal, mas como dever jurídico, político e ético de construção de oportunidades reais de aprendizagem e reintegração.

No entanto, a centralidade normativa da educação convive, paradoxalmente, com sua secundarização nas macropolíticas educacionais brasileiras, uma vez que a educação prisional não aparece de modo suficientemente explícito na LDB (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), o que reforça sua marginalização nos planejamentos de maior escala. Estudos como os de Bonfim (2011), Gomes (2016) e Moretti (2018), já referidos no texto original, mostram que essa invisibilidade macropolítica repercute diretamente na precarização da oferta educativa, na fragmentação das ações e na dificuldade de institucionalizar programas contínuos de educação. É justamente nesse vazio que iniciativas como o Cela-de-Aula e o Paideia Digital adquirem relevância, não porque substituam políticas estruturantes, mas porque evidenciam caminhos concretos de elaboração de respostas localizadas, replicáveis e politicamente significativas.

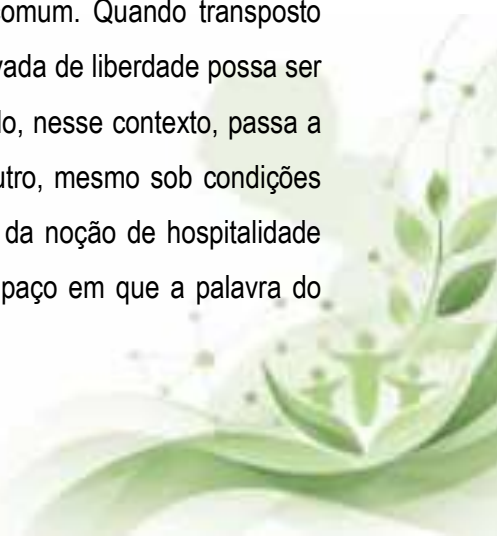
A esse respeito, a contribuição de Silva e Moreira (2006, 2011) e de Silva (2001) permanece central para a presente discussão. Defendemos, assim, que as propostas pedagógicas no âmbito prisional precisam considerar a organicidade do projeto político-pedagógico das prisões, uma vez que este impacta a execução penal, os procedimentos disciplinares, a organização do tempo e do espaço e as condições curriculares do ensino. Tal perspectiva é particularmente fecunda porque evidencia que a educação no cárcere não ocorre em espaço neutro, mas em ambiente atravessado por tensões entre segurança, disciplina, direitos, administração do tempo e possibilidades concretas de aprendizagem. A leitura dessa complexidade impede soluções simplistas e exige que qualquer proposta educativa seja desenhada a partir das especificidades do contexto, das condições materiais existentes e dos sujeitos efetivamente implicados na vida prisional. Trata-se, em suma, de reconhecer que o educativo, no cárcere, não existe fora de suas determinações institucionais, mas pode tensioná-las e reconfigurá-las parcialmente.



Essa compreensão se aprofunda quando revisitamos os documentos em tela e percebemos que os mesmos enfatizam aspectos que devem orientar qualquer proposta educacional no sistema prisional, a saber, dificuldades de acesso e permanência, rupturas nas trajetórias escolares, alta rotatividade da população prisional, estigmas, vulnerabilidades sociais, tempo reduzido de estudo autônomo e coexistência de duas lógicas institucionais, a penitenciária e a escolar. Esses elementos não são meros obstáculos administrativos, mas índices da própria complexidade do fenômeno educativo em ambiente de clausura. Em outras palavras, eles revelam que a prisão impõe ao processo de ensino-aprendizagem condições específicas de temporalidade, mobilidade, comunicação e subjetivação que exigem metodologias sensíveis ao contexto e práticas pedagógicas capazes de conjugar rigor, flexibilidade e acolhimento.

É justamente nesse ponto que a produção de narrativas autobiográficas por pessoas privadas de liberdade ganha relevo como eixo teórico-metodológico e ético. O aporte de Lechner (2012; 2023) é mobilizado para sustentar que oficinas biográficas e narrativas autobiográficas constituem dispositivos pedagógicos e investigativos de profundo potencial emancipatório, ao articularem pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. Longe de se reduzirem a relatos cronológicos ou confissões disciplinares, tais narrativas permitem que sujeitos historicamente capturados por categorias penais, estigmas morais e discursos institucionais reconstruam trajetórias fragmentadas e reinscrevam suas experiências como saber legítimo. Nessa direção, Lechner (2012; 2023) defende que o trabalho biográfico favorece a horizontalidade na produção do conhecimento e a transformação dos participantes em co-investigadores de suas próprias histórias, o que coaduna com a proposta de extensão universitária do Cela-de-Aula e com a dimensão coparticipativa através do Paideia Digital. Em contexto prisional, esse gesto possui força ainda maior, pois confronta a narrativa oficial do criminoso com experiências concretas de raça, classe, gênero, trabalho, sofrimento, cuidado, desejo e reexistência.

A esse eixo soma-se a ética do cuidado, mobilizada a partir de Heidegger (2008) e de Sá (2023), como estrutura ontológica capaz de deslocar a lógica puramente instrumental que frequentemente rege as instituições totais. Para os pensadores, o cuidado é uma dimensão pré-reflexiva do ser-no-mundo, fundamento da temporalidade autêntica e da responsabilidade pelo ser-em-comum. Quando transposto para o espaço prisional, esse horizonte rompe com a ideia de que a pessoa privada de liberdade possa ser reduzida a objeto de contenção, vigilância ou readequação funcional. O cuidado, nesse contexto, passa a nomear uma relação pedagógica que reconhece a dignidade irreduzível do outro, mesmo sob condições extremas de limitação da liberdade. A ampliação dessa perspectiva por meio da noção de hospitalidade incondicionada (Derrida, 2000; 2003) permite pensar o Cela-de-Aula como espaço em que a palavra do

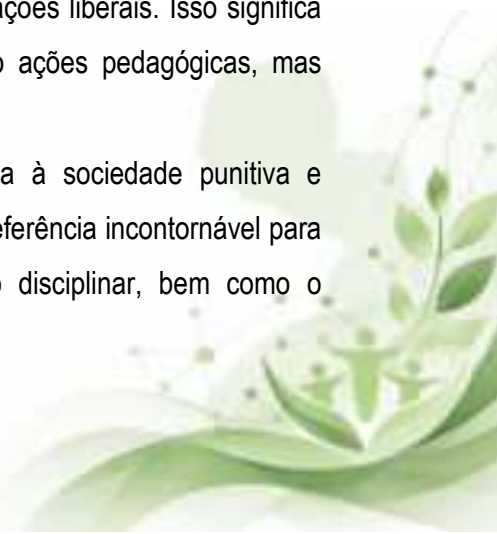


apenado é acolhida não como dado a ser administrado, mas como acontecimento ético que interpela os interlocutores, transforma os mediadores e desafia as fronteiras simbólicas da instituição prisional inclusive sob o prisma do uso das tecnologias no Paideia Digital.

A presença da tradição freireana (Freire, 1983; 1997; 2011; 2020a; 2020b; 2021), por sua vez, fornece o eixo político-pedagógico que impede a neutralização tecnicista da proposta. A educação é aqui compreendida como prática da liberdade (Freire, 1983), isto é, como processo dialógico e problematizador no qual sujeitos historicamente oprimidos deixam de ser recipientes de conteúdos e passam a assumir protagonismo na leitura do mundo, na elaboração da experiência e na transformação da realidade (Freire, 1997; 2011). A leitura, nesse quadro, não se reduz à decodificação textual, mas se configura como ato crítico de interpretação do vivido, de ressignificação da própria trajetória e de reinvenção das possibilidades de futuro (Freire, 2021). O Cela-de-Aula e o Paideia Digital para remição de pena concretizam essa perspectiva ao permitir que a pessoa apenada leia obras literárias, discuta coletivamente seus sentidos, produza resenhas narrativas e transforme o exercício da leitura em gesto de memória, crítica e autoelaboração, inclusive pelas vias da tecnologia social off-line. O ganho pedagógico, portanto, não é apenas cognitivo; é também ético, político, subjetivo e comunitário.

Todavia, não nos contentamos com um horizonte humanista genérico. Estamos comprometidos explicitamente com uma práxis anticolonial, tal como formulada por Cusicanqui (2021), Mignolo (2007), Quijano (1991; 1993), Maldonado-Torres (2006) e Grosfoguel (2016). A colonialidade do poder-saber-ser-prisão designa, neste ensaio, não apenas a persistência de instituições herdadas de racionalidades modernas e disciplinares, mas a reprodução contínua de regimes epistêmicos que silenciam vozes periféricas, validam saberes nortecentrados, racializam corpos, naturalizam desigualdades e convertem determinados sujeitos em vidas descartáveis (Agamben 2002; Butler & Worms, 2025). A força da proposta anticolonial reside, portanto, em recusar que a educação prisional seja desenhada a partir de referenciais que mantêm a pessoa apenada no lugar de déficit, atraso ou mera carência a ser corrigida. Em chave cusicanquiiana (Cusicanqui, 2021), interessa construir uma prática ch'ixi, capaz de habitar contradições, produzir fricções e ativar saberes subalternizados sem dissolvê-los em conciliações liberais. Isso significa que o Cela-de-Aula, articulado ao Paideia Digital, não operam apenas como ações pedagógicas, mas como dispositivos de desobediência epistêmica e reinscrição histórica.

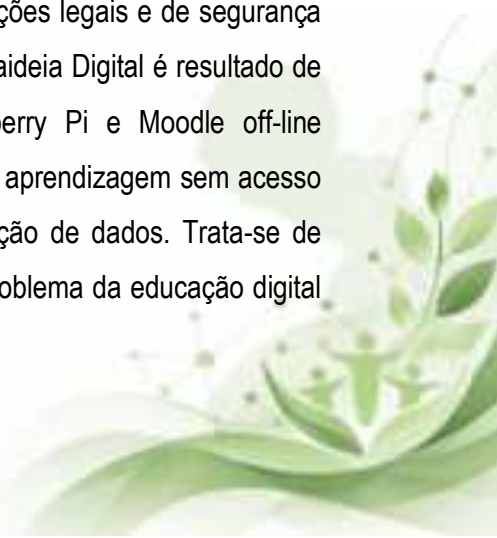
Tal reinscrição exige, ainda, a consideração da crítica foucaultiana à sociedade punitiva e disciplinar. Foucault (1975; 1987; 2025) aparece, em nossa percepção, como referência incontornável para compreender a passagem da punição espetacular para o encarceramento disciplinar, bem como o



processo pelo qual a prisão se torna maquinaria de vigilância, normalização e produção de corpos dóceis. Essa genealogia é decisiva porque evidencia que o espaço prisional não se limita a privar a liberdade; ele administra visibilidades, regula temporalidades, captura narrativas e organiza o campo do dizível. Ao promover clubes de leitura, produção de resenhas e práticas narrativas, os projetos descritos neste ensaio intervêm precisamente nesse regime de verdade, abrindo brechas em meio à gramática disciplinar. A leitura, a escrita e o manejo tecnológico tornam-se, assim, não apenas atividades educativas, mas contradispositivos de reapropriação simbólica, tensionando a maquinaria que transforma o prisioneiro em peça funcional de uma economia punitiva.

A crítica foucaultiana se articula com a reflexão de Adorno (1991) sobre o embaralhamento entre o visível e o invisível no espaço prisional e com a denúncia de Bauman (2004; 2011) acerca da liquidez moderna e da mercantilização das relações humanas. Essa interlocução permanece relevante aqui porque permite compreender que o encarceramento contemporâneo não é apenas disciplinar, mas também marcado por lógicas de descarte, gestão da pobreza e consumo diferencial de vidas. Wacquant (2001), aprofunda esse diagnóstico ao demonstrar como as prisões se convertem em instrumentos de administração punitiva da miséria em contextos de retração das políticas sociais. Em tal cenário, projetos como o Cela-de-Aula e o Paideia Digital, apropriação cultural e qualificação profissional no cárcere não constituem ornamento humanitário, mas formas concretas de enfrentamento à racionalidade que converte pessoas em resíduos sociais. A educação, quando organizada como prática de liberdade (Freire, 1983; Dussel, 1994) e não como disciplinamento disfarçado (Foucault, 1975), torna-se uma das poucas fissuras efetivamente capazes de confrontar o continuum entre pobreza, estigma, exclusão e encarceramento.

Precisamos ampliar, ademais, a dimensão tecnológica, uma vez que especificamente o Paideia Digital busca demonstrar que a educação em prisões demanda inovação pedagógica e tecnológica específica. A legislação brasileira já reconhece que os entes federativos devem incentivar novas estratégias pedagógicas, materiais didáticos, tecnologias educacionais e programas de EaD para espaços de privação de liberdade. Contudo, a simples transposição de modelos convencionais de educação a distância para o cárcere mostra-se inadequada, sobretudo em razão das restrições legais e de segurança que limitam o uso de dispositivos com comunicação externa. Diante disso, o Paideia Digital é resultado de pesquisas e customização de uma tecnologia social baseada em Raspberry Pi e Moodle off-line (Martignoni, 2026), que possibilita a disponibilização de um ambiente virtual de aprendizagem sem acesso à internet, preservando recursos multimídia e permitindo posterior sincronização de dados. Trata-se de uma contribuição teórica e prática altamente relevante, pois evidencia que o problema da educação digital

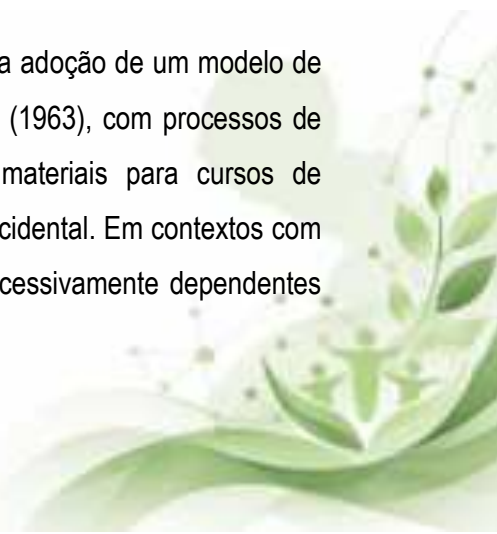


no cárcere não deve ser tratado como impossibilidade, mas como desafio de design educacional, adequação tecnológica e inteligência institucional.

Nesse sentido, o conceito de tecnologia social (Dagnino & Novaes, 2004; Dagnino, 2009; 2014) é particularmente fecundo para esta discussão. Segundo essa formulação, tecnologias sociais podem ser entendidas como produtos, técnicas e metodologias reaplicáveis voltadas à solução de demandas concretas de comunidades específicas. Essa noção impede tanto o fetichismo tecnológico quanto a recusa simplista da mediação digital. O que importa não é a tecnologia em si, mas sua adequação ético-política, sua reaplicabilidade, seu baixo custo relativo, sua capacidade de responder ao contexto e seu potencial de ampliar direitos. No caso do sistema prisional, uma tecnologia social off-line permite contornar restrições legais sem sacrificar a qualidade pedagógica do ambiente educativo, integrando vídeos, animações, jogos, materiais textuais e percursos autogeridos. Portanto, o Paideia Digital acrescenta ao Cella-de-Aula uma camada essencial, ou seja, a de que a anticolonização da educação prisional também passa pelo desenho de mediações tecnológicas que não reforcem exclusões já existentes.

Essa camada tecnológica, porém, não pode ser pensada sem a mediação do design educacional. Silva (2024) desenvolve precisamente esse ponto ao conceber o design educacional como área capaz de organizar processos educativos mediados por tecnologias digitais de modo coerente com os contextos e as finalidades pedagógicas. À luz de Filatro (2004), Kenski (2010), Gomez (2004), Bates (2016) e Freire e Leffa (2013), o design educacional é entendido como ação intencional e sistemática que envolve planejamento, desenvolvimento e utilização de métodos, técnicas, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas. Essa definição é especialmente importante para o contexto prisional porque impede a improvisação metodológica e exige que ambientes virtuais, recursos didáticos e estratégias pedagógicas sejam desenhados a partir das condições reais do público atendido. Assim, a educação mediada por tecnologias digitais em prisões não se limita à disponibilização de conteúdos em suporte eletrônico. Antes, ela requer desenho dialógico, integração de mídias, curadoria de recursos abertos, planejamento multidisciplinar e coerência entre a proposta pedagógica, o suporte tecnológico e a experiência concreta de aprendizagem.

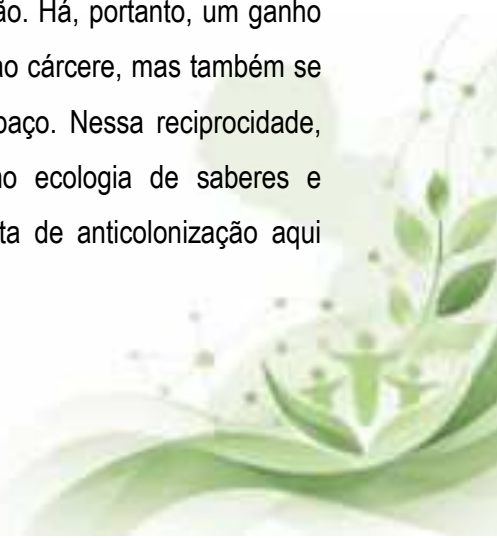
Essa articulação entre tecnologia social e design educacional resulta na adoção de um modelo de aprendizagem autogerida, inspirado na aprendizagem significativa de Ausubel (1963), com processos de curadoria em bases de recursos educacionais abertos e adaptação de materiais para cursos de ambientação em EaD, produção textual, leitura e literatura. Tal escolha não é acidental. Em contextos com restrição de acesso, rotatividade e limitação de tempo de estudo, modelos excessivamente dependentes



de comunicação síncrona ou de conectividade permanente tendem a fracassar. Já uma proposta autogerida, cuidadosamente planejada e acompanhada, permite que a pessoa privada de liberdade desenvolva certa autonomia no processo de aprendizagem, desde que conte com materiais adequados, trilhas coerentes, mediação pedagógica estruturada e ambiente tecnicamente funcional. Nessa chave, a experiência do Paideia Digital expande significativamente a proposta do projeto Cela-de-Aula, pois demonstra que o gesto de ler, narrar e resenhar pode ser integrado a ecossistemas educativos mais amplos, nos quais letramento digital, qualificação profissional, cultura e extensão universitária se entrelaçam.

Outro aspecto decisivo que vale a pena ressaltar mais uma vez diz respeito à dimensão extensionista e comunitária da proposta. Tanto o Cela-de-Aula quanto o Paideia Digital enfatizam que os projetos se organizam em torno dos eixos Direitos Humanos e Justiça, Educação, Cultura e Trabalho, e que seu público não se restringe às pessoas privadas de liberdade, alcançando também familiares, agentes, servidores e demais atores do ecossistema prisional. Essa ampliação é teoricamente relevante porque rompe com a imagem individualizante da ressocialização e desloca o foco para redes humanas e institucionais de reintegração. A educação em prisões passa, assim, a ser concebida como processo relacional e comunitário, no qual a produção de conhecimento, a composição de equipes, o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e a criação de recursos digitais personalizados podem beneficiar uma trama mais ampla de sujeitos. Sob esse prisma, a extensão universitária não aparece como braço periférico da instituição, mas como lugar privilegiado de articulação entre saber acadêmico, demanda social, inovação pedagógica e compromisso ético-político com populações vulnerabilizadas.

A centralidade da extensão universitária é ainda mais pertinente quando se considera que os clubes de leitura para remição de pena envolvem licenciandos, coordenadores, docentes e instituições parceiras na mediação de debates, apreciação de resenhas e produção de pareceres. Esse arranjo produz efeitos em múltiplas direções, pois beneficia as pessoas apenadas, mas também transforma o processo educativo dos discentes universitários e dos profissionais envolvidos, ampliando sua compreensão do sistema prisional, de suas contradições e de suas possibilidades de intervenção. Há, portanto, um ganho epistemológico e ético mútuo. A universidade não apenas leva conhecimento ao cárcere, mas também se deixa interpelar por saberes, experiências e narrativas produzidas nesse espaço. Nessa reciprocidade, realiza-se algo próximo do que Sousa Santos (2002; 2021) nomeia como ecologia de saberes e epistemologias do Sul, perspectiva extremamente compatível com a proposta de anticolonização aqui defendida.



Cumprir, ademais, que a questão de gênero atravessa de modo incontornável o presente ensaio. O projeto Cela-de-Aula chama a atenção para a hiperinvisibilização da população carcerária feminina (CJDI, 2007; Teixeira et al., 2017). Tal eixo deve ser sempre considerado e aprofundado, pois a colonialidade do sistema penal se expressa de maneira particularmente aguda quando gênero, raça e classe se cruzam no encarceramento de mulheres pobres, negras e socialmente vulnerabilizadas. As práticas educativas anticoloniais, nesse sentido, não podem operar como se a população privada de liberdade fosse homogênea. Elas precisam considerar os efeitos diferenciais da punição, da invisibilidade institucional, do abandono familiar, da maternidade interrompida e das desigualdades de acesso à escolarização e ao trabalho. O Cela-de-Aula e os recursos digitais personalizados previstos no Paideia Digital oferecem condições para incorporar esse recorte de modo substantivo, tanto na seleção de obras quanto nas trilhas educativas, nas oficinas e nos percursos narrativos.

Vale ressaltar que tanto o o Cela-de-Aula quanto o Paideia Digital aderem aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015; Instituto Conecta Brasil, 2023). Ao promover educação de qualidade, enfrentamento das desigualdades, fortalecimento da justiça, valorização cultural e perspectivas de trabalho decente no pós-cárcere, as propostas articulam-se a uma agenda mais ampla de desenvolvimento sustentável e de promoção de sociedades inclusivas. Essa articulação não deve ser lida como adorno retórico internacionalizante, mas como forma de situar a educação prisional em um campo mais amplo de políticas públicas comprometidas com dignidade, paz, justiça e inclusão. Quando a leitura mediada, a produção de narrativas, a certificação profissional e as tecnologias educacionais off-line são integradas a esse horizonte, a prisão deixa de ser pensada exclusivamente como lugar de punição e passa a ser tensionada como espaço em que políticas públicas podem disputar sentidos, práticas e futuros.

Em síntese parcial, a articulação entre narrativas autobiográficas, ética do cuidado, educação como prática da liberdade, práxis anticolonial, crítica foucaultiana, design educacional e tecnologia social off-line compõe um arcabouço teórico robusto para pensar a educação em prisões para além do legalismo formal ou do tecnicismo pedagógico. Cada um desses eixos ilumina dimensões complementares neste ensaio. As narrativas autobiográficas resgatam trajetórias e confrontam estigmas; a ética do cuidado funda a relação pedagógica na dignidade do outro; a tradição freireana restitui à educação seu caráter político-libertador; a perspectiva anticolonial denuncia e subverte as hierarquias epistêmicas; Foucault explicita os dispositivos de poder que estruturam a prisão; e o Paideia Digital oferece a materialidade institucional, tecnológica e metodológica que torna essas intuições política e pedagogicamente exequíveis.



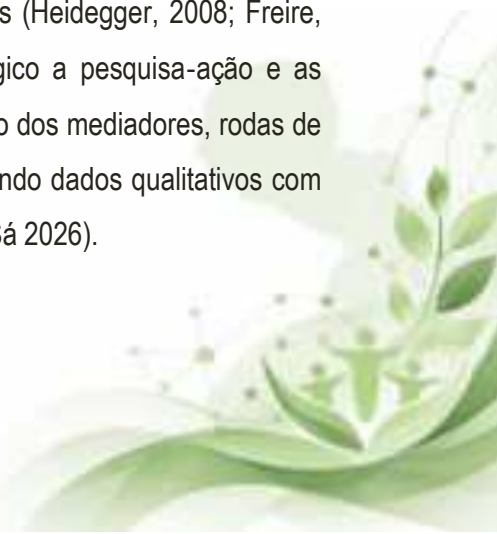
Se, na metáfora inaugural deste ensaio, o sistema prisional tende a preferir o rouxinol mecânico, que é previsível, disciplinado, repetitivo e funcional, insistimos na necessidade de criar condições para o retorno do rouxinol vivo, isto é, da palavra situada, da narrativa insubmissa, da leitura transformadora, da tecnologia socialmente apropriada e da pedagogia comprometida com a reinvenção da humanidade em condições adversas. O Cela-de-Aula, relida à luz do Paideia Digital, deixa então de nomear apenas a captura disciplinar do espaço educativo e passa a designar também um campo de disputa concreta, no qual leitura, escrita, design educacional, recursos digitais, extensão universitária e qualificação profissional podem produzir fissuras no interior da colonialidade punitiva.

Metodologia

Os projetos em tela adotam um desenho metodológico aplicado e participativo, orientado para a resolução de problemas concretos no contexto carcerário e coerente com os princípios e evidências discutidos neste ensaio. Como pesquisa-ação situada, articula investigação e intervenção, pois busca produzir conhecimento acadêmico relevante ao mesmo tempo em que implementa práticas educativas que transformem condições reais de aprendizagem e de sociabilidade no cárcere (Gil, 2010).

Do ponto de vista procedimental, privilegia-se a coprodução do saber entre universidade, instituições prisionais e participantes privados de liberdade, o que exige procedimentos participativos e éticos de *co-design* das ações. Os encontros em clubes de leitura funcionam como espaços híbridos de pesquisa e educação onde se coletam narrativas, observações e produtos textuais, e.g. resenhas e autobiografias, e, simultaneamente, se realiza mediação pedagógica, *feedback* e validação institucional, em ciclos iterativos que permitem ajustes contínuos (Lechner, 2012; 2023).

Em termos de métodos, combinam-se abordagens fenomenológicas e praxiológicas. A fenomenologia orienta a apreensão das experiências vividas pelos participantes como as maneiras de ler, contar e atribuir sentido às trajetórias, permitindo desvelar dimensões subjetivas e temporais essenciais à reescrita de si. A praxiologia fundamenta a intenção de que as ações educativas são racionais e orientadas por fins normativos de emancipação, implicando aferição reflexiva das práticas (Heidegger, 2008; Freire, 1983; Dussel, 1994). Para além disso, incorpora-se ao repertório metodológico a pesquisa-ação e as oficinas biográficas quais registros etnográficos dos encontros, diários de campo dos mediadores, rodas de conversa e análise documental das resenhas e pareceres das bancas, articulando dados qualitativos com indicadores institucionais de participação e remição (Lechner, 2012; Sá, 2023; Sá 2026).



A operacionalização inclui etapas claras e replicáveis, a saber: levantamento e curadoria do acervo físico e digital da unidade; seleção participativa das obras e distribuição conforme perfis e interesses; condução de encontros mediadores para leitura compartilhada, debate e oficinas de escrita autobiográfica; produção e recepção das resenhas narrativas; organização de bancas avaliadoras compostas por coordenadores, licenciandos e técnicos; redação e validação dos relatórios que subsidiam processos de remição de pena; *feedback* institucional e seguimento com a administração prisional. Esses passos alinham-se às limitações operacionais descritas, *i.e.* rotatividade, tempo reduzido, restrições tecnológicas e incorporam soluções de *design* educacional e de tecnologia social off-line se pertinente, *e.g.* TV Box¹² ¹³, Raspberry Pi e Moodle off-line.

A ética e a segurança informam todo o procedimento: consentimento informado, confidencialidade, atenção às normas da unidade e protocolos para preservação de identidade e integridade dos participantes. Os produtos textuais pertencem aos autores e são tratados segundo critérios de autoria, validação e uso institucional. Por fim, a avaliação combina análises qualitativas temáticas das narrativas, relatos de transformação subjetiva e indicadores institucionais como participação, certificação, remição de pena, etc., produzindo relatórios que alimentam ciclos posteriores de melhoria e possibilitam a replicação em outras unidades.

Imagens como Expressão Anticolonial

As imagens abaixo constituem um *corpus* visual de extraordinária potência simbólica e política, funcionando como contranarrativa ilustrada aos efeitos disciplinares e coloniais do sistema prisional brasileiro, conforme problematizado neste ensaio¹⁴.

¹² Dispositivo IP que usa protocolo de Internet e possui um sistema operacional que permite acesso a aplicativos de programação <https://www.gov.br/anatel/pt-br/regulado/certificacao-de-produtos/smart-tv-box-homologados>

¹³ Os equipamentos de TV Box são descaracterizados para utilização como computadores, no âmbito do Paideia Digital para compor os equipamentos nas prisões. <https://ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/4172-transformando-tecnologia-em-educacao-projeto-descaracterizacao-de-tv-box-beneficia-escolas-carentes>

¹⁴ Aqui replicamos, quase na integralidade, uma análise realizada por Sá (2026).



Figura 1

Clube de Leitura: Cella-de-Aula



Fonte: Sá (2026)

Compostas por três painéis distintos, as aquarelas da Fig. 1 materializam os pressupostos teóricos do projeto de clubes de leitura para remição de pena. Longe de serem meras representações descritivas, elas operam como atos performativos de anticolonização visual, alinhando-se à sociologia da imagem proposta por Cusicanqui (2021). *Ch'ixi*, o simultaneamente pleno e vazio, vivo e ausente, encontra eco perfeito na ambiguidade desses desenhos, que habitam as contradições do espaço carcerário, a saber, prisioneiros que criam, vozes silenciadas que cantam, corpos acorrentados que dançam pluralidades étnicas e de gênero.

Um aspecto que releva nas imagens é a ironia da vigilância e a subversão pedagógica. A imagem da esquerda se refere a uma cena prisional aprofundada cuja dialética ironiza o panoptismo disciplinar, ou seja, um agente penitenciário uniformizado em verde, empunhando cassetete ameaçador, discentes apenas acorrentados em carteiras escolares, e com a escrita no quadro proclamando paradoxalmente a liberdade. A grade de barras azuis ao fundo e as bolas de ferro nos pés dos apenas reforçam a hipervisibilização seletiva foucaultiana (1987), embora o espaço pedagógico subverta o dispositivo punitivo. O agente, contraditoriamente, ensina leitura sob vigilância armada, expondo a tensão entre domesticação e desobediência epistêmica. Essa ambivalência *ch'ixi* (Cusicanqui, 2021) ilustra como o projeto anticolonial habita contradições. Por um lado, o clube de leitura ocorre dentro da lógica colonial, a cela como sala de aula, mas por outro, a produz para fora por meio das resenhas validadas por bancas emancipatórias. Visualmente, remete ao *homo economicus* onde o prisioneiro é produto descartável (Bauman, 2004; 2011). Em contrapartida, a leitura freireana resgata sua condição de protagonista histórico,

confrontando a gestão punitiva da pobreza (Freire, 2011; Wacquant, 2001) com narrativas que forjam futuros plurais.

Na imagem do centro, a leitura opera igualmente como ruptura das correntes, ilustrada pelo homem calvo de uniforme listrado, clássico da iconografia carcerária, sentado em degrau amarelo, vorazmente absorto em um livro vermelho aberto, com bola de ferro e livre da corrente ao pé, que sintetiza o cerne emancipatório da práxis freireana (Freire, 1983; Dussel, 1994). O gesto de leitura rompe fisicamente as amarras, a saber, pés descalços em posição de liberdade relativa, corpo inclinado para frente em êxtase cognitivo, fundo ocre que evoca tanto a clausura quanto o nascer do sol. Essa imagem visualiza a transição do “corpo dócil” foucaultiano (Foucault, 1987, p. 117) para o sujeito dialógico, onde ler o mundo precede e possibilita reescrever a palavra (Freire, 2011). Alinhada à ética do cuidado heideggeriana (Heidegger, 2008), a concentração do leitor manifesta a preocupação ontológica consigo e com o projeto existencial, enquanto a hospitalidade incondicionada (Sá, 2023) se corporifica na recepção não instrumental do saber da pessoa apenada. No âmbito do clube de leitura, tal iconografia demonstra os efeitos anticoloniais concretos, quais sejam a remição de pena não como caridade, mas como performatividade libertadora, onde o livro se torna chave que desdobra e rompe correntes simbólicas e materiais.

Por fim, a imagem da direita nos leva a pensar na pluralidade subalternizada e na ecologia de saberes (Sousa Santos, 2002), ao retratar o painel com personagens em trajes multicoloridos que evocam o universo popular do cortiço (Azevedo, 1998). Esse painel foi utilizado em uma das atividades no clube de leitura com o fito de revelar uma galeria humana que transcende estereótipos raciais e sociais impostos pelo colonialismo penal. As figuras representam, por exemplo, pessoas periféricas, mulheres negras, resistência originária e a decadência burguesa. Essa composição plástica não apenas retrata diversidade fenotípica, mas performa uma ecologia de saberes. As narrativas autobiográficas incentivadas pelo clube de leitura encontram aqui sua contrapartida visual em que cada traço resgata trajetórias fragmentadas pelo encarceramento, confrontando a narrativa oficial do criminoso com a agência histórica de rouxinóis selvagens (Andersen, 1843/2005). No contexto do projeto, essas figuras ilustram como resenhas literárias anticoloniais desestabilizam hierarquias epistêmicas, transformando a cela-de-aula em espaço de reapropriação subjetiva e horizontalidade investigativa.

Coletivamente, as imagens performam a práxis anticolonial como ancestralidade contenciosa (Cusicanqui, 2021), ativando saberes subalternizados contra o multiculturalismo liberal que neutraliza lutas periféricas. Os personagens do cortiço não são ingredientes culturais para folclore estatal, mas agentes de

desobediência epistêmica (Mignolo, 2007) cujas resenhas autobiográficas no clube de leitura operam como desenhos vivos, ou seja, traços que desestabilizam regimes de verdade coloniais. No recorte de gênero destacado no texto (CJDI, 2007), as mulheres do painel simbolizam a hiperinvisibilização misógina das milhares de apenas (Traiano, 2025), cuja voz literária irrompe como rouxinol selvagem, curando o coração doentio do sistema prisional. Assim, essas aquarelas não decoram o projeto, mas o teorizam visualmente, evidenciando como clubes de leitura convertem a cela-de-aula em fissura anticolonial, como espaço onde a pessoa aprisionada deixa de ser objeto de controle para se tornar co-investigador de sua humanização, em atos de reexistência que subvertem o *continuum* colonial-punitivo-disciplinar (Foucault, 1987; Cusicanqui, 2021).

Figura 2
Paideia Digital



Fonte: Silva (2024)

A Fig. 2, por sua vez, apresenta três regimes visuais complementares da mediação tecnológica no cárcere e, em conjunto, traduz a passagem do acesso precário à aprendizagem digital para uma ecologia pedagógica situada, off-line e socialmente referenciada. Em cada painel, o corpo privado de liberdade deixa de ser apenas destinatário da instrução para tornar-se sujeito de um processo educativo que articula qualificação profissional, inclusão digital e reintegração social.

No painel da esquerda, a cena da “Mediação Tecnológica” evidencia a dimensão relacional do ensino, ou seja, o docente orienta, em torno do computador, o acesso ao ambiente virtual e ao conteúdo educativo, sugerindo que a educação em prisões depende de acompanhamento pedagógico, curadoria e

mediação humana, e não apenas da presença de equipamentos. A disposição corporal dos participantes e o gesto de apontar para a tela simbolizam o *design* educacional como ação intencional e sistemática, tal como exigido pelo contexto prisional, no qual rotatividade, tempo reduzido de estudo e restrições de segurança tornam indispensável uma pedagogia situada. A imagem, portanto, traduz visualmente a tese de que a extensão universitária, quando articulada à educação prisional, deve operar como prática dialógica e coparticipativa, capaz de produzir aprendizagem significativa e de sustentar percursos educativos compatíveis com os direitos humanos e a justiça social.

No painel central, identificado como “Raspberry Pi”, a figura do equipamento em miniatura, apresentada nas mãos do mediador, condensa o sentido de tecnologia social reaplicável e de baixo custo que estrutura o Paideia Digital. A sequência visual mostra o dispositivo como peça-chave de um ambiente educativo off-line, capaz de viabilizar cursos sem conexão à internet e de preservar a experiência de um AVA em condições materiais adversas ao descrever a customização do Moodle para o sistema prisional. O destaque para o pequeno artefato tecnológico, longe de sugerir fetichização do equipamento, reforça o argumento de que a inovação, nesse contexto, não reside na sofisticação técnica em si, mas na sua adequação ética, metodológica e institucional às especificidades do cárcere. Assim, o painel central visualiza a convergência entre tecnologia, *design* educacional e aprendizagem autogerida, mostrando que a mediação digital pode ser reconfigurada como instrumento de ampliação de direitos e de qualificação profissional no interior da prisão.

No painel da direita, com o “Moodle Off-Line” buscamos explicitar o resultado concreto dessa arquitetura pedagógica, a saber, um sujeito privado de liberdade diante da tela, engajado em um ambiente digital que simula a experiência sem romper as restrições legais e operacionais do espaço prisional. A presença do computador, do teclado e da postura concentrada do participante expressam a centralidade do acesso pedagógico mediado por tecnologias digitais não conectadas. Nesta cena, reafirmamos nossa tese de que a educação prisional precisa ser concebida como processo relacional e comunitário, já que o foco não é apenas o uso do recurso técnico, mas a constituição de condições para permanência, autonomia e participação efetiva em itinerários que incluem ambientação em EaD, produção textual, leitura e literatura.

Nesse sentido, concluímos essa seção salientando que nossa intenção com os painéis é sintetizar a potência política da tecnologia social ao fazer da limitação uma possibilidade pedagógica e da clausura uma abertura a processos de aprendizagem, qualificação e cidadania.



Arrematando

Ao fim da travessia neste ensaio, retomamos a imagem do rouxinol que nos permite reconhecer que a educação no cárcere só se torna verdadeiramente humanizadora quando abandona a lógica do mecanismo e volta a acolher a singularidade da voz, do corpo e da história. Assim como na fábula de Andersen (1843/2005), o canto vivo vale mais do que o artefato previsível. Ele não imita a liberdade, mas a convoca; não substitui o humano, mas o restitui; não obedece ao silêncio imposto, mas o rompe com timbre próprio e irrepetível. É exatamente isso que os clubes de leitura, articulados ao Paideia Digital, procuram fazer no interior da cela-de-aula, *i.e.* abrir um espaço em que a palavra das pessoas privadas de liberdade deixe de ser ruído administrativo e volte a operar como narrativa legítima, memória em movimento e projeto de futuro viável e exequível.

Nessa perspectiva, o valor desses projetos extensionistas não reside apenas na remição de pena, nem somente na oferta de cursos, recursos digitais ou mediações tecnológicas off-line, embora tudo isso seja decisivo. Sua força maior está em produzir uma ecologia pedagógica capaz de reunir leitura literária, qualificação profissional, *design* educacional, reconexão com a comunidade ampliada e tecnologias sociais em torno de uma mesma aposta ética, a saber, a de que a prisão não precisa ser apenas o lugar da captura, mas pode ser também o lugar da reexistência. A mediação de leitura e tecnológica, o *Raspberry Pi*, o Moodle off-line e a ação dos mediadores não são fins em si mesmos, mas são instrumentos para que o canto vivo alcance onde antes só havia repetição, apagamento e disciplina. Em vez de um rouxinol mecânico, sempre disponível e sempre previsível, o que emerge aqui é uma pedagogia situada, capaz de escutar a diferença, acolher a experiência e transformar o confinamento em brecha de humanização.

Por isso, no fechamento deste ensaio precisamos reafirmar que a cela-de-aula não é uma metáfora estática, mas uma cena de disputa. Nela, o sistema prisional tenta preservar sua racionalidade punitiva. Contudo, a leitura, a escrita e a extensão universitária introduzem descontinuidades que deslocam o centro de gravidade da punição para a produção de sentido. Quando uma pessoa apenas escreve sua resenha, participa de um clube de leitura ou acessa um ambiente educativo off-line, ela não está apenas cumprindo uma etapa burocrática, está ensaiando outra gramática de existência, na qual a palavra recupera a potência de nomear o mundo e de refazer a si mesma. É nesse gesto que o rouxinol retorna, não como cópia domesticada, mas como presença viva, crítica e insurgente, capaz de cantar no interior da clausura e, ao fazê-lo, demonstrar que mesmo o espaço por mais disciplinado que seja pode ser atravessado por humanização, conhecimento e liberdade em processo.



Referências

- Adorno, S. (1991). A prisão sob a ótica de seus protagonistas: Itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, 3(1-2), 7-40.
- Agamben, G. (2002). *Homo sacer: O poder soberano e a vida nua I* (H. Costa, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 1995).
- Andersen, H. C. (2005). *O rouxinol e o Imperador da China*. Editora Ciranda Cultural. (Obra original publicada em 1843).
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Azevedo, A. (1998). *O Cortiço*. Editora Ática.
- Bates, A. W. (2016). *Educar na era digital: Design, ensino e aprendizagem*. ABED & Artesanato Educacional.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2011). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar.
- Bonfim, D. (2011). A garantia constitucional do direito à educação pelo disciplinamento do preso com o avanço da reforma da Lei n. 12.433/2011. *Caderno Direito Penal*, 93. Âmbito Jurídico
- Brasil. (1984). *Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984: Lei de Execução Penal*.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. MEC.
- Brasil. (2010). *Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010*. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Plano Nacional de Educação*. MEC.
- Brasil. (2016). *Resolução CNE/CEB n. 4, de 30 de maio de 2016*. Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade.
- Butler, J., & Worms, F. (2025). *O vivível e o invivível* (C. Rodrigues & B. Zampieri, Trans.). Editora UNESP.
- CJDI. (2007). *Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil*. Comissão de Justiça e Paz de São Paulo; Pastoral Carcerária Nacional.
- Cusicanqui, S. R. (2021). *Ch'ixinakax utxiwa: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. n-1 Edições.
- Dagnino, R., & Novaes, H. M. (2004). O que é tecnologia social. In J. Lassance Jr. (Org.), *Tecnologia social: Uma estratégia para o desenvolvimento* (pp. 17-36). Fundação Banco do Brasil.
- Dagnino, R. (2009). *Tecnologia social: Ferramenta para construir outra sociedade*. Komedi.
- Dagnino, R. (2014). *Tecnologia social: Contribuições conceituais e metodológicas*. EDUEPB.
- Derrida, J. (2000). Hospitality (B. Stocker & F. Morlock, Trans.). *Angelaki - Journal of the Theoretical Humanities*, 5(3), 3-18. <https://doi.org/10.1080/09697250020034706>
- Derrida, J. (2003). *Anna Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade* (A. Romane & P. Ottoni, Trans.). Editora Escuta.
- Dussel, E. (1994). *Ética de la liberación: Ética do discurso e filosofia da libertação*. Unisinos.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Editora Vozes.



- Foucault, M. (2025). *O que é a crítica?* (C. Medeiros et al., Trans.). Ubu Editora.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler* (51a ed.). Editora Cortez.
- Freire, P. (2020a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (66a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020b). *Pedagogia da tolerância* (7a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (28a ed.). Paz e Terra.
- Freire, M. M., & Leffa, V. J. (2013). A auto-heteroecoformação tecnológica. In L. P. Moita-Lopes (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. Parábola.
- Filatro, A. (2004). *Design instrucional contextualizado*. Senac.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). Editora Atlas.
- Gomes, A. V. A. (2016). *Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância: Estudo técnico*. Câmara dos Deputados.
- Gomez, M. V. (2004). *Educação em rede: Uma visão emancipadora*. Cortez.
- Graciano, M., & Schilling, F. (2008). A educação na prisão: Hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, 13(25), 111-132.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- Heidegger, M. (2008). *Ser e tempo* (3a ed., Partes I e II). Editora Vozes.
- Instituto Conecta Brasil (2023). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*.
- Kenski, V. M. (2010). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus.
- Lechner, E. (2012). Oficinas de trabalho biográfico: Pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. *Educação e Realidade*, 37(1), 71-87.
- Lechner, E. (2023). Oficinas biográficas com estudantes e investigadores: Um método participativo de investigação e formação. *Cadernos do Instituto de Sociologia*, 3, 41-49. <https://doi.org/10.21747/2975-8033/cad3a4>
- Leme, J. A. G. (2002). *A cela de aula: Tirando a pena com letras – Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios* [Dissertação de Mestrado, não publicada], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Maida, M. J. D. (1993). *Presídios e educação*. Funap.
- Maldonado-Torres, N. (2006). La topología del ser y la geopolítica del saber: Modernidad, imperio, colonialidad. In W. Mignolo, F. Schiwy, & N. Maldonado-Torres (Orgs.), *Des-colonialidad del ser y del saber* (pp. 63-130). Del Signo.
- Martignoni, N. (2026). *MoodleBox* (4.11.1). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18684449>
- Mignolo, W. (2007). Epistemic disobedience: The de-colonial option and the meaning of identity in politics. *Gragoatá*, 12(22), 11-41.
- Moretti, G. J. S. (2018). *Inovação social no sistema prisional: Proposta de um modelo de educação superior a distância* [Tese de doutorado], Universidade de São Paulo.

- Moura, M. V. (2019). *Levantamento nacional de informações penitenciárias: Atualização junho de 2017*. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional.
- ONU. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 29, 11-21.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.
- Sá, R. L. (2023). Dall'Etica della cura all'ospitalità incondizionata: Per una filosofia della migrazione. *Pedagogia più Didattica*, 9(1), 4-21. doi.org/10.14605/PD912301
- Sá, R. L. (2026). Crítica e Narrativas Anticoloniais na Cela-de-Aula. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(8), 18-40.
- Shklovsky, V. (2010). *A arte como procedimento*. Martins Fontes. (Obra original publicada em 1917).
- Silva, P. J. E. (2024). *Um design educacional para a educação mediada por tecnologias digitais em estabelecimentos penais paulistas* [Dissertação de Mestrado, não publicada], Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
- Silva, R. (2001). *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade* [Tese de doutorado, não publicada], Universidade de São Paulo.
- Silva, R., & Moreira, F. (2006). Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: O diálogo possível. *Revista Sociologia Jurídica*, 3.
- Sousa Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Rev. Crít. Ciên. Sociais*, 63, 237-280. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Sousa Santos, B. (2021). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica.
- Teixeira, A. B., Silva, A. M., & Figueiredo, A. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira, BA: Entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 3(4), 106-120. <https://doi.org/10.9771/cgd.v3i4.24674>
- Traiano, H. (2025, 22 de dezembro). *O drama da crescente população de mulheres presas no Brasil*. DW.
- Vargas, J. P. F. D. (2006). Criminologia e descarcerização: Uma introdução ao complexo processual de (re)construção da dignidade humana e da cidadania pela educação, ocupação e geração de renda. *Revista do Conselho de Criminologia e Política Criminal*, 7.
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Jorge Zahar.





AGRADECIMIENTO

GRACIAS • AGUYJE • OBRIGADO/A

La presente obra es el resultado del compromiso, la dedicación y la convicción de que la educación superior transforma vidas y contribuye al desarrollo de nuestras comunidades.

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a los autores, investigadores, docentes, extensionistas, estudiantes e instituciones que hicieron posible esta publicación mediante el intercambio de conocimientos, experiencias y saberes que fortalecen el vínculo entre la universidad y la sociedad.

Que estas páginas sirvan como inspiración para continuar construyendo una educación superior más inclusiva, innovadora y comprometida con el bienestar colectivo.



ATLANTIS EDITORIAL

Publicación académica de acceso abierto orientada a la difusión del conocimiento científico, la innovación educativa y el desarrollo social.



www.arandurape.org



EDUCACIÓN



INVESTIGACIÓN



EXTENSIÓN



INNOVACIÓN

“ El conocimiento adquiere su mayor valor cuando se comparte y se pone al servicio de la sociedad. ”

— Atlantis Editorial

Extensión Universitaria:
Experiencias y Perspectivas

Coordinadores

Derlis Ortiz
Coronel

Blas Aniceto
Cáceres Cuyari

ISBN 978-631-01-6474-9



9 786310 164748