

Fronteras Universitarias en el **MERCOSUR**. Debates sobre la evaluación en prácticas en *extensión*

Red de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación
Superior del Sector Educativo del MERCOSUR

Fronteras Universitarias en el **MERCOSUR**. Debates sobre la evaluación en prácticas en *extensión*

Red de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR

· Carlos Santos · Felipe Stevenazzi · Flavia Romero ·
· Florencia Moratti Serrichio · Humberto Tommasino · Julieta Almada ·
· Karina Tomatis · Lorena Bermúdez · Marcela Carignano ·
· María Bonicatto · María Inés Gómez · María Noel González ·
· Valeria Grabino · Victoria Calvo ·



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Fronteras universitarias en el Mercosur : debates sobre la evaluación en prácticas en extensión / Carlos A. de Santos ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2017. 163 p.; 22 x 15 cm.

ISBN 978-950-33-1327-5

1. Extensión Cultural. 2. Evaluación. 3. Mercosur. I. Santos, Carlos A. de CDD 378.007

Fecha de catalogación: 27/03/2017

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723
Impreso en Argentina

1° ed. - Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Publicación realizada con el apoyo del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Diseño de tapa: Manuel Coll
Diseño y maquetación interior: Sergio Saiz
Corrección: Georgina Ricardi



Licencia Creative Commons
Atribución-No Comercial-CompartirIgual 2.5 Argentina

Índice

Prólogo Pág. 7

SECCIÓN PRIMERA

Extensión y Universidad. Perspectivas y desafíos actuales

Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur Pág. 15

Karina Tomatis

¿Quién te mira y quién te ve? Algunas reflexiones en torno a la evaluación en la extensión Pág. 29

*María Bonicatto, Lorena Bermúdez, Victoria Calvo,
María Inés Gómez y Florencia Moratti Serrichio*

En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad Pág. 39

Marcela Carignano

Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación Pág. 55

Felipe Stevenazzi y Humberto Tommasino

SECCIÓN SEGUNDA

Debates y escenarios sobre la evaluación en extensión universitaria

Posibilidades y límites en la evaluación por objetivos en las prácticas de extensión Pág. 75

Julieta Almada, Marcela Carignano, Flavia Romero, Karina Tomatis

De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos.
La evaluación de la extensión universitaria Pág. 89

María Bonicatto

Razones, emociones y algunas preguntas para evaluar
(y evaluarse en) las prácticas de extensión Pág. 101

Flavia Romero

Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión
y las prácticas integrales en la Universidad de la República Pág. 111

María Noel González, Valeria Grabino, Carlos Santos

DOSSIER

Voces del Mercosur

Voces del Mercosur Pág. 131

Julieta Almada

Hacer lugar en extensión. Aportes para pensar la extensión
universitaria desde las humanidades Pág. 137

Liliana Pereyra

Reflexiones sobre la vinculación nos-otros Pág. 147

Antonio Cruz

Políticas de extensión para la transformación Pág. 155

Humberto Tommasino

Este trabajo se enmarca en una investigación denominada “La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento”, el cual se realiza en el marco de las redes de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, integrada por las secretarías de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) como representantes de Argentina, la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) de Brasil, y la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay; confluendo así investigadores, equipos de gestión universitaria, docentes y extensionistas.

Se trata de un conjunto de reflexiones que intentan recuperar desde la praxis extensionista los posicionamientos teóricos y políticos de la extensión. Se incluye, además de las re-elaboraciones teóricas que a lo largo de este incipiente proceso pudimos construir, un dossier de la primera instancia compartida y pública de nuestro equipo de investigación realizada en diciembre de 2013.

Nuestra propuesta de investigación se replantea el lugar que posee la evaluación en las prácticas de extensión como espacio de encuentro y diálogo entre los diversos actores, y como proceso privilegiado de construcción y revisión de conocimientos.

Estos cuestionamientos e interpelaciones nos llevan a pensar qué tipo de intervenciones sociales se propician desde la universidad. En este punto, la evaluación se incorpora como un elemento constitutivo, en tanto que preocuparse por entender cómo evalúan quienes llevan adelante sus prácticas extensionistas,

implica pensar qué reflexión promovemos desde las políticas de gestión de la extensión universitaria.

El proceso de investigación nos presenta una doble complejidad. Por una parte, la conformación de un equipo de investigación interdisciplinario, interuniversitario e internacional, donde confluyen distintas instituciones, idiosincrasias, historias, etc. Por otra, nuestro objeto de estudio. Como venimos planteando sostenidamente¹, la investigación en extensión está lejos de haberse consolidado como campo de conocimiento, lo que nos deja el desafío de reflexionar sobre nuevas conceptualizaciones, reconceptualizaciones y –en acuerdo con universidades de la región– con otras maneras de denominar prácticas, metodologías y acontecimientos propios de la extensión universitaria.

Asimismo, esta experiencia de investigación en red supuso y supone trabajar en y desde las fronteras², de aquí el nombre de la publicación.

Fronteras entre las funciones universitarias (docencia, investigación, extensión), a las que podríamos agregar las responsabilidades de gestión; entre la universidad y la sociedad y entre países. Es reconocer a la extensión universitaria como un espacio de fronteras.

Estas fronteras, en sus distintas interpretaciones, las entendemos como esos espacios de aparente delimitación, en particular cuando de la institucionalidad hablamos, pero se juegan en los entrecruzamientos, en la sospecha, en la inquietud.

Quienes se quedan en su lugar. El mundo de la previsibilidad, allí donde los cruces aparecen como profundamente inciertos, implica permanecer alejados de los espacios de liminalidad.

1. Almada, Julieta; Carignano, Marcela; Romero, Flavia y Tomatis, Karina (2014). Extensión, investigación y gestión: desafíos en la construcción de vínculos regionales. *Revista del núcleo de estudios e investigaciones en educación superior en el MERCOSUR*, 214-223. Almada, Julieta; Carignano; Marcela; Romero, Flavia y Tomatis, Karina (2013). La evaluación en los proyectos de extensión y la construcción de conocimiento: desafíos de las Universidades Públicas a partir del posneoliberalismo. En Barrios, Diego; Marrero, Nicolás e Iglesias, Gabriela (org.). *Memorias del 1º Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo - AUGM - Extenso 2013*. Montevideo, Uruguay: Ed. Universidad de la República.

2. Utilizamos el término polisémico de *frontera* de diversas maneras. En el artículo de Marcela Carignano incluido en esta compilación, se presenta una propuesta teórico-política para uno de los sentidos particulares que le damos en vinculación con las experiencias en extensión.

El mundo de la plena certidumbre es un universo monótono, gris, desconectado. La utopía de la certidumbre total implica el fin de la diferencia, el fin de la comunicación.³

La incertidumbre también tomó forma a lo largo de nuestra investigación. En particular, la continuidad o discontinuidad de los diferentes proyectos políticos en las gestiones universitarias fue un condicionante que influyó en la participación, por ejemplo, de la UFPel. Asimismo, las tensiones que se generaron con el cambio de gestión en la UdelaR. Se trata de aspectos de este trabajo en red donde las particularidades institucionales permean también los procesos de investigación y se constituyen como muestra claras del nivel de institucionalidad del que goza la extensión universitaria. Lejos de inmovilizarnos, estas situaciones conflictivas son experiencias que debemos develar como mecanismos de observancia epistemológica de las condiciones de producción de nuestra investigación y de la extensión.

En vista de los desafíos propuestos e impuestos, y desde un lugar reflexivo de las universidades y prácticas universitarias como locus público, presentamos una publicación cuya primera parte está compuesta por cuatro artículos. La sección denominada *Extensión y universidad. Perspectivas y desafíos actuales* es una aproximación inicial a los debates y preocupaciones de las que surge la investigación.

El primero de los artículos, denominado “Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur”, pone en tensión el concepto de extensión, explorando sus posibilidades y contradicciones, considerando las proposiciones políticas, e interpelando lo que propicia el denominado “diálogo de saberes” y las prácticas extensionistas.

Continúa “¿Quién te mira y quién te ve? Algunas reflexiones en torno a la evaluación en la extensión”, un artículo del equipo de la UNLP que propone un análisis poniendo como centro la gestión universitaria, la participación de los actores sociales y sus transformaciones recientes; donde se recuperan discusiones dadas en el marco de la red de investigación.

3. Grimson, Alejandro (2012). Resguardar nuestra incerteza acerca de la incertidumbre. Debates acerca de la interculturalidad y la comunicación. *Diálogos de la comunicación. Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, (75), pág. 4. [on-line]. Disponible en: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/75-revista-dialogos-debates-acerca-de-la-interculturalidad-.pdf> [10/02/2017].

El tercero, “En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad”, reflexiona sobre la evaluación en extensión como forma de construcción de conocimientos pluriuniversitarios y multiactorales. En base a esto, se repregunta sobre los modos de construcción de este conocimiento y de qué manera se pueden discutir y reelaborar como prácticas instituyentes al interior de las universidades, a partir de la consideración de la extensión como territorio de fronteras, que permitiría permear la visión social e históricamente instalada del afuera y adentro universitario.

Como cierre de la sección, el artículo “Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación” aborda la extensión universitaria desde el desafío de la integralidad, es decir, la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes (científicos y populares). En la lectura encontraremos una reflexión que recupera lo complejo y contradictorio del camino construido desde la UDELAR.

La segunda sección, denominada *Debates y escenarios sobre la evaluación en extensión universitaria* intenta tejer un fino entramado que da forma a la evaluación⁴ de las prácticas de extensión universitaria. La misma involucra a distintos actores e intereses (Arretche, 1998)⁵, constituyéndose en un acto político, por lo cual no puede restringirse a un mero plano técnico, instrumental o neutro, a una simple medición.

Así, el primer artículo “Posibilidades y límites en la evaluación en relación a los objetivos en las prácticas de extensión”, explica diferentes concepciones y metodologías del proceso de evaluación “tradicional”, para ir avanzando en el proceso evaluativo en el ámbito de la extensión universitaria, ligado al campo de evaluación de políticas sociales. En la misma línea, en el artículo se discuten los límites que se presentan en la evaluación a partir de proyectos, atendiendo a la resolución de los objetivos del mismo. A partir de la descripción de las diferentes

4. La evaluación la concebimos en distintos niveles y modalidades: procesos de evaluación ex ante, ex post y en proceso, monitoreo, acompañamiento, sistematización de experiencias, evaluación externa, interna y mixta, autoevaluación y evaluación participativa.

5. Arretche T. S, Marta (1998). *Tendências no estudo sobre avaliação*. En Elisabeth Melo Rico (org.). *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate*. São Paulo: Cortez.

metodológicas de evaluación, formulamos la necesidad de repensar nuevas formas y criterios de evaluación en las prácticas extensionistas.

Luego, el artículo “De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la extensión universitaria” se introduce en los específicos procesos de evaluación en las universidades, identificando momentos, actores y lógicas. A partir de un minucioso análisis de estos procesos, la autora marcará las inconsistencias y los aprendizajes posibles, esclareciendo el carácter político y específico que estos tienen en las universidades públicas.

El tercero “Razones, emociones y algunas preguntas para evaluar (y evaluarse en) las prácticas de extensión” toma como eje rector la recuperación de las diferentes voces de los actores intervinientes en las prácticas extensionistas para poder llegar a construir un vínculo entre saberes, transformador de nuestras prácticas, conocimientos y experiencias. Así, expone diferentes aspectos constitutivos del proceso evaluatorio, tanto como los condicionantes que deben ser atendidos para promover este vínculo entre saberes.

El cuarto artículo de la sección, “Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República”, repasa la experiencia de esa universidad, en el marco de acciones de curricularización de la extensión y renovación de la enseñanza, presentando el dispositivo de monitoreo y evaluación implementado. El carácter complejo de los espacios de formación integral interpela las técnicas e instrumentos de monitoreo y evaluación, la intensidad del dispositivo en la búsqueda de una transformación pedagógica, de la construcción de conocimiento, en definitiva, de la universidad.

En la tercera parte de la publicación se encuentra el Dossier titulado *Voces del Mercosur* donde se recupera una experiencia muy enriquecedora para el equipo de investigación: el Conversatorio que realizamos el 3 de diciembre de 2013, “¿Qué universidad para la extensión? ¿Qué extensión para la universidad? conversar en el MERCOSUR”. Incorporamos al dossier una introducción que enmarca dicha experiencia, y los relatos de Liliana Pereyra, Antonio Cruz y Humberto Tommasino, quienes reflexionan en torno a estos interrogantes.

Es sobre esta discusión aún abierta que a lo largo de esta publicación pretendemos también intervenir, reflexionando en torno a cómo se da este vínculo y

cómo lo nominamos y construimos, en tanto toda enunciación es un acto social material, compartido por una comunidad. Pretendemos tensionar aquella dominación discursiva (y sus supuestos teóricos-políticos) sobre la extensión y las prácticas extensionistas. Para ello, consideramos necesario problematizar la escisión entre universidad y sociedad, para poder co-construir nuevos discursos transformadores de nuestras realidades universitarias. En este marco, la división entre universitarios y no universitarios y, la consideración de la extensión como forma/acción de vinculación entre universidad y sociedad (la universidad como territorio aislado, impoluto, escindido de la sociedad misma) debe ser transformada y las nuevas concepciones y enunciaciones, tienen que ser compartidas por la comunidad en su conjunto, de aquí una vez más el uso del concepto de *frontera*, como locus de construcción, creación, intercambio, disputas, diálogos.

Por último, quisiéramos poder expresar nuestros agradecimientos a todos aquellos que contribuyen al debate sobre la evaluación en prácticas extensionistas desde espacios informales, en nuestro ámbito de trabajo en la gestión de la extensión universitaria, y también desde ámbitos institucionalizados como la Rexuni, que han tomado al tema como uno de los desafíos para construir una “otra” extensión universitaria y una “otra” universidad pública.

SECCIÓN PRIMERA

Extensión y Universidad. Perspectivas y desafíos actuales

Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur

Karina Tomatis*

La tarea de conceptualizar la extensión universitaria claramente se ve atravesada por las intenciones políticas de las universidades y los universitarios, por las disputas de sentidos que se dan en las prácticas de intervención social, y por el camino que cada institución ha trazado en su historia, en relación a las vinculaciones con el medio, con organizaciones e instituciones extrauniversitarias, en esa necesidad de “salir del mundo académico”.

Pese a que muchas líneas se han escrito sobre el tema y se han acordado ciertas definiciones en los ámbitos universitarios y supra-universitarios, aún es necesario poner en discusión la especificidad de la extensión universitaria, la permeabilidad de las fronteras sobre qué es y qué no es extensión pero, especialmente, cómo se resuelve la vinculación, relación y comunicación con el resto de la sociedad, la comunidad.

La extensión históricamente se ha determinado como la función social de la universidad desde un salir para dar (compartir en el mejor de los casos) a “un otro” el saber. Ese otro, en general, es quien no cuenta con ciudadanía universitaria, quien no ha podido estudiar en este nivel o ha elegido no hacerlo.

Nos encontramos aquí con uno de los dilemas, la distinción entre universitarios y no universitarios, universidad y sociedad/comunidad, dando cuenta de una separación que pone a la extensión en un territorio frontera constituido desde el conocimiento (Carignano, 2017). Este territorio es instituido en la separación,

*. Licenciada en Economía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Maestranda en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, y Profesora Adjunta en la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: karina_tomatis@yahoo.com

una creciente escisión que en la sociedad moderna se funda entre el general de la sociedad (o los ciudadanos) y los expertos, los científicos, los intelectuales (Lander, 2000)¹. Se establecen espacios privilegiados donde se encuentran los sujetos poseedores del conocimiento frente al resto de la sociedad.

La misma academia, desde sus sistemas de investigación y producción de conocimiento, ha profundizado esas separaciones. Entonces, ¿cuál es el lugar que les queda a los sujetos “no provistos del saber experto”? ¿Desde qué prescripciones se produce extensión?

La universidad no puede verse como vanguardia de la sociedad. Tiene que estar en permanente diálogo con la comunidad, contribuir a abrir un espacio público, donde la diversidad de expresiones e intereses de la comunidad pueda expresarse (Coraggio, 2012: 71).

En este sentido, intentaremos poner en tensión el concepto de extensión universitaria y explorar sus posibilidades y contradicciones, considerando las proposiciones políticas, interpelando lo que propicia el denominado “diálogo de saberes” y las prácticas extensionistas.

Esta conceptualización, además, intentará recoger los procesos que se han dado en la extensión universitaria en algunos países del Mercosur, en particular, Argentina, Brasil y Uruguay; construyendo una mirada regional que conjugue y recupere las distintas realidades, prácticas, discursos, identidades, trayectos institucionales.

De esto se tratará el artículo, un recorrido por las conceptualizaciones de extensión tratando de dar algunas discusiones sobre lo que se dice y lo que se hace.

Hacia una mirada regional sobre la extensión universitaria

Las universidades de Latinoamérica comparten una huella histórica que diseña el sentido cultural y político de la institución, identificada con la Reforma de 1918. Las señales que marca la extensión universitaria, sobre las que se ha edificado el sentido y la convicción de las instituciones universitarias, entienden que las

1. Aunque esta separación entre la sociedad y los expertos/intelectuales es previa a la sociedad moderna entendemos que es allí donde se institucionaliza a través de las universidades y toma trascendencia junto a la distinción entre conocimiento científico y vulgar.

mismas no pueden sino construirse desde el bien común, lo que sugiere, siguiendo a Tatián (2013) una universidad común. “La conquista de lo común se asienta necesariamente en la defensa de lo público, pero inscribe allí la construcción de la universidad como 'incubadora' de nuevas relaciones sociales” (Tatián, 2013: 26). En este sentido, los espacios académicos,

No pueden enseñar si no aprender, no pueden construir nuevos conocimientos si no revisan o suspenden los recibidos, no pueden ni transmitir ni edificar las líneas del crecimiento cultural que se proyecta a través de las generaciones, si no son capaces de interpretar, cuestionar o imaginar su misión evitando la tentación de la auto reproducción y el fantasma del aislamiento (Scotto, 2012: 9).

Así abordaremos la especificidad que se plantea para la extensión universitaria, identificando a nivel regional los elementos que se proponen como puntos de partida, como mojones, señales. Intentaremos reconocer las categorías teóricas, analíticas, sobre las que se tiene un consenso en relación a las prácticas extensionistas, aunque las discusiones y los trayectos de cada país, y de cada universidad, recorren una diversidad de caminos políticos.

Trabajaremos desde las definiciones propuestas por los órganos suprauniversitarios para Argentina y Brasil. En el caso de Uruguay, por la particularidad de poseer una sola universidad, consideraremos la definición de la Universidad de la República.

Entendemos que partir de definiciones institucionales hace necesario analizar cómo se llegó a dichas expresiones, la historia de las instituciones y el sistema universitario en relación a la extensión, las discusiones que se atravesaron para llegar a un acuerdo político para definirla y el momento en que se estableció dicha concepción. Claro que el alcance de este artículo no permitirá desarrollar estos elementos, pero es importante el señalamiento.

Para Brasil, la extensión universitaria es definida por el Foro de ProRectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas (FORPROEX) de la siguiente manera:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação

transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987: 1).

Por su parte, en Argentina, la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en su Plan estratégico 2012-2015 presentó la siguiente definición:

Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares (CIN-REXUNI, 2012).

En el caso de Uruguay, consideramos la Resolución del Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (UdelaR) del 6 diciembre de 2011 donde se dice que la extensión universitaria es,

El conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos aprenden, contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados (UdelaR-CDC, 2011).

Ampliándose la definición en el documento aprobado por el mismo Consejo el 27 de octubre de 2009, en la cual se plantea la extensión como un

Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. [...] Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social. Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La Extensión y la Investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora.

¿Cómo se lleva a cabo la extensión? Con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación. De manera de generar procesos de comunicación dialógica. A partir de abordajes interdisciplinarios. Considerando los tiempos de los actores sociales involucrados (UdelaR-CDC, 2009).

¿De qué hablamos cuando hablamos de extensión?

Siguiendo las preguntas orientadoras ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo?, ordenamos las principales categorías teóricas que hacen a la extensión universitaria desde el horizonte político mercosuriano.

¿Qué es? Un proceso educativo dialógico

La extensión universitaria se construye a partir de un elemento central, el conocimiento. Entenderla desde las categorías teóricas “proceso educativo” y “dialógico” implica reconocer que el saber universitario circula en conjunto con otros saberes, desde una tarea cooperativa de reciprocidad. Así, no debería haber un sujeto poseedor del conocimiento y un destinatario carente, con saberes básicos o vulgares. La práctica extensionista, esta relación educativa, debería propiciar la comprensión, el descubrimiento, desde una “dialoguicidad de los sujetos en torno del objeto cognoscible” (Freire, [1973] 1984: 28). En este sentido, “el acto del conocimiento es una relación dialógica. No hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado” (74).

A su vez, el *proceso educativo* es histórico-cultural y humanista, desde un horizonte de transformación del mundo y liberación del hombre. Es un *proceso de diálogo* que va al encuentro del conocimiento, no desde un universitario simple relator y reproductor de lo que ya conoce, sin separar entre el momento que se conoce y el momento en que habla sobre “su” conocimiento, como si éste fuera neutral. Ambos procesos implican un conocimiento situado, como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Por lo tanto, la praxis extensionista es un permanente acto de conocimiento recíproco, un momento de problematización dialéctica donde universitarios y no universitarios también se problematizan a sí mismos, y ello es parte del proceso educativo en cuanto acción de reconocimiento crítico de la realidad, del mundo.

Decimos que la educación, como situación gnoseológica, significa la problematización del contenido, sobre el cual se co-intencionan educador y educando, como sujetos cognoscentes.

En esta co-intencionalidad al objeto, los sujetos cognoscentes van penetrando en él, en búsqueda de su 'razón'. Así como el objeto, develándose a los sujetos, se les presenta en un sistema estructural, en el cual se encuentra en relación directa, o indirecta, con otro (Freire, 1984: 98).

¿Para qué? La finalidad

Aquí nos preguntamos por la finalidad de la extensión universitaria, el corazón político de las prácticas. Los objetivos de un proceso extensionista ponen de manifiesto en qué medida se está construyendo un proceso educativo dialógico. Si bien la finalidad marca el horizonte de la intervención, ésta se establece desde las primeras acciones.

En las definiciones presentadas son diversas las intenciones manifiestas: mejoramiento de la calidad de vida, uso socialmente valioso del conocimiento priorizando a los sectores más postergados, una relación transformadora entre universidad y sociedad.

Las finalidades, como vemos, van desde cuestiones operativas y concretas hasta un objetivo de máxima como la transformación social. El punto medio lo podríamos encontrar en la contribución a la solución de problemáticas sociales.

La resolución de las problemáticas sociales se dan en la medida en que se pro-

blematiza la relación hombre-mundo de forma conjunta. Y esta problematización es posible cuando las intervenciones sociales reconocen la diversidad cultural –tal vez sea mejor expresarlo como diversidad de culturas–, porque la extensión se plantea como un encuentro de culturas (Huergo, 2004), un encuentro de dignidades. ¿En qué medida es posible la resolución de problemas, la transformación social, sin un reconocimiento del otro desde la dimensión cultural?

La cultura “es el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo”, no solamente un conjunto de estrategias para vivir, “las culturas se configuran de manera multitemporal y según contextos geopolíticos diferenciados. Las culturas cambian en largos procesos que frecuentemente son conflictivos” (Huergo, 2004: 10).

Además, ese horizonte de la extensión universitaria será posible a partir de un reconocimiento de los otros. De lo contrario, nos encontramos con todas aquellas prácticas, denominadas asistenciales, que ponen en un lugar pasivo a los otros, que los prefiguran como simples destinatarios de los conocimientos científicos puestos en práctica y que permitirán la resolución de sus problemas y la mejora de su calidad de vida según las definiciones y cultura de la misma academia.

Por lo tanto, en la interpelación que sugiera la pregunta ¿para qué?, de la dimensión ético-política de la universidad, deberíamos preguntarnos por la construcción de las agendas de la extensión universitaria y también por las agendas de investigación. ¿Es posible la transformación social a partir de un conocimiento generado desde la lucidez de un individuo –o un grupo de investigadores, en el mejor de los casos– dentro de su propio gabinete de trabajo?

El conocimiento también nos invita a pensar en fines intermedios, que posiblemente no puedan ser medidos en términos de resultados, pero que son esenciales en un horizonte posible de transformación social, como la generación de pensamiento crítico y la toma de conciencia. Tal vez allí se encuentran los posibles de la universidad.

¿Cómo se realiza? Con el involucramiento de actores universitarios y no universitarios desde una participación activa (metodologías participativas), articulando con enseñanza e investigación, y desde intervenciones interdisciplinarias.

La complejidad del cómo se refleja en las siguientes categorías teóricas: metodologías participativas entre actores universitarios y no universitarios, integralidad de funciones e interdisciplina.

¿Qué entendemos por *metodologías participativas*? ¿Estas metodologías ubican en el mismo lugar a universitarios y no universitarios en la búsqueda del conocimiento, si el primero representa a la institución del saber por excelencia? ¿Qué implica lo participativo?

En las prácticas extensionistas en general se considera al universitario como el depositario de un saber experto, por lo que existe una importante dificultad para el pleno desarrollo de metodologías participativas. Retomando el qué de la extensión, un proceso educativo dialógico, implica un abordaje no dissociado entre forma y contenido, por lo tanto, las metodologías no sólo deberán dar cuenta de acciones que contemplen al no universitario, sino también a un proceso donde ambos sujetos se reconocen como cognoscentes, donde el eje está puesto en la búsqueda del conocimiento y no de la transmisión.

El conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así percibe el 'cómo' de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto (Freire, 1984: 28).

La reciprocidad es un concepto orientador de las metodologías participativas, asentado en relaciones simétricas y horizontales entre sujetos y saberes.

La *integración de funciones* implica la combinación de la enseñanza, investigación y extensión, no desde “borrar” las especificidades de cada una, sino de su combinación, interconexión, como posicionamiento ético-político y epistemológico en relación a la construcción del conocimiento. Por lo tanto, es necesario un lugar institucional de la extensión universitaria más allá de las acciones que se realizan en el tiempo libre o por movilizaciones políticas personales o militancia.

Si volvemos nuevamente al qué de la extensión, un proceso educativo dialógico, un acto de conocimiento recíproco, la integralidad se torna constitutiva, no es posible un diálogo de saberes, en cuanto co-construcción de conocimiento, si

hacia adentro de la universidad éste sigue inmutable, si los problemas sociales que surgen de las acciones extensionistas no redefinen las agendas de investigación.

Por último, al hablar de *interdisciplina* necesitamos partir de algo que no es ninguna novedad, que la realidad es compleja y cuenta con múltiples dimensiones, “la realidad es indisciplinada” (Tommasino y Rodríguez, 2011: 38). Aparece allí una contradicción central para las prácticas de extensión universitaria. El conocimiento académico, científico, sistemático, parte de la separación de la vida social en distintas esferas analíticas estableciendo ámbitos de incumbencia a una diversidad de disciplinas. ¿En qué medida es posible resolver problemáticas sociales si no partimos de intervenciones integrales, si el propio conocimiento científico, si los universitarios, son producto de esta separación?

Las dificultades de propiciar intervenciones interdisciplinarias son un obstáculo para profundizar en una acción transformadora; es necesario un reconocimiento de la totalidad de la estructura social que condiciona la vida y las relaciones sobre las que se interviene. Los riesgos de una percepción parcializada de la realidad “roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella” (Freire, 1984: 36).

Algunas reflexiones... ¿qué hacemos cuando decimos hacer extensión?

De los párrafos anteriores nos vamos con una certeza, que la concepción sobre la extensión universitaria como proceso educativo dialógico posee actualmente un claro peso en el discurso político oficial de las universidades del Mercosur.

Los interrogantes surgen cuando hacemos un análisis crítico y sincero sobre las prácticas extensionistas. La perspectiva dialógica convive con otras formas de conceptualizar y vivenciar la extensión, generando un escenario heterogéneo entre las distintas prácticas (Almada et al., 2013).

Es así que se abre una nueva discusión. La tensión entre una definición o paradigma de la extensión universitaria y lo que verdaderamente sucede, se reproduce, en los procesos de práctica extensionista, en las intervenciones. ¿Todos los procesos extensionistas se dan de forma dialógica con metodologías participativas?, ¿son posibles intervenciones que respondan a esta forma de concebir la extensión? La frontera entre qué es y qué no es extensión se torna difusa. Por

sesgos disciplinares, prácticas arraigadas, falta de formación, se dan procesos de otro tipo, desde lugares que criticamos en las líneas anteriores. Aparece la asistencia, la simple transferencia de conocimiento y mixturas que combinan todas estas formas que son y que no son extensión.

Los sentidos de la extensión universitaria han sido ampliamente discutidos y redefinidos, ello implica un trabajo sobre los horizontes que vamos construyendo en nuestras universidades desde las políticas de gestión y desde las mismas prácticas. Pero el propio peso que el pensamiento científico moderno tiene sobre la academia, sobre las formas de producir conocimiento y validarlo, establecen límites internos a la transformación, ya no de la sociedad, sino de la propia universidad como institución del saber. La propia historia de la extensión universitaria que se dio desde un movimiento pendular entre concepciones filantrópicas, mercantilistas, de transferencia, asistencialistas y dialógicas se cuele en las prácticas.

Las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad [la sociedad moderna] se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades (Lander, 2000: 10).

Tal vez la discusión necesaria no sea la diferenciación entre castas de extensionistas, los dialógicos, que propician el diálogo de saberes, y el resto de universitarios que no reflexionan ni interpelan sus prácticas. Esto sólo nos lleva a la creación de nuevos expertos, los expertos extensionistas. En general, las prácticas extensionistas se construyen desde una mixtura de metodologías y relaciones, porque están impregnadas de las metodologías de enseñanza y de las prácticas de investigación hegemónicas de nuestras universidades. Por lo tanto, es necesario que quienes practican y piensan la extensión asuman un lugar autoreflexivo, interpellando los modos de intervenir y pensar en lo social, resignificando la función social de las universidades públicas y la necesidad de nuevas construcciones que nos permitan comprender procesos sociales dinámicos (Almada et al., 2013).

En momentos donde las sociedades latinoamericanas se han dado su propia agenda, han interpelado a los propios Estados desde sus preocupaciones y necesidades, también es importante repensar esta función social de la universidad “dialogando con otros saberes”. “Nuestras universidades tienen que ser un momento lúcido y activo de la reflexión colectiva de nuestros pueblos sobre esta circunstancia” (Rinesi, 2013: 20).

Bibliografía

- Almada, Julieta; Carignano; Marcela; Romero, Flavia y Tomatis, Karina (2013). La evaluación en los proyectos de extensión y la construcción de conocimiento: desafíos de las Universidades Públicas a partir del posneoliberalismo. En Barrios, Diego; Marrero, Nicolás e Iglesias, Gabriela (org.). *Memorias del 1º Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo - AUGM - Extenso 2013*. Montevideo, Uruguay: Ed. Universidad de la República.
- Carignano, Marcela (2017). En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad”. En *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba.
- CIN-REXUNI (2012). *Acuerdo Plenario N° 811/12* [Documento Oficial]. Santa Fe: Autor. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.PI%20No%20811-12.pdf> [10/02/2017].
- Coraggio, José Luis (2012). La relevancia de la universidad pública. En Alderete, Ana María (comp.). *El Manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). México. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85> [10/10/2016].
- Freire, Paulo [1973] (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- FORPROEX (1987). *I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento* [Documento Final]. Brasilia: Autor. Disponible en: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> [10/10/2016].
- Huergo, Jorge (2005). Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. *Revista Dialoguemos*, 8(14), 9-13. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/210360.pdf> [10/02/2017].

- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrismo. En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rinesi, Eduardo (2013). Prólogo. En Rinesi, Eduardo (coord.). *Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS).
- Scotto, Carolina (2012). Prólogo. En Alderete, Ana María (comp.), op. cit.
- Tatián, Diego (2013). Notas liminares para una universidad abierta. En Rinesi, Eduardo (coord.), op. cit.
- Tommasino, Humberto y Rodríguez, Nicolás (2011) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) - Universidad de la República.
- UdelaR-CDC (2009). *Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República* [Resolución]. Montevideo: Autor. Disponible en: http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/documento%20lineamientos%20generales-cseam-11-2011.pdf [10/10/16].
-
- _____ (2011). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Taller sobre renovación de enseñanza y curricularización de la extensión* [Resolución]. Montevideo: Autor. Disponible en: <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/PARA-LA-RENOVACION-DE-LA-ENSENANZA-Y-LA-CURRICULARIZACION-DE-LA-EXTENSION-Y-LAS-ACTIVIDADES-EN-EL-MEDIO.pdf> [10/10/16].

¿Quién te mira y quién te ve? Algunas reflexiones en torno a la evaluación en la extensión

María Bonicatto, Lorena Bermúdez, Victoria Calvo,
María Inés Gómez y Florencia Moratti Serrichio*

Las reflexiones que aquí se presentan intentan contribuir al proceso de debate colectivo y profundizado a partir de los distintos encuentros que se dieron en el marco de la investigación y las citas institucionales anuales que posibilitan las redes que integran nuestros países.

De este modo, los intercambios institucionalizados¹ han posibilitado la apertura de interrogantes, debates y profundizaciones sostenidas que generaron reflexiones teóricas, metodológicas y políticas para la modificación efectiva de algunas prácticas de evaluación en las que la Universidad Nacional de la Plata ha estado incursionando.

Un clima de época que invita a “resetearse”²

En el transcurso de los últimos años en las universidades públicas latinoamericanas se ha dado un proceso de transformación y autorreflexión sobre las funciones básicas de estas casas de estudios.

*. Integrantes de la Dirección de Gestión Territorial de la Prosecretaría de Políticas Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

1. Nos referimos al V Congreso de Extensión realizado en la Universidad Nacional de Córdoba durante el mes de septiembre de 2012, las I Jornadas Nacionales de Políticas Públicas y Universidad en la Universidad Nacional de La Plata en el mes de octubre del mismo año, el Extenso realizado en la Universidad Nacional de la República en el mes de noviembre de 2013, el 1º Encuentro de investigadores en la Universidad Nacional de Córdoba con participación de la Universidad Nacional de La Plata, Universidad de la República y Universidad Federal de Pelotas durante el mes de diciembre de 2013 y el Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria realizado en la Universidad de la Habana, Cuba durante el mes de junio de 2015.

2. “La universidad tiene que resetearse”, expresión utilizada por el actual vicepresidente institucio-

En este marco, y en el contexto sociopolítico que atraviesa Latinoamérica, las universidades se plantean reformas de estatutos, actualización de planes de estudio, jerarquización de algunas de sus funciones, vinculación con el territorio, análisis del perfil de sus estudiantes, nuevos vínculos entre la extensión, la investigación y la enseñanza, entre otras cuestiones.

Estos debates y la relación con nuevos actores han generado tensiones hacia adentro y hacia afuera de las universidades. La creación de espacios como los Consejos Sociales, la curricularización de la extensión, el incremento de extensionistas y docentes que apuestan a la articulación de sus prácticas en contextos de extensión, plantean la necesidad de instalar y transformar en objeto de estudio estos nuevos procesos que marcan una impronta diferente en la relación universidad-sociedad.

Hoy, la Extensión, en todas sus dimensiones, está no sólo en los debates de gran parte de las universidades públicas latinoamericanas, sino en las agendas gubernamentales de nuestros países. El vínculo existente entre universidad y agenda pública es, sin duda, un elemento estratégico de esta época.

En la Argentina el diálogo y el aporte de las universidades públicas en el logro de mejores políticas es una invitación permanente en los últimos años.

Los organismos públicos vinculados—históricamente—a un tipo de investigación tradicional, comienzan lentamente a plantearse la necesidad de trabajar con mayor anclaje territorial.

En este sentido, se han instalado convocatorias de investigación orientadas por problemas, programas de extensión que proponen temas o áreas de vacancia que requieren del abordaje y la construcción colectiva de soluciones pensadas con y desde el territorio. Esto permite resignificar el lugar de las universidades, al menos potencialmente, en verdaderas herramientas de transformación social.

La incorporación al ámbito académico de nuevos actores nos trae una serie de interrogantes hacia adentro de la universidad.

nal de la UNLP en ocasión de la apertura del Encuentro Regional la Universidad y las Organizaciones de la Economía Social y Solidaria realizado en el mes de julio del corriente año, refiriéndose al proceso de reflexión sobre el sentido actual de la universidad de cara al cumplimiento de los cien años de la reforma universitaria.

¿Está la comunidad universitaria abierta y dispuesta a dejarse penetrar por sectores populares que hasta ahora no encontraban lugar en ella, en términos de decisiones u orientaciones de alguna de las políticas públicas en las que la universidad tiene incidencia? ¿Cuentan las universidades con dispositivos que favorezcan espacios de reflexión conjunta acerca del conocimiento que produce? ¿Generamos ámbitos en los que la universidad sea interpelada por el afuera?

Como es de esperar, no podemos encontrar respuestas homogéneas a estas preguntas, pero sí estamos en condiciones de afirmar que los diferentes equipos que integramos la presente investigación traen al debate estos interrogantes, entre otros.

Las preguntas planteadas permiten introducir algunos planteos sobre dos dimensiones estratégicas para pensar la evaluación de la extensión: *la gestión y la participación de actores*.

La gestión como espacio de encuentro y de articulación

Analizar los procesos de evaluación en la extensión nos invita a situar el *¿cómo?* y el *¿dónde?* Nos interpela acerca de los elementos que tomaremos en cuenta para problematizar los procesos de evaluación, incorporando lo instituido y permitiendo, a su vez, vislumbrar los procesos instituyentes en los modos de pensar y hacer evaluaciones.

La *gestión* es entendida como un espacio de producción donde los procesos de políticas se materializan en un campo fértil para el análisis propuesto. En este sentido, tomamos los aportes realizados por Magdalena Chiara quien, analizando la gestión de la Política Social, identifica dos puntos de partida para pensar el tema:

La inexistencia de políticas por encima y por fuera de la dinámica general de la sociedad, por un lado y de las interacciones que se generan en el curso del diseño y la implementación, por el otro (Chiara y Di Virgilio, 2009: 60).

Nos interesa esta mirada, ya que interpela la idea unidimensional del concepto de gestión como mera articulación de recursos, e incorpora la complejidad que aportan los actores sociales que constituyen el proceso que es inherente a cualquier gestión.

La autora entiende que la manera de comprender la dinámica del término y lo que produce, es hacerlo a partir de dos perspectivas:

Aquella que pone el énfasis en los procesos a través de los cuales se articulan recursos y, por la otra, la que pone el foco en la porosa frontera entre el Estado y la sociedad en el proceso de constitución de la demanda (Ibíd.).

De esta forma, cuando se habla de gestión, nos referimos a aquellos procesos que por un lado están

Orientados a articular (utilizar, coordinar, organizar y asignar) recursos (humanos, financieros, técnicos, organizacionales y políticos) que permiten producir satisfactores orientados a hacer posible la reproducción de la vida de la población y por otro al reconocimiento de las prácticas administrativas, técnicas y las prácticas de la población en el aprovisionamiento de los servicios en la esfera en que se ponen en relación (Ibíd.).

Desde este equipo concebimos a la gestión universitaria como un espacio de producción en tiempo real que permite incorporar al “hacer institucional y cotidiano”, las reflexiones e incomodidades que generan los procesos de debate sistemáticos iniciados.

Los proyectos de extensión se gestionan, se implementan, desde sus dimensiones administrativas y sustantivas, se ponen en juego en espacios territoriales, donde quienes participan facilitan u obstaculizan el logro de los resultados planteados en cada acción que se emprende. Las escuelas, los barrios, las mesas de participación multiactoral, los clubes, son actores fundamentales en los procesos de gestión e implementación de políticas.

Esta concepción de la gestión nos permite reflexionar sobre nuestras apuestas y decisiones acerca de las políticas de extensión llevadas adelante como equipo de la Prosecretaría de Políticas Sociales de la UNLP.

Apostamos, por tanto, a un dialogo permanente entre nuestros procesos de investigación sobre la evaluación de la extensión como objeto de análisis en los tiempos y con los procedimientos propios de la lógica investigativa, y la toma de decisiones sobre las políticas de extensión en un tiempo de responsabilidad de gestión que no es eterno.

En este sentido, consideramos que el concepto de integralidad planteado desde inicios de la década por la UDELAR es fundamental. La experiencia llevada adelante por el Vicerrectorado de Extensión de esa Universidad ha sido señera

en los debates universitarios sobre los modos de pensar y hacer extensión. La integralidad implica una apuesta a la vinculación e interacción entre la universidad y el medio que la rodea:

No debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones, sino como la articulación de actores sociales y universitarios (Tommasino y Rodríguez, 2011: 20).

El concepto de integralidad permite subvertir el orden de los pilares que constituyen la vida universitaria (en el caso de la UNLP definidos por estatuto en el año 2008 como la investigación, la docencia y la extensión), otorgándole a la extensión un papel fundamental en la producción de sentido del quehacer universitario.

La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y la enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo (Ibíd.: 39).

Esta propuesta coloca al actor social en el centro de la escena universitaria, permitiendo que la institución pueda interpelar sus quehaceres a la luz de una demanda real y genuina de construcción de conocimiento situado.

Hay un espacio de integración fuerte que genera la extensión con la investigación y la enseñanza que está motivado por la aparición de un actor social en ese momento de vinculación que en el modelo anterior no se da. El actor social solamente actúa en el espacio de integración, pero no interactúa en el espacio de enseñanza áulico y no interactúa en el proceso de investigación (Tommasino, 2013: s/d).

En el encuentro realizado en Córdoba en el mes de diciembre de 2013, un punto en común fue la necesidad de profundizar el análisis de los procesos de evaluación considerando que se trata de una asignatura pendiente. Los avances en las dimensiones de curricularización, articulación entre docencia, investigación y extensión son parciales, en el marco de la autonomía de cada universidad pública, pero, la dimensión evaluativa se encuentra aún relegada a un segundo plano.

Debemos encontrar formas de interpelación a los modos presentes en la evaluación desde las ausencias, desde los aportes en minoría, desde aquello que pugna por ser incorporado.

De esta manera, el análisis de los modos de evaluación de la extensión sin dudas arrojará un insumo estratégico para la toma de decisiones y las modificaciones en los sistemas actuales, en el marco de este repensar el sentido y el aporte de las universidades a la agenda pública.

La evaluación de proyectos de extensión: un campo fértil para la incorporación efectiva del actor social

Las primeras exploraciones iniciadas en el marco de la investigación, permiten que algunos papeles “asomen” a la mesa de trabajo. Así, empiezan a incorporarse los instrumentos de evaluación utilizados por distintas universidades.

Hoy, en la Universidad Nacional de La Plata el modelo preponderante de evaluación es el *ex ante*, el cual decide la aprobación y el financiamiento de los proyectos presentados, a partir de analizar la pertinencia, la relevancia, la coherencia global del proyecto, sus objetivos, cronograma y rubros de financiamiento propuestos. Todo esto en el marco de un proceso de evaluación asumido por “comisiones de pares” integradas por extensionistas docentes que forman parte de un banco de evaluadores³. Sin olvidarnos que hasta hace algunos años, este banco estaba conformado casi exclusivamente por docentes investigadores.

Aparece entonces, la siguiente pregunta: ¿no es tiempo de hacer algunas experiencias piloto de incorporación de actores sociales del territorio que tengan voz y voto en los procesos de evaluación de nuestros proyectos de extensión?

En este sentido, siguen apuntalando el proceso las reflexiones de Humberto Tommasino sobre la incorporación de los actores sociales a la escena universitaria y nos orientan en nuestras decisiones.

La extensión de alguna manera introduce en el acto educativo a un nuevo actor, además del docente y el estudiante, que es el actor social con el que trabajamos. Y lo que hace es romper la dicotomía docente-estudiante, educador-educando que generalmente se establece en el ámbito áulico. Entonces esta forma lo que genera es una redistribución del poder en cuanto a que maneja y distribuye información de otra manera (Tommasino, 2013: s/d).

3. Ver reflexiones al respecto en artículo “De dónde venimos, donde estamos y hacia dónde vamos” que integra esta publicación.

La introducción de ese “otro” en los quehaceres universitarios se convirtió entonces en una necesidad imperiosa que, al menos, en forma paralela al proceso de indagación sistemática iniciado, permita abrir algunos espacios experienciales que contribuyan a los debates.

Así, el concepto de *gestión* necesitó profundizarse y se vio enriquecido por el de *cogestión* para pensar esos espacios donde la toma de decisión sobre las políticas de extensión se vio interpelada.

En nuestros debates hemos incorporado el análisis de experiencias reales de cogestión donde los actores involucrados se encuentran en pie de igualdad en los procesos de toma de decisiones.

En el mismo sentido, el aporte de los compañeros de la UDELAR para llevar adelante los procesos integrales interpeló fuertemente nuestra acción de cara a las convocatorias a proyectos de extensión dirigidas a los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, localizados en diferentes barrios de la periferia de la ciudad de La Plata, donde la UNLP se encuentra inserta.

La educación concebida de esta manera, en el diálogo con el otro, en la capacidad de escucha con el otro, permite reorganizar las agendas de investigación, en la medida en que considere las problemáticas que el otro incorpora en un diálogo de saberes, en un diálogo de co-construcción con el otro (Tommasino, 2013: s/d).

En este desafío, la lógica de trabajo obliga a subvertir una lógica incremental de presentación de proyectos, de elementos discontinuos con relaciones ocasionales, por una lógica de abordaje en lo complejo. No se trata de rompecabezas unidimensionales donde “coordinar” implique parcelar el territorio en ámbitos disímiles y exclusivos de injerencia.

No se trata sólo de sumar proyectos, estudiantes, docentes y organizaciones sociales. Se trata de establecer una coordinación y potenciación de cada actor, a fin de construir una red eficaz de trabajo. Una red que se fortalezca con una heterogeneidad ordenada por acciones estratégicas en un territorio. En esta acción reticular, no existe sólo el binomio universidad-comunidad. Es la multiplicidad la que se constituye en un desafío que requiere una evaluación constante de las tensiones, las dificultades y los avatares propios de cualquier implementación que no se pretenda estática.

En las nuevas lógicas de evaluación, fueron muchos los aportes que nos han enriquecido. La incorporación de referentes territoriales al proceso evaluativo, en las dos últimas Convocatorias Específicas, ha sido de suma importancia. El conocimiento de estos referentes y de lo que sucede en el territorio, produce un salto cualitativo.

Este será un largo proceso que deberá ir enriqueciéndose con el tiempo, modificándose con los nuevos aprendizajes de cada una de las experiencias de evaluación que hemos compartido. Hacia esto deberíamos ir las universidades que pretendemos resignificar el lugar del aprendizaje, repensando el valor transformador del conocimiento y los modos de apropiación por parte del resto de la comunidad.

Para cerrar, tomamos dos frases que consideramos por demás significativas para mostrar lo expuesto anteriormente. Las mismas han sido expresadas en el marco de la Evaluación de proyectos de la II Convocatoria para proyectos de extensión de los CCEU.

La primera es: “Hoy me sentí importante”, dijo una de las referentes territoriales cuanto terminó de evaluar.

La segunda: “¿Ella también firma?”, preguntó un decano, miembro de la comisión de extensión, refiriéndose a la firma de un referente.

Bibliografía

- Chiara, Magdalena y Di Virgilio, Mercedes (2009). Conceptualizando la Gestión Social. En Chiara, Magdalena y Di Virgilio, Mercedes (orgs.). *Gestión de la Política Social. Conceptos y Herramientas*. Bs. As.: UNGS / Prometeo Libros.
- Tommasino, Humberto (2013). *La Universidad en el diseño, implementación y evaluación de Políticas Públicas*. En Bonicatto, M. (coord.). *I Jornadas Nacionales de Políticas Públicas y Universidad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Tommasino, Humberto y Rodríguez, Nicolás (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) - Universidad de la República.

En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad

Marcela Carignano*

*“Si nuestra visión es dialéctica,
ni subjetivista por un lado, ni mecanicista por el otro,
no podemos, en el proceso de la concientización,
atribuirle a la conciencia un papel que no tiene,
el de transformar la realidad.
En la concientización, uno de los ángulos más importantes
será el de provocar el reconocimiento del mundo,
no como “mundo dado”,
sino como un mundo “dándose” dialécticamente”.*

Paulo Freire

Pensar la evaluación como interpelación ético-política de la universidad implica reflexionar sobre los modos en los cuales la universidad se interroga a sí misma a la vez que es reconfigurada en las relaciones con otros y otras. Significa mantener una reflexión sostenida en el tiempo sobre y en la diferencia como característica constitutiva de los vínculos. En este sentido, implica advertir las tensiones presentes, la constitución de nuevos territorios institucionales, nuevas maneras de concebir el conocimiento y la universidad, es decir, asistir a su propia transformación en pos de la construcción de lo común. Este proceso conjunto permite una incorporación de diversos actores sociales y saberes, a un conocimiento que no

*. Lic. en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina. Miembro no docente del Equipo Técnico que gestiona la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. E-mail: licmarcelacarignano@gmail.com

los “utiliza” para constituirse, sino que se constituye con ellos, lo que podríamos denominar como “extensión en sentido contrario” (De Sousa Santos, 2007: 67).

Podría entonces pensarse la extensión como un espacio de frontera¹ en tanto plantea una dinámica de entrecruzamientos, de incertidumbres, de horizontes confusos donde se encuentra la universidad con distintos actores, movimientos y organizaciones sociales. La extensión trabaja justamente en los “bordes” atravesada: en las prácticas comunitarias y territoriales por las lógicas institucional-académicas que parecen no poder decir nada sobre “lo concreto” y, en la universidad, luchando desde un discurso que, al estar cercano a la intervención y al activismo, no cumple con los requisitos suficientes del ascetismo y rigurosidad científica. En ese trabajo cotidiano se configuran también todo un conjunto de tensiones que parecen dar cuenta del encuentro de un formato tradicional de pensar la universidad y de nuevos formatos tejidos a la luz del encuentro con otros y otras, así entre los cruces se ven interpeladas: las diferentes funciones asignadas a la universidad –docencia, investigación, extensión– y la forma institucional en la cual se cristalizan, el formato de organización por claustros, la estructuración del conocimiento por disciplinas, la forma de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los modos en que se concibe la construcción de conocimiento científico.

Los procesos extensionistas tensan estas diversas modalidades y las ponen a dialogar, ya que el trabajo en terreno implica: la integralidad de las funciones universitarias, la interdisciplinariedad (una problemática social se piensa desde diferentes disciplinas), la reconfiguración de la organización académica por claustros y el ingreso de nuevos actores en las tomas de decisión, la construcción de nuevos modos de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje (los mismos se horizontalizan) y, por último, el conocimiento también es mediatizado por las emociones que surgen en base a la experiencia.

La situación es aún más compleja si se reconoce que existen, al interior de la

1. En este punto ha sido de vital relevancia tomar los aportes de Alejandro Grimson, Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano. Se utiliza el término frontera para dar cuenta de las tensiones. No es nuestra intención que dicha palabra sustancialice diferencias; sabemos que no existe un adentro y un afuera académico delimitado y marcado. Sin embargo, no desconocemos que se juegan distintos regímenes de sentidos, formas y modalidades singulares de articular significados, ello no implica que encontraremos en la realidad uno y otro régimen. Justamente, la frontera da cuenta de esa zona borrosa donde pueden ponerse a jugar los diferentes regímenes de sentido.

universidad, diferentes concepciones sobre extensión. Concepciones que son heterogéneas, que cuentan con resabios de distintas coyunturas histórico-políticas. Encontraremos miradas tendientes a pensarla en términos de asistencia, otras como transferencia, asesoramiento, diálogo de saberes, etc. A su vez, quizás, en un mismo actor encontraremos rasgos de varias de ellas como resultado de su trayectoria dentro de la institución, vivenciando y acompañando los distintos momentos históricos y políticos de la universidad.

En este sentido es que creemos conveniente pensar a la evaluación en extensión como un espacio para la reflexión, el acompañamiento y reconocimiento de las estrategias y transformaciones a las que asisten y de las que son parte los actores universitarios y la propia universidad.

Reconocer que se trata de un espacio de frontera y a su vez conformado por una amplia diversidad de voces y tensiones implica pensar en los dilemas ético-políticos de las traducciones y también en cómo las mismas traducciones transforman a la universidad. Se pregunta Derrida (2001): “¿Cómo traducir un texto escrito en varias lenguas a la vez? ¿Cómo dar el efecto de pluralidad? Y si utilizamos varias lenguas al mismo tiempo para traducirlo, ¿llamaremos a esto traducir?” (439).

¿Cuántos lenguajes intervienen en un proceso extensionista?: las voces de los diferentes actores involucrados, las voces de las distintas disciplinas, las voces que conciben a los procesos extensionistas de distintas maneras, las voces que salen de la razón, también las que salen del compromiso emocional. Interrogarse, problematizarse sobre su existencia, sobre las luchas y negociaciones a las cuales son sometidos los sentidos de las palabras y las distintas voces es también un modo de interpelar y pensar ética y políticamente el lugar de la extensión.

Por último, pensar(se) en la frontera contribuye a reconocer lo que se dice entre líneas, los posicionamientos relacionales que se aceptan en las prácticas, salir de miradas dicotómicas y estancas para encontrar, en las lógicas procesuales y dinámicas, la posibilidad de la transformación.

Desde este marco teórico es que consideramos que la evaluación en extensión como interpelación ético-política puede contener dos grandes aristas: una, que refiere a pensar las fronteras entre un supuesto “adentro y afuera” universitario y una segunda que refiere a las distintas fronteras internas que se tensionan en las propuestas extensionistas.

La extensión como frontera: el encuentro de la universidad con otros y otras

Con la construcción de conocimientos pluriuniversitarios² ingresan nuevos modos de producir conocimiento junto al desafío de evitar que el mismo se convierta en una herramienta al servicio de corporaciones o que derive en la constitución de saberes técnicos para los intereses de los más poderosos. Es por ello que interesa subrayar este espacio de la frontera como espacio de entramado, pero también como margen de libertad.

La interpelación ético-política que se desarrolla desde la evaluación de los procesos de prácticas extensionistas potencia aquellos espacios de reflexión sobre las articulaciones entre diferentes actores, sectores, movimientos y su consecuente influencia en la producción de saberes. En este sentido, la finalidad estaría puesta en poder advertir qué diálogos, con qué actores y qué combinaciones son necesarias y prolíficas en un determinado momento socio-histórico, es decir, reconocer las definiciones políticas de la universidad y la comunidad universitaria.

A su vez, se convierte en un ejercicio interesante que posibilita reconocer las apropiaciones que la universidad realiza de otras formas de producir conocimiento, es decir, ofrecer un espacio para que la universidad asista a contemplar su propia transformación y abonar a lo que considera modos de construir y producir conocimientos justos en pos de un destino colectivo.

Reconocer los cruces en la frontera implica tomar también dimensión de/en el contexto desde los cuales se enuncia y produce el conocimiento. Se trata de mantener la mirada abierta sobre cómo los conocimientos producidos y en producción ingresan en el juego económico-político-social-cultural. Desde este marco, la evaluación es necesaria en tanto

[...] habilite un reconocimiento de los lazos que articulan a instituciones, sujetos y tradiciones en los procesos de construcción del conocimiento, de las aspiraciones políticas y epistemológicas de construir totalidades –aunque precarias– que excedan lo fragmentario y de los componentes singulares y contextuales del conocimiento (Carli, 2008: 3).

2. La expresión *pluriuniversitarios* es utilizada por De Sousa Santos (2007) e implica que distintos sectores y movimientos sociales intervienen en la construcción del conocimiento.

En este sentido, las diversas asociaciones que la universidad realiza con distintos sectores e instituciones, las formas en que se “traducen” y constituyen nuevos conocimientos y los usos sociales dados a los mismos, exigen mantener la flexibilidad constante sobre las consecuencias y efectos constitutivos y constituyentes en políticas, subjetividades, y saberes en torno a lo social que la misma promueve o facilita.

Es importante no perder de vista el lugar que la universidad aún conserva en algunos sectores, instituciones y organizaciones sociales en tanto “portavoz autorizado”³ y el poder que ello conlleva. Lo que se dice desde la universidad puede tener efectos sobre los sujetos, a la vez que también puede ser reapropiado por las empresas para convertirlo en un “espacio de externalización de sus propios intereses, articulando un discurso entre los intereses empresariales con el bien común” (Maidana, 2014: 2).

Reconocer este lugar central también puede ser una advertencia para tener en claro cuáles son los imaginarios construidos sobre la universidad y la posibilidad de establecer procesos dialógicos en una práctica concreta.

De esta manera, la dimensión de la evaluación que recupera la interpelación ético-política de la universidad podría constituirse en una herramienta que posibilite preguntarse: ¿Cuáles son las vinculaciones que se establecen bajo determinadas coyunturas históricas para generar conocimiento? ¿Qué posibles efectos pueden tener los discursos construidos entre universitarios y otros sectores? ¿Cuáles y cómo son los imaginarios sociales en torno a la universidad que tienen diferentes actores con los cuales trabajamos?

La extensión como pregunta hacia las fronteras internas de la universidad

Pensar esta interpelación ético-política de la universidad, y reconocer, como invita De Sousa Santos, cuán constituyentes de la universidad, resultan los

3. Retomamos aquí el sentido de la definición formulada por Bourdieu (2001), entendiendo por portavoz autorizado, la posición social y el poder delegado en el portavoz lo que posibilita que su discurso goce de cierta legitimidad y puede llegar a tener efectos performativos en relación a otros. Esto sin perder de vista que se trata de una posición relacional en donde si bien la universidad puede ser reconocido como un portavoz autorizado en ciertos campos, en otros puede no ocurrir lo mismo.

encuentros con los diversos actores implica entender a la extensión como promotora de nuevas institucionalidades en palabras de Maidana (2014). En este sentido pueden “seguirse” dos movimientos⁴:

- las tensiones de las fronteras internas que conforman la gramática profunda de la institución universitaria;

- las transformaciones en la maneras de construir conocimiento, producto del estar en la frontera, las cuales dan cuenta del ingreso de la “experiencia” y las “emociones” como parte de dicha construcción.

Movimientos y transformaciones institucionales: interpelaciones a la estructura universitaria

Pensando las tensiones en prácticas universitarias concretas

Desde hace algunos años las universidades asisten a un proceso de jerarquización de la extensión. Como muestra de éste, podemos reconocer en la actualidad transformaciones institucionales a través del ingreso de la extensión en la currícula oficial de diferentes carreras y universidades, la ampliación de los presupuestos en cuanto a becas y voluntariados, y la creación de espacios específicos de formación en extensión, como así también en la incorporación de la misma con mayor fuerza en los procesos evaluativos de la carrera docente.

Este proceso de jerarquización de la extensión ha significado el aumento de propuestas extensionistas, lo que trajo aparejado nuevas tensiones e interpelaciones ético-políticas.

De hecho, estar aquí reflexionando y escribiendo sobre la evaluación en extensión es uno de los puntos centrales de discusión. Explorar sentidos sobre qué se entenderá por la misma, cómo se constituyen los bancos de evaluadores, los criterios utilizados para seleccionar a los integrantes como así también la posibilidad de incorporar en la evaluación a otros actores en escena que forman parte

4. Esta división se realiza en términos analíticos, asumiendo que en la realidad se trata de un proceso que se da de manera sincrética. En este sentido, creemos que tanto las transformaciones en las maneras de producir conocimiento, así como las modificaciones que conforman la gramática profunda de la institución son prácticas de significado, que conllevan un “plusvalor semiótico” que finalmente oculta el proceso productivo y se convierte en constitutivo (Grimson, 2012: 30). Es en esa línea que nos interesa avancen las reflexiones propiciadas por la evaluación en extensión.

de los procesos de intervención, avanza sobre esta línea de discusión (Maidana, 2014).

Por otra parte, resulta interesante señalar la fuerza discursiva y propositiva que viene teniendo la construcción de las experiencias extensionistas como espacios formativos. En este sentido, sería útil pensar si se establecen modificaciones en las experiencias de aprendizaje que llevan los becarios extensionistas, los roles que desarrollan los directores y cómo se establecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todas ellas reflexiones que posibilitan preguntarse y reconocer posibles corrimientos de los lugares de enseñanza y aprendizaje tradicional, los cuales son abordados más ampliamente en el texto “Universalidad e integralidad algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación” de Stevenazzi y Tommassino que se encuentra en esta publicación.

Estas son algunas de las tensiones que comienzan a surgir en el avance de la jerarquización de procesos extensionistas y que en su interpelación apuntan al corrimiento de antiguas fronteras institucionales universitarias asentadas en modos de concebir la evaluación o los procesos de formación. Sin embargo es interesante subrayar que las intenciones políticas deben contar con su correlato en los procesos de implementación de las mismas.

La evaluación en extensión colabora en los procesos de reflexión sobre las tensiones y movimientos que surgen en la frontera, para reconocer cómo se constituyen nuevos territorios institucionales.

Pensando las tensiones desde lo simbólico y emocional

Desde una dimensión más simbólica, lo ético-político, invita también a pensar seriamente cómo se construyen los vínculos con los diferentes actores para producir un nuevo saber co-construido. Las conceptualizaciones y teorías que solemos manejar en el ámbito académico no terminan, en diversas ocasiones, de dar cuenta de los procesos que nos atraviesan como sujetos en prácticas extensionistas, como así tampoco posibilitan que los diferentes actores intervinientes puedan poner en esa construcción sus propias voces y saberes.

Corbo Zabatel (2009) sostiene como necesario para el trabajo en extensión el recuperar un espacio para alojar lo inesperado, lo sorprendente que acontece en el hacer. Mantener dicho espacio posibilita interrogar nuestro propio modo de producir el conocimiento, revisar los modos en que los conocimientos “científi-

cos” son puestos a jugar a la par de los saberes de diferentes actores y también abre lugar a la reflexión sobre cómo la construcción del mismo colabora en la resolución de problemáticas o demandas de sectores particulares.

En esto es interesante recuperar a Sara Ahmed (2004: 183), quien considera central partir del asombro para la construcción de conocimiento:

La capacidad no es algo que simplemente tenemos, como si fuera una cualidad inherente a este u otro cuerpo. Como Spinoza (1959) y Deleuze (1992) nos enseñaron, las capacidades no pertenecen a los individuos, sino que refieren a como los cuerpos son afectados por otros cuerpos. Como resultado: "Tú no sabes de primera mano lo que una mente o un cuerpo pueden hacer en un encuentro dado, con unas disposiciones dadas, en una combinación dada" (Deleuze, 1992: 627). La capacidad de asombro es el espacio abierto a la sorpresa de cada combinación [...]⁵.

Como señala Ahmed en su texto, el encuentro de los cuerpos genera combinaciones singulares a las cuales hay que estar atento y dispuesto a escuchar. Y esto nos lleva nuevamente a pensar en la frontera. Pero ahora en otro de sus puntos, ya no tan centrado en el contexto amplio y general, sino en las articulaciones singulares, en los encuentros entre los actores.

El estar allí, como actor en la frontera, atento y dispuesto, implica deconstruir mediante la reflexión supuestos sobre el otro, agente de nuestras prácticas, y sobre el lugar del nosotros en las mismas. En este sentido, es interesante recuperar algunas de las discusiones de Spivak con Foucault y Deleuze, como lo hace Asensi Pérez (2009) en su texto *¿Puede hablar el subalterno?*. Como allí se refiere, abrir paso al asombro, al encuentro con los otros, implica evitar caer en el riesgo de considerarlos un todo homogéneo. En ese marco, el trabajo extensionista debe ser atento a reconocer las heterogeneidades, las luchas de poder, negociaciones y conflictividades que llevan en su interior los diversos grupos, sin partir de pensar en un sujeto homogéneo, sin fisuras.

Por otra parte, y continuando con el planteo de Spivak, el considerar al otro implica advertir la existencia de otras modalidades de comunicación, de un len-

5. "Capacity is not something we simply have, as if it were an inherent quality of this or that body. As Spinoza (1959) and Deleuze (1992) teach us, capacities do not belong to individuals, but are about how bodies are affected by other bodies. As a result: 'You do not know beforehand what a body or a mind can do, in a given encounter, a given arrangement, a given combination' (Deleuze 1992:627) The capacity for wonder is the space of opening up to the surprise of each combination [...]" (Ahmed, 2004: 183; trad. propia).

guaje-otro que quizás no se exprese por los carriles imaginados, pautados o pensados desde la universidad. Reconocer que como universitarios nos movemos sobre ciertas modalidades de comunicación y sabernos conscientes de cuáles son las mismas es necesario para poder mantener el interrogante sobre otras formas posibles y advertirlas en situaciones concretas. Se trata también de aprender a moverse en la tensión entre lo que explicitan y no explicitan los sujetos. Y en construir modalidades a través de las cuales podamos favorecer a esas escuchas y pensar el cómo traducirlas hacia nuestro interior.

Por último, Asensi (2009) señala lo importante que es reconocer los posicionamientos de los actores en el campo en su carácter relacional, evitando sustancializar identidades o cosificar a los diferentes sujetos con los que se trabaja. Este carácter relacional implica pensarlos “en vinculación con” y es un elemento que Elsie Rockwell recupera cuando se pregunta sobre los nuevos rumbos en antropología:

La reflexión ética desde esta perspectiva actual implica sobre todo situarnos para poder develar y delatar, no los conocimientos o los secretos de "los de abajo", sino justamente los secretos de los de arriba que se pueden percibir desde abajo. Debemos hablar de "lo conocido pero no dicho" por los que están en el poder. En otras palabras, no hay que perder la capacidad de indignación moral. Tampoco hay que perder la esperanza [...] (Rockwell, 2001: 63).

Resulta interesante entonces que la universidad también trabaje con otros sectores de la sociedad en pos de poder reconocer las vinculaciones que se establecen entre fronteras, entre un adentro y un afuera, entre un sector y otro. Que las propuestas extensionistas posibiliten el encuentro con distintos sectores favorece la visibilización sobre cómo se establecen las relaciones de poder y de qué modo estas articulaciones que se consolidan marcan y demarcan fronteras, las cuales al hacerse visibles podrían ser desnaturalizadas.

Identificar estas cuestiones en torno a los sujetos con los cuales se está trabajando favorece procesos en los cuales se revisan los modos en que se concibe la extensión, y en donde se reconocen los distintos posicionamientos que podemos adaptar como agentes universitarios en vinculación con otros.

Otro elemento central que colabora en las reflexiones y problematizaciones sobre las concepciones que tenemos de la extensión, refiere al lugar central que tienen las emociones en vinculación con los otros. Como se señalaba anterior-

mente, el texto “Razones, emociones y algunas preguntas para evaluar (y evaluarse) en extensión” de Flavia Romero, trabaja en detalle estas cuestiones.

En este escrito que refiere a las interpelaciones ético-políticas que pueden realizarse a la universidad, desde una evaluación en extensión, nos gustaría retomarlos en términos de considerar qué cuestiones son las que movilizan a los agentes universitarios a trabajar en extensión y a trabajar con diversos sectores.

Rockwell (2001) lo decía en parte, anteriormente, el recuperar una mirada relacional nos conecta con la indignación moral y también con la esperanza. Un planteo similar realiza Ahmed (2004) al sostener que todo conocimiento está mediatizado por las emociones y que no podría pensarse al conocimiento si no es mediatizado por las mismas.

¿Cuáles son las emociones que movilizan al trabajo en extensión? No es una pregunta menor, es una pregunta que refiere a una cuestión ético-política central. Es necesario tener en claro desde dónde partimos en la construcción con los otros y es importante también reconocer las implicancias emocionales como agente universitario. No sólo para favorecer a una co-construcción de conocimiento más precisa y clara, sino también para evitar caer en posturas tendientes a la filantropía o a visiones sesgadas desde una mirada de caridad o beneficencia. Todas ellas disposiciones que colaboran a mantener sentidos sedimentados de la extensión como asistencia social, transferencia de servicios, etc.

En este marco, la evaluación en extensión no debe tratarse sólo de un proceso que dé cuenta de las transformaciones que ocurrieron donde se intervino, sino también de: las emociones que movilizan a los sujetos para involucrarse en propuestas extensionistas, de las tensiones y modificaciones que cambian y resignifican los modos de pensar, sentir y comprometerse de los agentes universitarios y de la universidad. Ello implica la ardua tarea de objetivar concepciones asistencialistas o mercantilistas de la extensión y del conocimiento que se produce allí, así como revisar la inscripción ideológica política de los dispositivos institucionales universitarios desde los cuales se piensa y organiza la extensión, a fin de remover y resignificar estructuras sedimentadas de sentidos, modos de hacer y sentir en la práctica.

De esta manera, la extensión tensiona la frontera entre la emoción y la razón. Es decir, como espacio donde se mezcla, se entrecruzan y se interpelan. Pensar en el cuestionamiento ético-político que posibilita la evaluación en extensión

implica repensar los modos en que se construyen los dispositivos y se piensa institucionalmente la extensión, más allá de su materialidad, es decir, en las formas y condiciones simbólicas en las cuales la universidad y los agentes universitarios se disponen a trabajar en y con los otros.

Partir de esas primeras emociones que nos conectan con otros sujetos y conocimientos debe ser también una estrategia que nos sirva para “densificar” (Maidana, 2014) lo que como extensionistas decimos, dotarlo de su carácter ético más humano y profundo. Se trata de reconocer los “pensamientos encarnados” (Ahmed, 2004) que nos habitan y que habitan a todo sujeto social, porque las emociones politizan a los sujetos. Debemos aprender a leer el dolor, el enojo, la alegría y dotarla de saberes y contenidos, en la apuesta por la construcción de un mañana. “Esta lectura [que implica la formación constante de los extensionistas] podemos definirla como los elementos simbólicos que permiten mediar la relación entre las personas” (Brignoni, 2011) y otorgarle mayor cuerpo a los conocimientos que se producen en las prácticas.

El reconocimiento de nuestras emociones necesita ser articulado discursivamente y reflexionado desde variados conocimientos:

El discurso es lo que determina el marco y las estructuras de relaciones posibles y, en ese sentido, organiza y regula la experiencia profesional. El discurso es 'una manera particular de ordenar los elementos en juego (sociales, políticos, culturales e individuales) que permite así fundar la realidad y otorgar un lugar al sujeto/individuo en esa realidad creada (Brignoni: 2011).

Pensar el conocimiento desde y hacia allí implica tensionar las viejas estructuras universitarias, interpelar la división disciplinar, para recuperar la complejidad de los objetos sociales y su interdisciplinariedad. Significa también torcer la idea de un saber siempre objetivo, racional e ilustrado, para entenderlo como un conocimiento mediatizado por la emoción.

Cuando referimos a una dimensión ético-política es inevitable entonces reconocernos en esta imbricación o encuentro de prácticas, materialidades y sentidos acuñados, productos de una historia, pero también dispuestos a la interpelación en el cruce con los otros para pensar qué es lo común. La universidad debe apropiarse de lo que sus mismos agentes y ella producen en el acontecer de los (des)encuentros, apropiarse en el sentido de participar activamente en las preguntas y desafíos que conllevan la construcción colectiva, apropiarse tensando

fronteras, apropiarse para pensar qué de singular puede aportar a la construcción de lo común, no como algo dado, sino como “conquista de una autotransformación que conmueve las identidades involucradas por elaboración conjunta de una diferencia y la creación de una novedad” (Tatián, 2013).

Preguntas que tienden a la operacionalización de los conceptos relacionados con la interpelación ético-política de la universidad

Pensando en la extensión como frontera

– ¿El trabajo extensionista exige la vinculación con otras instituciones sociales? ¿Cuáles?

– En trabajo conjunto con la organización, movimiento o institución con la que trabaja intente construir un mapa en el cual puedan establecer sus distintos posicionamientos de modo relacional.

– ¿Cuáles son las expectativas que los diferentes actores involucrados tienen para o con la universidad?

– ¿Cuáles son sus expectativas en relación a las otras instituciones?

– ¿Se han elaborado documentos conjuntos? ¿Han tenido los mismos procesos de distribución o difusión de los conocimientos co-construidos? ¿Cómo y de qué manera ha sido?

– En base a lo trabajado y a los saberes co-construidos, reflexione: ¿qué posibles usos sociales y políticos podría tener el proceso llevado adelante o los conocimientos producidos?

En cuanto a las fronteras o tensiones al interior de la institución universitaria:

– ¿Para desarrollar su propuesta, se valió de una o varias disciplinas?

– En caso de que sean varias, ¿logra identificar alguna de ellas con mayor peso que las otras? ¿Por qué?

– ¿Encontró en el desarrollo de su propuesta obstáculos que respondan a la lógica de la organización universitaria ya sea: organización por claustros, por disciplinas, etc.?

– Reflexione sobre los procesos de enseñanza que se llevaron adelante en su propuesta: ¿quiénes han sido los que han enseñado?, ¿qué contenidos?, ¿para qué?

- Reflexione sobre los procesos de aprendizaje: ¿quiénes han sido los que han aprendido?, ¿qué contenidos?
- Si pudiese elegir una emoción que lo movilizó a realizar este trabajo, ¿cuál sería? ¿Por qué?
- Si pudiese elegir una emoción luego de haberlo realizado, ¿cuál sería? ¿Por qué?
- ¿Qué categorías o conceptos le han servido para poder expresar esas emociones?
- ¿Considera que alguna emoción no ha sido expresada a lo largo del proyecto? ¿Por qué? ¿Cree ahora encontrar categorías, conceptos, teorías para poder expresarlas? ¿Cuáles?
- Pensando en las distintas concepciones de extensión: asistencia, transferencia, diálogo de saberes. ¿Puede usted identificar al interior de su propuesta elementos que respondan a cada una de ellas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- En relación a la posición de los sujetos con los que trabaja: ¿qué relaciones establecen con otros sectores? ¿Cómo se han establecido dichos vínculos? ¿Considera que los mismos benefician o dificultan el trabajo?

Bibliografía

- Ahmed, Sara (2004). *The cultural politics of emotion* (trad. propia). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Asensi Pérez, Manuel (2009). La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos. En Spivack, Gayatri Chakravorty. *¿Pueden hablar los subalternos?*. Barcelona: MACBA.
- Bourdieu, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Brignoni, Susana (2011). Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto. En FLACSO. *Clase 19 - Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas de intervención socio-comunitaria de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Bs. As.: Autor.
- Carli, Sandra (2008). Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia. Ponencia presentada en el *II Encuentro Internacional Giros Teóricos. Impactos Disciplinarios. Cruces y articulaciones en las Ciencias Sociales y Humanidades*. UNAM, México.
- Corbo Zabatel, Eduardo (2009). Notas breves sobre la Extensión. *Revista E+E. Estudios de Extensión en Humanidades*, 1(1). [on-line]. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7899> [06/09/2014].
- Derrida, Jacques (2001). Torres de Babel. En Skliar, C.; Larrosa, J. y otros. *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Ed. Del Aguazul.
- De Sousa Santos, Boaventura (2007). *La Universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores / CIDES-UMSA.
- Grimson, Alejandro (2012). Resguardar nuestra incerteza acerca de la incertidumbre. Debates acerca de la interculturalidad y la comunicación. *Diálogos de la comunicación. Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, (75). [on-line]. Disponible en: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/75-revista-dialogos-debates-acerca-de-la-interculturalidad-.pdf> [06/09/2014].

- Maidana, Daniel (2014). Evaluación de políticas y prácticas de intervención social [Inédito]. Conferencia dictada en el marco del *Taller de capacitación en extensión universitaria*, organizado por la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Subsecretaría de Políticas Universitarias (SPU).
- Rockwell, Elsie (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, (13).
- Tatián, Diego (2013, 19 de marzo). De la universidad pública a la universidad común. *Página/12*. [on-line]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-216094-2013-03-19.html> [10/10/2016],

Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación

Felipe Stevenazzi* y Humberto Tommasino**

El presente artículo se propone dialogar a partir de un conjunto de reflexiones que nos surgen luego del proceso de transformación de la Universidad de la República – Uruguay, en el marco de su Segunda Reforma, que tiene como uno de sus pilares la generación de prácticas integrales, encontrando en la extensión universitaria uno de sus motores. Se entiende la integralidad como la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), interdisciplina y diálogo de saberes (científicos y populares). Se procurará abordar el proceso de resignificación de la extensión y el desafío de la integralidad y cómo esto puede enriquecer la formación universitaria y aportar a la transformación de lo que implica hacer universidad.

Este trabajo se propone reflexionar sobre la extensión universitaria en el marco del desarrollo de las prácticas integrales. En este marco, se abordará el proceso de resignificación de la extensión, el desafío de la integralidad y cómo los procesos de formación pueden aportar en estos sentidos, en lo que en definitiva es la transformación de lo que implica hacer universidad.

En un contexto donde el conocimiento es cada vez más privatizado, tornándose en vehículo para diversas formas de dominación social, la universidad no

*. Lic. en Ciencias de la Educación. Doctorando en Educación, UNER, Paraná, Argentina. Prof. Adj., Dpto. Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación, FHCE, UDELAR. Prof. Adj., Unidad de Promoción y Desarrollo de la Extensión SCEAM, UDELAR. fstevenazzi@gmail.com

** Dr. en Medicina y Tecnología Veterinaria. Dr. Medio Ambiente y Desarrollo. Mgter. en Extensión Rural. Prof. Agr., Área de Extensión Facultad de Veterinaria, UDELAR. htommasino@gmail.com

escapa a esta tendencia, quedando pequeños espacios contratendenciales, que debemos cuidar y desafiar para la transformación universitaria y social.

La extensión universitaria ofrece una posibilidad y una forma de acercar la universidad al medio y, fundamentalmente, poner a los universitarios frente a nuevos desafíos, orientando una agenda de prioridades, transformando la enseñanza a través de diferentes interrelaciones con el conocimiento y con los otros.

Para que se pueda desarrollar la integralidad es necesaria una verdadera articulación y transformación de las funciones, donde la enseñanza (con sus tiempos, lógicas y estrategias) no subordine las demás. Este es un riesgo latente dado que lo que mayormente hacemos en la universidad es enseñanza.

Integralidad y búsqueda de transformación

Resaltamos el término búsqueda en relación a la integralidad del trabajo universitario, porque entendemos que no puede ser planteada como un punto de llegada, siempre se puede avanzar un paso más en la integralidad, es un desafío que orienta el trabajo de docentes y estudiantes. Integralidad que desde la articulación de funciones procura generar una sinergia que transforme la universidad y lo que desde allí se construye. Articulación que entendemos no puede ser leída como dilución de funciones, perdiéndose así además de las especificidades, el impulso de habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de las mismas, para ejercer la integralidad necesitamos estar en condiciones de investigar, de hacer extensión y de enseñar, lo que requiere una concepción clara de lo que es ser universitario en el más amplio sentido y contar con los tiempos y recursos para ello. Esta concepción, necesita dedicación a la docencia universitaria, prácticamente en exclusividad y no como aquella tarea en los entretiempos de la labor profesional o como estatus para el desarrollo profesional. Por otro lado, consideramos interesante generar alternativas que combinen el trabajo profesional con la docencia universitaria, de manera que se pueda transmitir también a los estudiantes la experiencia del ámbito profesional. Esto requiere de un equilibrio no sencillo de encontrar, pero que debe ser tenido en cuenta, porque buena parte de los estudiantes desarrollarán su actividad en ese ámbito y la universidad debe formarlos para ese desarrollo.

Formación en y desde la extensión

La idea de formación, remite claramente a dar forma, alguien que es colocado o se coloca en un tiempo y un espacio para que reciba de manera más o menos pasiva una determinada forma. Formar a alguien, fabricar un otro juntando partes (Meirieu, 1998). Esta no es la concepción sobre formación que se sostiene en este trabajo, sino que será entendida como un proceso en el que intervienen al menos dos personas que tienen intencionalidades claras. Hay uno que se posiciona como docente y otro que manifiesta interés por conocer y experimentar en determinado tema.

Como advierte Meirieu, es posible que “La persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (Meirieu, 1998: 73).

Formación por lo tanto, es fundamentalmente el proceso que el sujeto hace consigo mismo, apoyado en otros que tienen experiencias y formaciones diferentes y entran en relación para apoyar su proceso.

En el caso de la extensión, tiene la particularidad de estar ligada directamente a la práctica, en el sentido de experimentar junto a otros, metodologías, trabajo interdisciplinar, desafíos que nos trascienden. En este sentido, en un proceso de formación en extensión, la experiencia adquiere centralidad, a la vez que es acompañada de reflexiones y replanteos que permitan a quienes se están formando —estudiantes y docentes— obtener aprendizajes de ella.

Enfrentarnos a nuestros propios límites, es quizás una de las consecuencias más interesantes en términos formativos que nos permiten las prácticas de extensión. Siempre están desafiándonos en la medida en que durante la interacción con otros se nos plantean demandas y retos (la mayoría de las veces desconocidos) que, además de permitirnos reconocer nuestras limitaciones nos impulsan a generar estrategias y capacidades para trascenderlas.

Esta naturaleza del trabajo en extensión obliga a interrogarse por la formación y por el trabajo que como universitarios desarrollamos, además de requerir cierto arrojo para exponer nuestras debilidades al colectivo. Por otro lado, demanda a los docentes acompañar el proceso de los estudiantes, no para allanar el desafío, sino para generar y sostener espacios de reflexión y búsqueda teórico metodológica, que permitan potenciar la experiencia.

En definitiva, la extensión debiera contribuir en el proceso de reposicionar lo que consideramos como ser universitario. Extrapolando el planteo que Rosana Guber realiza para pensar lo que provoca la perspectiva etnográfica en quien la desarrolla, si logramos reposicionar: “La centralidad del [universitario] como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento” (Guber, 2001: 10).

Este proceso de formación del ser universitario, no puede darse sólo desde la extensión, necesariamente tenemos que articular e integrar funciones.

Sin investigación y producción de conocimientos la enseñanza se torna un ritual de reproducción de saberes generados por otros, en otros ámbitos y contextos y la extensión e integración en la comunidad se transforma en un acto de asistencialismo o militancia (Bordoli, 2006: 14).

Universidad e integralidad

La Universidad de la República, poco a poco, pero en forma constante, viene asumiendo el desafío de la integralidad, que se propone la transformación de ésta, a través de lo que en ella se realiza. En este sentido, la transformación de las actividades de enseñanza son fundamentales. Por un lado, porque es la actividad que concentra la mayor parte del tiempo de docentes y estudiantes y, por otro lado, por la capacidad de formatear que tiene la enseñanza, gran parte de lo que hacemos como universitarios tiene que ver con las experiencias positivas y negativas por las que transitamos en nuestra formación de grado. Allí hay un punto central para comenzar la modificación de lo que se realiza, fundamentalmente de cara a lo que se realizará.

Es interesante cómo recoge esta apuesta institucional la ordenanza de estudios de grado aprobada el 30 de agosto de 2011 en la sección de orientaciones de enseñanza.

Esta ordenanza establece las orientaciones de los planes de estudio que se vienen modificando en varias facultades.

b. Los procesos de enseñanza estarán integrados con las funciones universitarias de extensión y de investigación, en las cuales el estudiante será sujeto activo. En extensión, conocerá tempranamente en forma directa el medio específico en el cual se desarrolla el área de conocimiento elegida y

participará en actividades de extensión debidamente integradas a la enseñanza. Por su parte en investigación, recibirá y analizará trabajos originales y sus resultados, y siempre que sea posible participará directamente en las actividades.

c. Las actividades de extensión y de investigación, adecuadamente orientadas y supervisadas por el grupo docente que corresponda, serán reconocidas en el sistema de créditos (UdelaR, 2011: 3).

La renovación de la enseñanza se propone también a partir de la curricularización de la extensión, como está planteado desde el título de la resolución que adopta el Consejo Directivo Central (CDC): “Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral”. Queda explicitada de alguna forma la necesidad de renovar, transformar la enseñanza universitaria, buscando superar antiguos modelos que vienen con la propia historia de la Universidad y que no necesariamente se adecuan a los sujetos que hoy la habitan y tampoco a las necesidades de la sociedad que sustenta esta Universidad.

El desarrollo de la extensión universitaria, tanto para estudiantes como para docentes, puede facilitar algunas transformaciones en la propuesta pedagógica de la universidad:

La extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía (UdelaR, 2010: 15).

Reconfigurar el acto educativo y transformar la enseñanza, parece formar parte de un acuerdo tácito, el agotamiento de un modelo pedagógico, tiene que ver, fundamentalmente, con el cambio de los sujetos que entran para ser modelados, ahí comienza a producirse el desajuste. Al menos evidenciamos un cambio importante en relación a los tiempos que destinan los estudiantes para una determinada tarea, la formación requiere fundamentalmente de invertir tiempo, resignando otras posibilidades. Entendemos que los estudiantes están cada vez menos dispuestos a esa postergación, sino encuentran en lo que hacen un sentido mediato y de alguna forma se ven recompensados por ese tiempo que destina-

ron, abandonan la tarea o destinan un mínimo para cumplir con la formalidad de la aprobación. Como docentes debemos profundizar la búsqueda de estrategias para que el pasaje por la universidad no se transforme en una colección de créditos y podamos desencadenar experiencias significativas que permitan a los estudiantes pensarse y reflexionar sobre su proceso de formación y sus sentidos.

A la “intemperie del aula” (Tommasino, et al., 2010) exclaustrada, esta característica genera efectos en docentes y estudiantes, se reconfiguran las relaciones de saber-poder, permitiendo su circulación, colocando a los universitarios en el lugar de aprender de otros.

En este contexto, la extensión puede transformarse en ese sentido, acercando a los estudiantes al contacto con la realidad y la conexión con lo que van aprendiendo, en relación con la sociedad y sus formas de entenderla. Este acercamiento necesariamente desafiará a estudiantes y docentes, colocándolos en el lugar de la incerteza y la búsqueda, actitudes fundamentales en cualquier proceso de formación. De alguna manera, la realidad se transforma en el principal instrumento didáctico para orientar la formación.

Proceso de formación integral y puesta en práctica de otro modelo pedagógico

Asumir el desarrollo de la integralidad en todos sus términos, implica la transformación del modelo pedagógico, y las relaciones que se establecen con el conocimiento.

La articulación de funciones que implica la integralidad, genera relaciones diferentes a las que pueden darse en un aula universitaria y, en función de ello, toda esa trama de relaciones se altera.

La relación educativa acontece en torno a una práctica que, como advierte Freire (1996), es una dimensión necesaria de la práctica social, en su riqueza y complejidad, un fenómeno “exclusivamente humano”, que a través de su estructuración se torna una práctica social educativa:

El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando. Objetos de conocimiento que han de ser enseñados y aprehendidos por los alumnos para que puedan aprenderlos. Contenidos. Objetivos, mediatos e inmediatos a los cuales se orienta la práctica

educativa. Y por último métodos, técnicas y materiales didácticos coherentes con los objetivos y con la opción política (77).

Una particularidad central de la relación educativa respecto a otras relaciones humanas, es que está atravesada por el conocimiento y los actores están allí formando parte de esa relación para aprender-enseñar y viceversa, desde los distintos grados de apropiación del mismo.

En los procesos de formación integral se modifica al menos esa asimetría entre docentes y estudiantes respecto al conocimiento. Por un lado, nos enfrentamos a la búsqueda y resolución de problemas y por otro, la extensión y la investigación nos ponen en contacto con lo no conocido, desafiando las seguridades desde las cuales se estructuraba nuestro rol.

La extensión contribuye a los procesos de formación en la medida que habilita enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones. Los universitarios son una parte de ese proceso y quizás los que pueden obtener el mayor provecho de ese relacionamiento con los actores no universitarios, generando nuevas relaciones con el conocimiento, y nuevos conocimientos.

En una universidad que trabaja en la integralidad la extensión funciona como un catalizador, que permite articular y dar orientación a la producción de conocimiento, en la medida que habilita a estudiantes y docentes

La oportunidad de interrelacionar teoría y práctica así como la posibilidad de generar nuevas preguntas –no saberes– disparadores neurálgicos en la producción de nuevos conocimientos. A su vez, permite repensar y reformular el currículum de formación profesional y/o técnico en función de las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad (Bordoli, 2006: 18).

Pensar un modelo pedagógico que recupere la integralidad como proceso de formación y transformación del quehacer universitario, requiere que las funciones no se vean subordinadas entre sí, proponemos entonces habilitar la búsqueda de un modelo pedagógico centrado en la formación como plantea Elsa Gatti (2000). Allí el énfasis no está puesto ni en el docente, ni en el estudiante, sino en la relación entre ambos, o en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas (estudiante-estudiante, docente-estudiante, docente-docente, estudiante-docente-actores no universitarios) como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal. La no-directividad es una característica central de este modelo, lo que no implica un abandono de la responsabilidad docente. Por el contrario asu-

mir la no-directividad, es habilitar el desarrollo de la autonomía en el otro, lo que requiere de un proceso de acompañamiento que brinde seguridad de escoger determinadas opciones.

En este proceso de conquista de la autonomía, docentes y estudiantes asumen mayores grados de compromiso con su formación, ellos en relación, se tornan los propios gestores de su formación, abandonando por un lado la pasividad y por el otro la concentración de poder en la conducción del proceso.

Un grupo de formación que funcione con esta modalidad no-directiva, se mueve entonces en dos dimensiones: como grupo de aprendizaje, que se propone y autorregula para la adquisición de determinados conocimientos y/o destrezas; y como grupo de formación psico-sociológica, que reflexiona sobre sí mismo y analiza las interacciones, los conflictos, los avances y retrocesos, los estancamientos, los logros, en fin: el proceso seguido individual y grupalmente (Gatti, 2000: 32).

Emprender este camino, implica necesariamente abandonar las cómodas certezas, y el espacio protegido del rol prefijado de docente y de estudiante, permitiendo que la realidad interroge y desafíe. La extensión y la investigación nos desafían necesariamente a lo “por conocer”, desde diferentes lugares nos enfrentamos a lo desconocido en relación con otros, ya sea con los pares en la investigación, con los “otros” en la comunidad, es necesariamente desde ese “nosotros” que se construye un nuevo conocimiento a ser desafiado dialécticamente.

Este proceso de búsqueda autónoma del conocimiento, implica una definición política y necesariamente transforma también las intervenciones que se desarrollan desde los procesos de extensión, siendo los actores sociales los sujetos promotores de las mismas.

La universidad como centro de poder, se ha relacionado históricamente con el medio, en tanto sujeto proveedor de información y temas a ser investigados, esta ética de la autonomía rompe radicalmente con esta postura. Pregonando justamente el conocimiento como posibilidad de conquistar la autonomía y no volverse conquistador.

Desafíos pedagógicos y posibilidades para otro modelo

La integralidad pone en situación de repensar la relación entre las funciones universitarias, plantea problemas nuevos, pone en relación a disciplinas y a su vez

a éstas con los actores extrauniversitarios, es una oportunidad privilegiada para ensayar otras relaciones con los otros, que permitan replantear el lugar y las representaciones que en el pasado y en el presente se construyen y practican sobre y desde la universidad.

Construir una relación con los otros, la construcción de una relación que se articula en la diferencia, alguien diferente en el que puedo reconocirme, una diferencia que no enmascara una desigualdad. La universidad históricamente ha construido –salvo honrosas excepciones– esa relación a partir de una superioridad, participar de la distribución del conocimiento y por tanto de su apropiación no es más que un reflejo de la desigualdad que funda nuestra sociedad. Por lo tanto la universidad se ubica y es ubicada en un sitio de privilegio, pensar en otra forma de estructurar ese vínculo, es fundamental para producir otras prácticas pedagógicas y otras relaciones.

En este sentido, la universidad debiera ser un espacio para el cultivo de la autonomía, tanto en relación a la forma de relacionarse como de establecer vínculos, posibilidad de relaciones más horizontales y democráticas, estas prácticas puestas en relación con los actores extrauniversitarios pueden ser un instrumento pedagógico importante, una estrategia y una intencionalidad para construir relaciones con los otros.

Es interesante reflexionar sobre las formas en las que la autonomía tiene lugar en nuestras prácticas, qué posibilidades de ejercicio y desarrollo de la autonomía contemplamos en nuestras propuestas.

Parece interesante detenerse sobre el lugar en el que dejamos a los otros en nuestras propuestas, es decir cómo quedan y dónde se pueden posicionar, esto tiene directa relación con la autonomía y las intencionalidades pedagógicas que se ponen en relación. Generar espacios en los cuales contribuir a la reflexión conjunta sobre los problemas y diseñar posibles salidas a los mismos puede ser, en muchos casos, el aporte que la universidad puede plantear, pero de la forma en cómo lo haga puede estar contribuyendo a la autonomía de esos otros, o puede estar, por el contrario, limitando esa posibilidad.

La ruptura del vínculo áulico exclusivo: el aprendizaje en el medio y el diálogo de saberes generado en la Integralidad

Cuando se establecen vínculos dialógicos con los actores sociales presentes

en el “medio”, estos asumen roles enseñantes, habilitan la circulación de saberes, plantean nuevos problemas reales, conjeturas sobre alternativas, respuestas ensayadas; incorporan una búsqueda más heurística que la que se plantea artificialmente en la sala de aula¹.

Los procesos de Integralidad que incorporan la extensión crítica² a los espacios educativos, incorporan el diálogo de saberes que es definido por la integración de actores no universitarios que aprenden y enseñan junto a los estudiantes y los docentes que también aprenden y enseñan. Se genera una vinculación entre saberes diferentes: los saberes científicos o académicos –en un sentido más amplio– y los saberes populares. Es importante analizar cómo se ha entendido

1. Desde la educación popular se ha destacado la potencia formativa del medio social y sus actores en situación. Freitas (en Pistrak, 2009: 92-93) señala que: “Una pedagogía del medio es, antes que nada, una pedagogía crítica de su medio y que por lo tanto forma sujetos históricos (auto-organizados). Sería lógico pensar que este medio social no debería tener una función de anular la formación de tales sujetos históricos. De ahí el carácter dialéctico que asume la relación entre el ser en formación y su medio (natural o social). En este proceso el medio (y sus luchas) enseña y al mismo tiempo, es criticado como forma de desarrollar a ambos (el sujeto y su medio), lo que vale para cualquier formación social [...] Los movimientos sociales también enseñan y no hay razón para que la escuela no se entrelace con ellos. Además: si la escuela es necesaria, pero insuficiente para producir muchas de las transformaciones sociales, su relación con los movimientos sociales permite potenciar su acción” (traducción propia del original en portugués).

2. La extensión crítica, a grandes rasgos, es tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros y campesinos. Está vinculada con las concepciones de educación popular e investigación acción participación que emanan de estos procesos de lucha. A nivel de la universidad latinoamericana, también se pueden rastrear como procesos históricos fundantes de esta corriente, algunas propuestas que se relacionan con el surgimiento de la universidades populares (Bralich, 2006). Debe reconocerse entonces, como fuente inspiradora, el movimiento de la educación popular latinoamericana y la impronta que han dado a este proceso algunos autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros.

Cuando revisamos los fines de la extensión crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero se relaciona con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la exclusiva formación técnica y sin compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico debe contribuir a generar universitarios que tengan estas dos cualidades. Se debe trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad concebida como una “fabrica de profesionales” y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios comprometidos y solidarios con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas.

En segundo lugar, la universidad debe contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, intentando generar procesos de poder popular. Claro está, estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica, no es posible avanzar en uno sin el avance del otro.

este vínculo entre saberes desde distintas concepciones epistemológicas para direccionarlo hacia procesos de horizontalidad y comunicación dialógica³.

Enríquez y Figueroa (2014) identifican tres tesis diferentes a la hora de pensar la vinculación entre el saber popular⁴ y el saber académico-científico: una primera vinculada a la continuidad entre sentido común y saber científico, una de ruptura y otra vinculada a la ruptura de la ruptura y el reencuentro.

La primera propuesta entiende que el punto de partida del saber académico es el sentido común. Esta tesis es sostenida tanto por autores “neopositivistas” como Popper, como por autores que han aportado a la teoría crítica como Fals Borda. En el primer caso, se sostiene que “el sentido común produce un conocimiento elemental de carácter lógico porque parte de una base racional, pero puede ser cuestionada porque efectúa elaboraciones imperfectas. Para Popper (1991) la ciencia y la filosofía son, en última instancia, sentido común esclarecido” (Enriquez y Figueroa, 2014: 27).

En el segundo caso, Fals Borda entiende que es fundamental conocer y apreciar el papel que juega el saber popular, el sentido común y la cultura popular para “obtener y crear conocimiento académico-científico” (Fals Borda, 1990: 27).

3. Freire entiende que “na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto êste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que êste seja eficiente, o acôrdo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito” (Freire, 1985: 85).

4. Enríquez y Figueroa (2014), entienden que el “saber popular es un término complejo dentro del campo de las ciencias sociales, el mismo está compuesto por dos términos teóricos: el saber, recubierto por una aura epistémica luminosa es muy valorado por el mundo de los investigadores, a tal punto que ha sido calificado como la fuente de legitimación del poder y de riquezas en la sociedad de la información... y el término popular que está revestido de una aura epistémica oscura, a tal punto que algunos pensadores afirman que es una categoría que hay que abandonar por que no aporta luz a los nuevos procesos sociales” (17). Al mismo tiempo, entienden el “saber popular como el conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sistemas subalternos de la sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia. Este tipo de saber, compuesto por una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrables plenamente por la comunidad (Leis, 1989), proporciona una cosmovisión que le otorga identidad y coherencia a los sectores subalternos que los han creado y los utilizan en su cotidianidad” (18).

Para abonar esta idea cita los innumerables casos de fármacos utilizados por la medicina moderna que derivan de la medicina indígena⁵.

La segunda opción entiende que la “ciencia se construye contra el sentido común” (Fals Borda, 1990: 29). Enríquez y Figueroa (2014) sostienen que autores como Bachelard, Bourdieu, Chamboredon y Passeron consideran que el “sentido común es ilusorio y superficial y, por ello, se constituye en un obstáculo epistemológico que ciega la mirada de los sujetos” y proponen una “ruptura epistemológica como método de conquistar el conocimiento contra la ilusión del saber inmediato” (29).

La tercera opción está representada por De Souza Santos (2006: 30) que propone una “doble ruptura epistemológica”. Se debe superar el sentido común “mediante la solidez científica y el rigor académico”, la segunda ruptura procura la “construcción de un nuevo sentido común emancipador que transforme el conocimiento académico-científico y su potencial en un movimiento en espiral que lleve a un nivel superior al sentido común”.

A este respecto, De Souza Santos propone una “ecología de saberes”, en la cual:

No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre, no como monocultura, sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos

5. Enríquez y Figueroa (2014) identifican diferencias entre estas dos posiciones, proponen que en el caso de Popper se entiende que el sentido común es basado en un sustrato racional elemental que da lugar a conocimientos lógicos imperfectos que se derivan, en última instancia, del mundo de la razón. En el caso de Fals Borda, el sentido común está formado por conocimientos y creencias, que se relacionan con conocimiento empírico y práctico que colaboran a crear, trabajar e interpretar su mundo. En segundo lugar, proponen que existe entre los dos autores una diferencia significativa sobre la naturaleza del sentido común. Para Popper es una “capacidad natural de carácter universal que le permite a todos los seres humanos construir conocimientos lógicos y válidos” (28). En cambio, entienden que Fals Borda sostiene que el sentido común es “epocal y está contextualizado porque ha sido aceptado en un período dado y en una comunidad específica [...] es contingente e ideosincrático” (ibíd.).

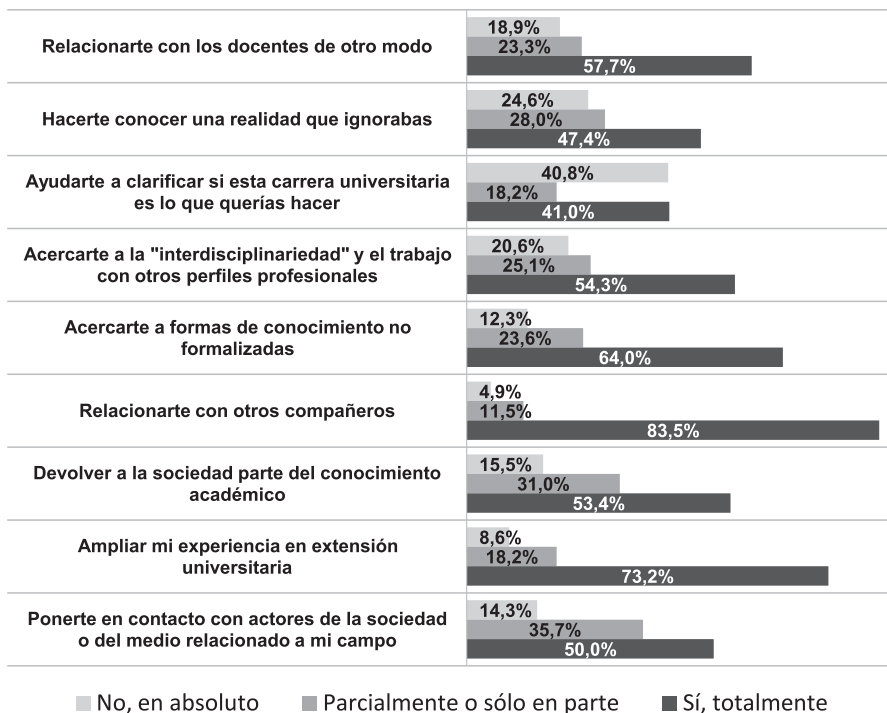
en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio que “la ciencia es la única, no hay otros saberes”. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce. No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos. ¿Es acaso una coincidencia que el 80% de la biodiversidad se encuentre en territorios indígenas? No. Es porque la naturaleza allí es la Pachamama, no es un recurso natural: “Es parte de nuestra sociabilidad, es parte de nuestra vida”. Es un pensamiento anti-dicotómico. Entonces lo que tengo que evaluar es si se va a la luna, pero también si se preserva la biodiversidad. Si queremos las dos cosas, tenemos que entender que necesitamos de dos tipos de conocimiento y no simplemente de uno de ellos. Es realmente un saber ecológico el que estoy proponiendo (De Sousa Santos, 2006: 26-27).

El desarrollo de los Espacios de Formación Integral (EFI) y sus posibilidades

Luego de varios años de trabajo en la construcción de la Integralidad y específicamente en el desarrollo de los espacios de formación integral en las distintas facultades y escuelas, debemos comenzar a reflexionar sobre sus potencialidades, dificultades y desafíos.

Las potencialidades se vinculan con formaciones estudiantiles diferenciales en un sentido superador de las prácticas áulicas prevalecientes en la Udelar. El estudio realizado por Romano et. al (2014) pone en evidencia algunas cuestiones centrales a la hora de entender los efectos que provoca en los estudiantes su participación en los EFI. Rescatando de este estudio algunas de las principales percepciones estudiantiles, el siguiente cuadro pone en evidencia un proceso significativamente diferente.

Percepción acerca de los "logros" del EFI en los estudiantes. Total de la población. En porcentajes



Fuente: Romano et al. (2014) en base a datos de la encuesta de estudiantes 2013.

Aquí se da cuenta de algunas cuestiones importantes vinculadas al relacionamiento docentes estudiantes, al conocimiento de realidades que el estudiante desde una formación exclusivamente áulica no conoce, a conocimientos de espacios interdisciplinarios y multiprofesionales y al acercamiento a otras formas de saber o tipo de conocimiento no exclusivamente académicos o científicos. Estas percepciones encontradas en el estudio permiten sustentar que los EFI reinauguran procesos impulsados desde hace mucho tiempo en la Udelar. Estos procesos han sido propuestos desde hace larga data por varios proyectos universitarios, donde destacamos el APEX, pero también los procesos vinculados a las Plantas Piloto que la Udelar desarrolló en la década del '50 (Bralich, 2006).

Las potencialidades se expresan también en la tarea docente. Los docentes que han participado de la experiencia ponen de manifiesto que esta forma de

enseñar tiene la potencia de la enseñanza desde la problemática en concreto que se encuentra en el medio y consecuentemente da condiciones para aprendizajes significativos desde la realidad y no sólo desde la mediación áulica.

Estas potencialidades tienen su contra cara: este tipo de actividad es más exigente en cuanto a los tiempos y compromisos de los estudiantes y los docentes. Implica tiempo de campo y no sólo tiempo de aula. Este tiempo combinado, en general es mayor que el tiempo de las disciplinas que se dan exclusivamente en el aula. Además, en algunos casos, implica que sea necesario convivir con situaciones sociales de vulnerabilidad que muchas veces son rechazadas como ámbitos de aprendizaje. Considerar este tema es absolutamente necesario ya que nos cuestiona, por ejemplo, la obligatoriedad de las prácticas integrales vinculadas a sectores subalternos de la sociedad, sobre todo para aquellos estudiantes y docentes que ideológicamente rechazan la vinculación y compromiso con estos sectores. Debemos ser extremadamente cuidadosos de no propiciar situaciones de no escucha o de invasión cultural por parte de estudiantes obligados a realizar trabajos en ámbitos que no son objeto de su preocupación y mucho menos de compromiso social.

La formación docente para esta tarea integral es otra de las cuestiones claves a considerar. Es absolutamente necesario la formación para la enseñanza a nivel disciplinar, pero resulta imprescindible cuando a la tarea docente se agrega la enseñanza de la extensión y la investigación. Procesos de acompañamiento teórico-práctico para los docentes que se comienzan a vincular a estas prácticas son claves e imprescindibles.

Por último, luego de varios años de vinculación y apoyo a los procesos de integralidad, creemos condición *sine qua non*, su impulso y consolidación a través de los Programas Integrales.

En los últimos veinticinco años la Udelar ha gestado el programa Aprendizaje y Extensión (APEX), el Programa Integral Metropolitano (PIM) y los Programas Integrales Temáticos. Estas son instancias territoriales y temáticas de vinculación permanente con la sociedad que permiten un vínculo estable y sistemático, que no está sujeto a los tiempos curriculares de la universidad. Se componen por equipos docentes interdisciplinarios que construyen demanda en forma permanente con los actores sociales con los que se vinculan, articulando esta demanda con los diferentes espacios universitarios (facultades, centros, escuelas).

El trabajo y desarrollo de estos programas ha puesto en evidencia la potencia que tienen a la hora de impulsar los procesos de integralidad. Deben ser priorizados si se pretende profundizar el desarrollo de las prácticas integrales. Ponen en evidencia que la contradicción entre programas centrales y desarrollo de la extensión e integralidad en la periferia (servicios universitarios) es una falacia que se sustenta en la ignorancia o desconocimiento intencional de la realidad.

La universidad necesita seguir avanzado en el proceso de generar políticas de cara a la Integralidad, el proceso desarrollado hasta el momento ha permitido a nuestro entender desencadenar corrimientos en las actividades de enseñanza y acercar a servicios más alejados de la extensión. La extensión se ha integrado como una función, tiene lugar en el currículum a través de los nuevos planes de estudio de muchas facultades, se viene produciendo una “naturalización de la extensión, entendida como el propósito de que hacer extensión en la universidad llegue a ser tan 'natural' y esperable como hacer enseñanza e investigación” (Arocena y Tommasino, 2011: 4). Confiamos en que estos procesos que se han desarrollado puedan continuar y profundizarse a través de las prácticas y políticas universitarias.

Bibliografía

- Arocena, Rodrigo y Tommasino, Humberto (2011). *Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República* [Documento]. Montevideo: Extensión - Universidad de la República. Disponible en: http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/documento%20lineamientos%20generales-cseam-11-2011.pdf [10/10/2016].
- Bordoli, Eloísa (2006). “Aportes para la conceptualización de los Programas Integrales en la UdelaR”. Editado en CD por la CSEAM, Montevideo.
- Bralich, Jorge. (2006). La extensión universitaria en el Uruguay. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Montevideo.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Bs. As.: CLACSO.
- Enríquez, Pedro y Figueroa, Paola (2014). *Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico-científico*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Fals Borda, Orlando (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Freire, Paulo (1985). *Extensão ou comunicação?* Río de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1996) *Política y educación*. México: Siglo XIX.
- Gatti, Elsa (2000). Los modelos pedagógicos en la educación superior. *Revista Temas y Propuestas*, (18), 24-43.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ley N° 2.549. Ley orgánica de la Universidad de la República. Octubre de 1958. Disponible en: <http://www.rau.edu.uy/universidad/leyorg.htm> [10/10/2016].
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankestein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.

Pistrak, Moisey (2009). *A Escola Comuna*. San Pablo: Editora Expresao Popular.

Popper, Karl (1991). *La lógica de la investigación científica*. Mexico: Rei.

Romano, Antonio et al. (2014). *Evaluación sobre las Políticas de Extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República. El caso de los Espacios de Formación Integral* [Informe Preliminar de Resultados]. UdelaR [inédito].

Tommasino, Humberto et al. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Montevideo: Universidad de la República.

UdelaR (2010). *Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Consejo Directivo Central, Universidad de la República. Montevideo: Autor.

_____ (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria* [Documento Oficial]. Consejo Directivo Central, Universidad de la República. Montevideo: Autor.

SECCIÓN SEGUNDA

Debates y escenarios sobre la evaluación en extensión universitaria

Posibilidades y límites en la evaluación por objetivos en las prácticas de extensión

Julieta Almada, Marcela Carignano, Flavia Romero y Karina Tomatis*

La evaluación se presenta en nuestras sociedades como una actividad asociada al campo educativo. El auge del positivismo hacia el siglo XIX modifica también los criterios de evaluación y validación del conocimiento, en particular a través de la cuantificación de los resultados. Sin embargo, la evaluación por objetivos, que es la más difundida en la actualidad, surge en Estados Unidos hacia mediados del siglo XX (Escudero, 2003). Luego, esta forma de evaluación se extenderá a diferentes ámbitos sociales, entre otros, el de las políticas públicas.

Presentaremos en este artículo, algunas discusiones en torno a la evaluación por objetivos en las políticas sociales, y en particular en los mecanismos de evaluación en extensión, pensando en realizar un breve análisis que nos lleve a discernir si los modos de evaluación de políticas públicas, en particular las políticas sociales, son los apropiados para la evaluación de y en las prácticas extensionistas.

Metodologías de evaluación por objetivos

Partiremos entonces de una puesta en consideración de los conceptos que se involucran en los procesos de evaluación. En general se entiende que “un *proyecto* es una empresa planificada que consiste en un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas para alcanzar objetivos específicos dentro de los límites de un presupuesto y un periodo dados” (ONU, 1984).

Dicho proyecto, se propone cubrir un déficit (presente o futuro), solucionar o

*. Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

paliar algún problema social, o desarrollar algún tipo de potencialidad existente (Cohen y Franco, 2009: 82). Es necesario para ello, poder realizar un diagnóstico explicativo (de acuerdo al marco teórico desde donde se trabaja) que posibilite plantear objetivos-metas a alcanzar a partir del desarrollo de ciertas actividades, y con particulares metodologías de trabajo. Este diagnóstico, de acuerdo a los autores, es el elemento central de la evaluación *ex ante*, es decir de la evaluación previa a realizar cualquier proyecto o práctica. Pero es necesario otro tipo de evaluación que permita corregir en el transcurso del proyecto los modos en los que alcanzó esos objetivos. En este marco, “la evaluación de procesos permite corregir tanto el modelo causal como la implementación del proyecto para reorientarla en función de los objetivos perseguidos” (Cohen y Franco, 2009: 82). Esta evaluación *durante* la realización del proyecto permite adecuar o corregir los elementos que no habían sido considerados con anterioridad. Por último, en términos temporales, la evaluación *terminal* (que también consideran dentro de la evaluación *ex post*), según los mexicanos, permite evaluar los impactos hacia atrás del proyecto y definir si funcionó o no, si se alcanzaron los objetivos y en qué medida, descubriendo causas probables de explicación, etc.

Existen además otras tipologías desde donde se puede analizar la evaluación, por ejemplo si se toma en cuenta el agente que lleva a cabo la evaluación, se distingue entre: evaluación externa, interna, mixta y participativa.

La primera es realizada por sujetos ajenos a los participantes del proyecto. Supone cierta “objetividad” del evaluador, en tanto no se involucraría directamente en el proceso de desarrollo del proyecto. La segunda, la realizan quienes gestionan el proyecto en cuestión. Suponen que

[...] habría colaboración de quienes participaron en el proyecto, por cuanto no la sentirían como un examen de su actuación personal, sino como una instancia de reflexión sobre lo realizado, de mutuo intercambio de experiencias y, en fin, de aprendizaje (Cohen y Franco, 2009: 113).

A esta forma, se la critica por la supuesta falta de objetividad, que aparentemente sería un fin ético implícito en los procesos de evaluación, y que debiera ser compartido tanto por los teóricos sociales, como por los agentes interventores de las políticas sociales. Ciertamente es que “la evaluación interna no elimina el choque de intereses entre los diferentes actores” (Cohen y Franco, 2009: 114) presentes en toda forma de intervención social, al tiempo que de acuerdo al alcance e impactos de los proyectos, puede que haya sujetos que no participen activamente

en el proceso de evaluación. El tercer tipo, intenta combinar los dos modos de evaluación antes mencionados. Sin embargo, el proceso también es limitado, en tanto no se involucran todos los actores, en particular “la población-objetivo”. Por último, la evaluación participativa como estrategia,

[...] prevé el concurso de la comunidad en el diseño, programación, ejecución, operación y evaluación del mismo. De esta forma, la evaluación participativa es un componente de una estrategia diferente de proyectos lo que hace que su adecuada implementación dependa en gran medida de la población afectada por el mismo (Cohen y Franco, 2009: 116).

Más allá de las posibles y abundantes tipologías que podemos encontrar en relación a la evaluación, consideramos necesario destacar que es necesario comprender la evaluación como un proceso dinámico que, en el caso de las intervenciones comunitarias, deberá contemplar diferentes dimensiones.

Por ello, entendemos que resulta imprescindible visibilizar y reconocer que, con las modalidades tradicionales de evaluación, resulta complejo dar cuenta de lo acontecido en escenarios comunitarios.

En este marco, la complementación de técnicas cualitativas y cuantitativas (lo que se conoce también dentro de la investigación en ciencias sociales, como técnicas de triangulación de métodos), puede ser una perspectiva superadora a las actualmente dominantes.

La evaluación en las políticas sociales

Como mencionábamos en el primer apartado, los métodos de evaluación han tenido como ámbito de estudio y aplicación también, las políticas y programas sociales públicos. Con origen en los años '60 y una significativa profesionalización a partir de los años '70, las discusiones en torno a la utilización de los recursos públicos y sus efectos en la sociedad, así como un acento en la eficiencia de las acciones del Estado, fueron los elementos centrales para evaluar las políticas públicas (Vélez Méndez, 2007).

Desde mediados de los años '70, y profundizados en las décadas de los '80 y '90 (bajo el denominado enfoque de desarrollo global), las recurrentes acciones por parte de los organismos internacionales de financiamiento, fueron incrementando sus capacidades decisorias en la orientación de las políticas sociales de los países dependientes y, por lo tanto, también en los procesos de evaluación.

Desde 1998, llamados Programas de cooperación para el desarrollo, caracterizados por un intervencionismo ortodoxo de los países centrales y sus organismos multilaterales¹, implementaron programas de ayuda y asistencia desarrolladas a través de organizaciones no gubernamentales, “en detrimento de la autonomía de los estados y gobiernos de los países de Tercer Mundo” (Preston, 1999: 284). Este tipo de programas impuso fuertes criterios de desempeño y vigilancia sobre el uso de los recursos y el impacto en poblaciones específicas, con un sofisticado trabajo sobre los instrumentos y metodologías de evaluación. Desde estas perspectivas, se propone entender a la evaluación como un proceso de conocimiento y control sobre el desempeño de las políticas o proyectos y la concreción de los objetivos o los parámetros/criterios de valor establecidos en la planificación (Osuna Llanesa y Vélez Méndez, 2004).

Así, los distintos diseños de evaluación provenientes de las políticas públicas han atravesado una fuerte discusión en las últimas décadas entre el mencionado paradigma positivista, con valoración sobre los efectos causales, y otro paradigma hermenéutico-constructivista, de carácter interpretativista que considera la perspectiva de los actores involucrados. Este paradigma, “percibe la vida social como creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes de la interacción social” (Filstead, 1986: 62). Asimismo, supone la necesaria comprensión de las situaciones desde la perspectiva de los participantes. Entrarían aquí también en consideración las antes mencionadas tipologías de evaluación de acuerdo a los sujetos.

La dicotomía entre formas cuantitativas y cualitativas de evaluación, es decir, aquellas que priorizan traducir en números de los resultados de sus observaciones, práctica y proyectos, y aquellas que “prefieren registrar sus datos en el lenguaje de sus sujetos” (Filstead, 1986: 64), se presenta en nuestros ámbitos de análisis, como métodos de investigación y de evaluación en disputa. Sin embargo, es necesario preguntarnos: ¿Son estos diseños pertinentes para ser aplicados en los proyectos de extensión?

Es prudente pensar que previamente a implementar un modo de evaluación, debemos pensar las características de aquello que se desea evaluar, y si el disposi-

1. Entre otros: Organización de Naciones Unidas, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo.

tivo de evaluación tiene las características apropiadas para abarcar la complejidad de aquello que se desea evaluar.

La evaluación y la extensión

Si nos adentramos a la evaluación de las prácticas de extensión, en particular aquellas que están delimitadas por proyectos, se ha visto durante mucho tiempo vinculada a la metodología de evaluación de programas sociales, en los cuales es concebida como una “actividad programada de reflexión sobre la acción [...] con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos y formular recomendaciones para tomar decisiones” (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000:32).

En su abordaje más clásico, como hemos venido afirmando, implica, al menos, dos momentos: el inicial, donde se caracteriza el punto de partida o la situación inicial del objeto de la intervención; y el de revisión, en el que se consideran los objetivos y metas definidas con el objeto de determinar si lo pensado previamente pudo llevarse a cabo (impactos). Esta *evaluación de impactos* se centra —como definen Nirenberg, Brawerman y Ruiz, siguiendo el planteo de la ONU (1984)— en la medición y valoración de los resultados logrados a partir de la definición de objetivos, atribuyendo los cambios identificados a las acciones realizadas en el marco del proyecto. En palabras de Cohen y Franco (2009):

El impacto es consecuencia de los efectos de un proyecto. En este sentido, expresa el grado de cumplimiento de los objetivos respecto a la población-meta del proyecto. El impacto puede ser medido en distintas unidades de análisis: la del individuo o grupo familiar, o en distintos agregados societales (comunitario, regional, nacional) (94).

Como ya se ha desarrollado en el artículo anterior de esta publicación, podemos entender a la extensión universitaria, del siguiente modo:

Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal [...]. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye

a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares (CIN, 2012: 5).

Ahora bien, si pretendemos comprender la posibilidad de un entrecruzamiento de dispositivos, resulta fundamental una definición de lo que entendemos también por políticas públicas, a las que podemos nominar como

Cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados (Lahera Parada, 2004: 16).

Las evaluaciones que tienen como objeto de estudio las políticas públicas surgieron en un contexto político particular, con estructuras, instituciones, visiones sobre el desarrollo e intereses políticos singulares. Por su parte, la extensión universitaria se desarrolla desde otro contexto, con condicionantes políticos comunes pero también específicos, desde múltiples propósitos, propios del ámbito académico y con una particularidad vinculada al conocimiento.

Hay dos aspectos centrales que marcan diferencias notables entre las políticas públicas y la extensión universitaria, y que vuelven el proceso de evaluación un dispositivo situado que debe considerar esas especificidades.

En primer lugar, podemos definir la **ESCALA** en la que se define e implementa la propuesta. En el caso de las políticas públicas es preciso pensar que su implementación no será para un único poblado, comuna, barrio, villa o asentamiento.

El impacto en diferentes comunas, barrios y/o poblados que se benefician por políticas, programas y planes de gobierno² es diferente al que pueden generar las intervenciones de las universidades nacionales en estos mismos ámbitos. Por ello también creemos que es necesario poder contextualizar los instrumentos de evaluación y los actores intervinientes en su elaboración. La escala local es cuantitativamente menor y ofrece una especificidad que posibilita la inclusión de

2. Para la distinción entre estos tres tipos de intervenciones estatales consultar a Cohen y Franco (2009).

variables subjetivas que pueden leerse en el proceso por los actores intervinientes. Ciertamente, su aplicación puede ser pensada en términos generales, abstractos y universales, pero no bajo un proceso lineal. Vale aclarar que los actores organizados en este tipo de prácticas son significativamente menores en cantidad a los que se ponen en juego en la construcción, discusión, implementación y control de políticas públicas, lo que genera un diálogo más cercano –aunque no por ello menos conflictivo– con las posibilidades y limitantes que esto acarrea.

En segundo lugar, se debe tener en cuenta al **ACTOR RESPONSABLE EN LA IMPLEMENTACIÓN** de la propuesta. En el caso de la política pública, luego de instancias de diálogo y discusión con diversos actores, es el Estado (municipal, provincial o nacional) el responsable de su implementación, así como de la creación de las condiciones para que ésta sea posible, viable, y satisfactoria en relación a los objetivos definidos.

La práctica extensionista, en cambio, concibe el desarrollo del trabajo de modo cogestionado, y delegando las responsabilidades –al menos en el plano ideal– sobre un equipo conformado por actores universitarios y otros actores sociales. El punto en común entre unas y otras formas de intervención es que ambas se piensan “para la promoción y creación de derechos” (Maidana, 2014: 6).

En este marco, la temporalidad en extensión universitaria como prácticas de intervención social es diferente. La evaluación de y en extensión no impone un tiempo predeterminado para su desarrollo (usualmente relegado al tramo final), sino que por el contrario instala un proceso reflexivo y flexible que es siempre singular. Esta reflexividad puede ser comprendida a través de tres aspectos íntimamente imbricados entre sí: el tiempo requerido para la reflexión, los vínculos que a través de la mirada externa posibilitan la reflexividad, y la introspección necesaria para incorporarlo en el futuro. Con respecto al primer aspecto, la reflexividad en la evaluación implica un detenimiento en el tiempo y las acciones, y se constituye en momento privilegiado de re-pensar un recorrido prefigurado que, por ser atravesado por la imprevisibilidad del contexto y los sujetos, requiere una necesaria adaptación.

En tercer lugar, podemos mencionar las **FINALIDADES INSTITUCIONALES**, que determinan el modo de vinculación. Si bien la universidad posee como “*finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social...*”, como plantea la definición de extensión antes expuesta,

la herramienta fundamental para el desarrollo de estos aspectos es el conocimiento. La extensión universitaria no pone en cuestión si el conocimiento es o no es importante, muy por el contrario, la extensión lo ensalza. Lo lleva muy alto en su ponderación, y se dedica a discutir *qué* conocimientos, *cómo* se hace conocimiento y *para qué* se produce conocimiento.

No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contra-hegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre, no como monocultura, sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino [...] Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos [...] (De Sousa Santos, 2006: 26).

Concibe al conocimiento que se produce en las universidades públicas como un bien público, y esto implica no sólo que debe ser accesible a todos y que debe ser construido *con* otros, sino también que debe ser de utilidad para todos y todas aquellas personas que no se benefician de la educación superior por imposibilidad o por decisión, en pos de la democratización y la justicia social. Justamente la particularidad de este proceso de intervención demanda ciertas consideraciones a la hora de evaluar, que incluyen vínculos estrechos que permiten el diálogo permanente con todos los involucrados y el reconocimiento de que esos vínculos no vienen dados, sino que son fruto de una construcción cotidiana y un “estar” que implica adentrarse en las lógicas de relación entre los sujetos de los espacios de intervención (las cuales nos preceden, propio del “venir entre”).

Así, la universidad centra su peso simbólico en el conocimiento que la erige como tal, y al mismo tiempo a través de la extensión universitaria está utilizando ese conocimiento para de-construirse, y éste último aspecto es central. La universidad está intentando retroalimentarse con esos procesos, está intentando discutir sus propios saberes y ponerse en tensión para producir nuevos conocimientos.

Este aspecto no puede ser escindido de la ecuación al momento de pensar la evaluación de los objetivos, creemos que no puede ser escindido de la elaboración de estos. El Estado, como agente que implementa las políticas públicas tiene otras finalidades, atravesado por procesos políticos diferentes, e intenciones

definidas por los gobiernos que marcan otras particularidades. Con esto, claramente, no intentamos desvincular a la universidad de la política. Prueba de la imposibilidad de esa escisión fue la permeabilidad del espacio universitario a las lógicas neoliberales, que hasta hoy nos encontramos resistiendo, y la mercantilización del conocimiento que trasmuto de forma particular en las secretarías de extensión. En relación a nuestra preocupación, los impulsos por rendir cuenta de las acciones realizadas en extensión con metodologías prestadas (empaquetadas) y centradas en la rendición de recursos y la demostración de impactos concretos es parte de esta herencia.

El cuarto aspecto que podemos mencionar es la **DISTANCIA ENTRE LAS CONDICIONES IDEALES Y LAS CONDICIONES REALES** de elaboración de la propuesta de trabajo extensionista. Vinculado en general a la evaluación ex ante, las intervenciones, proyectos y practicas extensionistas, en general, parten de una representación desde las universidades, para “atender” cierta problemática que se considera relevante. En este sentido se planifica, proyecta y ejerce desde el lugar de universitarios, creando una situación tipo-ideal sobre la que se pretende intervenir. Una vez puesto en marcha el proyecto, programa o política, se enfrenta a las condiciones reales en las que se desarrolla su práctica que, en muchos casos, difiere con el tipo-ideal elaborado previamente.

Consideramos necesario remarcar la necesidad de co-construir con los sujetos e instituciones por fuera de la universidad, en primer lugar para tener una visión diferente en donde se pongan en discusión las representaciones de los actores, las necesidades, y finalidades de las prácticas extensionistas, desde un primer momento. Creemos que esto puede evitar la sobreintervención de ciertos territorios o grupos con los que se trabaja, al mismo tiempo que nos permitiría poder trabajar integralmente desde un inicio con los actores, reconociendo posiciones al interior de la comunidad, relaciones de fuerza, etc. Asimismo, permearía una visión de todos los actores universitarios y no universitarios como agentes de gestión, como sujetos políticos que toman decisiones que afectan sus intereses, sus condiciones de vida. Además, posibilitaría construir múltiples espacios de comunicación con el entorno, en donde el aprendizaje mutuo se estructura relacionando saberes académicos, y saberes cotidianos, a partir de las experiencias y trayectorias individuales y colectivas de los actores intervinientes. En este sentido, creemos que esta co-construcción posibilitaría aprehender y acercar las condiciones ideales y reales sobre las que se interviene.

En quinto lugar, es preciso resaltar que en este marco no es posible olvidarse del lugar de la **AUTONOMÍA UNIVERSITARIA** como parte elemental del vínculo entre la universidad y el Estado, que lejos de la asepsia que a veces se interpreta, da cuenta de la posibilidad de influir y ser influido (Tatián, 2013) sosteniendo un margen de libertad en la construcción del conocimiento que allí se produce.

Así, si bien a través de las prácticas de extensión, la universidad se involucra, participa, aporta y construye con otros actores para incidir en las políticas públicas estatales, no las elabora. Ni tampoco dichas prácticas son políticas del Estado. Esta distinción se vuelve central a la hora de pensar estrategias de evaluación, que no pueden ni deben equiparar unas a otras.

El proceso evaluativo, así como los proyectos de extensión universitaria, no se encuentran desprovistos de un marco teórico, de discusiones disciplinares, que atraviesan y sustentan la intervención.

En este sentido, los instrumentos de evaluación, las metodologías, deben ser consecuentes con las perspectivas teóricas desde donde intervenimos socialmente. No debemos reducir la evaluación de las prácticas extensionistas a una simple sistematización–instrumento de utilización recurrente. Incluso si esa es la metodología adoptada debiéramos poder reconocer su sentido teórico-político (Cano, Migliano y Giambruno, 2010).

Consideraciones finales

La indefinición sobre qué implica la evaluación de y en extensión nos invita a una innovación, dado que “es la base para un proceso de teorización más amplio y más profundo” (Jara Holliday, 2012: 57) en la búsqueda de otros niveles de reflexión conceptual. Así, si bien encontramos objetivos y metas generales y específicas en un proyecto, resulta insuficiente la evaluación de la totalidad de un proyecto desde la mirada sesgada de estos aspectos. Desde la recuperación de otras dimensiones y la construcción conjunta con diversos actores, se requiere una complejidad en el concepto de la evaluación de la extensión que exceda la letra escrita, y la supere, en un reconocimiento de la especificidad del término *construcción*, por sobre el de *aplicación*. La pregunta que nos queda sin responder es

¿qué valoración sobre los objetivos y las metas es apropiada para las prácticas de extensión universitaria? Esperamos que el lector encuentre algunos indicios en las páginas que continúan.

Bibliografía

- Cano, Agustín; Migliaro, Alicia y Giambruno, Rafael (2010). La sistematización de experiencias desde la extensión universitaria. En Cano, A; Migliaro, A. y Giambruno, R. (comps.). *Apuntes para la acción. Sistematización de experiencias en extensión universitaria*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) - Universidad de la República.
- CIN (2012). *Extensión: Plan Estratégico 2012-2015* [Documento Oficial]. Acuerdo Plenario, N° 811/12, 26 de marzo de 2012. Santa Fe: Consejo Interuniversitario Nacional.
- Cohen, Ernesto y Franco, Rolando (2009). *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Bs. As.: CLACSO.
- Escudero Escorza, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm [10/10/2016].
- Filstead, William (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En Cook, T. y Reichardt, Ch. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jara Holliday, Oscar (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre la Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (1), 56-70. Disponible en: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf> [10/10/2016].
- Lahera, Eugenio (2003). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago de Chile: FCE.
- Maidana, Daniel (2014). *Evaluación de políticas y prácticas de intervención social* [Inédi-

- to]. Conferencia dictada en el marco del Segundo Taller de Capacitación en Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba, 19 y 20 de agosto.
- NireMBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette y Ruiz, Violeta (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Bs. As.: Paidós.
- ONU (1984). Seguimiento y evaluación: pautas básicas para el desarrollo rural [Documento Oficial]. Grupo de trabajo sobre Desarrollo Rural del CAC de las Naciones Unidas. Roma: Autor.
- Osuna Llana, José Luis y Vélez Méndez, Carmen (2004). *Guía de planificación y evaluación para agentes de desarrollo local*. Sevilla: Siglo XXI Editores.
- Preston, P. W. (1999). *Una introducción a la Teoría del Desarrollo*. México: Siglo XXI Editores.
- Tatián, Diego (2013). Notas liminares para una universidad abierta. En Rinesi, Eduardo (coord.), *Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines: UNGS.
- Vélez Méndez, Carmen (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la Cooperación al Desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas. Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, (3), 145-170.

De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la extensión universitaria

María Bonicatto*

Intentar aportar al debate de la evaluación de la extensión universitaria requiere un gran esfuerzo de no ser atrapados por lo obvio. El análisis de lo que está es importante, pero es estratégico generar insumos que nos permitan definir hacia dónde queremos ir con la evaluación de la extensión. Dicho de otro modo, comprender el hoy desde el ayer y construir el futuro teniendo en cuenta ambos factores sin renunciar a la posibilidad de nuevas apuestas que le otorguen otros sentidos y direccionalidades a la evaluación.

El recorrido histórico realizado en el artículo anterior por las compañeras de la UNC sobre los tipos de evaluación de programas sociales y las reflexiones sobre la evaluación en la extensión, permite comenzar a situar de dónde venimos. Autores que han sido fundamentales en el esquema de instalación de la evaluación de programas sociales de América Latina como Ernesto Cohen y Rolando Franco nos han enseñado la clasificación que nunca falta en las presentaciones de los cursos que retoman la historia de los procesos evaluativos en nuestros países. Evaluación según el momento en que se realiza y según quién la realiza (ex ante, ex post, interna, externa, mixta, participativa). Como se plantea en el citado artículo, son modelos vinculados a las recetas de los organismos multilaterales de crédito, modelos que se supone permiten mejorar la calidad del gasto público a partir de la generación de insumos para la toma de decisiones. Se evalúa ex ante para seleccionar la alternativa óptima, se evalúa ex post para continuar o discontinuar la política, o al menos eso se ha pretendido.

*. Prof. Titular Administración en Trabajo Social, FTS, UNLP. Prosecretaria de Políticas Sociales UNLP.

A partir de lo expresado precedentemente surge un primer interrogante: **¿son algunas de estas perspectivas las que toma el actual sistema de evaluación por proyectos de extensión que habita en nuestras universidades argentinas?**

Teniendo en cuenta que nuestro equipo de investigación está conformado por dos de las universidades más antiguas de la Argentina, aun en la disparidad de tiempo de existencia, hacemos especial hincapié en que nuestras reflexiones están referenciadas en aquellas que siguen sosteniendo los procesos de convocatoria sin modificaciones estructurales en los últimos años.

En el caso de la UNLP, desde el momento de su conformación la extensión es parte del discurso y los valores que se pregonan, sin embargo, la política extensio-nista y la reglamentación vigente posee una impronta vinculada a la lógica de proyectos anuales que en el debate actual se encuentra al menos interpelado.

Esta situación desde el punto de vista de la evaluación nos abre otros interrogantes:

¿Por qué no hemos encontrado aún nuevos esquemas de diseño, implementación y evaluación de prácticas que superen la lógica del proyecto anual tomado como una unidad de planificación y gestión autónoma con relación a procesos y actores? ¿Son las convocatorias anuales a proyectos evaluadas por comisiones de pares, las instancias que garantizan la pertinencia de la política?

Insistimos. Esta investigación nos tiene que permitir a nosotros mismos superar la instancia de evaluar la evaluación existente, generando insumo que nos permita leer aquello que no está pero podría constituirse en elemento estratégico para pensar nuevos esquemas. A esta altura de los debates sobre los esquemas de evaluación de políticas públicas el modelo clásico por objetivos se encuentra fuertemente cuestionado o, al menos, se evidencia la necesidad de su complementación.

A partir de lo expuesto, centraremos la reflexión en dos aspectos que entendemos son tomados del modelo de evaluación clásico por objetivos (tipo de evaluación según momento y según participación) o al menos pueden ser leídos desde esa perspectiva. Luego, plantearemos algunas inconsistencias que entendemos son generadas a partir de un uso parcial del modelo en cuestión. Esperamos que a partir de estas reflexiones surjan un conjunto de interpelaciones que

suponemos podrán aportar al debate sobre estos temas, aportando a la construcción de instrumentos para el relevamiento casuístico que nos hemos propuesto como equipo de investigación.

Por una cuestión de rigurosidad en la reflexión propuesta se aclara que el planteo del artículo es producto de reflexiones y debates internos en los que hemos participado desde el año 2008 como equipo de la Prosecretaría de Políticas Sociales (entonces Dirección General) sobre el modelo de evaluación vigente de convocatoria ordinaria para proyectos de extensión de la Universidad Nacional de la Plata, entendiendo que es un modelo compartido por numerosas universidades en nuestro país con relación al sentido de lo que se analiza y evalúa.

La evaluación de la extensión según el momento en que se realiza

La instancia de lo ex ante

El primer punto de debate lo constituye la importancia que se le otorga en el ámbito universitario a la evaluación en función del momento en que es realizada.

Es interesante reflexionar sobre el peso que se le otorga a la evaluación antes de la implementación del proyecto en detrimento de los otros momentos de la evaluación, ya que, de esta instancia depende el otorgamiento del financiamiento para la implementación de los proyectos. Esta práctica refuerza uno de los pilares originales que significaron fuertemente la instalación de la evaluación en los programas sociales desde la década del sesenta a la actualidad: los recursos presupuestarios no son infinitos por lo tanto se necesitan mecanismos que permitan seleccionar un conjunto posible de acciones que puedan ser financiadas en función de lo disponible.

Por supuesto que coincidimos en la necesidad de mejorar las condiciones institucionales que permitan elevar la calidad del gasto público, pero nos sentimos parte de aquellos que alertan sobre la falsedad de buscar este objetivo vinculado a la disminución del gasto o al sostenimiento de esquemas presupuestarios que alienen el otorgamiento homogéneo de los montos para proyectos en convocatoria y no resistan una justificación de la inversión diferenciada desde las particularidades de cada proyecto. La distribución de montos iguales puede encubrir potencialmente la ausencia de discusión y toma de decisiones vinculados a la idea de prioridad estratégica.

Como hemos dicho, la lógica de proyectos es la que impera en las prácticas de extensión de numerosas universidades argentinas. En este sentido, merece un párrafo particular el proceso diferenciado de construcción de miradas que realizan las universidades más jóvenes, constituyéndose en una oportunidad estratégica para el debate nacional sobre el tipo de extensión que queremos y/o podemos en el marco de las reflexiones actuales sobre el lugar de la universidad pública.

Cabe aclarar que los debates sobre la extensión invitan a pensar que los proyectos y/o programas no son la única lógica posible de llevar adelante políticas de extensión. Aquellas que están basadas en la construcción de propuestas a partir de la convocatoria de equipos en torno a temas de agenda pública o el diseño de planes de trabajo a partir del abordaje de problemas co-construidos con actores de la comunidad bajo la lógica de la gestión territorial constituyen, entre otros, caminos posibles de pensar la extensión.

Como ya se ha dicho, la lógica de proyectos implica “el ciclo de vida del proyecto” donde es importante la evaluación para la toma de decisiones. De esta manera quienes toman las decisiones necesitan un valioso insumo que respalde aquello sobre lo que se decide.

Los actores centrales en el proceso de decisión de las convocatorias son los consejeros directivos o superiores según sea nivel de la convocatoria. En algunas universidades, incluida la UNLP, las facultades realizan convocatorias a proyectos de extensión con financiamiento propio. El análisis que realizamos refiere al nivel universidad.

En este sentido, la universidad reproduce la lógica presente en los programas sociales: el nivel de decisión se encuentra escindido del nivel técnico quien es el responsable operativo de llevar adelante el proceso de evaluación, profundizando además la perspectiva que comprende como esferas escindidas a la política y a la técnica.

Recordemos por un momento que estos modelos de evaluación suponen una operación de comparación con un estándar que consideramos óptimo, y la selección de las “mejores alternativas” para implementar la política.

En este caso es un tipo de política que, al decir de Charles Lindblond (1991), *es de carácter incremental* ya que la sumatoria de los proyectos autónomamente presentados constituye la direccionalidad política resultante. No existe priorización

estratégica de temas y/o áreas por parte de la universidad, sino un análisis técnico basado en instrumentos que buscan establecer un conjunto de dimensiones con su correspondiente grilla de puntaje cuali y cuantitativo.

Para garantizar la propuesta teórica del modelo de evaluación ex ante se necesita entonces contar con un conjunto de dictámenes que permitan bajo un proceso de análisis riguroso, sostenido técnicamente, establecer parámetros numéricos que valoren la calidad y pertinencia de la presentación realizada. Aparece aquí un elemento sumamente complejo que requiere especial atención. El proceso técnico de evaluación se encuentra sostenido por comisiones asesoras constituidas por extensionistas integrantes de un banco de evaluadores que confeccionan un dictamen, incluyendo un puntaje total. Ahora bien, ese puntaje total es el insumo central del modelo evaluativo, ya que es el elemento que permite comparar y seleccionar “la alternativa óptima” en clave de evaluación de proyectos. Sin embargo, el procedimiento mediante el cual se realiza la confección de dictámenes atenta contra el sentido mismo del momento de la comparación y la selección: las comisiones evaluadoras sólo reciben un conjunto de proyectos.

Lo que presentamos aquí entonces es la *primera inconsistencia del sistema de evaluación ex ante actual* desde el análisis conceptual: los puntajes otorgados por las comisiones evaluadoras invalidan la comparación con parámetros de análisis homogéneos que requiere un proceso evaluativo enmarcado en este tipo de modelos clásicos de evaluación.

Cobra importancia entonces la dimensión cualitativa del informe, ya que permite, en casos de empate de puntajes o necesidad de profundizar la comprensión del proyecto por parte del decisor contar con el insumo descriptivo que justifica el valor asignado.

Aquí es donde aparece la *segunda inconsistencia del sistema*, ya que los primeros relevamientos de la investigación permiten identificar la disparidad de dictámenes para la confección de la dimensión cualitativa.

Me permito adelantar una hipótesis posible que ha sido contrastada en estas primeras exploraciones y que será puesta a prueba en el transcurso de esta investigación: *en la confección de dictámenes se reproduce la lógica utilizada en el medio académico para la corrección de exámenes donde el docente no necesita explicar porqué colocó un puntaje determinado.*

Esta situación merece un análisis particular en sí mismo donde autores como Paula Carlino (2005) nos orientan e interpelan. ¿Cuál es el lugar de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué características tiene que tener la corrección de un examen para que tenga sentido en el proceso del estudiante? No pretendemos contestar a estas preguntas, sino incomodarnos en la reflexión de cuáles son los modelos evaluativos que portamos los docentes universitarios y que llevamos a los diferentes ámbitos donde participamos y se requiere de nuestra experticia.

El proceso de evaluación ex post

Cohen y Franco (2009) nos plantean que lo que divide lo ex ante y ex post es la implementación del proyecto. En el primer caso aún no ha sido implementado, dándole importancia al momento de decisión antes que las cosas ocurran. Es sin duda en palabras de Carlos Matus (1987) un ejemplo de planificación ya que plantea un sujeto que *no se deja arrastrar por los hechos*. Aquí el sujeto se para frente a las opciones y elige una o varias según la situación, al menos en términos de potencialidad teórica.

Lo ex post incluye entonces toda evaluación que se realice durante el proceso y al final, luego de haberse implementado la acción. En este sentido Violeta Ruiz¹ nos alerta sobre la necesidad de no confundir monitoreo con evaluación de proceso. En el primer caso estaremos preocupados por identificar cumplimiento de metas parciales, cronogramas y planes de trabajo, en el segundo estaremos preocupados por generar análisis que permitan identificar desvíos en el cumplimiento de los objetivos del proyecto y la necesidad de modificación en tiempo real de lo que se quiere hacer con el proyecto. Recordemos que son modelos de evaluación que habitan los espacios de gestión de políticas públicas donde el tiempo es, sin duda, un recurso escaso. Al decisor no le sirve de nada un buen informe final que marque los errores y lo que no funcionó si la política ya terminó, lo que necesita son insumos que le permitan mejorar las políticas y cambiar rumbos que viabilicen su gestión.

En el caso de la evaluación ex post, luego de concluido el proyecto, el sentido es tomar la decisión sobre la continuidad o no de la política.

1. Docente Investigadora de FLACSO; experta en evaluación de programas sociales.

Merecen otro párrafo particular los debates actuales sobre la dificultad y el no sentido que presenta hablar hoy de medición de impacto, entendido como la suma de efectos netos de un programa sobre una población determinada.

Los debates en los espacios donde se reflexiona sobre evaluación de política pública nos muestran que en la actualidad existe un conjunto creciente de gestores, investigadores, académicos que plantean la necesidad de repensar los modelos evaluativos. Se sugiere en este sentido la lectura de la producción de la licenciada Paula Amaya² de la UNAJ/UNLa, acerca de la concepción integral de la evaluación.

Lo que presentamos hasta aquí entonces permite identificar **tres de las inconsistencias del sistema actual teniendo en cuenta las características y el sentido que busca la evaluación ex post.**

La *primera* tiene que ver con que los informes de avance solicitados en el caso de que los hubiera, no son vinculantes con el proceso de implementación ya que la evaluación se realiza sobre informes que, en innumerables casos, son presentados cuando el proyecto ya está en un grado importante de avance o simplemente ha concluido. La noción de temporalidad de estas evaluaciones no se encuentra centrada en el proceso real de implementación, sino en el cumplimiento de requisitos administrativos.

La *segunda inconsistencia* tiene que ver con que los informes finales no son tenidos en cuenta para tomar decisiones sobre la continuidad o no del proyecto, ya que por un lado, la lógica es de carácter anual y, por otro, las evaluaciones finales no son tenidas en cuenta en el proceso de evaluación ex ante en caso de que el proyecto vuelva a ser presentado.

La *tercera inconsistencia* es que estos modelos de evaluación incorporan la posibilidad y la necesidad de realizar entrevistas en terreno, el análisis in situ de las experiencias. Estos modelos actuales de evaluación en la extensión no contemplan esta opción y se realizan en base a documentos en papel que son analizados en oficinas alejadas de las situaciones reales donde los procesos ocurren.

Entendemos por lo tanto, que el trabajo de campo iniciado por nuestro equipo en la investigación deberá contar con estrategias que permitan mantener la

2. Docente Investigadora de la UNAJ y la UNLa; experta en evaluación de políticas públicas.

distancia sobre los sentidos de la evaluación, no dando por obvio ni por adecuado el esquema conceptual de lo que está instituido.

El proceso de evaluación desde la clasificación de quienes la realizan

Como se ha planteado en el artículo anterior, la clasificación que permite establecer el tipo de evaluación en función de quien la realiza es una forma de analizar el modelo evaluativo.

Cohen y Franco establecen cuatro tipos de evaluación en este sentido: externa, interna, mixta y participativa.

La primera representa aquellas situaciones donde quienes evalúan no pertenecen al grupo implementador del proyecto. En este caso, se apuesta fuertemente a la experticia de los evaluadores en el tipo de proyectos que estén evaluando, de forma tal que se encuentren en condiciones de comparar los estándares de calidad conocidos con la experiencia evaluada. Ya en la famosa obra *Evaluación de Proyectos Sociales*, en el año 1992, los autores nos alertan sobre la dificultad de que los evaluadores se centren en la comparación sustantiva de proyectos y focalicen su atención en el método.

La segunda plantea aquellas situaciones en las que quienes evalúan forman parte del equipo que implementa el proyecto. Como principal fortaleza establecen el conocimiento sobre el proyecto y, con total claridad, la distancia necesaria para la revisión de lo propio es la principal dificultad.

En algún sentido, el tercer tipo intenta tomar las potencialidades de los dos primeros y reducir sus dificultades procurando sostener experiencias mixtas de evaluación.

La cuarta opción en esos tiempos era apenas una posibilidad que asomaba, evidenciándose la dificultad en su instalación aún en nuestros días: el tipo de evaluación participativa que incluye a los sujetos a los que van destinadas las políticas evaluadas.

Habiendo realizado un breve repaso estamos en condiciones de preguntarnos ¿qué tipo de evaluación propone la evaluación de proyectos de extensión que estamos analizando?

Con absoluta contundencia podríamos decir que es del primer tipo. Sin embargo, nos parece interesante subrayar la necesidad de repensar esta adverten-

cia que nos hacían los autores en su obra. ¿Por qué está más preocupado el evaluador de proyectos de extensión cuando realiza su tarea específica?

En este sentido, una hipótesis posible a contrastar en el trabajo de campo podría ser: **que existe una sobrevaloración de la coherencia interna en la formulación técnica de los distintos puntos en relación a la pertinencia del planteo global del plan de trabajo, justificación, presupuesto y objetivos; situación que es sancionada al momento de otorgar puntaje en la evaluación.**

Sin dudas, la respuesta a este planteo admite grises, pero busca seguir incomodando nuestros procesos de reflexión sobre estas prácticas.

En este caso, el sentido de la reflexión no se encuentra por la búsqueda de inconsistencias sobre modelos y usos, sino sobre la pertinencia o no de este tipo de evaluación de carácter externo, teniendo en cuenta la concepción de extensión que tenemos como universidad. En el caso de la UNLP resulta al menos incomodo sostener que la extensión es un tipo de actividad que comprende la construcción de saberes de doble vía y sostener la existencia de procesos evaluativos donde los sujetos “no universitarios” no son parte.

Me gustaría compartir, del mismo modo que lo hemos realizado en párrafos anteriores, que este tipo de evaluación no se encuentra presente en todas las convocatorias vigentes, ya que existe un número creciente de experiencias donde se evidencia la necesidad de involucrar a los sujetos que participan de los procesos de extensión, ya sea en su carácter de participantes de los equipos de proyecto o en su rol de “población beneficiaria”. Tengamos en cuenta que la disparidad de concepciones acerca de lo que significa la extensión permite la existencia –aún– del concepto de población destinataria.

En el caso de la UNLP la convocatoria específica a proyectos de extensión para Centros Comunitarios de Extensión Universitaria incorpora, tanto en el proceso ex ante como ex post, a los actores territoriales que forman parte de las instancias evaluativas con voz y voto.

Hacia dónde vamos

Estamos en un momento por demás propicio para este tipo de reflexiones. El clima de época permite resignificar el rol de la universidad pública y definir cuáles

son los instrumentos técnicos y políticos que requieren las acciones de una universidad que se siente significada e interpelada por la comunidad en la que se encuentra inserta.

Los actuales debates sobre evaluación de políticas públicas aportan interesantes reflexiones que entendemos pueden orientar el análisis sobre el sistema de evaluación instituido en las universidades públicas del Mercosur y, en particular, permitir mejores diseños.

Definimos a la evaluación de políticas y programas públicos³ como un conjunto de decisiones articuladas al proceso de diseño e implementación de las mismas, expresadas en **una práctica integral de construcción, análisis y comunicación de información útil para mejorar tanto los procesos como los resultados de las políticas**. Implica una reflexión social compleja y participativa, una situación de aprendizaje que incluye el intercambio crítico sobre los aciertos y errores cometidos, como así también la modificación de los cursos de acción. El fin principal de la evaluación de políticas públicas se centra en la identificación, valoración y socialización de los resultados construidos por las mismas, en términos de cambios sociales producidos en las condiciones de vida de la población (Amaya y Bonicatto, 2015: 12).

Esta perspectiva teórica sobre la evaluación indica algunos caminos que se tornan imprescindibles para pensar el análisis. La evaluación no puede ser comprendida como un instrumento clásico de valoración asimétrica donde existen evaluadores y evaluados, por el contrario, la invitación teórica y metodológica analiza los procesos de evaluación desde la certeza de la reparación histórica que supone la incorporación efectiva de los equipos responsables de las acciones de extensión y los actores territoriales y/o institucionales en cuyos espacios se implementa lo planificado.

En este sentido, tenemos que sentirnos fuertemente interpelados a reflexionar sobre las prácticas de evaluación que sostenemos, a identificar de qué hablamos cuando nos referimos a los tipos de evaluación que utilizamos, siendo rigurosos con sus alcances y procedimientos, para luego analizar la pertinencia o no de los modelos vinculados a las prácticas de extensión.

3. Definición elaborada por el / la autora de este artículo, en revisión como parte de su tesis doctoral sobre la temática.

Se proponen un conjunto de aspectos/interrogantes que puedan orientar la búsqueda y aportar al análisis iniciado:

- ¿Evaluamos las experiencias teniéndolas en cuenta desde la necesidad de comprender el proceso inmediato anterior y posterior donde las intervenciones se llevan a cabo?
- ¿Evaluamos las experiencias en los tiempos necesarios para que los hallazgos puedan ser tomados en tiempo real por los equipos y permitan el ajuste de los procesos de implementación?
- ¿Vinculamos las diferentes instancias donde se evalúa un proyecto retroalimentando el análisis con el insumo de información producido en cada una de ellas?
- ¿Las evaluaciones que se utilizan permiten la generación de insumos apropiados para la toma de decisiones de la política de extensión de cada universidad?
- ¿Existen dispositivos que incorporen la voz de los actores que intervienen en las acciones de extensión en el proceso de evaluación?

Para finalizar, todo lo planteado anteriormente pretende aportar a comprender dónde estamos. Lo hacemos desde el convencimiento de que hacia dónde vamos es aún más potente que el lugar de dónde venimos. Todo proceso de reflexión tiene que contribuir a mejorar el sentido de nuestras universidades en el convencimiento de que hay mucho recorrido y mucho por recorrer. Creemos en las universidades públicas interpeladas y orgullosas de ser parte de la sociedad que las sostiene.

Bibliografía

- Amaya, Paula y Bonicatto, María (2015). *La evaluación del Programa Ellas Hacen aprendizajes y reflexiones de una experiencia de articulación institucional*. Ponencia presentada en la IV Conferencia RELAC “El futuro de la evaluación en América Latina y el Caribe. Lima, 10 al 12 de marzo.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As.: FCE.
- Cohen, Ernesto y Franco, Rolando (2009). *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI.
- Linblom, Charles (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Madrid: MAP.
- Matus, Carlos (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Organización Panamericana de la Salud.

Razones, emociones y algunas preguntas para evaluar (y evaluarse en) las prácticas de extensión

Flavia Romero*

Las reflexiones que aquí se vuelcan tienen la aspiración de contribuir al proceso de debate sobre un aspecto central en la práctica extensionista: la evaluación que sus miembros realizan al calor de las interpelaciones ocurridas en el territorio.

Hay dos motivos por los cuales esta temática resulta relevante: por un lado, mirar este momento particular permite revalorizar las lógicas internas de la propia práctica y de las instituciones que se cruzan en ella, jerarquizándolas como elementos fundamentales a considerar en la construcción conjunta de conocimientos. Por otra parte, existe en estas líneas una segunda motivación, vinculada a la necesidad de construir un corpus teórico que contribuya a la consolidación de las discusiones en extensión desde términos apropiados para el análisis de sus problemáticas, recuperando el aporte interdisciplinario que le resulta constitutivo sin desconocer las características singulares que la determinan.

En relación a la evaluación en la práctica extensionista interesa analizar dos ideas medulares a la hora de determinar su relevancia: la integración de los actores universitarios con otros actores sociales y la recuperación de ese vínculo para construir nuevos saberes.

Es necesario aquí hacer una aclaración para pensar todo lo que se planteará en las páginas siguientes, y se relaciona con la urgencia de deconstruir nociones

*. Profesora en Ciencias de la Educación y Maestranda en Antropología por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora asistente del Curso de Nivelación de la carrera de Ciencias de la Educación y docente a cargo del Seminario curricular de extensión para las carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Investigadora y Extensionista. Miembro nodocente del equipo técnico que gestiona la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades. E-mail: flaviaromero10@gmail.com

naturalizadas en torno a la conceptualización de la evaluación, para poder reconstruirlas en el sentido extensionista que se propone.

Algunas de ellas fueron aprendidas a través de un modelo evaluativo escolar tradicional por una parte (Angulo Rasco, 1994), y por las características de la evaluación de políticas públicas relacionadas con el análisis de impacto (Vélez Méndez, 2007), por otra. En ambas la asimetría entre evaluador y evaluado es constitutiva, y determina la implicancia de los sujetos en el proceso, dificultando el empoderamiento de los actores.

Este posicionamiento asimétrico tiene como consecuencia una despolitización de la práctica y una tendencia a la tecnocratización de la intervención, burocratizando uno de los momentos centrales que posibilitan la reflexión situada de los actores intervinientes.

Bajo esta precaución podemos pensar en algunos puntos que son constitutivos del proceso evaluador: por un lado, necesariamente la evaluación nos habla de una pausa que implica un detenimiento de las acciones en el tiempo, y se constituye en momento privilegiado de repensar un recorrido prefigurado que, al ser atravesado por la imprevisibilidad del contexto y los sujetos, requiere una necesaria adaptación.

En segundo lugar, podemos mencionar la reflexividad como giro metodológico fundamental en el trabajo en torno a la evaluación. Sin embargo, es necesario aclarar que no hacemos hincapié en una introspección solitaria –a pesar de ser necesaria–, sino a una reflexividad propiciada por el diálogo y el encuentro con otros que participan de la experiencia, a través de un proceso comunicacional que permita una comprensión de sentidos genuina que pueda derivar en una construcción conjunta (Hidalgo, 2006).

Otro aspecto constitutivo de la evaluación extensionista es el lugar de los vínculos, los cuales se encuentran íntimamente relacionados con la reflexividad antes mencionada.

El proceso de intervención posee particularidades que incluyen la consideración de vínculos que permiten el diálogo permanente con todos los involucrados, y el reconocimiento de que esos vínculos no vienen dados, sino que son fruto de una construcción cotidiana y un “estar”, que implica adentrarse en las lógicas de relación precedentes entre los sujetos.

Así, la pausa, la reflexividad y los vínculos propician la resignificación de nuestros conocimientos previos y nuestras concepciones acerca del espacio de encuentro y de los otros —así como esos “otros” también resignifican sus sentidos en torno a los actores universitarios—.

Estas resignificaciones están determinadas por la creación de condiciones que posibilitan el desarrollo del proceso evaluativo en los términos antes planteados.

Sin embargo, la mención en abstracto de estos aspectos constitutivos podría llevarnos a simplificar el proceso evaluador sin considerar los conflictos, y recaendo en una mirada idílica de los actores universitarios y de los actores extrauniversitarios con los que se transita la experiencia extensionista. A los fines de no incurrir en falsas simplificaciones es que se presentarán, al finalizar el escrito, algunas preguntas que puedan orientar a quienes leen estas páginas para pensar las categorías y condicionantes en sus propias prácticas.

El lenguaje como condición de resignificación

En primer lugar, podemos mencionar la importancia del lenguaje en la reflexividad comunicativa así como en la construcción de vínculos. Ciertamente, ninguno de esos aspectos puede darse si no consideramos los términos en los que ese proceso comunicativo se desarrolla.

Para la creación de esta condición que posibilita compartir sentidos entre los actores, no podemos obviar la particularidad de la constitución de nuestro propio “lenguaje académico” a través del cual representamos el conocimiento —que indudablemente se filtra en el proceso de construcción con otros— y la dificultad de su comprensión para quienes no son parte de la comunidad que lo produce y reproduce.

En este sentido, Cecchi et al. (2009: 81) expresan:

Acordamos con Pérez Lindo en el planteo de la pregunta crucial: '¿qué modelo de conocimiento conviene adoptar en la Universidad' (Pérez Lindo, 2004), para que sea posible la transformación necesaria? Observamos que, en la actualidad, aún predomina el que podríamos denominar “modelo tradicional”, de conocimientos fragmentados por las diferentes disciplinas y cuyos criterios de verdad y validez lo proponen las comunidades científicas; si bien es cierto que con este modelo se han formado

generaciones de notables científicos, profesionales y docentes, resulta insuficiente a los fines planteados, porque queda acotado a un número muy reducido de personas. Hay que construir un modelo que necesariamente debe articularse con toda la sociedad y sea emergente de un modelo cultural propio de cada contexto histórico-social. 'La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos' (Morin, 1999).

Sin embargo, esa diferencia en el modo de concebir el conocimiento que atraviesa de lado a lado la relación comunicativa entre los actores, es al mismo tiempo la que nos desvincula y la que nos vincula. Es un punto de contacto que necesariamente debe ser trabajado por ambas partes en una intencionalidad que motiva a universitarios y extrauniversitarios por igual, ya que “los puntos en común representan la posibilidad de una agregación o combinación a partir de abajo, la única alternativa posible a una agregación desde arriba impuesta por una teoría general o por un actor social privilegiado” (De Sousa Santos, 2009: 143). Será necesario entonces, un trabajo de *traducción* del lenguaje y de aquellos aspectos que lo comprenden. La idea de una traducción remite a la incompletud que se hace visible al relacionarse con otros, y desde la perspectiva del autor aplica tanto a los saberes como a las prácticas.

En relación a la traducción de saberes, De Sousa Santos (2009) utiliza la noción de *hermenéutica diatópica*¹, y resulta de interés vincularla al lugar del significante en la práctica comunicativa:

La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas, admitir la relatividad de las culturas no implica adoptar sin más el relativismo como actitud filosófica. Implica, sí, concebir el universalismo como una particularidad occidental cuya supremacía como idea no reside en sí misma, sino más bien en la supremacía de los intereses que la sustentan. La crítica del universalismo se sigue de la crítica de la posibilidad de la teoría general. La hermenéutica diatópica presupone, por el contrario, lo que designo como universalismo negativo, la idea de la imposibilidad de completud cultural (139).

1. En referencia a la variación como fenómeno lingüístico que se produce en espacios geográficos de gran extensión que comparten la misma lengua.

El trabajo de traducción en estos términos, consiste en la interpretación mutua de los actores, con la intención de identificar preocupaciones comunes y respuestas que a ellas se dan, o se podrían dar.

Por otra parte, la traducción que se relaciona con “las prácticas sociales y sus agentes”, necesariamente está vinculada también a las prácticas de saber, pero con una distinción fundamental:

Al incidir sobre las prácticas, el trabajo de traducción intenta crear *inteligibilidad recíproca* entre formas de organización y entre objetivos de acción. En otras palabras, en este caso, el trabajo de traducción incide sobre los saberes en tanto que saberes aplicados, transformados en prácticas y materialidades (140; cursivas nuestras).

Así, a través de estas traducciones, no sólo podemos hablar de una posibilidad cierta de transformación de los saberes, sino también de las culturas organizacionales que se cruzan en la práctica comunicativa. Esta potencialidad, ciertamente no viene dada con la mera acción de encuentro entre actores de diferentes ámbitos de referencia, sino a partir de una construcción producto de la experiencia conjunta y los conflictos, desacuerdos, y espacios de reflexión que de ellos se desprendan, posibilitando una resignificación de los saberes y las prácticas.

El miedo a la incertidumbre y el lugar de las emociones en la construcción vincular

A través de todo lo dicho en páginas anteriores, queda clara la complejidad de la relación entre los actores y los recaudos necesarios en el vínculo que se establece en la práctica extensionista, y en particular que atraviesan la evaluación de ese proceso. Sin embargo, uno de los aspectos olvidados regularmente, por primar en el ámbito universitario una mirada desde la racionalidad, son las emociones.

Este punto necesariamente se vincula con el lenguaje como condición mencionada anteriormente, ya que si bien la emoción es “la resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo” (Le Breton, 2009: 105) no se circunscribe a la individualidad, sino que debe ser concebida socialmente:

Como emanaciones sociales asociadas a circunstancias morales y a la sensibilidad particular del individuo; no son espontáneas, están ritualmente organizadas, se reconocen en uno mismo y se dan a señalar a los

otros, movilizan un vocabulario, discursos. Competen a la comunicación social (111).

Con este aporte, vale repreguntarse algunos puntos planteados anteriormente: ¿cómo construir un modelo que se articule con toda la sociedad –como dice Cecchi–; cómo adentrarse en un proceso de traducción de saberes y prácticas –como dice De Sousa Santos–; cómo construir un proceso de reflexividad comunicativa –como plantea Hidalgo–; si sacamos las emociones de escena?

En términos aparentemente dicotómicos, es preciso pensar en la emoción como concepto analítico inherente al vínculo que se construye en la práctica extensionista y que da un tono específico a la evaluación que en ese proceso se realiza.

En la traducción de saberes y de prácticas en un proceso de construcción de conocimiento, siempre existen las incertidumbres y los interrogantes de la vinculación con otro que no comparte necesariamente los mismos significados –aunque el significante sea compartido–, y que quizás tendrá objetivos inicialmente disímiles. En ese proceso, las emociones, las urgencias de cada uno de los ámbitos de referencia –en este caso, de las organizaciones sociales y la universidad– afloran en un marco de disrupciones necesarias.

Los grupos adscriben importancia a ciertos hechos con los que los sujetos se identifican, y por ende eso se traduce a veces en malestares individuales o institucionales que marcan la dinámica del vínculo y que se encontrarán presentes particularmente en instancias de reflexión pautadas y de reconocimiento de otro que porta “un lenguaje diferente”, en donde se pondrá en juego el plano emocional ante la pregunta compartida de dónde estamos, dónde vamos y, sobre todo, cómo llegamos a donde queremos ir.

La construcción de conocimiento en la práctica extensionista es quizás el ámbito más palpable en el que es posible advertir cómo el plano emocional se vuelve crucial y determina el proceso de esa construcción. El reconocer e incluir las emociones de los diversos actores en la práctica implica una subjetivación de esa construcción, haciendo de esta una instancia ineludiblemente situada en un contexto histórico, social y geográfico que no redunde en una “teoría general” –al decir de De Sousa Santos– sino en un conocimiento con características únicas que podrán ser utilizadas socialmente, aunque no replicadas.

La condición de construcción más allá de la experiencia

¿Cómo construir conocimiento con otros que no provengan del ámbito académico sin recaer en la particularidad del caso?

Podemos vincularlo con lo mencionado en el apartado anterior, ya que si bien la experiencia de construcción es situada, el conocimiento que construimos no tiene la intención de morir en esa experiencia, sino de poder ser jerarquizado y recuperado, incluso, en la formación de las generaciones académicas venideras.

Nos encontramos entonces con la paradoja de enfrentar dos enfoques irreconciliables: la especificidad de cada caso, donde se acentúa su dimensión específica e irreductible, y el uso de taxonomías clasificatorias externas que se sitúan al margen de los términos de referencia de las gentes de los lugares en los que se experimenta de manera concreta sus vidas; éstas tienden entonces a disolverse, a hacerse irreales o irrelevantes. Los datos objetivos acaban sustituyendo a las personas, pero son éstas las que hacen las cosas (Gimeno Martín y Rincón Becerra, 2010: 10).

La evaluación se constituye en un dispositivo de construcción privilegiado que posibilita la reflexión de aspectos vinculados al conocimiento que se va produciendo y que disuade la tendencia –siempre que la evaluación integre la palabra del resto de los participantes de la experiencia– del universitario a erigirse en voz autorizada que “habla en nombre de los otros”.

En esta instancia, que supera la anécdota de la experiencia, la práctica reflexiva se integra a la práctica social, desmitificando la idea de universidad como único lugar posible de construcción de conocimiento.

Preguntas que tienden a la operacionalización de los conceptos relacionados con la integración de actores sociales y los vínculos que redefinen el conocimiento

Si bien en estas páginas se sugieren algunos aspectos relevantes en la instancia evaluativa de las prácticas extensionistas, quizás contribuya a éstas la conversión de algunas de ellas en preguntas que operacionalizan los conceptos para ser traducidos en las experiencias de extensión.

En relación a la condición vinculada al **lenguaje** podemos preguntarnos:

- ¿Cuáles fueron inicialmente los acuerdos, en términos de comprensión de sentidos, necesarios para dar comienzo a la práctica?

- ¿Qué resignificación hubo en la práctica de esos significados?
- Para dar lugar a nuevas traducciones, tanto de saberes como de prácticas, ante la diferencia de sentidos asignados, ¿qué dispositivos se crearon?
- ¿Cómo se modificaron, a través de las discusiones, las preguntas y objetivos con las que los actores de la práctica iniciaron el proceso?
- ¿Cuáles fueron los aspectos que se consideran susceptibles de modificación de la propia institución de referencia, a través del encuentro en la práctica extensionista?

En relación a las **emociones**:

- ¿Qué emociones se hicieron evidentes y marcaron un punto de inflexión en la práctica?
- ¿Qué conflictos, individuales o institucionales atravesaron la práctica?
- ¿Qué acuerdos, institucionales o individuales, favorecieron el proceso?
- ¿Cómo se reflejaron esos aspectos en las instancias de evaluación generadas a los fines de la reflexión?
- ¿Hubo instancias de evaluación que se volvieron necesarias a partir de malestares individuales o institucionales? ¿Cómo se modificó el proceso a partir de ese punto?
- ¿Hubo actores que determinaron el clima de los espacios de reflexión evaluativa?

En relación a la **construcción más allá de la experiencia**:

- ¿Qué categorías pudieron construirse a partir de las instancias de evaluación en la práctica extensionista? ¿Y cuáles de las categorías previas fueron revisadas a la luz de esa instancia?
- ¿Quiénes fueron las voces que aportaron a la construcción de esas categorías?
- ¿Cómo se propició la participación de la totalidad de los actores –y no sólo de aquellos con roles protagónicos– en la instancia evaluativa, para garantizar un proceso democrático?
- ¿Fueron los actores universitarios o extrauniversitarios quiénes se encargaron del registro en esas instancias?

- ¿Cómo son recuperados los conocimientos construidos a través la práctica extensionista en la docencia y la investigación?
- ¿Cómo son recuperados, por los actores que no pertenecen a la universidad, los conocimientos construidos en la práctica extensionista?
- ¿Qué otras disciplinas –que no estuvieron incluidas inicialmente en el proceso– podrían haber aportado al trabajo de las problemáticas definidas?

Palabras finales

Las razones, emociones y preguntas planteadas en estas páginas desde el título tienen su origen en la reflexión sobre aquellos aspectos que se hacen presentes en la práctica.

Como todo escrito argumentativo plantea un posicionamiento, pero también representa una invitación. Un convite a incorporar esos elementos al análisis, a jerarquizarlos –palabra resonante en estos tiempos en los discursos sobre extensión universitaria– dando lugar a una complejización del término evaluación que no se diluya en la simplificación de nominarlo como “complejo”, deteniendo allí toda posibilidad reflexiva.

Esto implica adentrarse en sus complicaciones, en sus contrariedades –en nuestras contrariedades–, en las tensiones que genera, las ansiedades e incomodidades que de allí surgen. Implica también animarnos a no tener modo de nominar lo que sucede y desconcertarnos, porque de allí surgen nuevos modos de hacer y de pensar los procesos extensionistas. A reconocer que la imposibilidad de brindar una receta no es por la ausencia de un camino seguro a seguir, sino porque no hay un lugar o producto cierto a dónde llegar.

Bibliografía

- Angulo Rasco, José Félix (1994). ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término 'evaluación'. O por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo Rásco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Cecchi, Néstor et al. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. Bs. As.: Ed. IEC-CONADU.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO / Siglo XXI Editores.
- Gimeno Martín, Juan Carlos y Rincón Becerra, Claudia Patricia (2010) (eds.). *Conocimientos del mundo. La diversidad epistémica en América Latina*. Madrid: Ed. Catarata.
- Hidalgo, Cecilia (2006). Reflexividades. En Cuadernos de antropología social, (23). [on-line]. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2006000100004&lng=es&nrm=iso [10/10/2016].
- Le Breton, David (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Bs. As.: Ed. Nueva Visión.
- Vélez Méndez, Carmen (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la Cooperación al Desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas. Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, (3), 145-170.

Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República

María Noel González, Valeria Grabino y Carlos Santos*

La Universidad de la República de Uruguay ha desarrollado un proceso de incorporación de la extensión a las prácticas educativas que realizan estudiantes y docentes, bajo la premisa de curricularizar la extensión y renovar la enseñanza. Con un importante lugar asignado a la articulación de funciones universitarias (agregando además de la extensión y la enseñanza a la investigación) y promoviendo la complementariedad de diferentes disciplinas y de saberes populares con conocimiento científico, esta propuesta ha sido conceptualizada como integralidad (Tommasino y Stevenazzi, en este volumen).

Este artículo pretende repasar las principales estrategias de monitoreo, evaluación y seguimiento de las políticas desarrolladas en el marco de la integralidad, así como los principales desafíos que han generado.

Una de las propuestas emblemáticas en el desarrollo de este proceso de curricularización de la extensión viene siendo, desde 2010, la propuesta de generar Espacios de Formación Integral (EFI) entendidos como adecuaciones flexibles que permitan incorporar en la currícula estos procesos que implican la articulación de las funciones universitarias, la construcción de abordajes interdisciplinarios y el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y el popular.

Desde su aprobación por las autoridades universitarias en octubre de 2009, en todos los servicios universitarios se han realizado propuestas de EFI. Desde su creación, existen dos modalidades de EFI: los de sensibilización –que inclu-

*. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Uruguay. Avances de las ideas aquí reunidas fueron expuestas por los autores en el Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) desarrollado del 6 al 9 de noviembre de 2013 en Montevideo (Grabino y Santos, 2013 y González y Santos, 2013).

yen las primeras aproximaciones a territorios, programas y proyectos o actividades profesionales que descentren el proceso de aprendizaje del espacio aula, y se desarrollan en los ciclos iniciales de la currícula— y los de profundización —que pueden incluir prácticas de inserción en la comunidad, enseñanza por problemas, discusión de contenidos teóricos a partir de la práctica, iniciación a la investigación, o la vinculación del EFI con otros espacios universitarios—.

Por otra parte, la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República realiza convocatorias a proyectos concursables desde el año 1996. Estos llamados han constituido un importante instrumentos para promover el desarrollo de la extensión en diversos servicios y espacios universitarios. En cada edición de llamado se han operado cambios, que han permitido enriquecer los abordajes propuestos al promover líneas específicas desde las bases de los llamados. De este modo fue posible estimular el trabajo interdisciplinario, la participación estudiantil en los proyectos, la participación de las poblaciones locales o los colectivos implicados, o el apoyo al proceso de descentralización de la Universidad, entre otros aspectos.

Las actuales líneas concursables son las siguientes: Apoyo a Actividades en el Medio, a Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria, a Proyectos de Sistematización de experiencias de Extensión Universitaria y a Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales.

Desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) que gestiona las convocatorias concursables se realizan de forma genérica procesos de evaluación ex ante y evaluación ex post.

Más allá de estos procedimientos generales, cada una de las modalidades concursables presenta particularidades en la forma de acompañar la ejecución de los proyectos.

En relación con este proceso de institucionalización, la Red de Extensión¹ avanzó en discusiones acerca de cómo evaluar la extensión universitaria. En una de esas discusiones, Pablo Martinis (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), propuso una serie de elementos conceptua-

1. Ámbito que reúne a las Unidades de Extensión y espacios cogobernados vinculados a la extensión universitaria en toda la UdelaR.

les a partir de la obra de Paulo Freire (1993) quien propone cuatro componentes a observar en toda práctica educativa²:

- a) Los **sujetos** de la práctica educativa.
- b) Los **objetos** de conocimiento.
- c) La **visión futura** desde la que establece su quehacer presente, lo que impide “la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño: que es político” (Freire, 1993: 76).
- d) Los **métodos**, los procedimientos metodológicos, las estrategias, los procesos, las técnicas de enseñanza, los materiales didácticos ¿cuáles son?, ¿son coherentes con los objetivos?

A estos cuatro componentes de análisis, Pablo Martinis propone incorporar un quinto:

- f) El **marco institucional** en el cual se desarrolla la práctica educativa, si se trata de un ámbito público o privado, si se trata de una práctica de la educación formal o de la no formal, la organización institucional y su relación con las dinámicas de poder, de qué modo influye el marco institucional en la práctica educativa, y de qué modo ésta, a su vez, lo afecta.

En el presente trabajo pretendemos abordar desde este quinto componente que propone Martinis (el marco institucional) la manera en que se evalúan—o se propone evaluar— a los restantes, con foco en el nivel metodológico (en el entendido de que es la dimensión que mejor puede desprenderse del tipo de herramientas desplegadas en el acompañamiento de este proceso que ha vivido la UdelaR desde 2009).

La intencionalidad integral

De la revisión de diferentes experiencias universitarias³ desarrolladas en el marco de las iniciativas expuestas anteriormente (Espacios de Formación Inte-

2. La síntesis que se propone aquí está tomada del trabajo de Cano y Castro (2012).

3. Sobre todo las expuestas en el Grupo de Trabajo (GT) 35 “Integralidad en la Universidad de la República. Avances y desafíos en la naturalización de la extensión y la renovación de la enseñanza” de las *IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Noviembre 2011, coordinado por Santos y Grabino.

gral, Convocatorias Concursables en sus diferentes modalidades) nos ha parecido pertinente –y sugerente– dejar planteada la noción de iniciativas con “*intencionalidad integral*”.

Entendiendo la integralidad como proceso, hablamos de estas iniciativas en tanto experiencias no curriculizadas, cuyo diseño y prácticas tienden a la integralidad (aún cuando se encuentren en proceso de maduración), ofreciendo *oportunidades* para los diferentes actores involucrados: para iniciar un proceso de trabajo comunitario, para revitalizar el conocimiento científico, de contribuir desde lo disciplinar a los fines de la universidad, de desarrollar nuevos dispositivos pedagógicos, de identificar problemáticas, o para el desarrollo de una nueva forma de hacer ciencia (Viennl et al., 2011).

Este conjunto de experiencias dialogan con la concepción de la integralidad planteada por Sutz (2011) como un “espacio de preguntas recíprocas, desde el cual se formulan los problemas a los que la actividad universitaria procura dar respuestas” (43-44). La autora se interroga así, por los sujetos involucrados, los posibles diálogos y (des)encuentros: ¿quién formula?, ¿quién escucha?, ¿a quiénes interesan dichas preguntas? Un aspecto interesante que aparece es el trabajo en terreno con los actores no universitarios como una oportunidad donde las diferentes funciones se encuentran interpeladas.

En este sentido, conviene decir que la promoción de la integralidad supone esfuerzos conjuntos, pero ello no significa que toda práctica universitaria deba ser necesariamente integral de forma sincrónica. Esta idea nos permite pensar en trayectorias integrales individuales e institucionales donde desde una concepción integral, por momentos pueda predominar una función y por momentos otra. Del mismo modo que no podemos pensar la interdisciplina como la negación de las disciplinas, la integralidad no debería ser la negación de las funciones. Se trata de nuevos “arreglos”.

Y de allí se desprende una segunda advertencia: no constreñir los formatos y modelos de trabajo. Al tiempo que es preciso que cada servicio y disciplina desarrolle sus propias estrategias (respondiendo a tradiciones, antecedentes y lógicas locales), el espíritu debe ser inclusivo en relación a la diversidad de actores universitarios, sus abordajes y trayectorias con respecto a la enseñanza, investigación y extensión/ actividades en el medio.

Sin embargo, es necesario incorporar algunos elementos generales a los que deberían tender los procesos de integralidad: a) una *problemática común* (lo que hoy se ha denominado como “abordajes por problemas”); b) la apertura al *quehacer interdisciplinar* y c) propiciar la *horizontalidad de saberes* (Tommasino et al., 2006), lo que lleva a problematizar las relaciones de *saber-poder* involucradas (Mallo, 2011).

De la adecuación de las herramientas...

¿Es posible observar, analizar, evaluar este tipo de procesos con los instrumentos y las técnicas disponibles? La respuesta clara a esta pregunta parece ser no. Es decir, es posible, pero claramente captaremos una porción de la realidad que no estará dando cuenta de lo que queremos ver, del núcleo esencial de lo que está ocurriendo.

Los instrumentos y técnicas de observación de un fenómeno social configuran la “realidad que captamos” de ese fenómeno. Como el lente que abre la capacidad de acceder a una determinada dimensión de la realidad, los instrumentos y técnicas que debemos construir para el monitoreo y evaluación en torno a los procesos de integralidad tendrán el desafío de abrir nuevas dimensiones de acercamiento a los procesos en marcha, con modalidades que también aporten a la construcción de esos procesos.

Las estrategias que puedan esbozarse aquí deben contemplar una doble condición: considerar los notorios avances que a la fecha se han registrado en el fortalecimiento de la extensión y las prácticas integrales, pero al mismo tiempo identificar las debilidades, los vacíos, los aspectos a mejorar en base a las evaluaciones que de muchas de las iniciativas ya se han realizado.

De los procesos iniciales de evaluación de los EFI, estrategia emblemática de las iniciativas de avance hacia las prácticas integrales, se desprenden también una serie de obstáculos que la propia dinámica de la Universidad presenta para estas iniciativas. Evaluaciones concretas⁴, así como los ejes elaborados por la Red de Extensión —ya mencionados— dan cuenta de los avances y de las áreas problema de las experiencias en marcha.

4. Como las que presentan Grabino y Evia (2011); Blixen y Russi (2011); Ferrigno, et al. (2014) y Castillo, et al. (2014) para las facultades de Humanidades, Agronomía, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas y de Administración, respectivamente.

En base a estas observaciones y a las herramientas con que ya cuenta la Universidad, emergen algunas áreas clave sobre las que deberían desarrollarse las estrategias a futuro, en términos de consolidar la naturalización de la extensión y fortalecer las prácticas integrales. Entre ellas la articulación de tiempos diversos parece central.

El propio desarrollo de las prácticas integrales, como es claro, implica un importante esfuerzo de coordinación, de diálogo, de creación. En este sentido, el tiempo es un elemento central. Deberíamos pensarlo en este apartado como los tiempos.

Múltiples temporalidades que colisionan, que deben acompasarse, entenderse, no forzarse. Siempre, seguramente alguno de los tiempos en cuestión marcará el ritmo y de cuál de ellos lo haga dependerá el resultado que puede esperarse, el nivel de profundización que puede alcanzarse, el grado de aprendizaje que puede desarrollarse (Santos et al, 2011).

Podemos, en este sentido, pensar al menos en cinco tiempos que están en juego: el tiempo de dedicación docente, como tiempo claramente marcado, delimitado, finito. No siempre las dedicaciones docentes que requiere el ejercicio de la docencia en clave de integralidad, están previstas en las cargas horarias definidas por los servicios.

Adicionalmente, hablar de lo curricular, nos somete a la disputa de tiempos entre lo obligatorio y lo opcional, que se traduce muchas veces como la tensión entre lo “central” y lo “accesorio”. En este sentido, en esta competencia, lo obligatorio, siempre va a condicionar a lo optativo.

El/los tiempo/s de los “otros”, los “actores sociales no universitarios”, los sujetos que se relacionan con los/as universitarios en el proceso de diálogo, tienen sus tiempos, tienen sus necesidades muy concretas algunas y más abstractas otras. Las respuestas, las expectativas, la posibilidad real de diálogo, estarán más o menos cercenadas en función del peso que el resto de los tiempos tenga en el acto de vinculación.

Por otro lado, la investigación universitaria, que pretende ser valiosa tanto en el plano académico como social, tiene sus tiempos, marcados por los métodos y prácticas de las disciplinas en cuestión, por las necesidades académicas de alcanzar metas objetivas o por los límites que ponen los formatos de financiamiento de estas actividades.

En el tiempo de la enseñanza-aprendizaje, que son dos tiempos, encontramos otro ritmo. El tiempo necesario para que el aprendizaje se produzca es variable, no siempre responde a los formatos curriculares.

Finalmente, el tiempo que nos compete especialmente en este trabajo, el tiempo de la evaluación, que implica en una cierta medida dejar en suspensión la práctica concreta, la discusión y toma de decisión sobre el quehacer de la cotidianidad. Si bien podemos pensar en el monitoreo y seguimiento como un elemento del quehacer cotidiano a través de los dispositivos más estereotipados para dicho fin, la evaluación como instancia de reflexión sobre la práctica requiere la demarcación de un espacio explícito para este fin.

En síntesis, la integralidad/extensión significa fomentar el diálogo de saberes, la co-construcción de conocimiento; las funciones de enseñanza e investigación requieren alcanzar ciertos objetivos, que con frecuencia ya están establecidos con precisión antes del inicio, preservando de este modo el rol de variable independiente en lo que refiere a tiempos de ejecución. En este sentido, parece estar sucediendo lo que de alguna manera puede preverse, y es que en los esfuerzos por construir integralidad hay tiempos y objetivos que dirigen las acciones y las prácticas de carácter extensionista, participativas o dialógicas y son la variable de ajuste del proceso.

El sistema de monitoreo-seguimiento y evaluación de las prácticas integrales y la extensión que se ha desarrollado desde el SCEAM, se realiza en tres niveles que responden a diferentes grados de alcance/profundidad del abordaje e información susceptible de ser producida (*ver cuadro 1*).

El primer nivel o el nivel de base, es el de menor profundidad y mayor alcance. Se basa en la recolección de información general por medio de herramientas de carácter cerrado, esto es, formularios auto-administrados con consultas básicas, aplicable a todas las acciones de extensión e integrales.

Dicho formulario indaga en las áreas generales, de acuerdo a un conjunto de indicadores pre-establecidos y aplicada en momentos específicos del micro proceso a considerar (generalmente al inicio y al final). En este nivel hemos construido “datos”, información que permite dar cuenta de niveles de alcance, de evolución global de los principales aspectos monitoreados: cantidad de EFI y tipo, cantidad de estudiantes y docentes participantes, participación de actores socia-

Cuadro 1. Estrategias de evaluación de las modalidades de institucionalización de la extensión

Nivel	Profundidad	Alcance	Momento	Descripción de la herramienta	Aporte	Modalidades involucradas
I	(-)	(+)	Inicio Final	Recolección de información general por medio de herramientas de carácter cerrado, esto es, formularios auto-administrados.	Evolución cuantitativa de indicadores pre definidos.	-Todas las modalidades.
II	(+)	(-)	Inicio Intermedio Final	Herramientas específicas ad hoc que suponen, recolección de información por escrito, con preguntas cerradas de mayor especificidad y/o consultas abiertas.	Temáticas o áreas específicas de indagación.	-Proyectos estudiantiles de extensión. -Sistematización de experiencias. -Fortalecimiento de trayectorias integrales
III	(+)	(-)	Proceso	Herramientas de evaluación con carácter holístico: Matriz de monitoreo.	Seguimiento de procesos.	-Proyectos estudiantiles de extensión. -Sistematización de experiencias. -Espacios de Formación Integral.

les, servicios intervinientes, disciplinas involucradas, entre otros. Este nivel permite tener un panorama general de la evolución cuantitativa de los principales indicadores o ejes a monitorear en lo referido a integralidad. Ahora, este nivel claramente necesario, es totalmente insuficiente como herramienta de monitoreo y evaluación de los procesos que estamos discutiendo. Este formato tiene algunos supuestos que no siempre se cumplen y que, por tanto, es necesario ajustar. Parte de estos supuestos son la existencia de consensos en las concepciones, por ejemplo, de interdisciplina, actores sociales o participación.

Hay reflexiones y análisis a construir que requieren nuevas herramientas metodológicas y técnicas, que permitan dar cuenta de la complejidad. Se proponen para esto, un segundo y tercer nivel donde se desarrollan estrategias de mayor profundidad y menor alcance, que podrán estar asociadas a temáticas específicas de indagación. Está acotada a áreas específicas de las acciones (por ejemplo, un sub-tipo de proyectos concursables, un conjunto de EFI, entre otros) o también a temas concretos (por ej: acciones con sindicatos, acciones en el medio rural, acciones en el área de la salud). Para estos casos se desarrollan herramientas específicas ad hoc que suponen recolección de información por escrito, con preguntas cerradas de mayor especificidad y/o consultas abiertas (*ver cuadro 2*).

Finalmente, un tercer nivel incluye las propuestas más holísticas de evaluación, como por ejemplo: evaluaciones externas in situ, sistematización de experiencias y auto-evaluaciones. En este nivel se incluye una herramienta explícitamente construida para procesos integrales: la Matriz de Monitoreo, que tiene como objetivo el seguimiento de procesos y se constituye en una herramienta de apoyo a los equipos de trabajo.

En este sentido, la experiencia de construcción y uso de la Matriz de Monitoreo es un avance importante hacia este desafío de adecuar-construir herramientas metodológicas para experiencias nuevas.

La Matriz de Monitoreo de los Espacios de Formación Integral (EFI), tuvo como objetivo constituirse en una herramienta para “el monitoreo, análisis y reflexión sobre los Espacios de Formación Integral, en el camino hacia la consolidación de las prácticas integrales en la Universidad de la República” (Red de Extensión, 2011).

Cuadro 2. Descripción de las estrategias de evaluación para cada modalidad

Modalidad	Descripción de la modalidad	Estrategia de evaluación y herramientas involucradas
Actividades en el Medio	<p>Esta modalidad pretende apoyar el vínculo de los equipos universitarios con actores no universitarios, a través de la creación artística, cultural y de conocimiento realizada en la Universidad de la República. En un sentido amplio, las Actividades en el Medio comprenden las acciones llevadas adelante por universitarios en vínculo con población no universitaria, a través de actividades de asistencia, difusión o divulgación científica y procesos de transferencia tecnológica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario de indagación básica. Aplicación ex ante (formulario de presentación) y ex post (formulario de evaluación).
Proyectos estudiantiles de extensión universitaria	<p>Con esta modalidad se busca fortalecer las prácticas de extensión universitaria desarrolladas por colectivos estudiantiles, desde diversas disciplinas y en distintos puntos del país; enfatizando la formación y la dimensión pedagógica de los procesos de extensión universitaria.</p> <p>La herramienta de las convocatorias a proyectos estudiantiles ha demostrado ser fundamental en la construcción de trayectorias de formación y de producción de conocimientos diferentes, que parten del conocimiento de problemas concretos de la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario de indagación básica. Aplicación ex ante (formulario de presentación) y ex post (formulario de evaluación). - Instancias de formación en elaboración de proyectos con el cometido de brindar herramientas conceptuales y teórico-metodológicas de la extensión universitaria, para la elaboración y presentación de propuestas viables para su ejecución. - Acompañamiento metodológico por parte de un equipo de docentes orientadores. Los/as orientadores/as realizarán instancias planificadas de acompañamiento a campo, intercambio, reflexión y debate sobre los proyectos. Al mismo tiempo, se realizarán seminarios de presentación de avances de los proyectos. - Orientación disciplinar o temática para cada proyecto.

Cuadro 2. Descripción de las estrategias de evaluación para cada modalidad (cont.)

Modalidad	Descripción de la modalidad	Estrategia de evaluación y herramientas involucradas
<p>Sistematización de experiencias de extensión universitaria</p>	<p>Esta convocatoria se propone promover la sistematización de experiencias de extensión universitaria a efectos de generar aprendizajes desde las prácticas; estimular la producción de conocimiento con pertinencia social incorporando a los sujetos sociales involucrados y generar un acumulado de experiencia de revisión permanente y aprendizaje desde las prácticas entre los diferentes equipos universitarios involucrados en procesos de extensión universitaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario de indagación básica. Aplicación ex ante (formulario de presentación) y ex post (formulario de evaluación). - Para todos los equipos se implementa un dispositivo de monitoreo y acompañamiento de las propuestas, que incluye instancias colectivas y con cada equipo, además de instancias formativas. - Al final del proceso: 1. Producto con formato abierto para presentar a los actores de la experiencia sistematizada y 2. Elaboración de un artículo que pueda ser presentado a una publicación académica.
<p>Fortalecimiento de trayectorias integrales</p>	<p>Esta modalidad de convocatoria se orienta a fortalecer y estimular el desarrollo y la formación en extensión a través de acciones en terreno, fomentando el trabajo interdisciplinario y la articulación de funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión).</p> <p>Se propone, promover la formación en extensión e integralidad de equipos universitarios interdisciplinarios; estimular el desarrollo de acciones en terreno con participación de estudiantes y actores sociales, e impulsar el desarrollo de prácticas integradoras de las funciones universitarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario de indagación básica. Aplicación ex ante (formulario de presentación) y ex post (formulario de evaluación). - Seguimiento del desarrollo del proyecto. Entrevistas en profundidad con los equipos y participación en actividades de campo a mitad de proyecto.

Cuadro 2. Descripción de las estrategias de evaluación para cada modalidad (cont.)

Modalidad	Descripción de la modalidad	Estrategia de evaluación y herramientas involucradas
EFI	<p>Existen dos tipos de EFI entendidos como espacios que curricularizan las prácticas integrales. Los de sensibilización, que incluyen las primeras aproximaciones a territorios, programas y proyectos o actividades profesionales que descentren el proceso de aprendizaje del espacio aula, y se desarrollan en los ciclos iniciales de la currícula. Los de profundización, pueden incluir prácticas de inserción en la comunidad, enseñanza por problemas, discusión de contenidos teóricos a partir de la práctica, iniciación a la investigación, o la vinculación del EFI con otros espacios universitarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario de indagación básica. Aplicación ex ante (formulario de presentación del Plan de Trabajo de las Unidades de Extensión a CSEAM) y ex post (formulario de evaluación del Plan de trabajo de las Unidades de Extensión a CSEAM). - Matriz de Monitoreo de la Integralidad.

La propia experiencia de construcción de esta Matriz forma parte del proceso de construcción de integralidad en la Universidad de la República, teniendo como origen propuestas de monitoreo que emergieron del Programa Integral Metropolitano y de la Red de Extensión. Esta Matriz fue concebida como una herramienta adaptativa a las diferentes situaciones de desarrollo de las prácticas integrales. Sus áreas de abordaje son: la articulación de las funciones universitarias, dimensiones que pueden transversalizar las experiencias, tales como la dimensión metodológica, epistemológica y pedagógica, la participación estudiantil y de los colectivos no universitarios. Al mismo tiempo, la Matriz plantea una serie de interrogantes sobre la dimensión metodológica, sus diferentes perspectivas, técnicas y recursos implementados y cómo se desarrolló el proceso de trabajo, quiénes participaron y de qué formas.

La matriz de monitoreo fue pensada como una herramienta de evaluación de procesos, en este sentido los “casilleros vacíos” son parte natural de su construcción (Red de Extensión, 2011). La lógica no es la de un formulario que debe ser llenado, sino de un mapa de áreas clave de elementos a considerar, discutir y poner sobre la mesa entre los actores involucrados. Es parte de un proceso de búsqueda de la integralidad, es una herramienta de construcción y no un producto acabado para dar cuenta de resultados. En este sentido, no existe un momento claramente definido para su aplicación, aunque se considera deseable que se aplique, al menos, en dos momentos de la experiencia considerada.

Es una herramienta pensada para ser aplicada necesariamente por los directamente involucrados —más allá de que pueda considerarse el apoyo externo—. Un aspecto fundamental de su potencial es la incorporación de los distintos tipos de actores participantes de la experiencia (docentes, estudiantes, egresados, funcionarios, actores no universitarios). La Matriz puede completarse como producto de un espacio de discusión y arribo a consensos entre estos actores o pueden pensarse tantas matrices como actores con voz, que luego podrán compararse y estimular la discusión o reflexión.

...a la adecuación de los formatos

La profundización de las prácticas integrales y el desarrollo de la extensión, pone a la Universidad ante el desafío de una “transformación del modelo pedagógico” (Tommasino et al, 2010).

De poco sirven las propuestas si no se articulan en base a métodos y dispositivos coherentes con los objetivos de éstas. Sin este elemento central, todo el andamiaje, todo el esfuerzo de estímulo hacia la integralidad, tiene alcances limitados.

En este sentido, es clave la formación docente para la integralidad y la generación de dispositivos que sustenten en la práctica los modelos integrales. Esto es especialmente cierto, en tanto “la idea de integralidad en cuanto a la formación pasa por los propios dispositivos. Los formatos de alguna manera se imponen y tienden a definir su lógica” (Romano, 2011: 93). En este sentido, lo que parecen avances, lo son pero no siempre en un sentido único, también son caminos contradictorios. Si bien la curricularización de la extensión es un fin, es un paso hacia su desarrollo, presenta el riesgo de generar una “cristalización”, quedarse atrapada en los formatos propios de otras dinámicas (Romano, 2011; CSEAM, 2011).

El debate y las complejidades que presenta la integralidad hacia la interna de la Universidad acotó, en cierta medida, el debate de las implicancias de estas transformaciones para “los otros”, los sujetos de la extensión y el cómo avanzar en la articulación de los saberes, para la construcción de conocimiento nuevo. Existen una serie de elementos éticos que se ponen en juego en esta articulación, que tienen que ver con los fines, los usos y el contexto de producción del conocimiento. En este sentido, “pactar las agendas” y también discutir el cómo (Tommasino et al, 2010: 29) en los marcos que lo permitan, se convierten en estrategias coherentes. En el marco de la “mercantilización de la universidad” de la que habla De Sousa Santos (2010), la universidad se encuentra ante el desafío de construir conocimiento desde otros parámetros, con el diálogo con otros sujetos cognoscentes como estructura fundamental del conocimiento.

Dice Álvarez Pedrosian (2011) que

[...] la generación de espacios de integralidad no puede esperar a la conformación de axiomas, postulados, principios generales de cómo tienen que establecerse las conexiones. No hay recetas certeras, no las habrá necesariamente, de lo contrario más que articular estaríamos disecando, vaciando de contenidos lo que puede darse en estos cruces (79).

La necesidad de llevar a cabo experiencias valiosas que sirvan de motor, de estimulador para el avance, requiere también de un desarrollo académico importante de la extensión, que la consolide como función relevante e imprescindible del quehacer universitario.

El adecuado balance entre “reglas” formales, en tanto definiciones institucionales, y reglas “informales”, en tanto prácticas establecidas por el quehacer y los bagajes; es crucial para el éxito de la propuesta “integral”. Las reglas formales tienen que prever que se sustentan en un conjunto de reglas informales, de tal manera que no resulten imposiciones que dificulten su cumplimiento. Esto no implica tener una actitud conservadora, sino que la transformación sólo puede producirse con los involucrados y no a pesar de ellos.

Muy adecuadamente se manifiesta en diversos trabajos que no debe perderse el tiempo intentando clasificar qué es extensión y qué no lo es, sino que

[...] más importante que preguntarse si determinada práctica es o no es extensión, es preguntarse cómo podemos hacer para transformarla de modo que se acerque a las ideas que entendemos la deben sustentar: la formación integral, la creación de conocimiento, el diálogo de saberes, y un fin transformador (Cano, 2010).

Estos elementos relacionados en un todo complejo y en transformación son un escenario difícil de “capturar” como dato. Sin embargo, construir información que de cuenta de procesos de cambio, que permita intuir avances, retrocesos, cambios de rumbo, es imprescindible.

Para esto es claro que no hay herramientas “únicas”, sino que se impone la construcción de sistemas de monitoreo y evaluación, que permitan lecturas múltiples y complementarias. En este tipo de procesos es claro que no hay un “dato” que nos informe de algo si no es leído en un contexto mayor que contemple los marcos institucionales, las intersecciones de tiempos diversos que, de este modo, permita evaluar la integralidad en su misma lógica.

Bibliografía

- Álvarez Pedrosian, Eduardo (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) - Universidad de la República.
- Blixen, Cecilia y Russi, Erik (2011). *Los espacios de formación integral ¿hacen la diferencia? Reflexiones a partir de la experiencia en la Facultad de Agronomía – Uruguay*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, noviembre.
- Cano, Agustín (2010). Cinco comentarios sobre la definición del concepto de extensión. *Extensión en red. Revista electrónica sobre extensión universitaria*, (2). [on-line]. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/384> [10/10/2016].
- Cano, Agustín y Castro, Diego (2012). Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular [Informe de Investigación]. Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. Montevideo: inédito.
- Castillo, Jimena et al. (2014). *Avances en la institucionalización de la extensión y la integralidad en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración: 2009-2014*. Ponencia presentada en las Jornadas Académicas de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Montevideo, octubre.
- CSEAM (2011, 6 de diciembre). *Lineamientos generales para el avance de la curriculización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República* [Documento Oficial]. Consejo Directivo Central, Universidad de la República. Montevideo: Autor.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Trilce / Extensión Universitaria.
- Ferrigno, Florencia et al. (2014). Prácticas integrales en Facultad de Ciencias Sociales: avances, límites y potencialidades. En: Ferrigno et. al. (comps.). *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate*. Montevideo:

Tradinco / Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Extensión y Actividades en el Medio.

Freire, Paulo (1993). Educación y participación comunitaria. En *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.

González, María Noel y Santos, Carlos (2013). *Aportes para la construcción de un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República*. Ponencia presentada en el Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). Montevideo, 6 al 8 de noviembre.

Grabino, Valeria y Evia, Victoria (2011). *Reflexiones en torno a los espacios de formación integral en la Facultad de Humanidades: del plan de trabajo a la práctica*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, 8 al 11 de noviembre.

Grabino, Valeria y Santos, Carlos (2013). *La integralidad como propuesta teórico-metodológica: reflexiones a partir de la experiencia de la Universidad de la República*. Ponencia presentada en el Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). Montevideo, 6 al 8 de noviembre.

Mallo, Susana (2011). Articulando lenguajes: desafíos de un nuevo escenario académico. En *Enclave Inter 2010. Reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la República*. Montevideo: Udelar.

Red de Extensión (2011). *Matriz de Monitoreo de los Espacios de Formación Integral* [Documento de Trabajo].

Romano, Antonio (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. En *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) - Universidad de la República.

Santos, Carlos et al. (2011). Las temporalidades como desafío para la integración de actividades de extensión en procesos interdisciplinarios. En *Enclave Inter 2010. Reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la República*. Montevideo: Udelar.

- Sutz, Judith (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) - Universidad de la República.
- Tommasino, Humberto et al. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Montevideo: Udelar.
- Tommasino, Humberto et. al (2006). De la mastitis subclínica a las redes sociales: Una experiencia interdisciplinaria en el medio rural uruguayo. En Hegedüs, Pedro y Tommasino, Humberto (eds.). *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía - Udelar.
- Viennl, Bianca et al. (2011). *Ciencia pública en construcción. El programa de educación patrimonial y ciencia pública del LAPPU (FHCE)*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, 8 al 11 de noviembre.

DOSSIER

Voces del Mercosur

Voces del Mercosur

Julieta Almada*

Los procesos de transformación de nuestras sociedades iniciado el siglo XXI, produjeron efectos en las universidades públicas, en particular en lo relativo a las tradicionales funciones de nuestras instituciones (extensión, investigación, docencia).

Las trayectorias e intereses que conviven en nuestras universidades y disputan el sentido hegemónico de las funciones universitarias, nos llevan hoy a replantearnos el lugar de la extensión como espacio de intercambio, de frontera, desde donde nos vinculamos y construimos con nuestra sociedad¹. En este marco, ¿qué universidad para la extensión? y ¿qué extensión para la universidad? son preguntas que no tienen una definición acabada. Sus respuestas dependen de historias institucionales, intereses y trayectorias que consiguen posicionarse como dominantes en diferentes momentos históricos. Las respuestas tentativas que podemos pensar en la actualidad están atravesadas y condicionadas por las inercias neoliberales que permanecen en nuestras universidades y que es necesario modi-

*. Licenciada en Historia y Doctoranda en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Becaria Doctoral, CONICET-CEA (CONICET y UNC). E-mail: julialmada@gmail.com

1. Una discusión abierta en la que a lo largo de esta publicación pretendimos intervenir, es justamente cómo se da este vínculo y cómo lo nominamos y construimos, en tanto toda enunciación es un acto social material, compartido por una comunidad. Pretendemos tensionar la dominación discursiva (y sus supuestos teórico-políticos) sobre la extensión y las prácticas extensionistas. Para ello, consideramos necesario problematizar la escisión siempre presente entre universidad y sociedad, para poder co-construir nuevos discursos transformadores de nuestras realidades universitarias. En este marco, la división entre universitarios y no universitarios y, la consideración de la extensión como forma/acción de vinculación entre universidad y sociedad (la universidad como territorio aislado, impoluto, escindido de la sociedad misma) debe ser superada.

ficar a la luz de los nuevos procesos sociales y políticos latinoamericanos.

A partir de esta caracterización compartida, nos propusimos aportar en la reflexión desde distintas universidades del Conosur para pensarnos como instituciones intervinientes en los procesos y prácticas de construcción y transmisión de saberes diversos y legitimados. Este espíritu reflexivo es el que nos adentró en la propuesta de realizar un Conversatorio abierto en el marco del primer encuentro del proyecto de investigación "La evaluación en proyectos de extensión de las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción de conocimiento"².

La presentación del Conversatorio³ a cargo de la Magíster Liliana Pereyra⁴, enmarca en términos institucionales la propuesta. Resalta la importancia de investigar en extensión, en la medida en que esto permite dar cuenta de qué extensiones y qué universidades están puestas en juego, en conflicto, cuáles se propician y cuáles se realizan. Podríamos pensar –propone– la disputa por los sentidos de la extensión y de la universidad, como disputas de proyectos políticos que la exceden a sí misma. Es a partir de esto que la presentadora retoma a Renato Dagnino⁵ para poder repensar las funciones y el lugar social de las universidades

2. Investigación en red entre la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad de la República (Uruguay) y la Universidad Federal Pelotas (Brasil).

3. El primer eje propuesto para el Conversatorio, "Universidad: ¿Pública? ¿Común? ¿Popular? ¿Abierta?", no pudo ser desarrollado de la manera en que se había planificado. Sin embargo, algunas de las reflexiones en torno a la discusión son desarrolladas en Tatián, Diego (2013). *La invención y la herencia: Notas liminares para una universidad abierta*. Ponencia presentada en el II Colóquio Internacional NUPSI-USP e XI Colóquio do Curso de Psicopatologia e Saúde Pública NUPSI-USP – Invenções Democráticas: Construções da Felicidade. Disponible en: <http://nupsi.org/coloquios/coloquio-internacional-nupsi-usp-invencoes-democraticas-construcoes-da-felicidade/> [10/10/2016].

Puede verse también Tatián, Diego (2013) *Notas liminares para una universidad abierta*. En Rinesi, Eduardo (coord.). *Ahora es cuando. Internalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines: UNGS.

4. Secretaria de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC), Argentina. Docente de la Escuela de Historia de la FFyH-UNC.

5. Renato Dagnino es ingeniero por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil, doctor en Economía por la Universidad de Campinas, Brasil y post-doctor en Política Científica por el Centro de Investigaciones de Política Científica de la Universidad de Sussex, Gran Bretaña. Numerosas son sus publicaciones, en donde problematiza el lugar social de la universidad brasileña y latinoamericana en la actualidad y la necesidad de su transformación para refuncionalizarla de acuerdo a las necesidades de la sociedad en su conjunto.

públicas y la politicidad del conocimiento en sus diferentes instancias.

Centrada en su experiencia en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, Pereyra alude a la necesidad de reflexionar sobre la integralidad de las funciones universitarias, y al desafío de considerar las prácticas extensionistas como modos de romper con los compartimentaciones del conocimiento, de las disciplinas, para reflexionar desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Por otro lado, Antonio Cruz⁶, quien aborda la vinculación nos-otros, plantea que uno de los ejes que la atraviesa es la identidad, en tanto que nos permite reafirmar o afirmar lo que somos en diferenciación con los otros. Desde su perspectiva, que comparten todos los miembros del equipo de investigación, la extensión universitaria no es posible sin una comunidad. Esto no implica necesariamente que debamos reproducir acríticamente los conocidos repertorios de vinculación de la universidad con la sociedad. Es importante poder contextualizar y diferenciarnos de los vínculos que se establecen en los países centrales entre universidad y sociedad, ya que las problemáticas y realidades de los países dependientes no son las mismas. Si en los países centrales la extensión es aquella función que permite a la universidad contribuir a la innovación, a la investigación con vistas al mercado y a las políticas públicas que se producen desde el Estado a partir de la investigación científica, en nuestras universidades es diferente.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar social de la universidad —como institución— en nuestras comunidades? ¿Es sólo productora de ciencia y tecnología? ¿Puede ser promotora y garante de derechos sociales? ¿Puede contribuir a la inclusión social? ¿Cómo establecemos los necesarios vínculos con la comunidad? Estas preguntas son también contextuales y su resolución no puede ser generalizable para los diferentes países latinoamericanos. Sin embargo, según Antonio Cruz —y es también el espíritu de todo el equipo— es a partir de la extensión universitaria desde donde mejor podemos resolver estas cuestiones.

Construir un espacio de comunicación común exige que acordemos entre aquello que los diferentes actores intervinientes en el proceso esperan de esta relación y, en particular, en el tipo y forma de construcción de conocimientos. En

6. Antonio Carlos Martins da Cruz, Pro Rector de Extensión en la Universidad Federal de Pelotas (Brasil) hasta principios de 2014, es docente-investigador-extensionista, con formación de grado en Historia, posgraduado en ciencia política y sociología y doctor en Economía aplicada de dicha Universidad. Actualmente es responsable del Núcleo Interdisciplinar de Tecnologías Sociais e Economia Solidária (TECSOL) de la UFPel.

este marco, nos dice que “si la universidad quiere comunicarse con la sociedad es necesario siempre comprender que hay un conocimiento al que nosotros necesariamente debemos acceder y que nosotros desde nuestra parte, tenemos un conocimiento que podemos ofrecer a quien nos ofrece conocimiento también”. Es en este diálogo de saberes, prácticas y experiencias, que nos vinculamos entre nosotros.

Por último, Humberto Tommasino⁷ –quien tenía a su cargo el desarrollo del eje “Las políticas de extensión para la transformación”– realiza una presentación en base a diferentes experiencias que viene desplegando la Universidad de la República, no sólo con la finalidad de transmitir y dar a conocer estas experiencias, sino también para poder realizar una crítica reflexiva de las mismas prácticas en las que como actores universitarios nos desenvolvemos cotidianamente. Esta crítica transformadora, cuestionadora de lo establecido a partir de las prácticas extensionistas, puede generar procesos instituyentes (en la universidad como institución y en la comunidad en general) que promuevan derechos, aporten a la resolución de problemáticas sociales, etc. La transformación es entendida en un doble sentido: intrainstitucional y social, en sentido más amplio.

Según Tommasino, pensar en la extensión⁸ “como un proceso aparte de lo que pasa en lo cotidiano de la universidad, es no poner a la extensión como un instituyente universitario”. Si pretendemos la integralidad de las funciones universitarias, como potencial transformador interno de la universidad, debemos disputar también la distribución temporal de las actividades universitarias. Este potencial transformador de la extensión, tanto en los procesos de enseñanza, como de investigación, podría permitir incorporarla en el marco educativo, permeando las temáticas que los universitarios investigan, los modos legitimados de hacerlo, así como las formas dominantes en que se enseña y aprende. La propues-

7. Humberto Tommasino es investigador-docente-extensionista y ProRector de Extensión (2006-2014) de la Universidad de la República, profesor agregado del área de Extensión del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Veterinarias, coordinador de la Maestría de Educación y Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Veterinarias y del Servicio de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República, investigador en extensión, doctor en medioambiente y desarrollo, graduado en Medicina Veterinaria y posgraduado en Extensión Rural de la UdelaR (Uruguay).

8. La extensión entendida no como transferencia o asistencia, sino como forma de relacionamiento con el otro, integrada en el acto educativo y en la tarea docente cotidiana cualquiera sea la disciplina que el docente dicta.

ta de integralidad entonces, es un modo de modificar las funciones universitarias y el deber ser de la universidad. Pero al mismo tiempo, esta transformación intrauniversitaria no debe pensarse de manera aislada, sino en un proyecto político más amplio de transformación social.

La co-construcción del conocimiento con los sectores populares aporta elementos para esta tarea, en tanto contribuye a la capacidad de organización de los sujetos colectivos en la conquista de nuevos derechos garantizados a través de las políticas públicas.

Hacer lugar en extensión. Aportes para pensar la extensión universitaria desde las humanidades

Liliana Pereyra

Palabras en contexto

A instancias de esta escritura y revisando la presentación al Conversatorio que tuviera lugar en Córdoba la tarde del 3 de diciembre de 2013, lo que en primer lugar necesita palabras y resulta interpelante es, precisamente, la fecha.

Ese día, rigurosamente ese día, mientras en la presentación proponíamos la pregunta por el lugar de la universidad (de nuestra Universidad, pero de la universidad pública en general) en los procesos de transformación social, ese día, rigurosamente ese día, fue tiempo del acontecer sangriento y devastador en nuestra provincia, en nuestra ciudad, a metros de nosotrxs¹.

Ese día y el siguiente marcaron la historia local de manera profunda. Nos dejaron sin referencia y sin palabras, nos mostraron un *nosotros* temerario y pusieron seriamente en cuestión las herramientas que usábamos para hacer comunidad, para construir lo común que no es dado, es tarea.

Una, pero muchas

En esa tarde, entonces, carente de la intuición que me permitiera avizorar la

1. El día 3 de diciembre de 2013 se produjo en Córdoba un auto acuartelamiento policial que tuvo como causa inmediata un reclamo salarial de esa fuerza. Esa situación se complejizó de manera dantesca en el transcurso de ese día y del siguiente por una serie de saqueos que se acometieron contra comercios de distintas zonas de la ciudad y por la reacción de –también numerosos– sectores de la población quienes tomaron a su cargo impartir castigo y/o supuesta “prevención” sobre –también– supuestos sospechosos de saquear. Los hechos ocurridos desbordaron la ciudad y el pensamiento y requieren aún hoy de profunda reflexión, pero el análisis de Lucas Crisafulli (2013) resulta una excelente clave de ingreso que invita a formular las necesarias preguntas orientadoras.

noche que se aproximaba, celebraba que la razón que nos reunía, el proyecto de investigación “La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento”, nos permitiría sistematizar la información relacionada con qué tipo de extensión hacemos y qué tipo de extensión propiciamos, al menos en este universo recortado de universidades mercosurianas. Continué convencida de esta potencialidad de la investigación y de sus resultados, para vernos, revisarnos y –seguramente– corregir rumbos, pero aquella pregunta se completaba con otra: ¿por qué sería importante pensar qué tipo de extensión hacemos?

En cierta ocasión Daniel Maidana decía que la función extensionista tiene esa poderosa capacidad de modificar a la universidad en su conjunto².

En el mismo sentido se manifestaba la Universidad Nacional de Córdoba en 2003, en las conclusiones de su Foro de Extensión. “[La extensión] es, por lo tanto la función que sirve de *guía política a la institución* y que garantiza la pertinencia del trabajo social de la universidad” (Bufa et al, 2003; el resaltado me corresponde).

En esta línea de pensamiento y recuperando las preguntas que formulábamos aquella tarde, considero que (re)pensar “la extensión” es re pensar la universidad: cuando pensamos, analizamos y objetivamos qué tipo de extensión hacemos, estamos pensando y preguntándonos sobre qué tipo de universidad somos, en qué tipo de universidad nos vamos transformando, vamos deviniendo. Sin perder de vista la necesidad de sostener la integralidad de funciones, podríamos pensar –en una línea afín a la propuesta por Renato Dagnino– que empezar por la extensión podría ser una vía de ingreso privilegiada para el replanteo de la concepción de la universidad pública (Dagnino, 2008).

Una primera problematización en este sentido, viene de la mano de la observación y el trabajo en instancias de gestión extensionista en el marco de la UNC donde entiendo que resulta difícil hablar de *una* extensión/*una* manera de hacer extensión.

Si bien existe una alineación entre la concepción de extensión propiciada por la SEU-UNC y los lineamientos propuestos en el Plan Estratégico 2012-2015 de

2. Discurso de apertura al VI Foro de Extensión Universitaria “Poner en común: propuestas para una agenda extensionista”. Córdoba, agosto de 2014.

Rexuni³, es necesario sincerar que las características históricas, institucionales, organizativas y políticas de la UNC exigen una mirada nada reduccionista y fuertemente cautelosa al momento de ver uniformidad donde reina lo heterogéneo⁴.

Edelstein y otros (2009) caracterizan a la UNC como una macrouniversidad⁵, y para hacerlo toman en cuenta varias dimensiones de la institución: tamaño, financiamiento, patrimonio histórico y cultural, entorno, gestión y vinculación, entre otras (Giordanengo, 2013: 42-44). La condición de macrouniversidad permite a la autora referir a la UNC como “una institución altamente compleja y de condiciones organizativas singulares” y describirla como:

Una de las instituciones más emblemáticas del país, masiva, con casi cuatro siglos de historia; que recibe uno de los presupuestos educativos más importantes y que posee una elevada complejidad organizacional; desarrolla actividades (grado y posgrado), investigación de avanzada y actividades de extensión, a la vez que resguarda un importante patrimonio histórico y cultural [...].

Agrega asimismo:

Se caracteriza a la UNC como una institución débilmente acoplada, que opera como una agrupación de organizaciones, estilos y prácticas en vez de comportarse como un cuerpo unitario e integrado (44).

[...] En particular en la UNC reconocemos diferentes modos de agrupamientos, según las disciplinas en las cuales se desarrollen profesionalmen-

3. Ver en este mismo volumen “Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur”.

4. “La Universidad Nacional de Córdoba es una casa de altos estudios donde se forman 110.000 estudiantes de diversas procedencias, en 250 carreras de grado y posgrado. Está conformada por 13 facultades, 100 centros de investigación y servicios, 25 bibliotecas y 16 museos. Anualmente, en su seno se ejecutan 1.500 proyectos de investigación y vinculación”. Fuente: <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/contemporanea> [03/02/2015].

5. En el Estatuto orgánico de la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe se lee: "Artículo 3º.- Características de las Macrouniversidades: Para los efectos del presente Estatuto se entiende por Macrouniversidades a las instituciones de enseñanza superior que se encuentran en la Región y que reúnan los siguientes requisitos: I. Ser la (las) institución(es) más representativa(s) de su país por la demanda social que atiende(n); II. Abarcar el conjunto de las áreas del conocimiento de la ciencia y tecnología, las ciencias sociales y las humanidades, las artes, la cultura y la historia; así como estar a la vanguardia de las mismas; III. Desarrollar sus tareas de investigación y posgrado en la mayor parte de la actividad científica nacional y regional; IV. Concentrar el porcentaje más significativo de los presupuestos nacionales del sistema de educación superior, y V. Tener bajo su resguardo la protección y el desarrollo de un importante patrimonio histórico y cultural". Fuente: <http://www.redmacro.unam.mx/estatutos.html> [08/12/2014].

te; esta situación se materializa en múltiples y diferentes células, débilmente articuladas entre sus niveles de gestión y acción, donde la información sobre tareas y decisiones, de cada espacio y al interior de cada una de ellas, no siempre son conocidas por las demás (43).

Esta extensa apelación a otras voces tuvo como propósito dar cuenta e incorporar al análisis la rica tensión presente en el interior de la UNC: una, pero heterogénea, diversa, múltiple.

Esta condición hace necesario recordar que aunque hablemos de *extensión* tendremos que pensarla en plural y que aunque la mirada extensionista institucional que ha marcado la última década se corresponda con lo que Pacheco denomina extensión *específicamente extensionista* (Pacheco, 2004: 25), las prácticas en la variada composición de nuestra universidad en muchas ocasiones adquieren rasgos asistencialistas, utilitaristas y/o mercantilistas⁶. Resulta por tanto necesario no sólo tener en cuenta esta realidad, sino además propiciar estrategias que permitan acortar las distancias entre la convicción institucional y las políticas y prácticas concretas.

Esto último excede al ámbito de la UNC y se inscribe, como desafío, para pensar “la extensión” en la diversidad que presenta en la región. El sólo hecho de reflexionar, por ejemplo, sobre la existencia en algunas universidades (como las que forman parte de este proyecto) de espacios específicos sobre los que “recae” la responsabilidad de mantener las relaciones con la comunidad, delegando —en palabras de Maidana— la tarea de la vinculación de la universidad con la sociedad en una “ventanilla” específica (Maidana, 2013: 106; destacado en el original) mientras que en otras instituciones la relación con la sociedad compromete a la universidad en su conjunto (103), es a mi criterio un interesante aspecto que da cuenta, precisamente, de la multiplicidad de maneras de entender y hacer (con) la extensión y que puede ofrecer un vasto campo de análisis y propuestas.

Disciplinas y autonomía

Otro de los aspectos que se ofrecía al debate a instancias del Conversatorio era el del **sesgo disciplinar** que suele caracterizar el tipo de aproximación que

6. Descriptas en Pacheco (2004: 23 y ss.).

hacemos desde la extensión universitaria a los problemas sociales. Resulta así otro desafío poder articular los saberes necesarios, permitirles encuentros y desencuentros para el abordaje de los problemas sociales, los que en la “realidad” tienen la peculiaridad de no presentarse con rótulos, de no indicar a qué disciplina universitaria están interpelando. Estos necesitan de la mirada compleja que, reconociendo y atravesando particulares maneras de organización interna, utilice las especificidades disciplinarias para producir cruces apropiados/apropiables (Pereyra et al., 2014: 3) sin caer en la trampa del disciplinamiento, esto dicho en sus múltiples sentidos.

En este aspecto reconocemos que la extensión sólo es *un* lugar más del hacer universitario en el que se presenta esta dificultad, la que está también presente en las instancias de investigación y de enseñanza. Pero resulta claro que la existencia de este sesgo en extensión tiene ribetes más serios en la medida en que los presupuestos que lo sostienen se hacen rápidamente manifiestos en terreno haciendo, en ocasiones, escasamente significativa la intervención extensionista. Esta situación pone en evidencia la compartimentación del conocimiento, sus limitaciones y la urgencia de su revisión. Urgencia que se justifica si recuperamos lo recién expresado: la extensión concebida como “guía política”, *dermis*, como la superficie más en contacto con la comunidad y cuyos avatares movilizan al resto de la institución.

“La política es intrínseca a cualquier proyecto con la trascendencia social que tiene la educación superior” (Scotto, 2012: 8) es por ello que entendemos que la producción de conocimiento, su enseñanza, su difusión, son procesos netamente políticos; aceptar ese carácter político supone repensar el principio de autonomía universitaria.

Se trata de una autonomía que redefine sus orígenes reformistas porque es afectada por la historia. Hoy la autonomía es la que hace posible la crítica y que no tiene nada que ver con la inmunización con respecto del entorno, a los dramas sociales ni a su relación con la comunidad que le da origen y sentido, sino que es expresión de una apertura a hacer con otros (Tatián, 2013 y 2013a).

Pensar la autonomía en estos términos y próximos al centenario de la Reforma Universitaria, implica problematizar la relación de la universidad y su articulación en tanto parte del Estado, necesaria en el Estado, con el Estado y ya no frente a un Estado amenazante. El Estado como condición de garantía para desplegar sus libertades.

Desde 2014 la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC participa de un proyecto que apunta a garantizar los derechos de las mujeres y sus niñxs en el momento del parto/nacimiento⁷.

En una de las reuniones realizadas con el objetivo de la implementación del acuerdo interfacultades, quien representa a la FFyH en ese espacio fue violentamente interpelada por un grupo de médicxs que (se) preguntaba “¿qué hace la Facultad de Filosofía acá?”.

La primera reacción fue leer la interpelación como improcedente —ya que resultaba obvio el por qué de las humanidades allí!—, pero evidentemente no era obvio para unxs representantes del saber legitimado en estos asuntos.

A pesar de que las circunstancias en las que la pregunta fue formulada fueron francamente lamentables, resulta interesante asumir el desafío de argumentar sobre aquello que para algunxs de nosotrxs no requería explicación, sino que resultaba, insisto, obvio.

Por una parte, y en un nivel a la vez puntual y formal, la incorporación de la FFyH como un interlocutor válido sobre parto respetado, se justifica por la larga tradición de esta Facultad en la promoción y desarrollo de programas y proyectos que se organizan desde una perspectiva de derechos humanos.

Además, y por cierto, hay mucho de lo específicamente “de la FFyH” que podría también dar cuenta de su presencia en ese ámbito: lxs historiadorxs dedican su labor al análisis de los procesos que explican, precisamente, el carácter *histórico* (conflictivo, en disputa, no *dado*) de los hechos sociales y advierten entonces sobre la construcción de las desigualdades.

Antropólogxs y filósofxs, en el mismo sentido, se abocan a desnaturalizar las palabras y las prácticas y a poblar con preguntas los sentidos comunes a fin de

7. Se trata de un Acta Acuerdo entre la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Escuela de Trabajo Social y la Facultad de Ciencias Médicas en la que estas instituciones se comprometen a “desarrollar y fortalecer acciones conjuntas para el desarrollo de proyectos en los que intervengan acciones de docencia, extensión e investigación que aporten de manera directa y sistemática a la plena aplicación de la Ley Nacional 25929 de Derechos de Padres e Hijos durante el Proceso de Nacimiento, conocida como Ley de Parto Humanizado, en el Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología de la UNC, entendiéndose que resulta inherente a sus funciones como entidades universitarias la implementación de políticas enfocadas en la ampliación y respeto de los derechos humanos”. Acta Acuerdo Agosto 2014.

provocar el extrañamiento de nuestros haceres cotidianos, lo que nos extraña, en última instancia de nuestros mundos conocidos.

Sin embargo, hay una razón que podría sumar a la respuesta y que atraviesa las especificidades disciplinares. Es fácilmente reconocible como *propia de o principalmente de* las humanidades su capacidad y su responsabilidad en el aporte de miradas críticas. Se las reconoce como actor clave y privilegiado de discusión incondicional, como dotadas (y defensoras del horizonte) de la libertad de decir sin condiciones (Derrida, 2002).

Universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo (Derrida, 2002:14).

Esto en términos de Derrida significa, por una parte, que la universidad en general y las humanidades en particular son el lugar “en el que nada está a resguardo de ser cuestionado” y también que tal incondicionalidad podría “oponer a la universidad a un gran número de poderes [...] a todos los poderes que limitan la democracia por venir” (11-14 y ss.).

Hacer Lugar

Entiendo que hasta aquí están planteadas algunas claves que nos permitirán indagar en la peculiaridad que tiene hacer extensión desde las humanidades. Nuestras humanidades.

Esta originalidad se produce en el encuentro complejo y algo opaco entre una autonomía situada (que incide en las políticas públicas, cuestiona los dictámenes del mercado, se enfrenta a los saberes y poderes hegemónicos) e intervenciones con intención (direccionadas) capaces de recuperar los saberes extrauniversitarios y de perder las férreas identidades disciplinares. Este debería desarrollarse en el marco de procesos de producción de conocimiento que se permitan “decirlo todo” sin condición.

Su especificidad entonces estará en la posibilidad de *hacer lugar*. Propongo que este *hacer lugar* sea leído en dos sentidos; por una parte como hacer un espacio en el mundo para que ese encuentro suceda, por otra -y especialmente- *hacer lugar*

como aceptar, recibir y dar la bienvenida a lxs múltiples otrxs posibles que deseen el encuentro, para que en ese encontrarse —que es también perderse— pueda suceder, tener lugar el *acontecimiento* transformador de construir en común.

Bibliografía

- Buffa, Adolfo et al. (2003). *Conclusiones del Foro de Extensión Repensando el Compromiso de la Universidad Pública*. Córdoba: inédito.
- Crisafulli, Lucas (2013). Inseguridades: interrogantes ante la crisis. *CBA 24n. Portal de noticias de los SRT-UNC*. Disponible en: <http://www.cba24n.com.ar/content/inseguridades-interrogantes-ante-la-crisis?tipo=columna> [02/03/2015].
- Dagnino, Renato (2008). *Ciencia y tecnología*. Conferencia organizada por el IEC-CONADU y el gremio ADULP. La Plata, 11 de junio. Disponible en: <http://conadu.org.ar/conferencia-del-dr-renato-dagnino-en-el-gremio-adulp/> [02/12/2013].
- Derrida, Jacques (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- Giordanengo, Gabriela (2014). Entornos virtuales en la extensión universitaria. Un estudio de caso, los Programas de capacitación extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba [Tesis de Maestría en Pedagogía]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. [Inédito].
- Maidana, Daniel (2013). Universidad Nacional General Sarmiento. La relación Universidad-Sociedad. En Lischetti, Mirta. *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires..
- Pacheco, Marcela (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. Cuadernos de Educación, (3). Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/67> [10/10/2016]
- Pereyra, Liliana et al (2014). *Los ecos de las ideas. Sobre la distancia entre las intenciones y las políticas de extensión en contexto*. Ponencia presentada al VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Rosario, 16 al 19 de septiembre.
- Scotto, Carolina (2012). Prólogo. En Alderete, Ana María (comp.). *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Tatián, Diego (2013). Notas liminares para una universidad abierta. En Rinesi, Eduardo (coord.). *Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines: UNGS.

Tatián, Diego (2013a). *Humanidades para qué?*. s/d.

Fuentes consultadas

Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe (RED MACRO).
<http://www.redmacro.unam.mx/estatutos.html>

Universidad Nacional de Córdoba (UNC). <http://www.unc.edu.ar>

Reflexiones sobre la vinculación nos-otros

Antonio Cruz

La primera cosa que creo se pone de manifiesto es que no hay extensión universitaria sin comunidad, sin relación de la universidad con la comunidad. Y por esto el tema de la cuestión que me propone el Conversatorio.

La universidad no es lo mismo que la comunidad no universitaria. Creo que esta es la primera cosa que se impone: discutir el tema de la identidad. ¿Qué me hace a mí brasileño o a ustedes (o la mayoría de ustedes por lo menos) argentinos?

¿Qué es la identidad? Este es un tema que la antropología y la filosofía vienen abordando desde hace mucho tiempo. Por esto no quiero detenerme mucho ahí.

De hecho la identidad nos permite reafirmar o afirmar lo que somos nosotros en distinción a los otros, y esto es más o menos obvio. De la misma manera, decir quiénes son los otros, de manera general, es decir quiénes somos nosotros.

Desde el punto de vista de la universidad —y allí quiero abrir un paréntesis que me parece importante—, cuando discutimos el rol de la extensión universitaria tenemos que hacerlo de un punto de vista distinto de lo que hacen otros actores de la academia, en los países centrales. Intentar discutir extensión universitaria con un norteamericano, con un francés, con un alemán, desde nuestro punto de vista exige que seamos capaces, de los dos lados, de plantear cuales son las sociedades donde estamos ubicados y qué es la universidad en cada uno de estos lugares. En los países centrales la extensión es hoy, de manera general, la relación que permite a la universidad contribuir a la innovación, a la investigación con vistas al mercado y a las políticas públicas que se producen desde el Estado a partir de la investigación científica. O sea, la semi-universalización en los países centrales del acceso a la universidad, del acceso al mercado y del acceso a los servicios públi-

cos, hace totalmente distinta la relación de la universidad con la sociedad que tenemos en Latinoamérica.

Cuando uno indaga los datos de la CEPAL, la Comisión Económica para América Latina, y dice que, por ejemplo, en España el 85% de los jóvenes de entre 18 y 24 años están o estudiaron en la universidad. Tomemos en cuenta que estos datos para Argentina son ahora del 25% y que en Brasil son del 15%. Esto pone de manifiesto una disfunción total entre cuál es la relación entre la universidad y la sociedad. La universidad en Latinoamérica sigue no siendo para todos. Y por otra parte, el acceso de la población al mercado, a todos los mercados, a la universidad y a los servicios públicos tampoco es para todos.

Y la universidad por otra parte, siendo pública¹, nos cobra una otra cuestión: el hecho de que en un país como el Brasil, los que están en las universidades públicas, objetivamente tienen una deuda con la sociedad. Están en la universidad pública porque la sociedad mantiene a la UP, y los que pueden acceder lo hacen porque la sociedad la mantiene.

¿Por qué he puesto esto? Me parece claro que en los países periféricos o semi-periféricos, como es nuestro caso, la universidad y la sociedad no son la misma cosa. Si miramos una clase, un aula en una universidad brasileña de cuarenta chicos, rara vez vamos a encontrar más de dos negros, mientras los negros representan como el 25% de la población del país. Raramente vamos a encontrar en una clase de cuarenta, más que 15 pobres, mientras los pobres representan el 55% de la población. Esto puesto, la pregunta que viene enseguida es: si la universidad no espeja la sociedad brasileña, es una institución que está apartada relativamente de la sociedad. Entonces, ¿cómo se produce la comunicación entre una cosa y otra? ¿Cuál es el rol de la universidad brasileña?

Les presento algunos datos para que ustedes puedan ir involucrándose con el tema. Este año el gobierno brasileño ha inaugurado un programa de movilidad a beca internacional, con el objetivo de mandar al exterior ciento treinta mil jóve-

1. No voy a discutir el caso brasileño donde en este momento el 73% de los vacantes en la universidad están en las universidades privadas, por lo tanto, al revés de la situación argentina. Aunque experimentamos una expansión brutal de las universidades públicas brasileñas en el último período, esto no fue capaz de contrarrestar una dinámica histórica que tiene 40 años donde el crecimiento de la enseñanza privada, de las universidades, de la enseñanza superior, es mucho más profunda que la expansión de las universidades públicas.

nes a lo largo de cuatro años para estudiar en universidades fuera de Brasil². El presupuesto para este programa es de cuatrocientos millones de dólares al año. El programa del Ministerio de Educación para la extensión universitaria, que financia proyectos y programas de extensión en las universidades brasileñas tiene un presupuesto anual de cuarenta millones de dólares. Así entonces: cuarenta millones de dólares para la extensión universitaria, cuatrocientos millones de dólares para mandar chicos que estudien ingeniería a Estados Unidos, Canadá, Europa Occidental, Japón y Australia.

¿Qué me dice esto? Es obvio, que la universidad no es neutral con relación al tipo de ciudadano que se quiere formar en la universidad. Por supuesto que tener más ingenieros con un nivel científico capaz de dar cuenta de los retrasos científicos-productivos que tenemos en nuestros países me parece muy importante, y con esto tengo acuerdo; pero hacer con esta plata sólo esto me parece muy complicado.

Y esto que tiene que ver con el nos-otros. ¿Cuál el aporte? ¿Cuál es el financiamiento? ¿Por dónde pasa la vinculación de la universidad con esta parte de la sociedad que no está en la universidad? ¿Cómo se produce esta comunicación?

Uno puede decir desde una mirada muy conservadora que si los chicos pobres tuvieran acceso a la universidad, esto produciría un impacto importante. Sí, es verdad; lo tuvieran, pero no lo tienen. Sin embargo, si la universidad es capaz de producir ciencia y tecnología, y garantizar el desarrollo económico, esto puede garantizar la inclusión social; sí podría, pero ¿lo hace? La tecnología que producimos en la universidad ¿es una tecnología incluyente? ¿Es una tecnología para, por ejemplo, garantizar la preservación ambiental, distribuir ingreso y riqueza y permitir que los sectores aislados del acceso al mercado puedan finalmente acceder? Viendo que la universidad no coincide con la sociedad, por lo menos en Brasil, y que tampoco la universidad es el espejo de la sociedad, hay que

2. En este momento tenemos 35 mil estudiantes en el programa. Si consultan en la web de “Ciência sem fronteiras pelo mundo” van a tener un mapamundi; en este mapamundi hay una pelotita azul en cada universidad del mundo donde hay un estudiante brasileiro. En Argentina, si no estoy equivocado, hay dos pelotitas, una en Córdoba y otra en Buenos Aires. En Chile hay como cuatro o cinco instituciones, en Sudáfrica tres, en India dos, en China cuatro y en México dos. Y si miran el mapa en Europa y Estados Unidos están los otros 34.900. La otra característica del programa es que sólo pueden candidatearse los estudiantes de las llamadas ciencias duras: ciencias agrarias, biomédicas, de la tierra e ingeniería. Los estudiantes de humanidades, de ciencias sociales o de arte, lingüística, no pueden candidatearse.

preguntarnos ¿cómo podemos entonces establecer una comunicación efectiva entre las necesidades sociales y la universidad? Desde mi mirada, este canal de comunicación es y ha sido desde siempre la extensión universitaria. O sea, esta es la función de la universidad que permite o que debería permitir que la universidad sea capaz de involucrarse con los temas sociales, dialogando con la sociedad en términos de: 1) como puede la universidad contribuir con la resolución de problemas; 2) cuáles son los problemas sociales (no según nosotros, pero según la propia sociedad); 3) cuál es la posibilidad de construir canales de expresión de la sociedad para la universidad. ¿Cómo se produce esta relación?

Desde allí quiero plantear algunas cosas que me parecen teóricamente muy importantes, de dos autores. El primero es un libro que a mí me gusta mucho y no por ser brasileño sino por ser quien fue como persona, que es Paulo Freire, y se llama justamente “¿Extensión o comunicación?”. Entre muchas cosas, Freire cuestiona el uso de la palabra extensión para hablar de la relación entre universidad y sociedad. Extensión le parece como (le parece y le aparece) un movimiento de ida de la universidad a la sociedad; no hay allí un movimiento de vuelta. O sea, presupone que la universidad está dispuesta a compartir su conocimiento científico con la sociedad, lo que de por sí ya es bueno, pero no está muy dispuesta a preguntar exactamente a la sociedad ¿qué tipo de conocimiento ella necesita? Y menos todavía a permitir que la sociedad ejerza influencia en el conocimiento que se dicta, o de alguna manera condicione la producción científica en la universidad.

El segundo referente teórico que quiero de alguna manera aquí plantear es un lingüista ruso de la década del veinte que se llama Mijail Bajtín, quien dice que la comunicación se hace a través de los signos. Esto nos remite al lingüista francés Saussure, para hablar de una unidad, una unidad que reúne la emisión de un artefacto comunicativo y la interpretación de este artefacto por alguien a quien, a su vez, produce, en su mente, un significado. Lo único es que significante y significado no necesariamente coinciden. O sea, yo puedo pedirles por ejemplo una taza de vino y esto a ustedes les va a parecer muy raro. Pero el tema es que en el portugués la palabra taza, corresponde a la palabra de ustedes copa. Nosotros no tomamos copas de vino, tomamos tazas. Y bueno, desde ahí cuando uno dice algo puede que otro comprenda algo totalmente distinto; y no estoy hablando de lenguas distintas, sino del hecho de que yo no tengo ninguna certeza de que lo que estoy diciendo aquí es lo que ustedes estén comprendiendo. No puedo tener

la seguridad de que lo que quiero expresar será lo que ustedes van a comprender. Y esto es porque constituyo un referente desde las experiencias que traigo conmigo, desde mi historia, y ustedes interpretan mis palabras desde la historia de cada uno de ustedes. Por lo tanto hay una significación distinta para las ideas, para las palabras, para las cosas. Esto funciona para la gente que está en la universidad y para la gente que está en la sociedad. Construir un espacio de comunicación entre unos y otros exige que nos pongamos de acuerdo entre lo que cada quien, cada uno, espera de esta relación; que nos pongamos hoy en la posición de quien lleva conocimiento a alguien; pero que lleva algún conocimiento y que a su vez trae algún otro conocimiento a la universidad.

Para esto tengo uno de los tres chistes que les voy a contar, sobre esto de que uno se lleva y trae el conocimiento. El tema de que alguien lleva conocimiento y trae el conocimiento presupone por lo tanto que nosotros sabemos y los otros deben saber también. El otro día fui a visitar a un agricultor muy pobre, un agricultor familiar, para un proyecto de extensión. Llegamos allá, el tipo nos recibió, muy simpático, y preguntó:

-¿En la universidad no tienen la combi?

-Sí, tenemos algunas.

-¿Y por qué no las utilizan?

-Ah, porque veníamos sólo dos.

Pues la próxima vez pónganse todos en la combi, los ocho que vinieron en el último mes, para preguntarnos qué hacemos y qué queremos que la universidad haga. Porque yo ya estoy cansado de contestar —decía el pequeño agricultor— investigaciones para que hagan diagnósticos. Porque tampoco yo sé lo que es un diagnóstico, pero la palabra ya la conozco. Es decir, la comunicación de la universidad empieza necesariamente por una investigación; la universidad va a la gente para saber “qué sabe ella que no sabemos nosotros” y nos reciben siempre con mucha tranquilidad. Lo que no pasa enseguida, o casi nunca pasa, es que nosotros les informemos algo que nosotros sabemos que ellos no saben. Entonces, lo fundamental es ver qué distintos significados produce la acción de investigación y que, si la universidad quiere comunicarse con la sociedad, es necesario siempre comprender que hay un conocimiento al que nosotros necesariamente debemos

acceder y que nosotros desde nuestra parte, tenemos un conocimiento que podemos ofrecer a quien nos ofrece conocimiento también. No estoy aquí diciendo que los conocimientos son iguales, estoy diciendo que no son ni mejores ni peores pero que son originales, nada más. Y que no debemos producir conocimiento nosotros sin que ellos nos dispongan sus conocimientos; y que no tiene sentido que nosotros produzcamos conocimientos, si nuestro conocimiento no estará disponible para ellos.

Desde ahí, los últimos dos chistes para cerrar la cuestión. El primero es del extensionista que piensa que está dispuesto a meterle conocimiento al pueblo para salvarlo. Es de los chicos boys scout que se reúnen con su jefe al final de la tarde. Y el jefe les pregunta:

-Bueno, una de las leyes de los boys scouts es hacer una buena acción todos los días. ¿Qué hiciste hoy?

-Bueno, yo ayudé a una viejita, muy viejita a cruzar la calle.

-¡Qué bueno, qué lindo! Felicitaciones. ¿Y vos? El segundo ¿qué hiciste?

-Bueno jefe, yo ayudé a la viejita a cruzar la calle. Qué coincidencia bueno, ¿y vos?

-Bueno, yo también ayudé a la viejita a cruzar la calle.

-Pero ¿había muchas viejitas para cruzar la calle hoy no?

-No, no jefe, había una sola, el tema es que no quería cruzar la calle (risas) entonces tuvimos que juntarnos y cruzarle.

Y a veces el extensionista pretende hacer esto, decide que la gente debe acceder a tal conocimiento y por tanto está dispuesto a meterle conocimiento para que la gente se salve.

El segundo es el del extensionista como yo “cristiano nuevo del paulofreirismo”. Es del tipo que después de leer a Paulo Freire llega a la conclusión de que no tiene nada para enseñar a nadie. Y este si es un caso verdadero, porque nuestra universidad tenía, tiene todavía, una hacienda que servía como laboratorio para la gente de Agronomía, Veterinaria, pero era un latifundio improductivo que al final de los años ochenta el Movimiento Sin Tierra ocupó y se armó un quilombo en la universidad. Los conservadores querían que viniera el ejército y sacara a los

Sin Tierra y los pocos progresistas decían: “Pará, mirá, estos tipos tienen que tener algo”, y llegaron a un acuerdo, que para que no fuéramos paternalistas con los Sin Tierra se armara un acuerdo. El acuerdo era lo siguiente: la gente de Agronomía iba a prestar asesoramiento a los Sin Tierra; cuando ellos empezaran a producir, el 3% del ingreso neto se utilizaría para pagar a los especialistas. Era una manera de establecer una relación. Entonces la gente fue a explicarle a los Sin Tierra la propuesta. Y el chico de Agronomía de “la pastoral paulofreiriana”, decía: “Estamos en la universidad y eso no significa que tengamos algo para enseñarles, tenemos mucho más que aprender con ustedes, y que ustedes pueden enseñarnos; la verdad es que la universidad no significa nada, es muy importante el conocimiento que traen ustedes; y bueno, la verdad es que nosotros vamos a aprender con ustedes”. Y un campesino le dice: “Entonces, además de que tendremos que enseñarles, vamos también a tener que pagarles”. Pues tenemos todos que enseñar y todos que aprender, los unos con los otros. Y los fundamentos de la extensión pasan por la construcción de esta comunicación que permite a la universidad llenarse de sociedad, mojarse, empaparse de sociedad, para que de alguna manera la sociedad pueda empaparse de universidad y así de hecho hacemos el canje de los conocimientos que tenemos de aquí y de allá.

Gracias.

Políticas de extensión para la transformación

Humberto Tommasino

En primer lugar, quisiera agradecer al equipo de trabajo que nos invitó y a la Facultad de Filosofía y Humanidades. Hemos conversado mucho estos días discutiendo la extensión y es un honor estar en la Universidad Nacional de Córdoba, cuna de la Reforma Universitaria y de la universidad latinoamericana.

Hoy voy a hablar de las políticas de extensión para la transformación. De algunas experiencias que estamos realizando en la Universidad de la República (UdelaR) en este último proceso que hemos vivido y que estamos intentando pensar como una Segunda Reforma Universitaria, porque creemos que hay que rediscutir la universidad pública uruguaya a la luz de algunas cuestiones.

Podemos pasar horas defendiendo la UdelaR: sus procesos de autonomía, sus procesos de cogobierno, algunas cosas que hacemos con respecto a la enseñanza y a la extensión. Pero tenemos la convicción de que defender a la universidad en general, y la enseñanza de la universidad pública en particular, implica también criticarla y transformarla.

En este marco, desde hace tiempo estamos en un proceso que denominamos Segunda Reforma Universitaria, que tiene como matriz la universidad latinoamericana, y que se basa en cuatro ejes claves que la definen en nuestro país: la autonomía, el cogobierno, el libre acceso y la gratuidad.

Esos cuatro ejes no son negociables, y claramente partimos de ahí, pero incluimos dos ejes más que tensionan lo que hacemos hoy y nos proyectan a una universidad distinta: uno es democratizar los procesos de conocimiento, de acceso a la formación de todos en todo momento, y eso implica repensar la democratización de los procesos de enseñanza universitaria.

Vemos una gran inequidad geográfica en Uruguay. Hay una concentración de la enseñanza universitaria en Montevideo, y una de las cosas que hicimos —en base a un incremento presupuestario que tuvimos desde 2005 hasta 2010, y que la universidad supo aprovechar, pero no se prorrogó desde entonces— fue ampliar su radio de acción, y generar lo que llamamos Centros Universitarios en el interior, que tienen características de relativa autonomía e intentan generar procesos de enseñanza, investigación y extensión descentralizados, partiendo de las problemáticas de las regiones donde están insertos esos centros.

El otro eje que es complementario, y acá entra la extensión de una manera más significativa, implica pensar la universidad en función de un desarrollo humano sustentable, dicho así por algunos compañeros que han dado esta línea. Está claro que eso puede decir cualquier cosa, porque si hay algo polisémico es “el saber sustentable”.

Nosotros adscribimos a la concepción de que los procesos de desarrollo no son los de crecimiento económico, que tiene que ver básicamente con la plena vigencia de los derechos humanos, y en particular con la ruptura de formas capitalistas de producción y de socialización. Esos son procesos personales que, de todas formas, tensionan lo que planteamos en la institución en el marco de un libre juego de ideas y de un espacio democrático para discutir qué universidad construir.

La extensión crítica y la integralidad de funciones

Dicho esto ¿cómo juega la extensión universitaria en el marco de transformar la universidad en un sentido de vigencia plena de DDHH? En un sentido no sólo de crecimiento, sino de desarrollo, en un sentido humano del término y, para algunos de nosotros, en un sentido de ruptura de los procesos capitalistas de la sociedad contemporánea —esto último dicho en forma personal—.

Pensamos que la extensión contribuye de varias formas, pero ¿cuál extensión? Nos afiliamos a la tesis de pensar la extensión y la apellidamos; y decimos que de alguna forma el planteo que puede jugar un proceso de transformación en la universidad es una extensión crítica, que tiene parte de sus bases en una de las concepciones freireanas, pero que reconoce otro montón de autores que tienen que ver con el pensamiento crítico que cuestiona lo establecido. Inclusive produjimos algunas definiciones en ese sentido.

Este proceso de extensión crítica, si lo introducimos de una manera mucho más potente de lo que estuvo presente históricamente, puede generar un proceso instituyente a nivel de la universidad.

Y volvemos a la pregunta ¿qué políticas de extensión para la transformación? Ahora me voy a referir específicamente a cómo procesos de extensión crítica, concebida con un telón de fondo freireano y con otros pensadores críticos, puede incidir en la universidad.

En primer lugar diré —y esta es una de las tesis fundamentales que defendemos— que seguir pensando en la extensión como un proceso aparte de lo que pasa en lo cotidiano de la universidad, es no poner a la extensión como un instituyente universitario. Eso quiere decir, para nosotros, que la extensión o convive con lo que cotidianamente hacen los estudiantes y los docentes, o no molesta nada en la institución; no se constituye en un elemento instituyente en los procesos en la universidad.

Eso implica no hablar de la extensión de una manera aislada, sino hablar de integralidad y de extensión en un marco de articulación con las demás funciones universitarias. No de cualquier forma, sino esta forma de extensión, de relacionamiento con el otro, integrada en el acto educativo y en la tarea docente cotidiana cualquiera sea la disciplina que el docente dicta.

De este modo, parte de la formación de los estudiantes y de la tarea docente, integra la extensión en algo que naturalmente hace, quizás no todos los días pero sí en forma continua y permanente en su espacio curricular de formación. Curricularizar la extensión implica integrarla en la planificación normal de los docentes, en sus actividades y en su evaluación a la hora de planificar cualquier tipo de cursos que el docente dicta o imparte, y esto de alguna manera pone en tensión a los proyectos de extensión. Los pone en cuestión, aunque no definitivamente, ya que los proyectos generalmente ponen a la extensión por fuera de la discusión curricular.

Nosotros venimos en general acostumbrados a la extensión de “sábados por la mañana”. ¿Cuándo es que podemos hacer extensión docentes y estudiantes? En espacios que no están disputados por los tiempos curriculares, compañeros. Entonces de lo que estamos hablando es de disputar el tiempo curricular normal con procesos de extensión concebidos críticamente, y no solamente integrando la extensión, sino también la investigación, porque los procesos de investigación

como procesos de aprendizaje son de lo menos común que tenemos en la universidad pública, al menos en Uruguay.

Tenemos procesos de investigación como procesos formativos, a veces al final de las carreras como tesis, monografías o tesinas que hacen los estudiantes para terminar los procesos de graduación, pero no son parte de los procesos normales de aprendizaje que trabajamos docentes y estudiantes como parte de las prácticas curriculares.

Entonces, de lo que estamos hablando es de políticas de extensión para la transformación. Para pensar la transformación interna de la universidad, una de las claves de bóveda es la extensión concebida críticamente, metida en el espacio normal de trabajo de estudiantes y docentes que ocurre durante el tiempo curricular.

Esto es un desafío múltiple, primero por los tiempos, por la logística, por la posibilidad de ir a trabajar en territorio, de salir de la universidad, de generar procesos epistemológicamente cuidadosos de la relación con los otros en campo, porque estamos hablando de pasar de que unos cientos de estudiantes hagan extensión a que muchos más hagan extensión en territorio con actores sociales, y esto merece un cuidado muy importante. No importa sólo ir a territorio, sino cómo vamos a ir y con qué conceptualizaciones teórico metodológicas.

Nosotros estamos convencidos de que con esto cambiamos la forma de aprender y enseñar, porque la extensión es una estrategia pedagógica en sí misma, aunque es más que eso. La extensión atenta contra la metodología clásica de enseñanza que tenemos instaurada en las universidades, al menos en la Universidad de la República.

Cuando aparecen los procesos de extensión integrados en el acto educativo, hay una ruptura de la relación normal que se establece entre estudiantes y docentes. Aparece un nuevo actor que enseña y aprende, que son los actores sociales, con los cuales los docentes y estudiantes mantienen vínculos dialógicos y, en vista de tener una realidad “indisciplinada”, aparece la posibilidad de que haya respuestas que no puedan ser dadas por la disciplina del docente que va a campo con su grupo de estudiantes, y que se hagan necesarias prácticas interdisciplinarias.

De alguna manera, la extensión integrada de este modo atenta contra la metodología bancaria, pero además atenta contra lo monodisciplinar, porque es impo-

sible pensar en trabajar la realidad para transformarla junto con otros, desde una disciplina única.

Esta concepción de extensión integrada en el acto educativo, modifica además los formatos de producción de conocimientos, porque si hay un diálogo respetuoso y con escucha del otro, probablemente puedan aparecer un montón de problemas sociales, ambientales, ecológicos, económicos y culturales que pueden traducirse en problemas de investigación que no necesariamente están en la agenda de los investigadores o de los docentes de la universidad. Entonces hay una modificación y ruptura de la agenda que proponen normalmente los grupos de docentes e investigadores, porque la realidad rompe con la agenda estructurada, y ahí aparece lo que Freire llamaba la producción de la temática en los círculos de investigación, que es donde se producía el contenido de la investigación.

Freire decía que una de las primeras cosas que tenemos que investigar es el contenido de la investigación. No pueden salir expresamente de nuestras cabezas los contenidos que puedo enseñar y aprender junto con otros, sino que debo construirlos en conjunto.

La otra modificación son los formatos clásicos de investigación, porque tengo la convicción de que en general nos llevamos mucho más de lo que dejamos. Creo que la devolución de los conocimientos no es suficiente para la apropiación social de los mismos, e incluso muchas veces esos procesos de devolución no los hacemos, porque vamos al campo, levantamos la información y no volvemos más. Los usamos para nuestras tesis y probablemente no volvemos, pero cuando devolvemos debemos cuestionarnos cuánto dejamos y cuánta apropiación social hay en esos procesos de devolución que normalmente hacemos en un formato de investigación tradicional.

Eso cuestiona la investigación tradicional, no la condena. No condenamos estos formatos tradicionales de producción de conocimientos, creemos que a veces son necesarios, e incluso imprescindibles, pero hay formatos de investigación que tienen que ver con la co-producción de conocimientos que pueden hacer innecesaria la devolución, porque se construye el conocimiento junto con otros.

Entonces hay como dos rupturas con el tema producción. Una, la agenda de investigación, *qué investigar*, que es cuestionado por un proceso de extensión, y

cómo investigar. Si bien no condena la investigación tradicional sí la pone en cuestión a la hora de pensar qué queda en los colectivos sociales con los que trabajamos, y las devoluciones convencionales que en general hacemos con talleres, cursos. ¿Qué es lo que realmente dejamos?

Una primera conclusión de lo que dije sería que **pensar en la extensión como una llave de transformación de la universidad implica partir de una concepción crítica de extensión, que involucra diálogo de saberes, espacios democráticos de crítica de distintos tipos de conocimiento –académico y popular–**. No la aceptación pasiva del conocimiento popular, ni la no aceptación de la interpelación del saber popular al saber académico –que no es muy común en los extensionistas; ya que en general hay ombligos muy grandes y orejas muy chicas en muchos de nosotros, que hacen que los procesos de diálogo estén encubiertos por procesos de manipulación subliminales cuando nos vinculamos con la gente–.

Lo otro es la posibilidad de que **la concepción de extensión, incorporándola en el marco educativo, dé la posibilidad de revisar lo que investigamos, cómo investigamos, cómo aprendemos y cómo enseñamos**. Eso, de alguna manera es un modo de modificar las funciones universitarias y el deber ser de la universidad, que es la producción de conocimientos, la construcción de conocimientos, y el enseñar esos conocimientos más fluidos y aprenderlos.

La extensión universitaria y las políticas públicas

Sobre el tema de qué políticas de extensión para la transformación social, esto tiene que ver con lo anterior sin dudas, pero gran parte de la discusión la planteó Antonio [Cruz], y yo coincidí plenamente con lo que decía de los universitarios y la comunidad, con el cuidado de lo que hay que entender por comunidad debido a la complejidad del concepto.

Muchas veces no lo concebimos como contradictorio en cuanto a intereses, situaciones de poder, capacidades de sostener un proceso de dominación de comunidades que aparentemente tienen “comunidad” de intereses aunque no es así. Creo que la única forma de poder contribuir es en procesos donde co-construyamos conocimiento con los sectores populares, en donde la vinculación sea una estrategia no concebida desde el punto de vista de conveniencia para la

universidad, sino como una estrategia de transformación social en profundidad, que tiene que ver con pasar a una sociedad nueva en donde los actores con los cuales nos relacionamos tengan situaciones de autonomía y autogestión profundos.

Eso implica repensar qué hacemos con las políticas públicas. Nosotros, por ejemplo, a este tema lo estamos debatiendo en un programa integral que tenemos en Uruguay. Hemos realizado algunos talleres porque nos enfrentamos a trabajar en las políticas públicas, y una de las cosas que hemos dicho en particular es que nosotros como universidad no podemos sustituir a las políticas públicas, que son un derecho de la gente; pero podemos contribuir a la organización de sus usuarios para posibilitar el cumplimiento de los derechos vinculados con la política pública en cuestión.

Yo sé que acá hay bastante polémica, porque hay una relación distinta con éstas que la que hemos tenido en Uruguay, a pesar de que vivimos procesos parecidos. Nuestra concepción actual es que el rol dentro de las políticas públicas no es ser polea de transmisión, sino una institución que contribuya a la capacidad de organización de los sujetos colectivos que usufructúan esas políticas. Y esto nos pone en un lugar distinto al de inspector, independientemente de la política pública de la que estemos hablando.

Concluyendo ideas

Finalizando, hemos instrumentado muchas propuestas para crear y llegar a esta concepción de integralidad a través de avances en relación a cómo lo implementamos en cada facultad, procesando la *cualidad* de estas propuestas, y también elaborando mecanismos de evaluación. Hay un número interesante de docentes que participan de estas instancias, pero aún no son la mayoría. Acá hay una disputa ideológica y política muy fuerte de qué universidad construir.

La que nosotros estamos planteando es una universidad distinta, contra hegemónica. La universidad hegemónica es la otra, la que se ha consolidado históricamente, en donde esta concepción de extensión no es la que prima. Esta concepción de extensión podrá vivir y contribuir a la transformación social, la emancipación y la construcción popular, en la medida en que existan dos elementos claves: uno de ellos son los estudiantes organizados. Hemos observado que

desde hace más de cien años, en la Universidad de la República, los procesos de participación en un sentido popular y democrático, del conocimiento y de los derechos humanos, han estado fundamentalmente vinculados a los estudiantes organizados, por lo menos en Uruguay.

Y lo otro es que tendrá vida y funcionará con más profundidad, en la medida en que tengamos acuerdos con los movimientos sociales y las organizaciones populares que piensan en una sociedad distinta.

Estas son condiciones *sine qua non* para pensar una universidad diferente: estudiantes organizados peleando por una universidad distinta —no creo que los docentes no podamos hacerlo, pero me parece que la contraparte es menor que la que pueden aportar los estudiantes organizados, viendo la historia de nuestro pasado— y, por otro lado, que esta propuesta la puedan defender los estudiantes y los movimientos sociales y organizaciones sociales con las cuales trabajemos. Me parece que hoy no va a tener muchos más abogados que esos, salvo algún pequeño grupo de docentes.

Esta es una visión personal, pero está claro que el nivel de lucha de clases que hay afuera, es el nivel de lucha de clases que hay adentro. No hay procesos desvinculados con lo que pasa afuera, esto lo dice Freire. La politicidad y criticidad de la educación depende de los niveles de lucha de clases que tenga la sociedad, y esto tiene relación con la vinculación con los estudiantes organizados y los pactos estratégicos con los movimientos sociales.

Muchas de las cosas que planteé están escritas en la página web de la Secretaría de Extensión de la UdelaR. Hemos elaborado diferentes herramientas de transmisión para ver cómo los movimientos sociales son aliados en estos momentos de transformación, hemos generado dos centros de formación popular que son co-gestionados con los movimientos sociales en Uruguay, hemos montado un nuevo programa integral —había uno en funcionamiento desde hace veinte años, y este nuevo programa tiene ya cinco años—, que es un espacio donde se construye la demanda desde los territorios y desde la facultad, de manera tal de comunicar cosas que muchas veces están separadas.

Con el cuidado de que sea algo permanente en territorio, no un grupo de estudiantes y un docente que va de vez en cuando. Esta es una dificultad más, porque los tiempos curriculares dificultan la sistematicidad de estos espacios integrales.

Estas experiencias están en construcción, aún son débiles, pero estamos intentando afianzar esta concepción de extensión e integralidad, que por supuesto es perfectible. Uno de los motivos que nos hace unirnos a los compañeros de Córdoba, La Plata y Pelotas es que cosas débiles en distintos lugares, juntas, van a ser mucho más fuertes.

ISBN: 978-950-33-1327-5

Estas páginas se enmarcan en la investigación “La evaluación en proyectos de extensión en las Universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del Conocimiento”, dentro de una Red de universidades del MERCOSUR.

Aquí se presentan un conjunto de reflexiones que intentan recuperar posicionamientos teóricos y políticos de la extensión. Se incluye, además de las re-elaboraciones teóricas que a lo largo de este incipiente proceso se construyeron, un dossier con participaciones de Humberto Tommasino (UdelaR), Antônio Cruz (UFPeI) y Liliana Pereyra (UNC).

La investigación se replantea el lugar que posee la evaluación en las prácticas de extensión como espacio de encuentro y diálogo entre los diversos actores, y como proceso privilegiado de construcción y revisión de conocimientos.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Prosecretaría de
Políticas Sociales
SECRETARÍA DE
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



NUCLEO
DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MERCOSUR