

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE AGRONOMÍA**

**ANTECEDENTES DE EXTENSIÓN DEL CENTRO UNIVERSITARIO  
REGIONAL NOROESTE. UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN  
UNIVERSITARIA, PERIODO 1994-2010.**

**por**

**Selene MORALES DE LEÓN**

**TESIS presentada como uno de los  
requisitos para obtener el título de  
*Magíster* en Ciencias Agrarias  
opción Ciencias Sociales**

**MONTEVIDEO  
URUGUAY  
Marzo 2014**

Tesis aprobada por el tribunal integrado por Pedro de Hegedüs, Humberto Tommasino, Mariela Bianco y Félix Fúster, el 23 de mayo de 2014. Autora: Selene Morales De León.  
Directora: Virginia Rossi.

*A las personas con las que aprendo todos los días y más amo:  
Salvador y Gerónimo.*

## AGRADECIMIENTOS

A los que hicieron posible este trabajo:

A mis padres por enseñarme el camino del estudio y perseverancia para lograr lo que uno desea, pase lo que pase.

A mis hermanas de sangre y de la vida: Evelyn, Judith y Lorena por su apoyo emocional, siempre presentes.

Especialmente a Virginia, sobre todo una amiga incondicional y solidaria como pocas personas.

A Isabel, ejemplo de vida y fortaleza, quien me ayudó en el retorno a mi vocación.

A la Universidad de la República por la invaluable posibilidad de la educación democrática, especialmente donde inicié este camino de la Extensión junto a compañeros excepcionales de Facultad de Veterinaria, Asociación de Estudiantes de Veterinaria y Facultad de Agronomía.

A Sergio por su disposición y ayudarme tanto en las recorridas salteñas.

A los entrevistados y participantes comunitarios, especialmente al Barrio “La Chapita”.

A mis compañeras del CUP que hicieron posible compatibilizar estudio y trabajo, Margarita, especialmente a María y Fer quienes me bancaron (en todo sentido); a Victoria por el apoyo audiovisual.

A Inés por su apoyo invaluable en la etapa final.

A José, gran amigo y mejor persona, por sus aportes y disposición.

## TABLA DE CONTENIDO

	página
PÁGINA DE APROBACIÓN .....	II
DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS .....	III
RESUMEN .....	VII
SUMMARY .....	VIII
<b>1 <u>INTRODUCCIÓN</u></b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 ANTECEDENTES</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1.1 <u>Revisión de antecedentes de las prácticas de Extensión</u></b> <b><u>Universitaria</u></b> .....	<b>6</b>
<b>1.1.2 <u>Contextualización de las políticas de Extensión</u></b> <b><u>Universitaria (1994-2010)</u></b> .....	<b>9</b>
1.1.2.1 Etapa I (1994-2005) .....	<b>9</b>
1.1.2.2. Etapa II (2005-2010) .....	<b>12</b>
<b>1.1.3 <u>Antecedentes de investigaciones relacionadas</u></b> <b><u>al tema de estudio</u></b> .....	<b>15</b>
<b>2 <u>MARCO TEÓRICO</u></b> .....	<b>17</b>
2.1 APORTES CONCEPTUALES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR.....	18
2.2 APORTES CONCEPTUALES DESDE LA SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA Y LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA .....	25
2.3 ASPECTOS EN COMÚN .....	29
2.4 CONCEPTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA .....	30
<b>3 <u>METODOLOGÍA</u></b> .....	<b>35</b>
3.1 TÉCNICAS UTILIZADAS Y ESTRATEGIA DE ANÁLISIS .....	42
3.2 SELECCIÓN SE CASOS DEL TIPO EXTENSIÓN COMO CONCEPCIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA.....	52
<b>4 <u>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</u></b> .....	<b>55</b>
4.1. SISTEMATIZACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS POLÍTICOS DE LA CSEAM .....	55
4.2. PROPUESTA DE TIPOLOGÍA .....	57
4.3. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS .....	71
4.3.1 <u>Aportes de las Entrevistas en Profundidad</u> .....	71

4.3.2 <u>Aporte de los Grupos de Discusión</u> .....	78
4.3.2.1 Percepción de logros .....	78
4.3.2.2 Formas de trabajo en torno a las prácticas .....	83
4.3.3 <u>Síntesis de la caracterización realizada</u> .....	93
4.3.3.1 Contextualización histórica y aplicación de políticas de la CSEAM a nivel local .....	94
4.3.3.2 Percepción de logros .....	94
4.3.3.3 Formas de trabajo en torno a las prácticas .....	95
<b>5 <u>CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES</u></b> .....	<b>98</b>
<b>6 <u>BIBLIOGRAFÍA</u></b> .....	<b>103</b>
<b>7 <u>ANEXOS</u></b> .....	<b>109</b>
ANEXO I: Glosario de siglas .....	109
ANEXO II: Cuadro comparativo entre las definiciones institucionales de extensión y prácticas integrales, y las utilizadas en el estudio .....	110
ANEXO III: Material elaborado para las Entrevistas en Profundidad y perfil de entrevistados .....	111
ANEXO IV: Material elaborado para los Grupos de Discusión y perfil de los participantes .....	114
ANEXO V: Ejemplo de matriz utilizada para el procesamiento de las Entrevistas en Profundidad y Grupos de Discusión .....	122

## RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo general contribuir a reconocer y comprender las prácticas de extensión universitaria desarrolladas en el área del Centro Universitario Regional Noroeste (CENUR NO), en el período 1994-2010. La Universidad de la República (UdelaR) establece que para el 2014 estarán en funcionamiento tres “Centros Regionales” en el territorio nacional. En el área territorial que comprende el CENUR NO se encuentran diversos asentamientos descentralizados de la UdelaR, con una rica historia en relación a la extensión universitaria. En este nuevo marco institucional, se considera pertinente darle visibilidad a las bases conceptuales que precedieron a las distintas prácticas extensionistas en el territorio NO. En el diseño metodológico de corte cualitativo se realizaron tres estudios de caso utilizando diversas técnicas complementarias: revisión documental, diseño tipológico, entrevistas exploratorias, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Se elaboró un marco conceptual inspirado en autores relevantes en Educación Popular, Investigación Acción Participativa y Psicología Comunitaria para llevar adelante la investigación y analizar los datos emergentes. A partir del análisis, se elaboró una sistematización de las políticas de extensión y su aplicación en el mencionado territorio. Emergen características metodológicas a considerar en la construcción del CENUR NO a partir de la visión global de las prácticas existentes en el territorio así como también del estudio en profundidad de los casos seleccionados.

**Palabras clave:** Investigación Acción Participativa, interdisciplina, políticas universitarias.

**BACKGROUND OF UNIVERSITY REGIONAL EXTENSION CENTER NORTHWEST. A  
LOOK AT PRACTICES COMPREHENSIVE COLLEGE, PERIOD 1994-2010**

**SUMMARY**

The main objective of this research is to contribute to recognize and understand the practices of university extension developed in the area of Regional University Center of Northwest (CENUR NO), in the period of 1994-2010. According to the Republic University (UdelaR), in 2014 three "Regional Centers" will be operating in the national territory. In the territorial area of the CENUR NO it is found several decentralizing settlements UdelaR, with a rich relation history with university extension work. In this new institutional framework, it is considered appropriate to give visibility to the conceptual basis leading up to the different extension practices in the NO territory. In the qualitative methodological design three studies cases were performing, using several complementary techniques: document review, topological design, exploratory interviews, in-depth interviews and focus groups. It was elaborated a conceptual frame inspired by authors of relevancy in the Popular Education, Investigation Participative Action and Community Psychology, this frame constituted the guide to take forward the investigation and to analyze the emergent information. From the analysis it was elaborated a systematization of the extension policies and their application in the mentioned territory. Methodological characteristics appears to be considered in the construction of the CENUR NO by a global vision of the existing practices in the territory as well as in the in-depth study of the selected cases.

**Keywords:** Investigation Participative Action, interdisciplinary, university policies



## **1. INTRODUCCIÓN**

El área territorial de la presente investigación se enmarca en el Centro Universitario Regional Noroeste (CENUR NO) conformado por los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro. En él se encuentran diversos asentamientos descentralizados de la Universidad de la República (UdelaR), con una rica historia en relación a la extensión universitaria: la Regional Norte en Salto; las Estaciones Experimentales de la Facultad de Agronomía en Salto y en Paysandú (Estación Experimental de Facultad de Agronomía Salto [EEFAS] y Estación Experimental Dr. Mario A. Cassinoni [EEMAC]); y el Centro Universitario de Paysandú (CUP).

A partir de la creación de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), en el año 1994, se promovieron actividades de extensión universitaria en el interior del país. Una de las principales herramientas utilizada fue el llamado a concurso para que los equipos universitarios seleccionados, desarrollaran actividades de extensión en diferentes regiones. Las prácticas de éstos, desde aquel entonces hasta la actualidad, son los principales antecedentes a tener en cuenta para construir una política de extensión universitaria desde el CENUR NO.

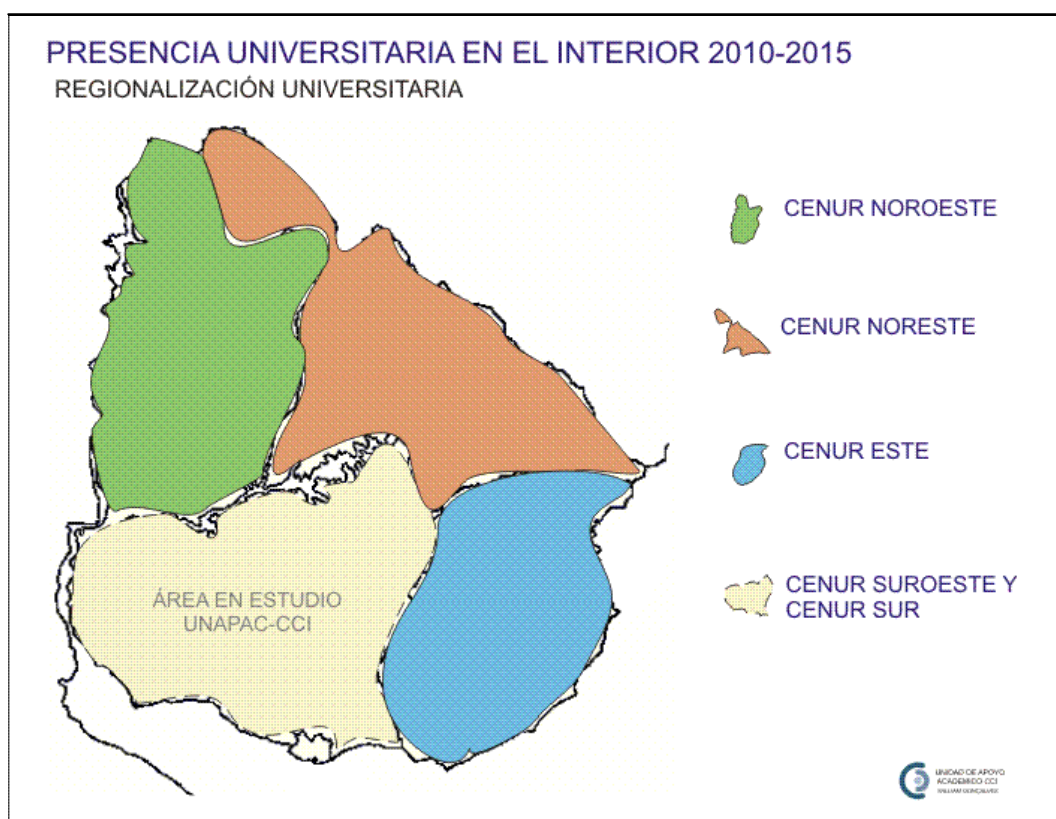
El CENUR NO se crea por resolución del Consejo Directivo Central (CDC) en noviembre del año 2008. En esta resolución se establece que los Centros Universitarios serán Servicios Académicos de nuevo tipo en el interior del país, diferentes de las Facultades pero que colaborarán activamente con todas ellas y ofrecerán marcos institucionales adecuados para la colaboración interdisciplinaria. Su misión será impulsar el desarrollo universitario en su área de influencia mediante la investigación, la enseñanza y la extensión. Deberán crecer en estrecha vinculación con el resto de la UdelaR y convertirse en polos de excelencia académica en ciertas áreas temáticas definidas por el CDC. Contarán con una autonomía progresiva en todo lo referente a la gestión de sus recursos, apuntando al surgimiento de servicios de nuevo tipo<sup>1</sup>. Para el 2014 se plantea contar con tres Centros Universitarios Regionales funcionando en el país. Esto hace que en el momento actual se vivan profundos

---

<sup>1</sup> Blog Rectorado, disponible en <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/26808> - Informe sobre el estado de avance de los Polos de desarrollo Universitarios, disponible en: [www.cci.edu.uy/cci/documentos](http://www.cci.edu.uy/cci/documentos)

cambios a nivel de la región con una reestructuración de los servicios insertos en el CENUR NO, que afecta no sólo a la gestión universitaria, implica la puesta en marcha de un nuevo estilo de desarrollo académico.

**Figura 1:** Centros Universitarios Regionales del país



En este sentido, el tema de investigación es la extensión universitaria y el problema planteado son las prácticas extensionistas de la UdelaR desarrolladas en el período 1994-2010 en el territorio NO. El mismo se justifica en el nuevo marco institucional que apunta a la colaboración interdisciplinaria de los servicios, por lo tanto es pertinente darle visibilidad a las bases conceptuales que precedieron a las distintas prácticas extensionistas de la UdelaR. Reconocer estas prácticas permitirá capitalizar los aprendizajes de los equipos ya instalados, dimensionar las capacidades adquiridas por los servicios desde la creación de la CSEAM,

aportando ejes de trabajo que pueden ser antecedentes valiosos para el desarrollo de la Extensión del CENUR NO.

Se define como objeto de estudio de la investigación el conjunto de prácticas de extensión derivadas de intervenciones universitarias, que fueron realizadas en el marco de proyectos financiados por la CSEAM en el período 1994-2010.

En esta investigación la vigilancia epistemológica cobra una relevancia fundamental. La elección de la temática de este trabajo se fundamenta en mi historia personal, haber participado como estudiante de proyectos de extensión en la zona de estudio durante los años 2000 al 2003 y el trabajo actual como docente de la Unidad de Extensión del CUP a partir del año 2011.

El objetivo general planteado es reconocer y comprender prácticas de extensión universitaria desarrolladas en el área del CENUR NO en el período.

Como objetivos específicos se propone:

- i) Elaborar un marco teórico-conceptual que permita el abordaje del problema de estudio (las prácticas de los equipos universitarios de extensión en la región).
- ii) Sistematizar la aplicación de las políticas de extensión en el territorio del CENUR NO.
- iii) Mapear los proyectos CSEAM financiados y caracterizar las experiencias de extensión universitaria desarrolladas en el Área del CENUR NO.
- iv) Visualizar la vinculación de las prácticas de extensión con líneas teóricas conceptuales, proponiendo ejes de trabajo teórico- metodológicos que potencien el desarrollo de una política CENUR NO.

El universo de estudio serán los proyectos de extensión universitaria desarrolladas en el área del CENUR NO entre 1994-2010, entendiendo por tales aquellas experiencias derivadas de intervenciones universitarias, llevadas adelante en un territorio definido, donde participa la

comunidad, y son ejecutadas por equipos docentes universitarios en el marco de algún proyecto financiado por la CSEAM. Las unidades de análisis serán estos proyectos financiados por la CSEAM. Las unidades de recolección de la información serán las personas a entrevistar (informantes, integrantes de los equipos de los proyectos decentes, vecinos y productores).

En el primer capítulo se detallan los objetivos y principales antecedentes. A continuación vinculados a la extensión universitaria, una contextualización de las políticas de Extensión impulsadas en el período de estudio y por último se resumen investigaciones de tesis vinculadas al tema de estudio.

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico relacionado a las prácticas de extensión universitaria detallando los aportes conceptuales desde la Educación Popular, la Sociología Latinoamericana y Psicología Comunitaria resumiendo en un tercer apartado los aspectos en común de dichas corrientes teóricas, por último se presenta un concepto de extensión universitaria y se sintetiza el modelo conceptual elaborado para la investigación

En el tercer capítulo se detallan la metodología de orden cualitativo seleccionada, las metodologías y técnicas la estrategia de análisis utilizadas según las etapas de la investigación.

En el capítulo de resultados y discusión se presenta una sistematización de los lineamientos políticos de la CSEAM de acuerdo a las etapas, una propuesta de tipología y por último se profundiza en la caracterización de las prácticas, su vinculación con el marco conceptual de referencia y la información proveniente de las técnicas.

En el capítulo cinco se presentan las conclusiones y se detallan aspectos relevantes de los resultados así como una breve reflexión y autocrítica final.

## **1.1 ANTECEDENTES**

El tema de estudio de la presente investigación es la extensión universitaria. El 27 de octubre del año 2009 el CDC, órgano máximo de cogobierno de la UdelaR, aprueba el documento “Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión”. Por primera vez en la historia de la UdelaR existe una definición institucional de extensión, la misma se resume como:

- “Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.
- 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.” (UdelaR, 2010a)

Más recientemente (31 de julio 2012), el CDC aprueba la “Síntesis de Criterios de Orientación para la Evaluación Integrada de las Labores Docentes de Enseñanza, Investigación y Extensión”, donde se plantea a la extensión como:

...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 de los sectores más postergados (UdelaR, 2012).

A su vez se afirma que la reconceptualización de la extensión implica el pasaje de la misma a las prácticas universitarias integrales, esto incluye en la noción de integralidad una

articulación entre aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. Los componentes de la integralidad incluyen:

- la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión;
- la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de problemas, conformación de los equipos);
- la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía);
- la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas)
- enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones (UdelaR, 2010a).

### **1.1.1 Revisión de antecedentes de las prácticas de extensión universitaria**

En la revisión documental se encuentran dos antecedentes fundamentales que han marcado cambios significativos en nuestra Universidad, y que contribuyen a comprender el objeto de estudio de esta tesis, la Reforma Universitaria de Córdoba y las Experiencias Integrales de Extensión entendidas como la integración de funciones universitarias: enseñanza, investigación, extensión.

En la revisión de los orígenes de la extensión en América Latina la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 constituye un hito referencial. A partir de allí, se intenta visualizar la evolución del concepto extensión universitaria en el país, para lo cual se toma como referencia la obra de Jorge Bralich (2006). Cuando en 1918 estudiantes de Medicina de la Universidad de Córdoba iniciaron protestas por diversos aspectos de la enseñanza que recibían. Bralich afirma en aquel entonces se instaura una preocupación universitaria, en

otras universidades latinoamericanas por una acción en el medio que no fuera solamente “profesionalista”.

Siendo este el principal antecedente que pone en discusión el rol de la Universidad y sus funciones, nace el concepto de “extensión” que irá evolucionando en paralelo al tipo de prácticas que se entendían “adecuadas” para esta nueva función universitaria. Pasando en el transcurso de la historia de una concepción de extensión como servicio a la comunidad, a la que Bralich (2006) denomina “culturalista”, donde el saber académico es el medio a la solución de los problemas sociales hacia otra concepción donde nace el concepto de integralidad en el ámbito universitario.

Siguiendo al mismo autor, será recién en la década de 1950 cuando la idea de extensión se amplía al surgir las Misiones Sociopedagógicas en las que participan estudiantes de diversas carreras, con la inclusión de los sectores populares tanto en la organización como en la definición de problemas. En la nueva Ley Orgánica de la Universidad de la República, aprobada en el año 1958, la extensión queda establecida como una de las tres funciones universitarias, junto con la enseñanza y la investigación; y como consecuencia se crea una nueva Comisión de Extensión con una función eminentemente educativa.

En 1972 se concreta un seminario de extensión donde se define la misma como “...*la función que resulta de la intercomunicación entre la Universidad y el medio que lo rodea*” (Bralich 2006) y su meta primordial es aportar al pensamiento crítico de la población, se promueve el contacto con los sectores más organizados y se optaba por la educación popular como motivadora de grupos y personas que participen en la transformación y el progreso social.

En el período que comprende la intervención militar, las actividades de extensión se tornaron fundamentalmente de difusión cultural.

En 1987 se formalizó la creación de la Regional Norte (Salto y Paysandú) y se abrieron las casas universitarias de Tacuarembó y Rivera con el reinicio de los cursos de verano dictados en diferentes en Departamentos del país.

Recién en 1988 se crea el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) y en 1988 en la zona del Cerro (Montevideo) comienza un trabajo de atención primaria a la salud (Facultades de Medicina, Odontología, Instituto de Psicología y Escuela de Servicio Social). Esta experiencia se consolidada en el año 1993 como programa “APEX-CERRO” recuperando experiencias de extensión universitaria de la décadas del '50 y '60 (Bralich, 2006).

En lo referido a las “experiencias integrales” en el país, es relevante esclarecer cómo se origina el concepto de integralidad de las funciones universitarias. Si bien, las primeras referencias datan de la década del 1970, haciendo hincapié en los aportes del Dr. Pablo Carlevaro, el proceso que gesta el concepto data de años anteriores con las Misiones Sociopedagógicas. Es en la década del 90 donde se dan importantes transformaciones, se crea la CSEAM y la idea de integralidad aparece estrechamente vinculada a interdisciplinariedad e integración de las funciones de extensión, docencia e investigación. La participación de los actores involucrados en las actividades de extensión comienza a cobrar una relevancia estratégica. Se toman como experiencias pioneras el programa APEX-Cerro y el Programa Integral de Extensión Universitaria de Paysandú (UdelaR, 2008a).

En el año 2006 la CSEAM crea el Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales (ETPI). Este equipo trabaja con el objetivo de avanzar en la caracterización de los Programas Integrales delineados en el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR) (UdelaR, 2008a).

El PLEDUR 2006-10 apuntó a la formación y fortalecimiento de programa integrales basados en problemas emergentes de la realidad, con la participación de todos los actores, articulando diferentes recursos, en búsqueda de alternativas conjuntas que mejoren la calidad de vida de la comunidad involucrada (UdelaR, 2005).

En el mismo sentido Bordoli (2009) realiza un análisis acerca de la extensión en la actualidad remarcando tres aspectos sustantivos y centrales a la hora de pensar la extensión: i) el saber y la construcción de conocimiento, al respecto remarca que los docentes y estudiantes no son



agentes promotores de bienestar en sí mismos, sino de cultura y saber, la UdelaR debe poner a disposición del colectivo social este conocimiento y en diálogo constante. ii) la potencialidad educativa de la labor de la extensión y iii) la relación UdelaR-comunidad.

### **1.1.2 Contextualización de las políticas de Extensión Universitaria (1994-2010)**

La importancia de una contextualización histórica en el estudio de cualquier acontecimiento es destacado por diferentes autores. En este sentido Freire (2010 [1970]) afirma que los hombres en sus relaciones no sólo producen sus bienes materiales (los objetos), también producen las instituciones sociales, sus ideas y concepciones. A su vez pueden tridimensionar el tiempo: pasado-presente-futuro, inter-relacionadamente, y en función de sus mismas creaciones van desarrollándose en el constante devenir.

De manera que todo análisis histórico que se realice, debe describir y entender el contexto en que se desarrolló esa práctica extensionista, ya que la misma resulta de la dialéctica humana acción-ideas-contexto en que se dio.

A partir de la revisión documental realizada se deducen dos etapas diferenciadas a nivel de políticas institucionales de descentralización universitaria, y por las particularidades de las acciones llevadas adelante en los prorectorados de Carlos Rucks y Humberto Tommasino (1994-2005 y 2005-2010).

#### **1.1.2.1 Etapa I (1994-2005)**

Con la creación del SCEAM en 1988 queda comprendida la Dirección General y Servicios del Interior creada en el periodo de intervención militar. Es de destacar que dentro de las políticas designadas al SCEAM, desde el rectorado del Ing. Quim. Jorge Brovetto (1989-1998) hasta por el rectorado de Dr. Rafael Guarga (1998-2002) la descentralización es una de las políticas sustanciales, llevadas adelante con distinto énfasis según los rectorados a través de

diferentes acciones relacionadas al desarrollo de las Casas Universitarias y Regional Norte (UdelaR, 1998).

El desarrollo de la UdelaR en el interior del país tiene una larga historia, hasta los años 90 se recorre una etapa política de radicación de distintos servicios en el interior. Desde una perspectiva autocrítica, en el año 93 se señala que la descentralización geográfica era una notoria carencia en la lista de temas pendientes de de la UdelaR. El objetivo en el rectorado de Brovetto en ésta temática fue crear condiciones favorables para el surgimiento de iniciativas y propuestas locales, más que la elaboración de soluciones pensadas centralmente. Se procuró, a través de estas iniciativas, generar capacidades propias y también asegurar la adecuación de las respuestas a las particularidades de cada zona. Lo cual dio resultados disímiles, fundamentalmente por la carencia de recursos para planificar y ejecutar la descentralización universitaria en gran escala (UdelaR, 1998).

Hasta el año 1999 la Regional Norte comprendía la Sede Salto y la Casa Universitaria de Paysandú (CUP), en ese año el SCEAM asumió la conducción de las Casas de la Universidad (Paysandú, Rivera y Tacuarembó). Este momento es importante ya que se da la separación administrativa Paysandú-Salto y la Casa Universitaria de Paysandú pasa a depender del SCEAM profundizando caminos de desarrollo independientes entre sedes. La SCEAM llevó adelante una política de apertura de espacios para la oferta académica universitaria en sus tres funciones (enseñanza, investigación y extensión), lo que permitió que en paralelo al incremento de las ofertas de enseñanza el desarrollo institucional de la Casa Universitaria de Paysandú naturalizara la función de extensión por su fuerte vinculación al medio. En el año 2002 la CUP por resolución del CDC pasa a ser Centro. Por otra parte la Regional Norte también consolida carreras completas y tramos.

Como se mencionara el SCEAM se creó en 1988 como estructura académico-administrativa que ha tenido a su cargo la tarea de organizar y coordinar las actividades de los servicios universitarios en materia de extensión y actividades en el medio e instrumentaba las políticas adoptadas por el CDC. El servicio dependía directamente del Rectorado. Por otro lado, la

CSEAM (creada en 1994) otorgó la línea política – programática al Servicio, <sup>2</sup> en primera instancia disponía de un equipo docente integrado por un director y dos coordinadores cuya función era brindar apoyo técnico a la citada comisión (UdelaR, 1998).

La función de extensión fue relegada a un plano secundario por mucho tiempo, el magro presupuesto universitario priorizaba evidentemente la enseñanza en primer término seguida de la investigación. Esto no solo se explica sobre la escasez de recursos, también a una desvalorización asociada a la función en sí misma. La CSEAM es creada luego de un período de desmantelamiento de las actividades extensionistas por parte de la intervención universitaria. En un contexto de resurgimiento del liberalismo en tiempos que la globalización avanzaba no solo en los ámbitos económico y político, sino también cultural y social, propugnando por un individualismo acérrimo (Moreira, 2006).

Un dato interesante es que en el año 2000 se realiza una evaluación por parte de expertos extranjeros del Plan de Desarrollo de la Universidad; este equipo mantuvo una agenda de entrevistas con representantes de todos los órdenes y comisiones sectoriales, menos la CSEAM (UdelaR, 2007a).

A partir del año 2002 se conformó un equipo de apoyo a la Unidad de Estudios Cooperativos del SCEAM que le dio un fuerte impulso y puso a dicha Unidad como referencia en la temática cooperativa para universitarios y cooperativistas.

Durante el año 2004 se estableció las Unidades de Extensión en Artigas dando continuidad a emprendimientos iniciados en el año 2001, cuando sectores representativos de la sociedad demandaron el apoyo de la UdelaR motivados por la crisis en la que estaba sumido el departamento. Asimismo se proveyó un docente extensionista residente para cada nueva sede universitaria, quienes asumieron funciones a fines de 2004 (UdelaR, 2007a).

---

<sup>2</sup> Dicha Comisión es co-gobernada y se integra por delegados de las diferentes áreas disciplinarias y de los tres órdenes (docente, estudiantes y egresados), participa además un representante de la Regional Norte y está presidida por el Pro Rector de Extensión. El Programa APEX-Cerro y la Asociación de Funcionarios Federados de la Universidad de la República (AFFUR) acreditan delegados en calidad de observadores (UdelaR, 2007a).

También en este período se inicia una serie de acciones tendientes a lograr que las tareas realizadas por estudiantes en el marco de los proyectos y actividades de extensión y que contaban con adecuada supervisión docente, recibieran reconocimiento curricular en los diferentes servicios de la UdelaR. Los servicios universitarios que homologaron reconocimiento curricular para las actividades de extensión en aquel entonces fueron las facultades de Ciencias Sociales, de Psicología, de Agronomía, de Veterinaria y de Enfermería, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes y la Escuela de Nutrición y Dietética (UdelaR, 2007a).

**Figura 2:** Contexto Universitario en el periodo de estudio y el territorio del CENUR NO



### 1.1.2.2 Etapa II (2005-2010)

En febrero del año 2005 se lleva a cabo en Paysandú un importante encuentro sobre descentralización a partir del cual se crea la Comisión Gestora del Interior, asesora del Consejo Directivo Central en la materia (UdelaR, 2009).

En el Rectorado del Dr. Rodrigo Arocena se consolida la Nueva Reforma de la Universidad, durante los años 2007 y 2008 el CDC promulga importantes resoluciones que entre otras

cosas encuadran y promueven el desarrollo de la UdelaR en el interior y también reposiciona la función de extensión en la UdelaR.

Se consolidan así un importante proceso de desarrollo más integral de la UdelaR en el interior con la creación de la Comisión Coordinadora del Interior (CCI) en el año 2007, cuya función es la coordinación, promoción y apoyo al desarrollo de las tres funciones en el interior del país. Asimismo se definen asignar los recursos necesarios para cumplir con dicho objetivo y el Centro de Paysandú y Regional Norte pasan a la órbita de la CCI dejando de depender del SCEAM.

En el documento “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” anteriormente citado, se establecen los lineamientos para la curricularización de la extensión a través de la generalización de los Espacios de Formación Integral (EFI) y la creación de Itinerarios de Formación Integral (IFI). Los EFI son ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la UdelaR, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados<sup>3</sup>. Los IFI pretenden dar continuidad al proceso formativo enmarcado por los EFI a través de líneas de trabajo a lo largo de toda la carrera<sup>4</sup> (UdelaR, 2010a).

El SCEAM se compone por: i) Unidad de estudios cooperativos. ii) Unidad de relacionamiento con el interior: Unidad de Artigas y Cerro Largo iii) Unidad de relaciones y cooperación con el sector productivo. iv) Unidad de proyectos v) Unidad de relaciones con los Servicios Universitarios.

---

<sup>3</sup> Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema.

<sup>4</sup> La propuesta reúne dos etapas:

- i) una primera de sensibilización al inicio de la carrera y una posterior de profundización. La sensibilización se vincula con los ciclos introductorios a la Universidad y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA).
- ii) En una segunda etapa de profundización el estudiante desarrolla prácticas de inserción en terreno, integrando tareas de investigación y vinculándose con otras disciplinas, a partir del segundo año de curso. Estos dos niveles tendrán una continuidad acorde al proceso formativo de los estudiantes, asegurada por Itinerarios de Formación Integral que generarán líneas de trabajo a lo largo de toda la carrera. (UdelaR, 2010a)

En el año 2006 se incorporan nuevos programas de trabajo: Programas Integrales, Programa de Formación en Extensión, Programa de Comunicación, el Programa para la Formación de Actores para el Desarrollo Rural y Programa Incubadora Universitaria de Emprendimientos Económicos Asociativos Populares (UdelaR, 2007b).

En la región se crean nuevos cargos para las unidades de Extensión de Artigas, con sede en Bella Unión y dentro del Programa de Formación de Actores para el Desarrollo Rural, se trabaja con la Mesa de Desarrollo de UdelaR de la zona Salto Este y con la Agrupación Itacumbú (producción agropecuaria multirubro y en especial lechería) en Bella Unión. (UdelaR, 2008b).

Respecto al Departamento de Artigas, en base a los estudios durante las definiciones territoriales de los CENURes la Unidad de Extensión de Bella Unión se incorpora al CENUR NO mientras que la Unidad de Extensión de Artigas al CENUR NE.

El SCEAM desarrolló líneas políticas importantes en la región constituyéndose en el año 2008 el Centro de Formación Popular de Bella Unión (CFPBU). El mismo es el resultado de un proceso de acumulación de trabajo entre las organizaciones de trabajadores (asalariados rurales y pequeños productores) y acciones desde extensión universitaria (que inician un colectivo de estudiantes universitarios en el año 2002). Se acuerda un programa general de formación para los trabajadores, pequeños productores y sus familias en las fracciones ocupadas en el año 2006 pertenecientes al Instituto Nacional de Colonización. Se definen por objetivos generales la formación integral de trabajadores y población en general integrando y analizando aspectos relacionados a los procesos sociales, económicos productivos, ambientales; y la construcción colectiva y participativa entre la UdelaR y la comunidad, desde la gestión hasta la generación de conocimientos y aprendizajes socialmente útiles. También se define establecer la dirección del CFPBU de forma cogestionada entre las organizaciones sociales<sup>5</sup>. Durante los años venideros se continuó profundizando en la cogestión del CFPBU

---

<sup>5</sup> Las organizaciones sociales participantes son: Asociación de Pequeños Agricultores y Asalariados Rurales de Bella Unión (APAARBU), Gremial Granjera, Sindicato de Obreros de la Caña de Azúcar (SOCA), Sindicato Único de Calagua (SUCAL) y Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas (UTAA).

generándose diferentes líneas de formación (emprendimientos colectivos solidarios en relación a colonización, bioconstrucción, formación sindical). (UdelaR, 2010b y 2008b).

En el año 2007 se crea la Red Nacional de Extensión conformada por representantes de los diferentes servicios hacia una confluencia de las actividades de extensión bajo una dinámica de red. Para su concreción fue necesaria la creación nuevas unidades de extensión (UE) y se consolidaron las ya existentes, de manera que todos los servicios universitarios cuenten con una unidad académica facilitadora del desarrollo de la extensión. Entre 2008 y 2009 se logra que Facultades, Institutos, Escuelas y Centros del interior tengan su propio programa de extensión, con objetivos propios y con vínculos entre sí y con los programas centrales. Las UE de Paysandú y Salto mantienen un vínculo estrecho con la CSEAM a través de la RED así como con la Unidad de Relacionamento con los Servicios (UdelaR, 2010b y 2008b).

### **1.1.3 Antecedentes de investigaciones relacionadas al tema de estudio**

La diversidad de prácticas de extensión y los estudios realizados van mucho más allá del recorte que se realiza en esta investigación. A modo de ejemplo se resumen en el Cuadro 1 investigaciones realizadas en el marco de la Maestría de Ciencias Agrarias de Facultad de Agronomía que se vinculan en mayor o menor grado a nuestro estudio y que constituyeron valiosos antecedentes para esta investigación. El orden de exposición no es temporal, se inicia con aquellas que se vinculan directamente con extensión, se continúa con las que se comparte metodologías, posturas ideológicas y contengan como antecedentes procesos de extensión y/o experiencias interdisciplinarias.

**Cuadro 1:** Tesis de Maestría de Facultad de Agronomía que contribuyeron al diseño del presente estudio

Autores de tesis	Aportes a la presente investigación
Picos (2011)	i) <u>En su descripción de antecedentes</u> tales como Universidades Populares impulsadas por el Centro Ariel Castro, las Misiones Socio-Pedagógicas y experiencias en policlínicas barriales de Facultad de Humanidades y Ciencias ii) <u>Relativo a parte de su definición de extensión universitaria:</u> ... las diferentes prácticas de acción política que se producen en conexión con la Universidad u organizaciones surgidas en relación con la misma, cuyo objetivo expreso es la transformación de las actuales relaciones de poder producidas desde las lógicas del Capital, y cuyas alternativas se construyen desde espacios de formación trans-disciplinarias, hacia prácticas ético-políticas de libertad y autonomía...(Picos, 2007 citado por Picos, 2011: 83). iii) <u>Consideraciones sobre el rol de la UdelaR en la Extensión:</u> considerando que constituye un espacio relevante para construir espacios y prácticas que fracturen la lógica instalada por el capitalismo mundial, es decir líneas de fuga que rompan con las lógicas de dominación
Rossi (2007)	i) <u>Objetivos:</u> Es un trabajo donde se evalúan prácticas de extensión universitaria en el territorio ii) <u>Metodología:</u> utiliza un abordaje comprensivo de las subjetividades desde el punto de vista de las personas
Oreggioni (2011)	i) <u>Marco teórico metodológico:</u> Desde la concepción de generación de conocimiento utilizada, metodológicamente mediante la IAP y estudio de caso, se rescata que la información analizada surge de un censo elaborado por un equipo de técnicos y productores, con participación en todos los aspectos (definición de objetivos, dimensiones, formulación del cuestionario, capacitación de los entrevistadores, procesamiento y evaluación). ii) <u>Análisis de una experiencia colectiva, participativa</u> donde se demuestra que ciertas organizaciones sociales pueden generar contratendencias, con impactos que trascienden a los productores, ya que se evidencian aspectos, sociales, culturales y económicos tanto en relación a las familias de los productores como en la zona de influencia
Bellenda (2009)	i) <u>Vigilancia epistemológica:</u> Es un estudio donde las preguntas de investigación emergen de la experiencia de la autora en un proyecto de extensión: destaca que su trabajo une concepciones, experiencias y saberes populares con los suyos. ii) <u>Justificación:</u> Pretende aportar al nuevo marco institucional de la UdelaR, en este caso a través de la proyección de acciones en el marco de Facultad de Agronomía y CURE. iii) <u>Análisis de Resultados:</u> a) en la definición elaborada de <i>quinta</i> aparecen la necesidad la <u>satisfacción de necesidades psico-sociales</u> de los agricultores y sus familias, es decir la subjetividad cobra un peso relevante, destacándose entre otras el fortalecimiento de la autoestima e identidad; b) una de las necesidades que los productores buscan en las huertas, es <u>constituir y fortalecer los vínculos sociales en un espacio placentero</u> ; c) además, se generaron aprendizajes en los participantes <u>valorando el trabajo grupal</u> como ámbito idóneo para ello.
Marqués (2009)	i) <u>Metodología:</u> Utiliza estudio de caso e IAP llevado adelante por un equipo interdisciplinario integrado por docentes y estudiantes de diversos servicios universitarios. ii) <u>Reflexiones finales:</u> En las reflexiones es interesante su cuestionamiento ¿se puede pensar en la producción de una <u>subjetividad alternativa</u> , diferente, diversa, a la que se vuelve relativamente homogénea en un momento histórico-social determinado, como puede ser el del actual momento del capitalismo mundial integrado? Y propone una posible línea de trabajo podría dar lugar a reubicar las nociones de lo singular y lo colectivo (inherentes a la producción de subjetividad) que contribuyan a una perspectiva integrada, articulada y diversa de la noción de sustentabilidad
Figari (2008)	iii) <u>Antecedentes:</u> Investigación de corte evaluativo en el marco de un programa que surge como <u>consecuencia de la experiencia del PIE</u> , realizado en Paysandú. iv) <u>Metodología:</u> cualitativa, se enmarcó en el estudio de caso para estudiar la subjetividad humana en la que se abordan aspectos del dominio psico-emocional y afectivo de las personas. v) <u>Reflexiones finales:</u> sobre evaluación de prácticas naturalizadas, en su pretensión de aportar elementos que permitan comprender cómo visualizan, conceptualizan y razonan los productores familiares en relación con el objeto conceptual " <u>el resultado económico</u> " (una de las herramientas más utilizadas para evaluar el impacto de las intervenciones técnicas) también desde este ángulo tuvo el propósito de aportar a reflexionar sobre las prácticas de los productores, los investigadores y extensionistas.



## **2. MARCO TEÓRICO**

De acuerdo con Briones citado por Batthyány y Cabrera (2011) una forma de abordar el marco teórico en la investigación social es distinguir entre marco teórico y marco conceptual. El primero refiere a las teorías en las cuales se fundamenta el problema de investigación. Mientras que en el marco conceptual el investigador propone definiciones de conceptos que utiliza. Tomando esto como referencia, se exponen en primera instancia las ideas fundamentales de los autores seleccionados y posteriormente se elabora un marco conceptual de la extensión universitaria de referencia en el trabajo de campo y análisis.

Recientemente Bordoli (2013) propone dos vertientes teóricas que han influenciado la extensión universitaria de la UdelaR, o dicho en otros términos la relación entre la UdelaR y la sociedad. La primera, refiere a la teoría crítica originaria de la Escuela de Frankfurt de inspiración marxista que influenció a intelectuales de todo el mundo. En segundo lugar la perspectiva de la Educación Popular.

En la revisión realizada de autores Sudamericanos se observa que ambas vertientes influyen en diversos aspectos. En el primer apartado se expone aportes desde la Educación Popular (EP), en el segundo de la Sociología Latinoamericana y Psicología Comunitaria. Por último se destacan los aspectos en común. Los autores seleccionados tienen en común que surgen como pensadores críticos de las estructuras sociales predominantes asociadas al capitalismo y neoliberalismo. Brindan elementos conceptuales horizontales relacionados a:

- i) el análisis de la estructura social bajo la existencia de clases sociales, o dominados y dominantes;
- ii) una revalorización de lo local en términos de saber popular;
- iii) una postura ética de trabajo con los sectores sociales subordinados;
- iv) la creencia en la co-construcción de alternativas en pro de una sociedad más humanizada impulsada por la esperanza y utopía;
- v) la apuesta a una ciencia que incluya a los sectores populares.

## 2.1 APORTES CONCEPTUALES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

Las propuestas freireanas de EP han influenciado fuertemente el pensamiento “extensionista” latinoamericano. En este sentido Tommasino et al. (2006) afirma que si bien existen diversas corrientes teóricas la obra de **Paulo Freire** es esencial para comprender la práctica de extensión. Tommasino define Extensión Crítica como la amplia gama de procesos de extensión latinoamericanos cuya característica en común es su visión crítica de la estructura social y donde el aporte de Freire es fundamental.

Dentro de la obra de Freire existe una evolución en su pensamiento; él mismo lo expresa en “Pedagogía de la esperanza” (una relectura de su obra “Pedagogía del oprimido”) y lo señalan otros autores como Torres Carrillo y José Luis Rebellato (Rebellato, 1988; Torres Carrillo, 2007; Torres 1997).

Criticado según él por idealistas y reaccionarios radicales, expone la siguiente paradoja: mientras que en los años 70 se lo criticaba por no explicitar claramente el concepto de lucha de clases, en los 90 se lo tacha de poco actual ya que las clases no existen y sus conflictos desaparecieron con ellas. Creyendo que ambas afirmaciones son equivocadas, critica el pragmatismo neoliberal donde los seres deben adecuarse a los hechos tal cual se dan como si no se debiese luchar. Entiende que la lucha de clases no es “el” motor de la historia pero es uno de ellos y afirma que sigue siendo imposible entender la historia sin las clases sociales y sus intereses contrapuestos. Muestra en sus ideas la existencia de un conflicto de clases, cambiante sí, pero permanente en el tiempo (Freire, 2008 [1992]).

La necesidad del sueño de un mundo diferente es tan necesario para los sujetos políticos transformadores como fundamental para el trabajador. Los intereses de clases perduran, en ellos cuanto menos los dominados sueñen, cuanto menos se ejercite el aprendizaje político del compromiso con la utopía y cuanto más discursos pragmáticos, mejor es para las clases dominantes (Freire, 2008 [1992]).

Según el pensamiento de Freire la verdadera “vocación de los hombres” es sin duda la humanización, históricamente puesta en conflicto por la deshumanización buscada por los

opresores. En su obra "Pedagogía del oprimido" afirma citando a Pierre Furter, que en realidad se trata de tomar conciencia de nuestra plena humanidad como condición y obligación, situación y proyecto (Freire, 2010a [1970]). Humanización aquí refiere a todo lo implícito a la condición de ser seres humanos y nos diferencia no sólo como especie sino con las cosas objetivas que nos rodean, es decir refiere a sentimientos, sueños y proyección.

Una característica de los seres humanos es saberse seres inconclusos, lo que lleva a una permanente búsqueda, búsqueda del **ser más** (a lo que Freire denomina también vocación ontológica del ser humano), relacionada a la conciencia y la condición de ser seres genéticamente curiosos, imaginativos que incesantemente investigamos la razón de ser de las cosas. No podemos existir sin interrogarnos el mañana, sin la búsqueda de la utopía, cobijada en una esperanza natural, propia de la vocación de los hombres (Freire, 2008 [1992]).

Otro concepto relevante vinculado al ser humano y su diferencia con el resto de los animales, es la **conciencia**. El gran salto de la humanidad es el tener la capacidad de trabajar no sólo sobre lo innato y lo adquirido, sino la relación entre ambas (Freire, 2008 [1992]). Para el ser humano el mundo no es un mero soporte, es capaz de tener por objeto de su conciencia no sólo su propia actividad sino a sí mismos y al mundo. Actúan en función de sus finalidades que se proponen, deciden y buscan en sí, en el mundo y en sus relaciones con los otros. Transforman el mundo, no sólo viven, existen y su existencia es histórica. La existencia de los hombres se da en un mundo que ellos mismos recrean y transforman incesantemente, no sólo en un espacio físico sino en un espacio histórico (Freire, 2010a [1970]). Por lo tanto, no es posible comprender el mundo sin comprender la historia del hombre en el mundo.

De lo anterior nace el concepto de subjetividad-objetividad indicotomizables en la acción transformadora del mundo. En este concepto el autor rechaza la comprensión de la conciencia como puro reflejo de la objetividad material y al mismo tiempo rechaza la comprensión de la conciencia como aquella que le confiere un poder determinante sobre la realidad concreta (Freire, 2008[1992]). Según Freire ningún pensador crítico realista

encontrará esa dicotomía (Freire, 2010a[1970]). Ante la conciencia de una situación que es comprendida desde la objetividad-subjetividad de la realidad de esa situación, es la praxis (acción y reflexión indicotomizadas) que produce el verdadero cambio de esa situación; de aquí la importancia de lo que denomina “praxis”.

Por último, el **diálogo**, como fenómeno humano se revela en la palabra, palabra que es más que el medio, por lo cual en el análisis del diálogo son vitales sus elementos constitutivos confirmados por dimensiones solidarias: acción-reflexión. La distingue de la palabra inauténtica, que surge de la dicotomía de sus elementos constitutivos, sin dimensión activa que se transforma en palabrerío, verbalismo, alienada y alienante; por el contrario con acción sin reflexión la palabra se convierte en activismo. Esta distinción es relevante, ya que cuando Freire habla de “pronunciar el mundo” se refiere a mucho más que decir, en ese pronunciamiento está implícita la transformación: “existir humanamente”. La palabra verdadera entonces es trabajo, praxis, transformar el mundo hacia la humanización, es derecho de todos, y el diálogo es entonces de los hombres que pronuncian el mundo. Es diferente de depositar ideas de un sujeto a otro, y de la discusión polémica que no aspira a comprometerse con la pronunciación del mundo sino que busca la imposición de su verdad (Freire, 2010a [1970]).

El concepto antropológico de cultura implica la relación del hombre en y con su realidad, la cultura como el aporte que hace el hombre al mundo, como resultado de su trabajo creador y re creador, como adquisición sistemática de la experiencia humana, crítica y creadora, esto es la dimensión humanista de la cultura (Freire, 2010b [1969]).

A modo de resumen se puede decir que las cuestiones actitudinales para propiciar el diálogo verdadero incluyen:

- i) Humildad: no ver la ignorancia solo en el otro, no verse como virtuosamente diferente al otro, no ser partícipe de guetos dueños de la verdad y el saber, no cerrarse a la contribución de los otros, no temer a la superación.

- ii) Fe en los hombres: en su vocación de SER MÁS, del poder de hacer y rehacer, que no es privilegio de algunos.
- iii) Esperanza: que se funda en la inconclusión de los hombres a partir de la cual se mueven en permanente búsqueda, debe ser la que impulse a la búsqueda de la instauración de la humanidad negada en la injusticia, la esperanza es manifiesta no pasiva.
- iv) Sujetos con pensar verdadero: el pensador crítico capta la realidad (no como una dicotomía hombre-mundo) como un proceso en constante devenir, no dicotomiza su pensar de la acción y se empapa permanentemente de la temporalidad; y esa transformación es en vistas de la búsqueda incesante de la humanización de los hombres.
- v) Tolerancia a la diferencia lo cual no quiere decir no radicalizar sino no sectorializar, en el sentido de aceptar la diferencia pero no lo antagónico, la tolerancia que como virtud revolucionaria implica convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra los antagónicos. De acuerdo al análisis del autor muchos de los sectores de izquierda de la década del 60 no comprendieron este concepto, y enmarcados en la pasión de las luchas distorsionaron la radicalidad en posiciones sectarias, rígidas y autoritarias. En el mismo sentido reafirma la necesidad de **radicalismos**, pero rechaza sectarismos dueños de verdades universales y únicas, y se opone a la modernidad “pragmática” que determina a los hechos como inmutables; habla de una radicalidad posmoderna, utópica, progresista (Freire, 2008 [1992]).

La **problematización** de las situaciones opresoras implica la toma de conciencia de la realidad, objetivarla en el intento de la superación mágica de la realidad así como la superación de la doxa por el logos de la realidad. Reflexionar el por qué del hecho, sus conexiones con otros hechos, en el contexto global en que se da, obteniendo con quienes se trabaja nuestras propias interpretaciones de los por qué de los hechos. Es importante tener presente que el conocimiento se construye en las relaciones hombre-mundo (relaciones de

transformación) y que se perfecciona en la problematización crítica de esas relaciones (Freire, 1987 [1973]).

**José Luis Rebellato** es otro autor significativo dentro de la EP latinoamericana en general y en particular en el Uruguay. En su obra de la década de los 90 realiza una fuerte crítica al neoliberalismo, donde la educación popular liberadora es resignificada en términos de lo que él llama una pedagogía del poder que apunta al desarrollo de una democracia radical, de la plena vigencia de los derechos humanos y de la búsqueda de la autonomía individual y colectiva de los sujetos. Es de destacar que en 1988 plantea la importancia de generar espacios en la educación formal donde la educación popular tiene su aporte, la necesidad de discutir que se entiende por extensión y de contar con una extensión universitaria en un sentido muy similar a lo que se propone la educación popular, con una concepción crítica de la extensión que obliga a una reformulación del saber y de la investigación a nivel académico (Rebellato, 1988).

La producción de nuevo saber y nueva cultura implica el desafío (para todos los actores involucrados) de la desestructuración de las formas de concebir la producción de conocimiento y un reconocimiento de la concepción predominante en las instituciones educativas, donde históricamente se ha separado el trabajo intelectual del trabajo manual y el acto de educar es enmarcado en relaciones de poder. Están quienes poseen el conocimiento que es transmitido (basado en la memoria y verbalización) unidireccionalmente a los que no lo poseen. La matriz de aprendizaje atraviesa todas las instituciones desde la escuela, universidad y familia, lo cual hace que paulatinamente vayamos perdiendo la creatividad e imaginación. Esto implica entonces una propia autocrítica, reflexión sobre nuestra historia educativa, en otras palabras una ruptura y profunda reformulación de nuestra identidad. Por otra parte, es importante también reconocer que somos seres diferentes, quienes hemos accedido a niveles culturales distintos, el verdadero compromiso con el cambio que implica propiciar una relación simétrica y horizontal, lo que no quiere decir que somos iguales. El desafío está en no renunciar a nuestra formación cultural y metodológica sino en propiciar

una interacción entre la diversidad, en generar una estructura de vínculos en pro de un verdadero cambio sin falsear la realidad. Este es el fundamento de la participación, la estructura de estos vínculos, mucho se habla de participación pero según el autor hay que desmitificar la palabra y no reducir la participación a la aplicación de técnicas y dinámicas que estimulen la participación, que si bien son importantes la participación no se acota a estas.

Según Rebellato (1996, 1988) existen dos recaudos al analizar la dominación: no darle a la explotación un carácter absorbente reduccionista y no acentuar la dimensión económica aislada de los factores políticos e históricos. Este análisis se basa en la estructura de clases donde:

- i) la hegemonía dominante no empieza solo en el trabajo se produce en todos los espacios culturales. Por lo tanto la condición de explotación no puede separarse de la vida cotidiana, de las relaciones culturales y simbólicas que determinan la manera en que los hombres conciben el mundo, y que también determinan como representan y simbolizan las representaciones entre sí y con la naturaleza. Esto hace una visión del mundo y de sí. Por lo tanto en el trabajo mediante EP no se puede disociar la teoría de la práctica, entre el saber-aprender cotidiano.
- ii) también lo distingue de la concepción objetivista de quienes afirman que dando luz a las condiciones objetivas causales de la dominación naturalmente se creará una conciencia de clase. La percepción de las condiciones objetivas de dominación y su pasaje a conciencia no es algo mecánico, la dependencia no es un hecho puramente intelectual, es inseparable de cierto placer por la dependencia. La cultura dominante se estructura en la base de un sistema de ilusiones que impone una imagen de la realidad, que muestra lo absurdo como normal, adaptación y resignación. La construcción de una nueva cultura supone la ruptura epistemológica (descubrimiento de valores, hábitos, concepciones que encubren) más allá de la ciencia ya que afecta profundamente el plano subjetivo.

La EP debe ser un aporte a la consolidación del sujeto popular (entendido como sujeto colectivo construido por los sectores sociales explotados dentro de la sociedad capitalista). Esta consolidación se debe dar en el plano económico, político y cultural. La EP se encuadra en plano cultural pero en un proceso transformador más amplio, solo a partir de procesos pedagógicos o culturales no es posible transformar la realidad. Por lo tanto debe aportar a la organización de los sectores populares para materializar proyectos alternativos. Apunta al codescubrimiento de las relaciones de dominación, analizando la historia (personal y colectiva) detectar las formas de resistencia así como también la reproducción de formas de subordinación. Es decir se trata por un lado pensar el poder como un conjunto de estrategias producidas y reproducidas por las relaciones en todos los niveles de la sociedad. Y por el otro lado a recuperar las formas de resistencia vistas en los movimientos sociales entendidos como expresiones diversas para combatir la dominación (Rebellato, 1996, 1988)

Existe todo un universo simbólico por el cual se expresa la cultura del pueblo. Las formas de resistencia se encuentran también mezcladas con las formas de reproducción de la cultura dominante, que conforma un inconsciente colectivo que está en la base de la expresión cultural, por eso la vida cotidiana también se vuelve un espacio político donde penetran los mensajes dominantes. Por lo tanto la creación de una cultura popular debe surgir de estas estructuras de la vida cotidiana como espacio político donde se gestan formas alternativas y espontáneas de resistencia, aunque nuestra lógica por lo general nos inhabilita a pensar estos espacios como forma de hacer política, es importante comprenderlo como un campo de lucha ideológica, asumiendo los códigos lingüísticos no verbales como generadores y transmisores de cultura.

También remarca que tanto la investigación participativa, la educación popular, la cultura popular no pueden dissociarse de una cultura alternativa, una cultura liberadora que debe formar parte de un proyecto político de transformación (Rebellato, 1988).



## 2.2 APORTES CONCEPTUALES DESDE LA SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA Y LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA

Se toma como referencia en este apartado la propuesta sobre *Investigación Acción Participativa* (IAP) de **Maritza Montero**, investigadora venezolana que aborda el tema desde la psicología comunitaria, y se profundiza en particular en la propuesta teórico-metodológica del colombiano Orlando Fals Borda.

La citada autora destaca el proceso histórico dado en los años 1960, fermental para las ciencias sociales donde se dan una serie de cambios en el campo de la sociología y en el de la educación, cambios en el modo de hacer y de pensar, cuestionando los “qué”, “para qué” y fundamentalmente el “cómo” de sus investigaciones y aplicaciones. Según Montero (2006) se plantea estudiar los problemas concretos de nuestra sociedad desde las mismas y desde y con quién sufren, a fin de transformar esas masas. Lo cual no implicaba dejar a un lado teorías elaboradas en centros de saber y poder, e implicaba pensar, reflexionar y actuar desde una situación a fin de dar una respuesta útil a los problemas, sin conformarse con esa respuesta ir a los orígenes sociales estructurales elaborando así la teoría que permitiesen realimentar la práctica que a su vez la generaba. Este proceso configuraba una dialéctica del conocimiento que la describe como una espiral hermenéutica.

Montero afirma que en la IAP ha habido un proceso de construcción de un modelo metodológico, epistemológico y ético que a la vez forma parte del paradigma, de orden universal, que iniciaba entonces su influencia en las ciencias sociales, y al cual, este modelo contribuye y da soporte empírico. Destaca que es también un modelo original puesto que su nombre viene del campo anglosajón, pero lo que se desarrollo está marcado con el modelo de la ciencia social crítica que se había originado en nuestro continente, y a la que ya en los años 80 del siglo pasado se unen la psicología social y la psicología social comunitaria en particular (Montero, 2006).

Uno de los gestores de la IAP es **Orlando Fals Borda**, quien incorpora el aspecto Participativo de la investigación-acción. Se refiere a “la deconstrucción científica y

reconstrucción emancipatoria” (Fals Borda, 1999)<sup>6</sup>. La IAP surge de su búsqueda de nuevos modelos para estudiar e intervenir en “la realidad” para “transformarla”. Esa transformación pretendía un mayor acercamiento al objeto de investigación, es decir a lograr la participación de las personas afectadas por los resultados de la investigación.

Fals Borda marca el año 1970 como un año importante donde surge una fuerte crítica a la expansión del capitalismo, por la modernización globalizante, fenómenos que atacaban la textura cultural y biofísica:

Además de establecer las reglas de una ciencia rigurosa y pertinente, quisimos prestar atención al conocimiento de las gentes del común. Estuvimos dispuestos a cuestionar los meta-relatos de moda, como el liberalismo y el desarrollismo (Fals Borda, 1999).

Una crítica que reorienta la teoría y la práctica social, al mismo tiempo que se daban procesos similares en América Latina, entre otros, el reconocimiento de Freire con su obra Pedagogía del oprimido.

En América Latina, tanto Freire como Fals Borda, propusieron un modelo directo de incorporación de la participación popular (es decir de los sujetos a quienes se busca beneficiar con la investigación) (Montero, 2006).

La IAP es definida por Fals Borda como:

...un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudiados (de grupos a comunidades y sociedades grandes) pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza (Fals Borda, 2009 [1997]).

---

<sup>6</sup> Borda definió entonces a la investigación participativa: “[...] como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno...En fin, el paradigma alterno que aquí se dibuja por sumatoria parece confirmar el trabajo anterior y actual de la I(A)P, en especial el del Tercer Mundo donde nació, al combinar la praxis con la ética, el conocimiento académico con la sabiduría popular, lo racional con lo existencial, lo sistemático con lo fractal. Rompe la dicotomía sujeto-objeto. Se inspira en un concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriétnicidad en los proyectos” (Fals Borda, 1999).

Desde su surgimiento la IAP ha evolucionado pero se mantuvieron ciertas características importantes: los puntos de vista holísticos integrados y los métodos cualitativos de análisis.

Como técnica pretende:

[...] resolver tres tipos de tensiones: i) la dicotomía teoría/práctica ii) el significado de la tríada sujeto/objeto y conocimiento iii) la búsqueda de una visión más satisfactoria de la ciencia o filosofía de vida con la construcción de paradigmas más abiertos (Fals Borda, 2002).

Con la intención de generar una contracorriente al positivismo el espíritu de la no fragmentación se inspiró en el respeto de la relación existente entre la dinámica natural y su expresión en la vida cotidiana, asimilado a la noción de praxis y compromiso se elabora la teoría incluyendo la participación directa en los procesos de acción social (movimientos en favor de la alfabetización, cooperativismo, feminismo, trabajadores organizados).

Del segundo punto surge lo que es "Participación auténtica" tomando en consideración que la relación investigador-sujeto objeto investigado es una relación entre personas con sentimientos, actitudes, opiniones. La participación auténtica lejos de ser manipuladora combina los diferentes tipos de conocimiento y disminuye las distancias entre las clases sociales. La concreción de una horizontalidad se cristaliza mediante la técnica de "devolución sistemática" para intercambiar conocimientos, en los que el lenguaje cobra un papel fundamental.

Fals Borda (2009 [1997]) describe una guía para llevar adelante la IAP donde menciona las siguientes características:

- i) El rigor investigativo se da en los preceptos de la investigación cualitativa, si bien no se niega la utilidad de las metodologías cuantitativas.
- ii) Dada la naturaleza fluida de los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos, los fenómenos estudiados deben ser vistos como procesos históricos y ser sometidos a una serie de interpretaciones y reinterpretaciones.

- iii) Todos los métodos y técnicas de las ciencias son legítimos siempre que sea acordado conjuntamente e inspirado en la filosofía participativa (encuestas abiertas, entrevistas semiestructuradas, triangulación de información, talleres colectivos).
- iv) La validez surge del análisis inductivo/deductivo de resultados dados en las prácticas, el desarrollo empático de procesos sentidos en la realidad, juicio ponderado de grupos de referencia locales y el sentido común.
- v) Evaluación: se da en la marcha misma del trabajo de campo.
- vi) Dada que la observación de atributos del mundo real son dependientes o variados es necesario que los valores, metas y compromisos sean transparentes y se expliciten los marcos de referencia en los trabajos de campo.
- vii) En lugar de la experimentación se establecen formas comparativas de inducción y deducción sujetas a espacio-tiempo específicas.
- viii) la horizontalidad de la relación investigador/investigado implica la posibilidad generar aportes, mutuamente fructuosos, evidenciado en hechos confrontables: ni los pueblos, ni los académicos siempre tienen la razón.
- ix) El incorporar la sabiduría popular y el sentido común al conocimiento académico se propicia una comprensión holística (o más completa de la realidad), y se enriquecen las formas de comunicación con las comunidades.
- x) si el trabajo de campo estimula la generación de movilizaciones (políticas, sociales, culturales o económicas) es importante que se den de las bases hacia arriba de las estructuras sociales y/o desde la periferia al centro de los sistemas.

El éxito de la IAP y el fracaso de los grandes proyectos de desarrollo económico auspiciado por las agencias ha llevado a que organismos de cooperación internacional, universidades y organizaciones de la sociedad civil adopten conceptos que surgen de la IAP, principalmente incorporando el término participativo, pero no todo lo denominado participativo es tal según la definición ontológica de la IAP. Por lo que es relevante ser cuidadosos en la descripción de

las acciones que incluyen el término, especialmente a la hora de cómo se involucra la población en el proceso (Fals Borda, 2002).

### **2.3 ASPECTOS EN COMÚN**

La EP y la IAP, sin proponerse como nuevos paradigmas científicos, han cuestionado severamente los modelos funcionalistas en los que se han inspirado numerosos científicos latinoamericanos. Respecto a la EP es una nueva forma de producir conocimiento, realizada desde la práctica transformadora y organizada, sobre la realidad (Rebellato, 1988). Tanto la EP como la IAP comparten aspectos de como se concibe ésta práctica y realidad, se pretende a continuación poner al descubierto alguno de ellos.

La IAP es una metodología de carácter político puesto que pretende producir transformaciones incorporando los actores sociales de una forma democrática, es decir dando poder de decisión, de esta manera se produce un proceso de formación y desarrollo de la de sociedad civil.

Esto se sustenta en su carácter participativo y en los aspectos ontológicos y epistemológicos. En relación a los aspectos ontológicos, es decir cuál es la naturaleza de la realidad, se parte de una concepción dinámica y dialéctica. Es decir, la realidad existe por qué es construida, reconstruida y destruida por los sujetos, sujetos que son actores de ésta realidad y que en su relación con ella, producen y reproduce conocimiento y son transformados. En otras palabras los sujetos producen realidad y son contruidos por la realidad que construyen. Por tal motivo en la IAP se debe partir de la totalidad, de la complejidad, del dinamismo, y entender que toda persona es productora de conocimiento (Montero, 2006).

Los aspectos epistemológicos, es decir la relación entre el investigador y aquello que investiga. Esta es la base del carácter participativo, el conocimiento no se genera exclusivamente desde el investigador, es una doble producción de saberes, que parte de la historia y de las prácticas cognoscitivas de ambos tipos de agentes constructores de

conocimiento quienes por un proceso compartido, participativo se unen en una tercera forma de dar conocimiento generando un nuevo saber (Montero, 2006). En el mismo sentido, en la educación popular se debe dar un real encuentro de saberes entre educador y el saber popular y en ese encuentro los sujetos son transformados. Es decir que el vínculo con los sujetos, con un verdadero sentido participativo es determinante en esta concepción de construcción de saber y la fuente de los problemas teóricos está en los sectores populares (Rebellato, 1988).

Para llegar a tal, es fundamental una posición ética basada en el respeto del otro para propiciar la participación auténtica (Montero, 2006). Es necesario partir de la conciencia de que somos producto de una educación sistemática, basada en la transmisión del conocimiento sobre la articulación del saber y el poder, es necesario extroyectar estos esquemas a la hora de desempeñar el papel de educador popular. Pero también es fundamental ser conscientes de nuestras diferencias y ponerlas en juego, establecer relaciones simétricas y horizontales no equivale decir que somos iguales, la horizontalidad es una postura que parte del reconocimiento de la diversidad (Rebellato, 1988).

## **2.4 CONCEPTO EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**

No existe una noción acabada de extensión, si bien a partir de la reforma universitaria el CDC votó una definición, en la cotidianidad de las Facultades y Servicios aún sigue siendo un término polisémico. Tomando la revisión teórica realizada y la experiencia acumulada hasta hoy, se considera que “extensión universitaria” es un proceso por el cual, la UdelaR se vincula con la sociedad, guiado por tres posturas básicas: ética, epistemológica y ontológica.

La postura ética se define por la elección de trabajar con los sectores más vulnerables de la Sociedad. La postura epistemológica se define por concebir la generación de conocimiento desde la horizontalidad de las relaciones humanas donde el intercambio de saberes resulta en una coproducción de conocimiento. Por último, y relacionado a lo anterior, la posición ontológica implica entender la realidad como dinámica y dialéctica donde los seres humanos

somos transformados y transformadores. Partiendo de estos postulados, las formas para llevar a cabo la extensión pueden ser diversas y originales, así como el alcance o logros medidos en cambios producidos en la sociedad. Entendemos que todos los seres humanos somos parte de la misma Sociedad, pero conformamos diferentes grupos o clases sociales que nos habilitan una percepción parcial de la realidad y complementaria con el otro, siempre que mantengamos las posturas antes mencionadas.

Como académicos constituimos un sector donde adherimos o no a dichas posturas, de forma consciente o inconsciente. Esto no significa una dicotomía infranqueable para las acciones, lo significativo para la evolución y/o cambio es hacerlo consciente mediante la práctica integrada de las funciones universitarias, donde los actores universitarios implicados son tanto docentes como estudiantes.

En función de lo anterior, las formas en que se cristaliza la acción extensionista (o sea las practicas) involucrarán los siguientes aspectos:

- i) Considerar la historia personal y colectiva como constitutiva y condicionante de la realidad, lo cual se considera básico para entender el momento en que se va a realizar esa práctica y permite generar acciones pertinentes al contexto social que se vive.
- ii) Ser problematizadora. Implica, primero que las formas de detección de los problemas sean colectivas y entendidas por la comunidad como tal; en segundo lugar que la forma de trabajar en torno a las problemáticas sea mediante la interacción horizontal del saber de los sujetos involucrados, tanto comunitarios como académicos; como tercer punto las decisiones tomadas en torno a la forma de abordar la problemática deben ser consensuadas.
- iii) Tender a la desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad, en otras palabras, que los seres humanos logren llevar a la conciencia la capacidad de cambiar la realidad. Dicho en otros términos concientización de la realidad.

Estas características implican “el todo” de las prácticas, siendo horizontal a todas ellas la integración de las funciones universitarias. Para ordenar el proceso de investigación acorde a este marco y abordando desde lo más global a lo particular, se pueden definir *tres grandes campos de trabajo interrelacionados para llevar adelante las prácticas*, que se traducen en tres campos temáticos a analizar en las mismas, en un determinado tiempo y espacio:

En primera instancia, la *contextualización histórica*, que implica conocer la historia individual y colectiva de los protagonistas, ya que brindará las condicionantes estructurales y subjetivas de la realidad vivida.

Por otro lado, como segundo campo temático tenemos la *forma de trabajo con la comunidad*, su importancia radica en que de acuerdo a la modalidad en que se cristalizan las acciones se puede poner en juego diferentes posturas éticas, epistemológicas y ontológicas. Este sería un punto central de las prácticas, aquí se pone en juego nuestra propia concientización como clase académica, el despojarnos de preconcepciones y puesta en valor del saber del conjunto de sujetos con los que interactuamos. De ahí en más partimos de que debemos conocer al otro, lo cual es procesual en la medida que se va entablando un vínculo. El proceso se inicia en la conformación de los equipos universitarios dispuestos a trabajar, en las primeras acciones de familiarización con la comunidad, y se profundiza en torno al trabajo de los problemas. El vínculo condicionará otro punto sustancial, la forma en que se abordan los problemas colectivamente: cuáles son las problemáticas sentidas, por que, cuáles son los más relevantes, cómo se comprende las causas y elaboran las posibles alternativas.

El abordaje de los problemas debería constituir la herramienta para el tercer campo, *la desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad*. Lo cual implica creer en nuestra capacidad de cambio ante cualquier situación opresora y por lo tanto un cambio actitudinal proactivo frente a los problemas, esta es la esencia del cambio. Despojarnos de mecanismos de entendimiento rígidos, fragmentados, que dificultan una visión global de las situaciones e imposibilitan la creatividad en el abordaje de las problemáticas. Entender que éstas son generalmente multicausales, por lo que la diversidad



de visiones aporta a la lectura colectiva, aspecto en el que a nivel universitario la interdisciplina tiene un lugar relevante. La desestructuración es horizontal a todos los actores involucrados, aunque con matices diferentes, de acuerdo a las distintas historias personales y colectivas, de universitarios y no universitarios.

Por otra parte, consideramos que la UdelaR hoy no se enmarca en un proyecto político liberador, pero como institución puede aportar a generar espacios contratendenciales (tomando en cuenta lo cultural como un componente más de la estructura social) y tratando, de acuerdo con Freire (2008 [1992]), no comprender la radicalidad como sectaria, sino aceptar y convivir con lo diferente generando una productividad no centrada meramente en los antagonismos. Entre la definición institucional de extensión universitaria y el marco conceptual que presentamos existen coincidencias en los aspectos éticos y epistemológicos que median la relación UdelaR-Sociedad y acordamos en la necesidad de *aportar* a la creación de cultura. Pero consideramos que es vital esclarecer que se entiende por realidad, para colaborar en las formas de creación cultural genuina desde distintas perspectivas y alcances diferentes. Tomamos de Rebellato (1998), la relevancia de incorporar lo ontológico en la definición institucional. Este autor afirma que la creación de una cultura liberadora necesariamente se tiene que enmarcar en un proyecto político liberador puesto que solo con procesos pedagógicos o culturales no es posible transformar la realidad. Por otra parte y relacionado con lo anterior la cultura en concordancia con Freire (2010a [1970]), *implica la relación del hombre en y con su realidad, la cultura como el aporte que hace el hombre al mundo*, por lo que el concepto de extensión incluye lo cultural en lo metodológico.

Entre la definición institucional de prácticas integrales y la definición que presentamos sobre las prácticas existe una coincidencia general. Entendemos que las prácticas en su constitución deben ser integradas, por lo cual cuando hablamos de actores, están implícitos académicos y comunitarios. Se le da énfasis a la desestructuración de los esquemas mentales ya que se considera necesario descomponer las formas de entendimiento, matrices que vienen con la historia social del proceso enseñanza-aprendizaje. Por este mismo motivo se recalca la necesidad de comprender la historia personal y colectiva de los actores. A modo

de ejemplo, no es lo mismo una práctica donde participan estudiantes del área científico-tecnológica que el área social-artística. En el ANEXO II se resumen los mencionados aspectos. A modo de síntesis se presenta en el Cuadro 2 el modelo conceptual que guió la investigación con las definiciones de campos y subcampos temáticos utilizados.

**Cuadro 2:** Modelo conceptual, campos y subcampos temáticos utilizados en el estudio

<b>Campo temático</b>	<b>definición</b>	<b>Subcampo temático</b>	<b>definición</b>
Contextualización histórica	Descripción del contexto comunitario y universitario vivido	Percepción de la comunidad sobre su realidad	Sentimientos de la comunidad en relación a su realidad
		Estructuras existentes	Organizaciones sociales existentes
		Percepción de docentes sobre la realidad universitaria y la extensión	Valoración, concepciones, de la función de extensión. Percepción de dificultades y facilitadores para su puesta en práctica
Formas de trabajo	Particularidades de las acciones con la comunidad	Acciones de familiarización con la comunidad	Modalidad adoptada para conocerse (comunidad-universitarios)
		Detección de problemas	Forma adoptada para llegar a la definición de temas sentidos como problemáticos
		Problematización	Forma de trabajo en torno al problema
		Control de las decisiones	Forma en que se tomaban las decisiones
		Desideologización	Postura epistemológica relativa a la valorización del saber popular
Percepción de logros	Detección de logros vinculados a la desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad	Fortalecimiento de la comunidad	Se considera cambios a nivel de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superación de formas de entendimiento negativas y desmovilizadoras</li> <li>• Ocupación de espacios públicos de decisión</li> <li>• involucramiento en su proceso de transformación</li> </ul>
		Fortalecimiento a nivel docente	Se considera cambios a nivel de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ejercicio de docencia mas equilibrada entre las funciones</li> <li>• forma de concebir la generación de conocimiento</li> </ul>

### **3. METODOLOGÍA**

El abordaje metodológico de la investigación es de tipo cualitativo y pretende comprender las prácticas de extensión universitaria desarrolladas desde el punto de vista de sus protagonistas, señalando a través de una lógica inductiva, los posibles factores que pudieron determinar por qué las prácticas se hicieron y cómo se hicieron. Existen diversos sustentos teóricos y paradigmas de investigación cualitativa. Valles (1999) hace diferentes clasificaciones de investigación cualitativa que van desde dos a cuatro paradigmas dentro de la investigación cualitativa. En la propuesta de cuatro paradigmas incluye: i) positivismo, ii) pos positivismo, iii) teoría crítica y enfoques afines, iv) constructivismo.

En este sentido de acuerdo Batthyány y Cabrera (2011) que afirman que el ejercicio de conceptualización que realiza el investigador no es ajeno a su herencia cultural y experiencia, somos concientes que nuestro estudio mantiene cierto carácter subjetivo. La vigilancia consiste en una primera instancia superar el obstáculo del sentido común, es decir romper las nociones del saber inmediato y presupuestos inconscientes; tomar distancia del objeto de estudio, comprenderlo y mirarlo críticamente. En segunda instancia construir conceptos propios en base a la elaboración teórica, estando atentos y dispuestos a reelaborar continuamente los conceptos. Y por último, reflexionar sobre las nociones teóricas preexistentes para no reproducir ideas de otros o ser acríticos (Batthyány y Cabrera, 2011).

La historia personal condicionó en dos aspectos, en primer lugar por contar con la experiencia como estudiante y como becaria en uno de los posible conjuntos de proyectos a ser seleccionados (Proyecto Nueva Zona de Extensión y Zona Guichón), por lo tanto el hecho de conocer una modalidad de trabajo es importante de mencionar. La validez se trató de garantizar a través de la reflexividad en base a:

- i) el marco de referencia teórico; si bien la selección de autores tiene que ver con un posicionamiento ideológico personal se toman autores de reconocida relevancia y de referencia académica en el ámbito de la Extensión Universitaria;

- ii) el marco conceptual y experiencia personal para determinar los primeros criterios para elaborar la tipología;
- iii) mantener una postura abierta hacia otras modalidades de hacer extensión tratando de no elaborar preconceptos, sobre lo desconocido o en base a lo conocido;
- iv) entrevistas exploratorias a informantes calificados donde se buscó que los entrevistados pensarán en proyectos de toda la zona involucrada, reiterando las preguntas por departamentos si no surgía en primera instancia.

Este proceso requirió una concentración importante y un proceso de ida y vuelta constante con los objetivos, el marco conceptual y la metodología.

Como se mencionó anteriormente, la construcción del marco teórico para la interpretación de las prácticas de extensión universitaria fue el primer objetivo de la investigación. La teoría, presente en toda la investigación mediante un proceso dialógico, constituye las referencias de análisis para trabajar el tema de estudio y elaborar teoría. Se trató de un diseño de investigación flexible en el que se marcaran dos momentos o etapas.

La primera (vinculada a objetivos 1, 2 y 3) cuyo objetivo fue describir y visualizar el “universo recortado” (prácticas de extensión universitaria en zona CENUR NO en un período determinado) así como identificar las políticas implementadas por la CSEAM. Para esto se realizó una sistematización de las políticas planteadas por la CSEAM, y una clasificación primaria de los proyectos (tipología preliminar). Esto permitió esbozar la primera visualización general del objeto de estudio, ya que se desconocían la totalidad de experiencias existentes en el territorio. Con esta información se seleccionó uno de los tipos (Extensión como concepción Teórico Metodológica) dentro del cual se tomaron tres conjuntos de proyectos. Una vez seleccionados se corroboró y complementó la tipología.

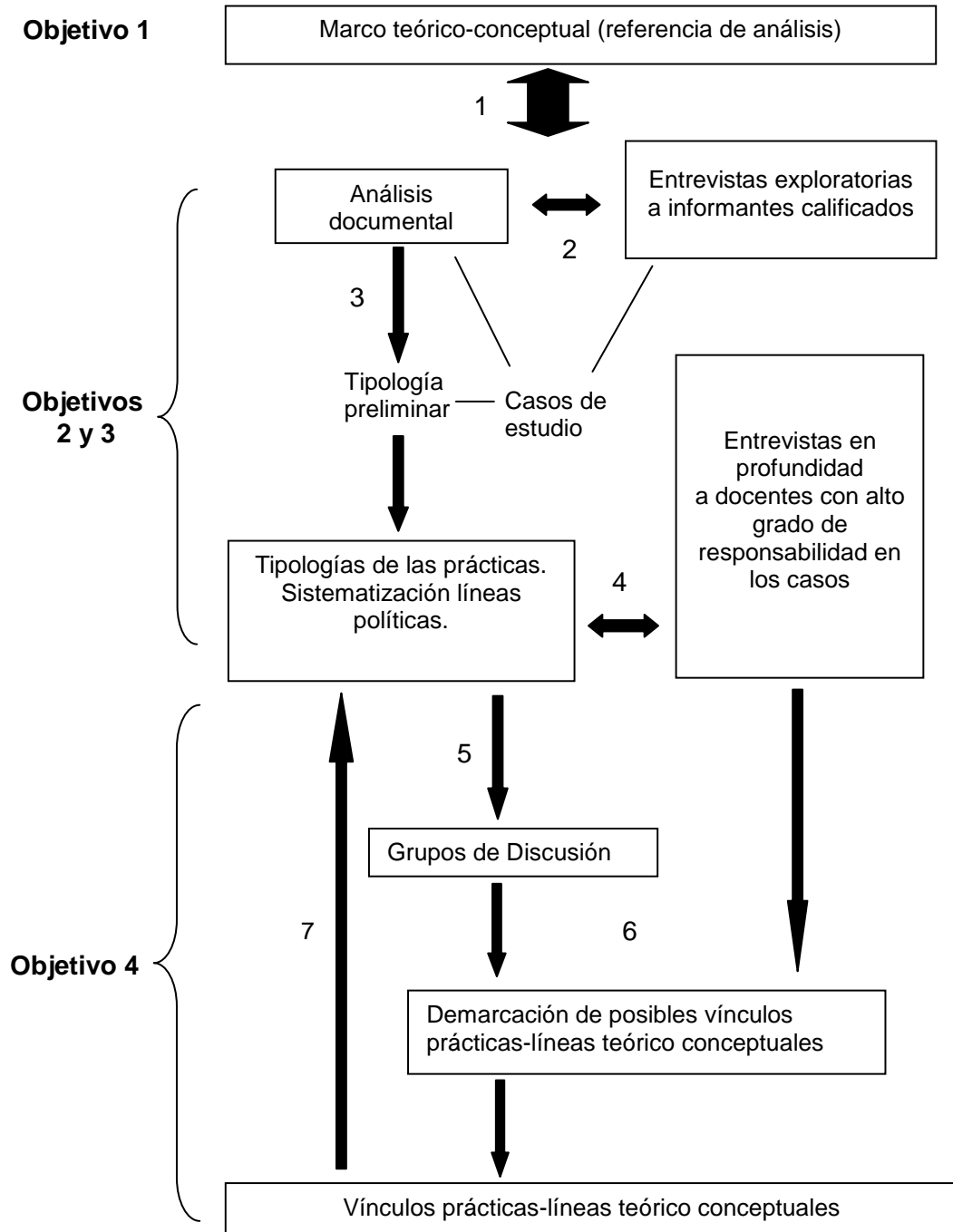
La segunda etapa (vinculada al objetivo 4) se centró en buscar la relación existente entre las líneas teórico-conceptuales y las prácticas en sí mismas. Para ello se profundizó en las

características de las prácticas específicas correspondientes a los casos, su vinculación con el marco conceptual y con las políticas de extensión universitaria.

Si bien el trabajo se planteó en dos etapas la información obtenida aportó al cumplimiento de los tres objetivos en un proceso reflexivo continuo. Respecto al marco teórico conceptual primariamente se estudiaron los autores de referencia, se seleccionaron las ideas fundamentales para posteriormente conceptualizar la extensión y delinear las características relevantes a indagar en los casos. Este proceso fue en paralelo a ambas etapas.

La Figura 3 permite observar el diseño metodológico de forma global.

**Figura 3:** Descripción del diseño metodológico



En cuanto a cómo resolver sesgos del investigador, prejuicios, limitaciones en la capacidad de observación, Gundermann (2008) considera que las entrevistas son eficaces para disminuir las modificaciones que el investigador pueda generar en los detalles del foco de interés. Siguiendo al mismo autor se abordó la confiabilidad y validez desde la siguiente perspectiva:

- i) Credibilidad o Validez interna: la observación persistente sobre los puntos de mayor interés se realiza mediada el marco conceptual donde se demarcan los campos temáticos involucrados (destacando que no constituyeron conceptos estancos sino guías) la reflexión crítica, toma de distancia y eliminación de prejuicios se tuvo en cuenta de la forma más conciente posible. Además, se elaboró un diseño con triangulación de técnicas, diferentes perspectivas metodológicas que se complementen en el estudio de las prácticas. Otro aspecto que destaca el autor es el control de los miembros, como se expone en la Figura 4.
- ii) Transferibilidad: se explicitan los criterios utilizados para el muestreo teórico<sup>7</sup> o intencional (intentando con ello maximizar el objeto) y a través de la descripción densa se exponen las bases sustantivas para los juicios de semejanza.
- iii) Dependencia (consistencia de los datos). La auditoría para establecer si el curso es aceptable es controlada por la tutora de la tesis, así como la relación entre la información y deducciones e interpretaciones. Además la versión preliminar de la tesis fue puesta a consideración por un docente externo.

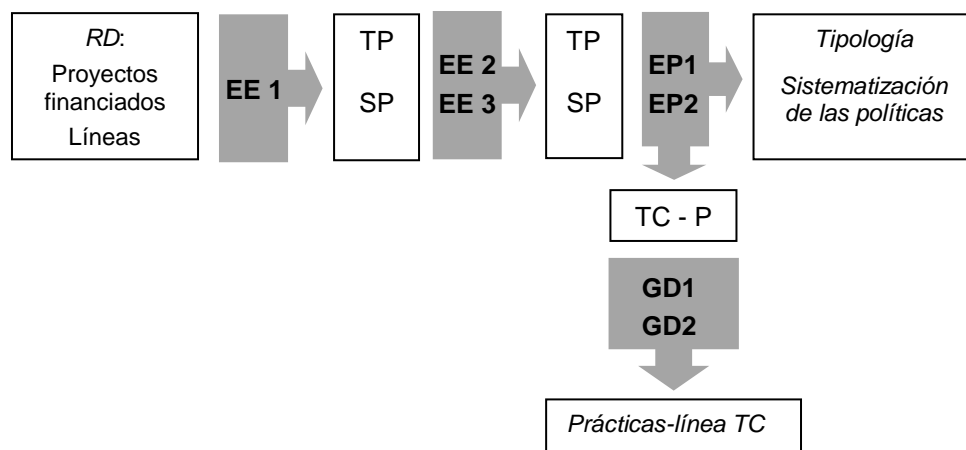
Respecto al ítem confiabilidad se puso en juego la revisión documental (RD) con la primer entrevista exploratoria (EE) y se elaboró una tipología preliminar (TP) que fue corroborada en las restantes entrevistas exploratorias. La tipología se profundiza con las entrevistas en profundidad (EP) y se complementa la caracterización de las prácticas. De las entrevistas en profundidad surge también el primer esbozo de los vínculos teórico conceptuales (TC) y

---

<sup>7</sup> ...proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y donde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlada por la teoría emergente (Glaser y Starus, 1967 citado por Flick 2007).

prácticas (P) que se corroboran y complementan en grupos de discusión (GD). Es decir se busca verificar el análisis empírico con los protagonistas. En paralelo se sistematizan las políticas de extensión (SP) a través de la misma revisión documental y se verifican con las entrevistas exploratorias. En las entrevistas en profundidad y grupos de discusión se confrontó lo escrito acerca de las prácticas y la perspectiva de los entrevistados sobre las mismas, comparando lo que se propuso con lo que se hizo efectivamente.

**Figura 4:** Esquema de verificación de la información recabada. (RD: revisión documental; EE: entrevistas exploratorias; TP: tipología preliminar; SP: sistematización de políticas; EP: entrevistas en profundidad; TC-P: vinculación teórico conceptual-prácticas; GD: grupos de discusión)



En síntesis en el diseño inicial planteado se destacó la flexibilidad, se definieron lineamientos orientadores y en base a la información que se fue obteniendo paulatinamente, el análisis y la reflexión, se llegó al diseño final que se expuso en la Figura 3. La forma de análisis de los datos es inherente a la metodología cualitativa, el análisis se centró en los sujetos (y no en las variables como sucede en la investigación cuantitativa), fue holístico, siendo el objetivo es comprender las personas, más que analizar las relaciones entre variables (Corbeta, 2007). La reflexibilidad antes mencionada es el hecho de hacer consiente que los valores del investigador son parte del proceso del conocimiento y provoca efectos sobre el objeto de



estudio (interactúa). Por lo que se trató de suspender o apartar las propias creencias, perspectivas, no se dio nada por sobrentendido, y se consideraron todas las perspectivas como valiosas, esto fue básico para la comprensión detallada de las perspectivas de las personas involucradas en la investigación (Taylor y Bogdan, 2000).

Los siete pasos seguidos cronológicamente en la recolección y análisis de datos fueron:

Paso 1: Construcción del marco teórico y referencias de análisis.

Paso 2: Revisión documental:

- Clasificación primaria de proyectos.
- Identificación de las líneas políticas.

Paso 3: Entrevistas a informante calificado (EE 1):

- Tipología primaria.
- Verificación de líneas políticas.

Paso 4: Entrevistas a informantes calificados (EE 2 y 3):

- Verificación de tipología primaria.
- Sistematización de las líneas políticas.

Paso 5: Selección de casos de estudio dentro del tipo ETM.

Paso 6: Entrevistas de profundización:

- Definición de tipologías y mapeos.
- Demarcación de vínculos teórico conceptuales-prácticas (TC-P)

Paso 7: Grupos de Discusión: verificación de vínculos TC-P

### 3.1 HERRAMIENTAS UTILIZADAS Y ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

Las herramientas utilizadas fueron revisión documental, entrevistas exploratorias a informantes calificados, en profundidad y grupos de discusión. En el cuadro a continuación se presenta el orden temporal en que fueron utilizadas.

**Cuadro 3:** Herramientas utilizadas según las etapas de investigación

	Primer etapa		Segunda etapa		
Técnica utilizada	2011	2012	2013		
	Revisión documental. Tipología preliminar		Tipología	Grupo de discusión C	Grupo de discusión D
		Entrevistas exploratorias		Entrevistas en profundidad	

En la primera etapa las herramientas utilizadas fueron la revisión documental y entrevistas a partir de las cuales se elabora la tipología.

La revisión documental se realizó a partir de documentos institucionales de la UdelaR<sup>8</sup> (publicaciones, informes, bases de los llamados, proyectos, etc.).

Se elaboraron dos categorías de búsqueda. En base a la revisión y primera entrevista exploratoria, siendo las mismas:

- i) regularidades que caractericen los proyectos financiados
- ii) características de las líneas políticas de la CSEAM.

Las regularidades y características políticas puestas juego en la tipología preliminar fueron: territorio donde se llevaron adelante los proyectos, lugar de radicación de los docentes participantes, áreas académicas involucradas, requisitos en común solicitados en las bases de los llamados, la multidisciplinariedad y continuidad en el tiempo de los proyectos aprobados.

---

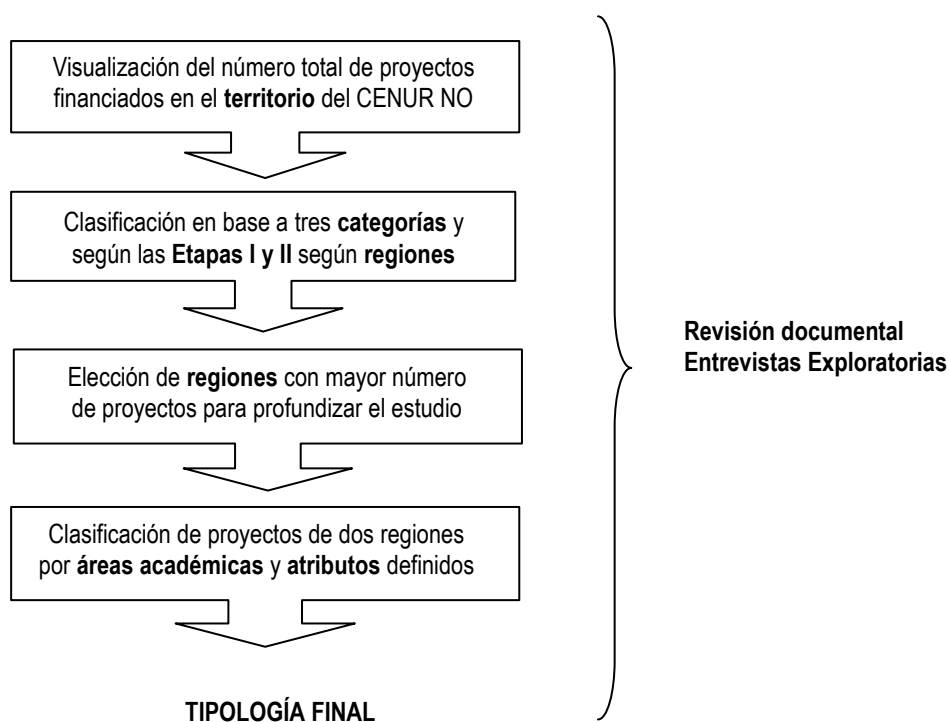
<sup>8</sup> Se define un documento como un material informativo acerca de determinado fenómeno social que existe con independencia de la acción del investigador, es generado por individuos o instituciones con distintos fines, pero que se pueden utilizar en la investigación con fines cognitivos (Corbeta 2007: 376).

Si bien la **tipología** no se define como una técnica se constituyó como una herramienta importante para el primer acercamiento. Respecto a esto Velasco Ortiz (2008) habla del origen etimológico (griego “typos”) que quiere decir impresión, molde. Y tanto en el lenguaje cotidiano como filosófico y científico el “tipo” refiere a una serie de rasgos recurrentes, generales, distintivos que no son propiedades individuales si no que reflejan al agregado o conjunto del cual forma parte. A su vez menciona que la ausencia de las tipologías como método en los manuales de ciencias sociales, a pesar de su utilidad y amplio uso, podría radicar en que la elaboración de tipos no es un método que se pueda ubicar en el momento de la construcción o recolección de evidencias. El método tipológico es utilizado principalmente en la organización e interpretación de evidencias, así como en la elaboración teórica (Velasco Ortiz, 2008). En base a esto, en la presente investigación la tipología preliminar se constituye como una herramienta en el sentido que permitió organizar la documentación para poder construir la tipología final la cual es verificada y complementada por dos entrevistas exploratorias adicionales que permitieron demarcar tres **categorías de análisis**. Se establecieron dos propiedades o atributos de los proyectos que se aplicaron a estas categorías. La primera, denominada característica “continuidad”, se aplicó a proyectos con dos o más períodos de financiación en el mismo territorio de trabajo, y/o con el mismo equipo. La misma es indicativa de trabajos que mantuvieron un mínimo nivel de compromiso con ciertas comunidades que hicieron posible la intención de continuar en las propuestas de trabajo. Esto pretendió ser una medida de intención primaria ya que la existencia de continuidad temporal efectiva se indagó en los pasos posteriores de la investigación. La otra propiedad fue la característica “interservicios”, como una manera de acercamiento a posibles proyectos interdisciplinarios y definida como aquellos proyectos creados y ejecutados por dos o más Servicios Universitarios.

Posteriormente, se profundizó en la caracterización de los proyectos de extensión que cumplieron con los atributos señalados en la zona de influencia del CENUR NO, territorio que incluye los Departamentos de Río Negro, Paysandú, Salto, y el área de influencia de la

ciudad de Bella Unión (denominadas regiones). En la siguiente figura se expone la secuencia metodológica utilizada para elaborar y validar esta tipología preliminar.

**Figura 5:** Secuencia metodológica seguida para la elaboración y validación de la tipología de proyectos



La perspectiva de los sujetos involucrados en las experiencias (universitarios y no universitarios involucrados, individuales como colectivos) se buscó a través de los diferentes tipos de entrevistas cualitativas<sup>9</sup>. Se realizaron tres tipos de entrevistas, **exploratorias, de profundización y grupos de discusión**. Las entrevistas exploratorias y de profundización fueron semiestructuradas<sup>10</sup>

<sup>9</sup>. La entrevista es, ante todo, un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que las recibe, y entre ellos un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso. (Vela Peón, 2008: 66)

<sup>10</sup> En este caso el entrevistador dispone de un "guión", que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista" (Corbeta, 2007: 351)

El eje para la selección de entrevistados se realizó en base a lo que se denomina un “buen informante”, donde son importantes algunos aspectos tales como la disposición y experiencia necesaria de la cuestión u objeto para responder las preguntas, la capacidad para reflexionar y articular, también la disposición a participar del estudio (Morse, 1998 citado por Flick [2007]). .

El número de entrevistas se determinó en base a un proceso de acumulación de entrevistas adicionales hasta lograr el “punto de saturación”, cuando captaron todas las dimensiones de interés (Vela Peón, 2008).

En la primera etapa, como se menciona en párrafos anteriores, se realizaron tres **entrevistas exploratorias** a informantes calificados. De acuerdo a Corbeta (2007) se trata de sujetos conocedores del fenómeno, con una visión directa y profunda que los sitúa en una posición privilegiada, no necesariamente son parte del fenómeno estudiado.

Las mismas se utilizaron para definir los límites del objeto de estudio. El criterio de selección de los informantes fue que hayan ejercido cargos de responsabilidad en las diferentes etapas del período de estudio. Si bien se elaboró una pauta correspondiente con los campos temáticos a indagar, éstas entrevistas se caracterizaron por la relevancia de su aspecto abierto (implícito en la definición de semiestructurado) en el sentido de tratar que los entrevistados se expresaran con total libertad acerca de la pregunta y dejando que surgieran aspectos no considerados en las pautas. Los temas indagados se resumen en el Cuadro 4.

**Cuadro 4:** Campos y subcampos temáticos a indagar en las entrevistas exploratorias

<b>Campos temáticos</b>	<b>Subcampos temáticos</b>
Políticas llevadas adelante por la CSEAM	Líneas políticas más relevantes
	Estrategias para llevar adelante las políticas
	Caracterización de los llamados concursables como línea política
Prácticas en la región	Características destacables
	Particularidades del concepto “proyecto integral”
	Sugerencia de proyectos a profundizar

Una vez finalizada ésta etapa se procedió a la selección de los casos y delineamiento de políticas de la CSEAM.

Las **entrevistas de profundización** se realizaron a docentes con alto grado de responsabilidad en los proyectos financiados de los casos elegidos para este estudio.

Se considera esta técnica oportuna para complementar la información a recabar en los grupos de discusión, además de aportar a la tipología. Se evaluó necesario estudiar en profundidad una de las experiencias del Departamento de Salto y otra del Departamento de Paysandú. La pauta y temas de interés para elaborar las preguntas se confeccionó en base a la tipología preliminar y el marco conceptual, se busco verificar el diseño tipológico y complementarlo. En el ANEXO III se hace referencia a la nota de invitación y perfil de los entrevistados, pauta introductoria y el diseño de las entrevistas.

Para el diseño de los **grupos de discusión**<sup>11</sup> se tomó como referencia la propuesta de Valles (1999). Para la indagación del discurso grupal se adaptó la conceptualización de los temas y subtemas definidos en las entrevistas en profundidad de acuerdo a las características de los grupos.

La heterogeneidad entregrupos se aseguró mediante la conformación de dos grupos que representen los casos, uno de docentes que brindarán una visión de las prácticas desde el colectivo universitario, y un grupo de la comunidad que brindarán la visión desde el colectivo social participante.

En cuanto la composición interna y el perfil de los participantes, en las entrevistas en profundidad se solicitó a los entrevistados sugerencias de personas con determinadas características:

La idea es conformar grupos homogéneos en cuanto a edades, que hayan participado en todo el proceso, con facilidad de expresión, abiertos pero no líderes que dirijan el discurso, que tu consideres que tuvieron algún tipo de cambio (subjetivos o aspectos

---

<sup>11</sup> "Conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de entrevista grupal, semiestructurada y focalizada sobre una temática en particular, que es común y compartida por todos" (Vela Peón, 2008: 79).

objetivos) no necesariamente vinculado al proyecto, que consideres que tienen valoraciones positivas, neutras o negativas ” (Guión entrevista en profundidad).

Tomando en cuenta aspectos que refieren a la compatibilidad comunicativa Valles (1999) destaca, edad, género, relación con el tema de estudio, hábitat y ocupación. Se consideró en la heterogeneidad interna que hayan participado de distintas actividades en los proyectos, representar más o menos equitativamente género femenino y masculino. En el caso del grupo de la comunidad provienen de sectores sociales urbanos y rurales, aunque esto representó un riesgo para la comunicación interna, pesó más el tiempo y economía del proyecto de investigación, pero se consideró que ambos son de clases sociales similares lo cual pudo salvar la brecha. En el grupo docente se consideró que hayan ejercido su función en el período de duración de los proyectos, algunos ya no trabajaban en la UdelaR.

Se definió esencial la representación de los tres proyectos, lo cual implicó un mes de indagación de posibles participantes. Se invitaron cuatro personas por proyecto para cada grupo entre 40 a 60 años de edad. Se elaboró una nota invitación que describía la idea general, destacando que se mantendría el anonimato en el manejo de la información, y detallando una propuesta de cronograma.

Para lograr la convocatoria de representantes de la comunidad se delinearon dos estrategias. La primera fue localizar referentes conocedores de las zonas que permitieran generar el acercamiento a la comunidad y confianza. Se recorrió y mantuvo reuniones en las zonas. En el caso de Salto el trabajo fue más arduo, en el proceso de búsqueda se vio que la viabilidad era a trabes de participantes del proyecto “Construyendo mi propio arroyo”, cuya población objetivo fueron embarazadas. Fue fundamental el contacto con un ex-docente involucrado en el proyecto y la información brindada por el Centro de Atención a la Infancia y Familia (CAIF) “Don Atilio”. En el lugar se recorrió casa por casa de las posibles integrantes del grupo. La segunda estrategia fue pensar una propuesta atractiva para la participación para lo cual se seleccionó un lugar neutro a mitad de distancia entre Salto y Paysandú, en un Centro Termal, con el costo de traslado y almuerzo a cargo de la UdelaR.

Para el grupo de docentes la invitación y coordinación se vio facilitada por el lenguaje y entendimiento de la propuesta académica, se realizó en el CUP y el traslado de los docentes estuvo a cargo de la UdelaR.

En el ANEXO IV, se presentan las notas de invitación y perfiles de los participantes y dinámica llevada adelante en los Grupos de Discusión Comunidad y Docente respectivamente.

Siguiendo al mismo autor, Valles (1999), sobre la actuación del moderador se seleccionó el tipo “provocación continuada” donde:

[...]al moderador se le concibe como motor del grupo, con un objetivo fundamental hacia el que se orienta toda su actuación: “que siga habiendo grupo” de trabajo. De ahí deriva la justificación técnica de la necesidad de controlar a los “líderes” y animar a los “tímidos”. También deriva de dicho objetivo fundamental toda una serie de tareas de petición de aclaración, reformulación, interpretación, cambio de tema, conclusión de la reunión y discusión (Valles, 1999).

La dinámica llevada adelante se inició con una breve presentación de los integrantes, posteriormente una descripción de modalidad de trabajo en el grupo donde se les propuso una hora de trabajo remarcando que se buscaba la opinión personal a traves de una serie de preguntas, remarcando que lo importante es la sinceridad sin existir conceptos ciertos o erróneos. Seguidamente se realizó una breve reseña de cada proyecto y se comenzó con las preguntas disparadoras.

La estrategia de análisis de datos se relacionó a la definición de los campos temáticos (CT) para ordenar los conceptos acorde al marco conceptual, se construyeron matrices en base a este orden dado y se elaboraron las preguntas. Estos CT se abordaron en las entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

La contextualización histórica (CH) se abordó fundamentalmente en las entrevistas a profundidad y tuvo por objetivo encuadrar el ámbito en el cual se realizaron las prácticas, los restantes campos temáticos, formas de trabajo (FT) y percepción de logros (PL) se trabajaron también en los grupos de discusión con una readecuación en el orden y formulación de las



preguntas de acuerdo al perfil de los participantes. Esto permitió triangular información. En sí la CH aportó el encuadre de interpretación, las FT y PL las características que hacen a las particularidades de las prácticas.

Vale mencionar, aunque es parte de la metodología cualitativa, que el análisis comienza en la propia ejecución de las técnicas, en la medida que se van elaborando ideas interpretativas que se verifican en el mismo momento de las entrevistas y GD, también preguntando directamente la opinión de los participantes de los GD menos participativos para propiciar el discurso grupal. En el siguiente cuadro se presenta la matriz de indagación dada en la CH y los subcampos temáticos definidos.

**Cuadro 5:** Matriz de indagación de la contextualización histórica en las entrevistas en profundidad

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA	ENTREVISTAS
Percepción de la sociedad sobre su realidad	Cómo se vivía, percepción de sentimientos: expectativas y posibilidades de una vida mejor
Estructuras existentes	Instituciones presentes y formas de interacción con la comunidad. Organización previa de la comunidad (fomentos, grupos, etc)
Percepción de los docentes sobre la extensión	Cómo se valoraba la extensión, cómo se concebía, alternativas existentes, dificultades.

En lo que respecta a la FT existieron subcampos que se abordaron en las dos técnicas y otros no, esto es porque se consideraron lo suficientemente descriptos en las entrevistas en profundidad y/o no se consideraron pertinentes. En el Cuadro 6 se esquematiza las tres matrices de indagación y subcampos de las tres instancias (EP, GDD, GDC).

**Cuadro 6:** Resumen de matrices de indagación de formas de trabajo según entrevistas en profundidad y grupos de discusión (GD)

FORMAS DE TRABAJO	ENTREVISTAS	GD DOCENTE	GD COMUNIDAD
Acciones de familiarización con la comunidad	Cómo llegan al territorio, cuáles fueron las primeras acciones, cómo hicieron para conocerse.	No se indagó	No se indagó
Detección de problemas (detección de situaciones opresoras)	Cómo se detectaban los problemas	Cómo priorizaban y definían sobre que trabajar	Por qué les parece que se hacía lo que se hacía en el proyecto Quiénes definían lo que se hacía
Problematización: (acción-reflexión-acción)	Cómo se planificaba trabajar sobre los problemas.	Cómo se trabajaba sobre los temas problema identificados a la interna del equipo y con la comunidad. Existencia de inconvenientes, tipo, como se solucionaron	Cómo se trabajaba sobre esos problemas identificados.
Control de las decisiones	Cómo se tomaban las decisiones	Cómo se tomaban las decisiones.	Recuerdo de algún problema que surgió en torno a los proyectos de extensión. Cómo se resolvía si ocurría un problema
Compromiso	Cómo era el compromiso docente.	No se indagó	No se indagó
Desideologización (postura epistemológica)	Existencia de valorización del saber de la gente	En qué medida se integró el saber popular y el saber académico. Ejemplos	En qué medida se incluyó lo que la comunidad sabía , sus opiniones, su experiencia en el trabajo en general
Identificación de las más relevantes	No se indagó	Síntesis de la modalidad de trabajo, como la describen	Resumen de la forma de trabajo del proyecto como la describirían.

En lo que respecta a la PL se indagaron en las tres instancias. Para el caso de la comunidad, para valorar la desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad, se tomaron definiciones de Zaffaroni (1997) sobre, autoestima, reflexión crítica, creatividad,

identidad cultural, politización y autogestión. La autoestima se vincula al auto reconocimiento del valor y dignidad individual, en el mismo sentido implica la valoración del potencial para vivir mejor y aportar a cambios sociales. La reflexión crítica implica la capacidad de búsqueda de explicaciones que trascienden lo superficial, la capacidad de aprender de los errores así como adquirir una visión global de las situaciones. En la definición de creatividad se pone en juego la capacidad de búsqueda de soluciones en relación al lugar donde se vive y la disposición de innovar. La identidad cultural tiene que ver con el sentimiento de arraigo a determinado grupo social. En el Cuadro 7 se resumen las matrices.

**Cuadro 7:** Resumen de matrices de indagación de percepción de logros según entrevistas en profundidad y grupos de discusión (GD)

<b>Percepción de logros: Desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad</b>		
<b>ENTREVISTAS</b>	<b>GD DOCENTE</b>	<b>GD COMUNIDAD</b>
<p><u>A nivel comunitario:</u> Participación generación de una nueva conciencia (superar las formas de entendimiento negativas y desmovilizadoras) Politización (ocupación de espacios públicos y conciencia de sus derechos y deberes como ciudadanos) Autogestión (involucramiento en sus proceso de transformación)</p> <p><u>Nivel docente:</u> Cambios en la forma de concebir la extensión, docencia e investigación</p>	<p>Tipo de cambios en su función docente y/o profesional. Logros percibidos a nivel de la UR.</p>	<p><u>Logros materiales.</u> <u>Logros inmateriales:</u> Autoestima: respetar derechos/acuerdos, plantearse metas alcanzables, asumir responsabilidades, proyectarse Reflexión crítica: forma de analizar los problemas, explicaciones, cambio de rumbo en desaciertos (aprender de errores) Creatividad: aprovechar recursos locales no reconocidos, integrar cosas tradicionales y modernas Identidad cultural: identificación (positiva o negativa) en actitudes como: vestimenta, conocimiento, técnicas</p>

Finalmente haciendo referencia al proceso de análisis de los datos recolectados<sup>12</sup> es importante destacar su carácter cíclico, los datos se trabajan siguiendo tres momentos interdependientes: análisis exploratorio, descripción, interpretación (Pérez Serrano, 1994).

Como se mencionara anteriormente las matrices no solo se utilizaron como guías de indagación, también como guía para el procesamiento final de la información. El mismo consistió en una lectura pormenorizada de las grabaciones tratando de ubicar los párrafos o frases que dieran cuenta de cada subcampo. Al constituir una guía también surgió obviamente información que no estaba enmarcada en la misma, se tomaron en cuenta y clasificaron si era un dato recurrente en los discursos. En el ANEXO V se presenta un ejemplo de matriz de procesamiento.

### **3.2 SELECCIÓN SE CASOS DEL TIPO EXTENSIÓN COMO CONCEPCIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA**

De acuerdo a Valles (1999) el procedimiento de selección de la muestra comienza con el contexto que el investigador elige o le interesa indagar y elabora la/s preguntas de investigación. En este caso el contexto de la muestra se constituye por proyectos financiados por la CSEAM urbanos y/o rurales de la zona del CENUR NO. Este es el primer gran corte.

El procedimiento de selección casos fue paulatino.

En primera instancia, tomando en cuenta la tipología se hizo foco en que:

- i) fueran llevados adelante en la misma zona o barrio
- ii) con continuidad en el tiempo considerada como mas de 2 proyectos financiados en la zona o barrio.
- iii) formulados por equipos docentes radicados en el CENUR.
- iv) que involucraran más de un área académica.

---

<sup>12</sup> De acuerdo a Pérez Serrano implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlo en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y que van a aportar a la investigación (Pérez Serrano, 1994).

Posteriormente se agregó como criterio para la selección de los casos abarcar conjuntos de proyectos de Salto y Paysandú, ya que no surgen proyectos llevados adelante en más de un departamento o zona (Salto, Paysandú, Río Negro, Bella Unión) con las características preestablecidas.

Los casos de estudio seleccionados refieren a *tres procesos de extensión* que surgen de uno de los tipos (ETM), de acuerdo a los siguientes criterios:

- i) incluyen conjuntos de proyectos financiados por la CSEAM urbanos y rurales,*
- ii) llevados adelante en los departamentos de Salto y Paysandú,*
- iii) por equipos docentes multidisciplinarios,*
- iv) que mantuvieron una continuidad en el tiempo de dos años o más en el mismo territorio y el mismo colectivo social.*

Por cuestiones prácticas estos casos se denominaron “Don Atilio”, “Colonia 19” y “La Chapita”. “Don Atilio” transcurrió entre los años 2004-2006, en el marco del cual se financiaron siete proyectos en la zona del Barrio Don Atilio, caracterizado como un barrio de suma pobreza al Sur de la ciudad de Salto. El proceso de extensión surge a partir de un primer trabajo diagnóstico realizado por Facultad de Enfermería. Tomando este trabajo como insumo varios Servicios conformaron un equipo docente de extensión e iniciaron distintos trabajos. Participaron Psicología, Arquitectura, Ciencias Sociales, Música, entre otras. Estas Facultades trabajaron en coordinación con las Instituciones de la zona como la Asociación Civil Don Atilio, Liceo, Escuelas y un CAIF. Se destacan actividades con adolescentes y embarazadas.

“Colonia 19” transcurrió entre 1996-2005 con seis proyectos financiados. Se llevó adelante en una zona rural de pequeños productores lecheros. Surge del pedido de las Gremiales Lecheras que solicitaron que la EEMAC- Facultad de Agronomía hiciera algún tipo de proyecto dirigido a apoyar a pequeños productores que se encontraban en situación crítica. A partir de un estudio que inician Facultad de Agronomía y Veterinaria se arriba a la zona de la

Colonia 19 de Abril. Trabajaron docentes y Servicios presentes en el Centro Universitario de Paysandú como Psicología, Odontología, Medicina, entre otros. Se destacan actividades técnico-productivas y sociales.

A partir de la experiencia en la Colonia 19 de Abril surge el interés de docentes del Centro Universitario de Paysandú por trabajar en problemáticas urbanas. “La Chapita” transcurre entre los años 2005-2009 con dos proyectos financiados. Se lleva adelante en un barrio localizado al Sur de la ciudad de Paysandú caracterizado por su extrema pobreza. Se destacan actividades sociales y productivas con los vecinos del barrio. Trabajaron Facultades como: Educación Física, Medicina, Escuela de Tecnología Médica, Agronomía, Psicología.

#### **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En el primer ítem de este capítulo se expone la sistematización de las líneas políticas, cual fue la intencionalidad de la misma interpretado en base a la revisión documental y fundamentalmente las entrevistas exploratorias. Posteriormente la tipología construida que refleja un mapeo general de los proyectos financiados en la zona durante el período en tres categorías. Seguidamente en el tercer ítem, con dos apartados en estrecha relación, refiere a la caracterización de las prácticas de los casos de estudio. En el primero a partir de las entrevistas en profundidad se profundiza en la caracterización de la categoría tipológica más representativa del marco conceptual, así como la visión de los entrevistados sobre cómo se materializaron las políticas. Este resultado da pie al segundo apartado que vincula las prácticas y marco conceptual, analizado a partir del discurso grupal de los protagonistas de los casos.

##### **4.1. SISTEMATIZACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS POLÍTICOS DE LA CSEAM**

Para abordar el objeto de estudio de la investigación, se ordenaron las líneas políticas más destacadas y de qué manera se aplicaron en la región del CENUR NO. Se hizo foco en la modalidad de proyectos concursables como línea político-programática de la CSEAM, información que surge, información que surge de la información de la revisión documental y entrevistas exploratorias a informantes calificados.

En la Etapa I (1994-2005) se destacan dos líneas estratégicas: llamados a proyectos concursables y generación de dispositivos de intervención para atender la situación de emergencia social del año 2002 (considerado no concursable, aunque existieron bases). Se estimulan grupos académicos de las áreas con historia de extensión, y con tendencia a la integralidad. Aunque no se incluye una definición acabada en las bases del llamado tendencias fueron que los mismos incorporaran: la interdisciplina, análisis de demanda, dispositivos de intervención, definición de marco teórico, incorporar estudiantes, integración de funciones. Se propende a la diversidad de enfoques de extensión con el fin de estimular

las áreas con menor historia de trabajo de extensión, ponderando la evaluación por áreas disciplinares.

Las definiciones políticas se vieron afectadas por la escasez presupuestal que acompaña todo el período y en el que se destacan dos situaciones críticas:

- i) la crisis económica del país del 2002, que genera la necesidad de que la UdelaR redireccione recursos para iniciativas de apoyo a la comunidad,
- ii) se discontinúa la financiación de aquellos proyectos más consolidados, considerados como proyectos “base” que funcionaban como programas, lo que se asocia a la demanda de otros grupos con propuestas viables a financiar.

En la etapa II (2005-2010) los proyectos concursables no fueron considerados una línea política a seguir, principalmente por generar consolidación de grupos y dificultan avances conceptuales teórico metodológicos a nivel global (todos los servicios). Los cambios políticos en el Gobierno determinaron que el presupuesto fuera ampliamente mayor (incrementa más de siete veces) que el asignado en la Etapa I. El mismo es redireccionado y se establecen las siguientes líneas políticas prioritarias:

- i) Dar una impronta extensionista al SCEAM: hacer extensión, ejemplos Centros de Formación Popular y Programa Integral Metropolitano.
- ii) Impulsar formación en extensión desde el SCEAM.
- iii) Asunción y dinamización de la función por parte de los Centros del Interior. Pasaje de la dependencia de las Unidades de Extensión (UE) desde el SCEAM a los Centros Universitarios (Paysandú, Rivera y Tacuarembó). El objetivo fue descentralizar la conducción de dichas unidades.
- iv) Dinamización de la función en los servicios mediada por las UE, se crearon 27 unidades nuevas. La mitad del presupuesto es asignado a tal fin, y se remarca esta priorización ante la definición de destinar recursos a proyectos concursables. Se



conforma la Red de Extensión como ámbito de construcción de la extensión, integrado por todas las UE.

- v) Incorporar la extensión institucionalmente en el acto educativo (integrabilidad integrada al acto educativo), los EFI son el formato que permiten llevar esto a la práctica.
- vi) Fomentar la Comunicación desde el SCEAM, se crean equipos especializados, se crea la web y distintos formatos de publicaciones académicas.

Si bien continúa una línea de proyectos concursable pero la evaluación del último llamado a EFI del año 2009 no es buena y se ve disminuida proporcionalmente.

En cuanto a la identificación de procesos de extensión desarrollados en el territorio del CENUR NO durante este período que cumplieran con lo establecido como criterio de selección en el capítulo metodológico, las entrevistas exploratorias reflejaron diferentes visiones de los informantes, a pesar que todos consideran que en Paysandú existe una tradición extensionista que logró aprovechar mejor los recursos. No todos los informantes consideran la existencia de prácticas relevantes en la región para la realización de los objetivos de este estudio, por lo que la revisión documental fue también una fuente de información de peso para elaborar la tipología.

## **4.2 PROPUESTA DE TIPOLOGÍA**

La primer entrevista se tomó como insumo para la tipología preliminar; la segunda y tercer entrevista contribuyeron a la verificación de la misma.

Una de las críticas que se hacía a Extensión Universitaria hasta fines de la década de los noventa era que se trataba de una función cuyo ejercicio se encontraba altamente concentrado en servicios especializados de la UdelaR. La Extensión aparecía concentrada en el SCEAM, en el Programa APEX-Cerro y en un número reducido de Servicios Universitarios. A partir de la creación de la modalidad de Proyectos Concursables, resuelto por la CSEAM en

1996, la función Extensión se expandió en los diferentes Servicios de la UdelaR (UdelaR, 1998).

En la Etapa I “trasladar las políticas, a los medios para concretarla” es vivida como sumamente compleja, implicaba “una distribución del magro presupuesto asignado a las diferentes líneas políticas”. Muchas veces se debía seleccionar entre un grupo de proyectos considerados buenos o muy buenos, que coincidían con la línea fomentada, a la vez de asignar fondos a Servicios menos experimentados, lo cual creaba un conflicto de intereses (EE1, EE3)

A pesar de esto, en la Etapa II se hace el mismo diagnóstico que en la época de creación de la CSEAM: una concentración de la función en algunos Servicios. Ante esto la estrategia de cambio de política se basa en consolidar una nueva estructura en el SCEAM, con nuevos programas y UE que son las bases para expandir la extensión. Se pretende dejar de visualizar la extensión como una función aislada, para ser concebida institucionalmente integrada a las tres funciones de forma interdisciplinaria e incorporada en el acto educativo, en el “aula” de cada disciplina (EE2). Comparativamente con la Etapa I, este aspecto es probablemente la diferencia más sustancial en la modalidad impulsada para el fomento de las prácticas extensionistas, la priorización del aspecto pedagógico de la extensión. En la etapa II discursivamente se deja de hablar de extensión y se pasa a hablar de prácticas integrales. A pesar de esto parece existir una continuidad en la esencia de algunos aspectos que involucran la extensión, la integración de funciones y la interdisciplina. La cuestión diferencial es qué se entiende por sectores vulnerables de la Sociedad (con los que se pretende trabajar), y los aspectos metodológicos para llevar adelante la extensión.

En síntesis, las políticas de extensión se traducen en el fomento de diferentes prácticas extensionistas. En la Etapa I se las denomina extensión propiamente dicha y en la Etapa II prácticas integrales. En el Cuadro 8 se presenta una comparación entre ambas.

**Cuadro 8:** Comparación y síntesis de política de extensión y prácticas extensionistas presentes en las Etapas I y II de la CSEAM, en base a EE y revisión documental

<b>Etapa I: extensión</b>	<b>Etapa II: prácticas integrales</b>	<b>Comparación</b>
Se prioriza la interdisciplina	Perspectiva interdisciplinaria: vinculado a la enseñanza, creación de conocimiento e intervención	Coincidencia
Incorporar estudiantes a las actividades enmarcadas en los proyectos	La integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión.  Concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje: en el tratamiento de los contenidos, en las metodologías	Coincidencia pero énfasis del aspecto pedagógico en Etapa II
Integración de funciones (enseñanza, investigación, extensión)		
Implementar dispositivos de análisis de demanda	Intencionalidad transformadora de las intervenciones, actores sociales como sujetos protagonistas	Diferencias en los aspectos metodológicos y la gama de sujetos con los que se pretende trabajar.
Explicitar los dispositivos de intervención que pueden ser diversos		
Se admiten distintas propuestas teórico metodológicas de estudio	Participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía, aprendizaje por problemas	En la Etapa I no se acota el marco teórico, en la Etapa II se explicita claramente.
	Enfoque territorial e intersectorialidad de las intervenciones	No aparece en la Etapa II

Del análisis comparativo anterior se abstraen aspectos coincidentes a involucrar en la tipología: la interdisciplina, (la búsqueda de la misma en la diversidad de proyectos presentados se aborda desde su postulación multidisciplinar), y cierta continuidad en el tiempo de los equipos y población con la que se trabaja, condición necesaria para que se desarrolle el proceso.

En el período que comprende el presente estudio (1994-2010) se analizaron las convocatorias realizadas entre los años 1996-2009 (UdelaR, 2000; 2004; 2010c; 2014)<sup>13</sup>. Se analizaron las bases de los llamados tomando como cortes temporales el año de apertura y período de ejecución de la línea de proyectos con mayor tiempo de financiación, durante los años 1996 al 2010, en resumen los cortes temporales (de ahora en más *períodos*) son: 1996-97, 1998-99, 2000-01, 2002-03, 2004, 2005-06, 2007-09, 2009-10. Se incluyen dentro de cada período las líneas de proyectos de menor tiempo de financiación pero que inician la convocatoria de los llamados durante cada período.

Durante el ejercicio 2005 no se abrió convocatoria a proyectos pero la CSEAM asignó a las Sedes Universitarias del Interior, que cuentan con órganos de cogobierno, partidas presupuestales para financiar Proyectos de Extensión Universitaria aprobados por dichos ámbitos de decisión. Esto constituyó también una experiencia que aportó a la descentralización universitaria (UdelaR, 2007b).

En primera instancia se mapeó la totalidad de proyectos presentados en el territorio a partir de la revisión documental. Siendo el análisis de corte descriptivo se observó la distribución de y las áreas académicas involucradas en los proyectos. Seguidamente, se elaboraron las siguientes categorías de análisis para clasificar el tipo de proyecto financiado: Exploratorio (E), Extensión en sentido amplio (EA) y Extensión como concepción teórico-metodológica (EM). De las tres categorías, la primera fue exclusiva de los proyectos financiados en el primer período (1996-97) las dos restantes integran proyectos financiados entre 1998-2010.

A continuación se describen las características que definen cada categoría y cuáles fueron los llamados incluidos en cada una:

- i) Exploratorio (E): Incluye el primer llamado, donde si bien existían líneas programáticas que enmarcaban los proyectos no existía una concepción explícita acerca de las características que debía tener la extensión, ya que se pretendía explorar la realidad de los Servicios de aquel entonces. Ocurre en un contexto

---

<sup>13</sup> Los textos y documentos electrónicos consultados se encuentran en la web de la UdelaR.

particular (primera experiencia en la implementación de la modalidad) y se propone como objetivo tener una primer aproximación a emprendimientos de extensión y acceder al panorama de multiplicidad de enfoques sobre cómo se concibe la extensión.

- ii) Extensión en sentido amplio (EA): a partir de 1998, y de acuerdo a la evaluación de los proyectos presentados, se crean un tipo de llamados donde explícitamente se define una línea de financiación de actividades sin establecer lineamientos específicos en relación a la función de extensión. Tienen en común que son ejecutados por equipos sin antecedentes en extensión (docentes y/o estudiantes) y que apuntan a estimular a incorporar la práctica en extensión a los servicios (en especial del área científico- tecnológica) donde el trabajo con la comunidad era poco corriente. A continuación se exponen las bases incluidas por períodos:
- 1998-99: Exploratoria, la convocatoria se planteaba como objetivos promover nuevos emprendimientos, buscando explorar áreas en las que no se registraban antecedentes de experiencias similares y estimular el comienzo o desarrollo de acciones en aquellos Servicios universitarios con escasa tradición en proyectos de Extensión universitaria.
  - 2000-01: Iniciación en Extensión, dirigido a equipos docentes sin antecedentes de apoyo económico por parte de la CSEAM en llamados anteriores.
  - 2002-2003: Plan de Emergencia, surge en la crisis del año 2002 en respuesta a la demanda de los sectores desocupados y se extiende hasta el 2004, la CSEAM redirecciona los fondos previstos para aquel entonces hacia un tipo de llamado con ejes temáticos específicos (organización social, seguridad alimentaria y atención a la salud, agregándose vivienda y trabajo en 2003). En su objetivo general se encuentra promover y coordinar la vinculación de la institución con distintos sectores de la sociedad potenciando las acciones de extensión en estrecha articulación con la enseñanza y la investigación. A pesar que en la base

de los llamados se encuentra la articulación de funciones, el carácter de emergencia (que implicó celeridad en la repuesta a las demandas) y la diversidad de proyectos financiados (desde talleres, jornadas, mesas redondas, adquisición de insumos, programas, etc.) dan cuenta de una concepción de extensión amplia.

- 2007-2009 y 2009-2010: Se incluye aquí una modalidad de llamado que se mantuvo en los dos períodos, Actividades de Difusión y Aportes a Proyectos en Ejecución, donde se plantean dos objetivos; i) promover la difusión y el intercambio de conocimiento de acuerdo a demandas pertinentes de la población local; y ii) facilitar aportes disciplinares adicionales a Proyectos de Extensión en ejecución.
- iii) Extensión como concepción teórico-metodológica (ETM): aquí se agrupa un conjunto de llamados que se inician en el año 1998. La característica es que existe una complejización de los requisitos exigidos para la financiación, relacionados con aspectos que determinarán prácticas diferentes a las anteriores. Los aspectos que se incorporan en las bases son: interdisciplina, relación con la docencia e investigación, diagnóstico de la demanda local, delimitación de la población objetivo, descripción de dispositivos de intervención. Los llamados tuvieron diferentes modalidades:
  - 1998-99: Profundización en Extensión, plantea como objetivos promover aquellos emprendimientos extensionistas que, en base a los antecedentes de una presencia sostenida en el medio, hubiesen detectado nuevas demandas y necesidades que requieran de una formulación más profunda del proyecto, de una apertura a la interdisciplinariedad y de una articulación más estrecha con la docencia y la investigación.
  - 2000-01: Profundización en Extensión, dirigido a equipos docentes con antecedentes de apoyo económico por parte de la CSEAM en llamados de años

anteriores y que justifiquen en forma adecuada la necesidad de volver a recibir apoyo financiero en el próximo ejercicio.

- 2002-03: Proyectos de Extensión que buscó promover aquellos emprendimientos extensionistas generadores de dispositivos de intervención como respuesta a necesidades y demandas locales debidamente relevadas, con clara delimitación de la población objetivo y su medio geográfico, que garantizaran procesos sostenidos e interrelación con el medio, con apertura a la interdisciplinariedad y su estrecha articulación con la Enseñanza y la Investigación.
- 2005-06: Partidas presupuestales a las Sedes universitarias, al ser un período de transición hacia las nuevas directivas relacionadas al cambio de rectorado no se abrieron convocatorias en el período pero se asignaron partidas que permitieron ejecutar proyectos a las sedes en el interior.
- 2007-09: Se incluyen dos modalidades de convocatoria en este período, cuyos objetivos compartidos fueron: i) contribuir a fortalecer la autogestión y la mejora de la calidad de vida de los colectivos humanos involucrados en los proyectos de extensión universitaria; y iv) profundizar la articulación de las funciones universitarias extensión, investigación y enseñanza. La modalidad de Integración interdisciplinaria de la que no existieron proyectos financiados en la región, apuntaba además a: i) promover la intervención universitaria que aporte conocimiento de utilidad social para la comprensión y resolución de demandas locales, desde un abordaje interdisciplinario y en interacción con la población participante en el proyecto; y ii) propiciar la formación y consolidación de equipos interdisciplinarios en extensión universitaria. La modalidad de Iniciación y desarrollo de la Extensión, tenía además como objetivos: i) contribuir a fortalecer la autogestión y la mejora de la calidad de vida de los colectivos humanos involucrados en los proyectos de extensión universitaria; y ii) estimular el inicio de nuevas intervenciones universitarias tanto en sus abordajes disciplinarios como en

localizaciones geográficas; iii) promover el desarrollo de intervenciones universitarias que aporten conocimiento de utilidad social para la comprensión y resolución de demandas locales, en interacción con la población participante en el proyecto; y iv) promover la articulación de las funciones universitarias de Extensión, Enseñanza e Investigación.

- 2009-10: Se incluyen dos modalidades en este período. Una fue la de Desarrollo de la Extensión Universitaria, que tuvo dos sub- modalidades: Libre y Priorizada. La submodalidad priorizada apuntó a financiar proyectos enmarcados en temáticas priorizadas por Programas, y en el territorio se refiere a los Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRET)<sup>14</sup>. Como objetivos ésta línea planteaba: i) contribuir a la generalización de las prácticas de extensión universitaria, concebidas como prácticas universitarias integrales; ii) promover la construcción de proyectos con el centro en los problemas y no en las disciplinas, en articulación con las necesidades formativas de los estudiantes; iii) apoyar el proceso de descentralización universitaria, generando acciones que contribuyeran a fortalecer la red de extensión de los centros universitarios del interior del país. La segunda modalidad incluida fue la de los Proyectos Estudiantiles, cuyos objetivos eran: i) contribuir a la generalización de las prácticas universitarias integrales a partir del fortalecimiento de experiencias de extensión impulsadas por equipos de estudiantes; ii) promover la generación de procesos formativos interdisciplinarios a partir de experiencias de extensión universitaria vinculadas a la formación disciplinaria de los estudiantes.

Existe otra modalidad innovadora incluida en la línea de llamados concursables en el período 2009-10 denominada Sistematización de Experiencias de Extensión Universitarias. La cual

---

<sup>14</sup> En el año 2007 en concordancia con las definiciones del CDC para el interior, que apuntan a la generalización de la enseñanza avanzada y a la construcción de un Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria (conformado por distintas instituciones autónomas, cogobernadas, gratuitas, de libre acceso, estrechamente vinculadas), se define (entre otras cosas) y encomienda a los centros universitarios del interior la elaboración conjunta con los actores locales de PRET. Se elaboran así cuatro PRET: Este, Litoral Oeste, Litoral Norte y Litoral Noreste (UdelaR, 2009).



tiene por objetivos la promoción de la sistematización de experiencias a efectos de generar aprendizajes desde las prácticas extensión universitaria, así como estimular la producción de conocimiento con pertinencia social incorporando la comunidad en la producción de nuevos saberes. Para el presente trabajo en particular esta línea no se incluye en él análisis por dos motivos, en primer lugar el objetivo no es propiciar una práctica si no generar conocimiento a partir de una práctica ya realizada, lo que constituye una diferencia sustancial con las restantes modalidades; y en segundo lugar no existieron en el período proyectos financiados en la región.

Se realizó una tipología preliminar de los proyectos de extensión en la zona de influencia del CENUR NO (de ahora en más *territorio*)<sup>15</sup>, de acuerdo a las categorías de análisis definidas (E, EA, ETM) y a las localidades (de ahora en más *regiones*)<sup>16</sup> donde se llevó a cabo la experiencia.

Se realizó un paneo general y una síntesis por región o regiones. Como se observa en el Cuadro 9 en el territorio se financiaron un total de 81 proyectos entre los años 1996-2010. La cantidad de proyectos ejecutados en la Etapa I es similar a la Etapa II (39 y 42 respectivamente).

En cuanto a su distribución a lo largo del período el máximo de proyectos financiados se dio en el período 2002-03 y 2007-09. Esto se explica fundamentalmente por un aumento de los EA. Durante la Etapa I se crea una línea de financiación “ágil” destinada a atender una realidad social en crisis, y en el segundo caso, en la Etapa II aumentan los fondos destinados a la modalidad de llamados a proyectos concursables, producto del aumento presupuestal en general más que de la intencionalidad de reforzar los fondos a dicha línea.

---

<sup>15</sup> La zona de influencia del CENUR NO, incluye los Departamentos de Río Negro, Paysandú, Salto, y el área de influencia de la ciudad de Bella Unión

<sup>16</sup> Para este estudio las regiones del territorio del CENUR NO son los Departamento/s o zona de influencia para el caso de Bella Unión

**Cuadro 9:** Distribución de la cantidad de proyectos por períodos y categorías (E: exploratorio, EA: extensión en sentido amplio, ETM: extensión como concepción teórico-metodológica) según regiones (Paysandú, Salto, Bella Unión, Dos o más regiones)

Períodos	96-97			98-99			00-01			02-03			2004			05-06			07-09			10			Total por cat. 1996 a 2010			Total por zona
	E	EA	ETM	EA	ETM	EA	ETM	EA	ETM	EA	ETM	EA	ETM	EA	ETM	EA	ETM	EA	ETM	E	EA	ETM						
Paysandú	2		1	1	3	5	2		2		1	7	4		2					2	13	15	30					
Salto	3	1			0	8	1		4		1	9	5	8						3	26	11	40					
Dos o más regiones	1		1	3	1	1												1		1	4	3	8					
Bella Unión				1		1													1		3	0	3					
Total por categorías y por período	6	1	2	5	4	15	3	0	6	0	2	16	10	9	2					6	46	29						
TOTAL por período	6	3		9		18		6		2		26		11						81								

Del análisis por regiones surgen tres resultados:

- i) La región de Bella Unión es bastante particular, no se observa un número de proyectos significativo en ninguno de los dos períodos (3 de los 81 total). Hay que tomar en cuenta que en la Etapa II como ya se mencionara se crea el Centro de Formación Popular Bella Unión como expresión de una política del SCEAM, cuya actividad universitaria no estuvo mediada por la presentación de proyectos concursables.
- ii) Existieron escasos proyectos que involucraron dos o más regiones (8 de 81 en total), fundamentalmente llevados adelante por equipos docentes radicados en la capital.
- iii) Los proyectos se concentraron en las regiones de Salto y Paysandú (70 de 81 en total) siendo más destacados en números los tipo EA, posiblemente por ser de

menor período de financiación (3 a 6 meses) y menos exigentes en los requisitos de las bases de los llamados. Igualmente es de destacar que algunos se enmarcaron en proyectos EM como actividades puntuales dentro de un proyecto más consolidado. También se destaca que numéricamente en la región de Salto presentó más proyectos (40 de 81 en total) pero si comparamos la categoría ETM en la región de Paysandú, ésta predominó más que en Salto (15 de 30 y 11 en 40 proyectos totales respectivamente)

Posteriormente se centró el análisis de datos en las regiones de Salto y Paysandú. Se clasificaron los proyectos por áreas académicas (agraria, social, salud, artística y científico-tecnológica) y se creó una sexta clasificación que se denominó agro-social ya que se encontró un número considerable de proyectos que vinculaban áreas agraria, social y salud. Es de destacar que existieron proyectos en todas las áreas pero fueron muy escasos en científico-tecnológica y artística.

Como se observa en el Cuadro 10, en la región de Salto predominaron ampliamente las áreas salud y social encontrándose en tercer lugar el área agraria. Mientras que en la región de Paysandú (Cuadro 11) predominaron las áreas salud, agro-social, siendo considerable también el área social.

**Cuadro 10:** Número de proyectos según área académica de la región de Salto

Área académica	Nº proyectos
agro-social	3
social	13
salud	14
agraria	7
científica tecnológica	3
TOTAL	40

**Cuadro 11:** Número de proyectos según área académica de la región de Paysandú

Área académica	Nº Proyectos
agro-social	9
salud	12
social	7
artística	1
agraria	1
TOTAL	30

Analizando las regiones de Salto y Paysandú en función de las características de los proyectos definidas como *continuidad* e *interservicio*, se obtuvo en Paysandú que el 50% de la totalidad de proyectos presentaban carácter de interservicio (Cuadro 12). Al analizar las características de los 15 proyectos ETM se observó que fueron predominantemente interservicio (10 de 15); y como se observa en el Cuadro 13 prácticamente todos presentan continuidad y de las áreas académica socio-agraria y salud.

**Cuadro 12:** Distribución y número de proyectos por categoría y característica interservicio en la región de Paysandú (E: exploratorio, EA: extensión en sentido amplio, ETM: extensión como concepción teórico-metodológica)

Categoría	Nº proyectos	Nº de proyectos interservicio
E	2	1
EA	13	4
ETM	15	10
TOTAL	30	15

**Cuadro 13:** Distribución y número de proyectos de extensión con características de continuidad por área académica en la región de Paysandú.

Área académica	Nº proyectos "con continuidad"
agro-social	9
salud	5
TOTAL	14

Como se observa en el Cuadro 14, si bien en Salto la característica interservicio es menos relevante (16/ 40 total) también el 50% de los ETM es de carácter interservicio. Del análisis de los proyectos surge que los ETM se centran en el área de la salud.

**Cuadro 14:** Distribución del total de proyectos y número de proyectos de carácter "interservicio" por Categoría (E: exploratorio, EA: extensión en sentido amplio, ETM: extensión como concepción metodológica) en la Región de Salto.

Categoría	Nº proyectos	Nº de proyectos interservicios
E	3	2
EA	26	9
ETM	11	5
TOTAL	40	16

En relación a los proyectos que presentaron continuidad en ésta zona (Cuadro 15) se observó que algunos se iniciaron como EA y posteriormente avanzan hacia proyectos EM, esto se dio en proyectos del las áreas agraria, social y agro-social, es de destacar también que obtuvieron 3 proyectos financiados cada uno. La línea más relevante es en el área de la salud con 7 proyectos financiados, dentro de la cual se observó que existen ETM y EA asociados.

**Cuadro 15:** Distribución y número de proyectos de extensión con características de continuidad por área académica en la región de Salto

Área Académica	Nº proyectos “con continuidad”
social	3
salud	7
agro-soc	3
agraria	3
TOTAL	16

Siete de los ocho proyectos que abarcan dos o más regiones fueron ejecutados por equipos docentes de Montevideo. El único realizado desde Salto corresponde a la categoría ETM y tuvo la característica interservicios. Las áreas incluidas fueron científico tecnológica, social y agraria. Ninguno con características de continuidad.

En síntesis, surge la existencia de regiones en el territorio y áreas académicas involucradas históricamente en prácticas de extensión. De la triangulación de técnicas utilizadas surge que:

- i) Existen trabajos interservicios desde las áreas agro-social y salud, articulados y sostenidos en el tiempo dan cuenta de proyectos y programas, que fueron corroborados en el marco de las entrevistas exploratorias.
- ii) Dentro del área social, si bien existe un desarrollo académico importante en la zona y hay varios proyectos de extensión, éstos no presentaron características de articulación interservicios ni continuidad, tampoco fueron mencionados por los entrevistados como relevantes.
- iii) Hay antecedentes de trabajos puntuales y aislados en el área científico-tecnológica, lo cual coincide con la carencia de historia de actividades en el medio mencionada por los entrevistados.

Se profundiza en el siguiente ítem en la caracterización y la vinculación práctica-línea teórico-conceptual de los proyectos de la categoría EM seleccionados para los estudio de caso.

### 4.3 CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

La caracterización de las prácticas dentro del tipo Extensión como concepción teórico metodológica (ETM) se basa en las entrevistas en profundidad y grupos de discusión referidos a los tres casos seleccionados: “DonAtilio” (DA), “Colonia 19 de Abril” (C19), “La Chapita” (LCH).

#### 4.3.1 Aporte de las entrevistas en profundidad

En las dos EP realizadas (una sobre el caso DA en la región de Salto y otra sobre el caso C19 en Paysandú) los entrevistados se mostraron muy dispuestos, con un conocimiento cabal y global de las experiencias, por lo cual se obtuvo un material rico en información del que se extraen puntos en común y diferencias en cada campo temático que se explicitan a continuación. Nos referiremos a la contextualización histórica de las experiencias, a las formas de trabajo de los proyectos y a la percepción de logros.

En cuanto a la **contextualización histórica** de las experiencias la escasez de recursos económicos en las comunidades para las cuestiones básicas familiares y productivas era generalizada. En momentos de fuerte discurso neoliberal la única salida visible era “empresarializarse”, o la aceptación a la realidad. En el ámbito académico la extensión es vivida bajo tensión con el asistencialismo o extremadamente desvalorizada,

Yo siempre digo, fue una época bien de auge del modelo neoliberal (...) todo lo que era extensión era visto como una cosa del 65, había una frase famosa...”*trasnochados sesentistas*” éramos, por plantear lo que estábamos planteando (EP2)

Las organizaciones sociales existentes eran diversas pero se vivía una resistencia o disconformidad generalizada hacia las mismas, salvo excepciones como los centros educativos o CAIF que eran lugares insertos físicamente en las regiones y se constituían como lugares de encuentro y referencia para la comunidad.

El análisis de las **formas de trabajo** es el campo temático que se indagó con más profundidad. Se rescata la familiarización con la comunidad como un importante mojón de inicio. Se buscó conocer el contexto, recabar información y su validación por parte de la comunidad, utilizando diferentes metodologías que se centraron en el encuentro interpersonal como elemento primordial y que rescataran también la visión de las instituciones. Como diferencias, en el caso de DA esta etapa es disciplinar y previa a la constitución del equipo, mientras que en C19 desde el comienzo es multidisciplinar, lo que condicionó la evolución en la forma de detección de los problemas.

Es decir, las estrategias de *detección de problemas* acompañan la evolución de los equipos desde la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad, ya sea en su instauración (DA) o consolidación (C19). El abordaje inicial es multidisciplinar o disciplinar, en DA elaborando subproyectos en base al diagnóstico. Pero se instaura como estrategia un dispositivo de institución en red con las instituciones locales donde la organización barrial (Asociación Civil Don Atilio) cobra un rol importante. Este dispositivo se basó en la presencia continua de la UdelaR en espacios físicos, facilitando el acercamiento rutinario con la comunidad del barrio, un espacio que se podría caracterizar de suma pobreza y aislado del resto de la sociedad salteña.

Don Atilio tenía una Policlínica y sin consultar a la población, creyendo que les daban un servicio mejor, le cerraron la Policlínica y le pusieron una [Centro de Salud] a 5 cuadras y la gente dejó de ir. Y hasta ahora lo viven como una pérdida, le gente decía que iban de alpargata o descalzos y al Centro de Salud hay que ir vestidos con ropa buena... Es importante conocer, conocer qué sienten (EP1)

A partir de este dispositivo en red en DA se instaura una tríada servicio-acción-profundización, que consistía en brindar un servicio acorde a lo requerido a partir del cual se trabajaban aspectos más profundos, de ésta manera se caracteriza la construcción de la demanda.

Por ejemplo, estos adolescentes... pasaron todos por una consulta de enfermería, con una valoración de su problemática... con talleres, con trabajos con los profesores, con



la familia y los padres, a medida que iba viendo qué problemática tenían, de alguna forma nosotros íbamos convocando y se discutía (EP1)

Existieron dos subproyectos destacados de DA que abordaron de forma interdisciplinaria e interinstitucional problemáticas que atañen a la población adolescente y embarazada.

La detección de problemáticas en C19 fue diferente y se pueden describir distintos momentos. Al inicio se instaura un espacio colectivo sistemático de discusión y planificación, donde participan docentes, estudiantes y productores. Se destaca porque representa un momento de encuentro y convivencia social de gran relevancia en el medio rural.

En cuanto a la *problematización*, se rescata la interdisciplinariedad como conductora de los mejores logros en ambos casos. En DA como se mencionara anteriormente, el pasaje de la multi a la interdisciplinariedad fue un proceso que pasó por una etapa de apropiación del proyecto que implicó que los docentes lograran visualizar la complementariedad entre las disciplinas, se remarca el fuerte impacto vivido en ésta etapa, el lograr un lenguaje común y discusiones teórico metodológicas, en paralelo se formularon las acciones disciplinares. En esta etapa se consolida el equipo final con el retiro de docentes que no pudieron acoplarse al ritmo de las discusiones. La interdisciplinariedad se logra con el tiempo a nivel del equipo brindado una comprensión global de las problemáticas mientras que a nivel de las acciones la interdisciplinariedad fue variada. En la C19 también se marcan etapas, una inicial muy integral con reuniones periódicas del equipo docente y mucha discusión; la segunda etapa que se caracteriza por la separación entre el área productiva y área de la salud con un ámbito de coordinación docente transversal, y que no es vivida como positiva a nivel del equipo docente, y una tercer etapa donde el GAF se conforma como el ámbito de trabajo de todos los temas y la reorganización en un solo equipo docente.

El ámbito de *toma de decisiones* siempre fue consensuado y colectivo.

En ambos la *integración de saberes* fue desde el respeto tomando en cuenta sus deseos, gustos y desde construcciones colectivas con particularidades para cada caso.

...se logró, se hizo la integración al final, pero en conjunto con lo que la gente pensaba, o sea que si quería, lo que para nosotros era un disparate, que el baño estuviera adjudicado ahí, ahí se hicieron otras adecuaciones y ahí quedó, donde la gente dispuso que lo pusieran, con un respeto del pensamiento y decisión que tomaba la comunidad (EP1)

En el ámbito productivo en C19 se observa la complementariedad de saberes donde en una especie de balanza en algunos casos pesaba más el aprender del “saber hacer” de los productores y en otros pesaba más la “el saber académico” con adaptación de tecnologías de acuerdo a las circunstancias.

En el caso [X1] aplicaba las tecnologías pero las aplicaba de manera incompleta o mal combinadas. En el caso [X2] era totalmente lo contrario, porque él no aplicaba el paquete tecnológico, aplicaba algunas cosas, no aplicaba otras, a su libre hacer y entender, y le iba bien (...) De ahí tomamos conocimiento, en ningún caso les dijimos qué se debe hacer, siempre tratamos de utilizar el conocimiento científico para resolver el problema que el productor planteaba, de común acuerdo, eso era un poco el discurso de lo que hacíamos y eso era así realmente. No era un discurso, era una práctica (EP2)

En ambos casos es claro la existencia de un trabajo focalizado sobre determinados problemas, como modo de interaccionar y trabajar aspectos de orden social, por ejemplo trabajar sobre el apego de la mamá hacia su hijo, o la adecuación del sistema productivo según el gusto de la familia, que si bien es un aspecto productivo terminó redundando en mejorar la forma de vida de acuerdo a los deseos de la familia.

En lo que refiere a la **percepción de logros** en DA no existe la convicción que se haya dado un fortalecimiento de la comunidad como colectivo, tal vez en algunos casos, si se destaca el fortalecimiento de una red institucional que ya existía así como la identificación por parte de la comunidad de la UdelaR como una institución presente con la cual trabajar. Por otra parte la jerarquización de la función de extensión que se percibe en los docentes jóvenes y estudiantes que trabajaron en aquella época en DA, no es generalizada en el equipo. En cambio en C19 se percibe un cambio sustancial, con una participación activa en ámbitos políticos y gremiales por parte de productores que antes no lo tenían, rotan los liderazgos especialmente visto en las mujeres que ocupan nuevos roles protagónicos, se observan

mejoras en las condiciones de vida, con logros concretos gestionados por la comunidad. Sin embargo, a nivel de las áreas y servicios de la UdelaR no se vio capitalizada la experiencia.

Si bien hubo un corrimiento y se la dejó de referir como “*La Misión*”<sup>17</sup> por parte algunos docentes de la EEMAC, el equipo se traslada físicamente de la EEMAC al CUP.

Llevar adelante las políticas de financiación de proyectos fue engorroso, con el agregado de las condicionantes mencionadas en la contextualización histórica. La financiación era por plazos cortos para lo que se pretendía realizar, además era escasa y a destiempo. Se utilizaba una parte para el funcionamiento (combustible, papelería) y otra parte para contratación de recursos humanos de áreas disciplinares que los asentamientos universitarios no contaban, o para la contratación de estudiantes avanzados con el fin de estimular su participación. Esta también fue una modalidad de llevar adelante la docencia integral, así como existieron otras modalidades como tesis o prácticas finales de las carreras.

El proyecto no era un proyecto como para trabajar la integralidad, para que participaran varios servicios, entonces nosotros lo que hicimos fue promocionar aquellos estudiantes avanzados o docentes de inicio que veíamos que tenían interés en trabajar en extensión...incorporamos estudiantes más chiquitos pero trabajamos con estudiantes avanzados... pasantes de odontología, internos enfermeros, prácticas educativas (EP1)

Estoy convencida que los proyectos salían por convicción personal...Lo que yo les enseñaba a los estudiantes...se te hacía trizas en el primer predio, llegábamos ahí y los gurises me decían ¿y cómo lo hago? (...) Entonces vos decías acá hay algo que está fallando...no estamos preparando para que trabaje con este tipo de productor (...) hubo una retroalimentación de lo que se fue generando en los proyectos, probándolo y validándolo después en las actividades de taller (EP2)

Al comparar la caracterización de los casos con la líneas políticas impulsadas en las Etapas I y II existe concordancia, se dan niveles de interdisciplina, integración de funciones, se plantea la construcción de la demanda y dispositivos de intervención con intencionalidad transformadora, donde la comunidad es protagonista. Pero de todos modos vale recordar que

---

<sup>17</sup> Forma despectiva utilizada en alusión a película británica de 1986 (*The Mission*) dirigida por Roland Joffé e interpretada por Robert De Niro

existen distintas visiones sobre la población objetivo en la intencionalidad de los llamados de la CSEAM durante el período investigado. En el cuadro 16 se resumen los aspectos referidos a la caracterización de las formas de trabajo en torno a las prácticas y la concordancia con aspectos de las líneas políticas.

**Cuadro 16** : Comparación entre Líneas políticas de Etapa I y II (Interdisciplinar [Int.], Disciplinar [Disipl.]; Integración de funciones de Extensión [Ex], Enseñanza [E] e Investigación [I]; Análisis de Demanda [AD] y Dispositivos de Intervención [DI]); con los elementos constitutivos de las formas de trabajo en torno a las prácticas.

Políticas Etapa I y II	Elementos constitutivos de las formas de trabajo en torno a las prácticas									
	Familiarización		Etapas en la detección de problemas		Etapas en la Problemización		Desideologización		Control de decisiones y Compromiso docente	
	DA	C19	DA	C19	DA	C19	DA	C19		
Int. Discipl.	Discipl. (Ex. I) Diag- nóstico socio epidemi- ológico participa- tivo  Recons- trucción de historia barrial  Visión de institucio- nes social y educati- vas informan- tes calificado.	Int (Ex. I)  -Encuesta: acercamiento a comunidad, relevamiento de información y temas motivadores	<b>1. Multidisciplinar</b> (Ex. I):  10 subproyectos basados en el diagnóstico, problemáticas abordadas disciplinadamente.	<b>1. "Manera de trabajar" particular</b> (Ex. I, E - Int.): reunión mensual con comunidad (presentación de lo realizado, planificación según definiciones colectivas, convivencia social final, espíritu de "compartir");	<b>1. Multidisciplinar</b> (Ex. I): conformación del equipo paralelo a planificación de acciones.	Etapas con mismo espíritu, criterio, manteniendo estilo (Ex. I, E): <b>1. "Muy Integral":</b> un equipo interdisciplinario, ámbitos de discusión quincenal.	Integra- ción de "saber popular" mediado por: respeto, integra- ción de deseos, gustos, construc- ciones colectivas	<b>Area Productiva, dos posturas:</b>  1. Productores Exitosos con un "saber hacer": se prioriza aprender de ellos (entender esquema de razonamiento, lógica).  2. Productores con "poco saber hacer" en riesgo de continuidad en el medio, priorización de aporte mediante propuesta de trabajo individual (Predio de Referencia): diagnóstico, asesoramiento técnico, adaptación de tecnologías, en acuerdo con la familia.	<b>DA:</b> Control de decisiones compartido "No tutelaje técnico": construcción conjunta de la intervención UR-comunidad. Compromiso Variable: docentes muy comprometi- dos, otros se alejaron <b>C19:</b> Control de decisiones compartido: surge de discusiones colectivas Compromiso alto	
Integrac Ex, E, I		epidemi- ológico participa- tivo	<b>2. Dispositivo de comunicación "red"</b> <u>instituciones locales-UR</u> (Ex. E, I): presencia continua en espacios físicos locales, monitoreo de posibles problemas.	-Conformación de Grupos de Interés integrado por representantes docentes y comunitarios, trabajan sobre temas surgidos (sociales y productivos).  -Grupo Colaboradores: horizontal técnico-comunidad "predigiere" avances, elabora agenda de reunión mensual.	<b>2. "Apropiación"</b> (Ex. I, E): evolución a interdisciplina. Nivelación teórico metodológica, talleres de integración del equipo. Prácticas disciplinares discutidas en reuniones de coordinación docente quincenal	<b>2. "Apertura de frentes y especialización":</b> dos proyectos Área Productiva y Salud. Un ámbito de coordinación docente transversal, objetivo: mantener espíritu integral				
AD		Recons- trucción de historia barrial	-Devolución didáctica.  -Dinámica interactiva para detección de temas a trabajar.	<b>3. Triada oferta de servicio-acción- profundización</b> (Ex. E, I): construcción de demanda a partir de oferta, "enganche" para trabajar aspectos más profundos, prevención en salud fundamentalmente.	<b>2. Consolidación del Grupo de Apoyo Familiar (GAF):</b> Se desvirtúa la reunión mensual, consolidación del GAF, se trabaja en lo social y productivo	<b>3. Maduración interdisciplinar (Ex. I, E):</b> consolidación de equipo, lenguaje común permite la comprensión global de problemáticas discutidas en la coordinación. En prácticas integración interdisciplinar variada.	<b>3. "Reorganización en un equipo":</b> retorno a forma más integral, un equipo docente trabaja con el GAF temas sociales y productivos. Cierre del proceso		<b>Área Social, misma lógica:</b> discusión colectiva y consenso.  Trabajo según intereses, primero en el acceso a actividades formativas, posteriormente temas vinculados a la salud.	
DI		Visión de institucio- nes social y educati- vas informan- tes calificado.	Conviven- cia en EEMAC: "bajada a tierra" instaura manera de trabajar							

### **4.3.2 Aporte de los Grupos de Discusión**

De forma similar a las EP, en los GD se abordaron dos campos temáticos de indagación, el primero que presentamos es la *percepción de logros*, con el subtema desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad. El segundo campo temático corresponde a las *formas de trabajo en torno a las prácticas*, donde los subtemas fueron: forma de detección de los problemas, problematización, control de las decisiones, integración del saber de la comunidad e identificación de la modalidad más relevante detectada.

Al Grupo de Discusión de la Comunidad (GDC) concurrieron doce participantes contando con participantes de los tres casos seleccionados, el Grupo de Discusión Docente (GDD) se conformó por ocho participantes, también con integrantes de los equipos docentes de los tres casos.

A continuación se explicitan los resultados de acuerdo a los dos campos temáticos. El detalle exhaustivo se considera necesario y es constitutivo de la metodología, se transcriben numerosas citas textuales que dan cuenta del discurso grupal. Finalmente se explicita una síntesis de la caracterización considerando también aspectos de las entrevistas en profundidad.

#### **4.3.2.1 Percepción de logros**

En el GDC se inició por la *desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad*, se consideró que este subcampo facilitaría la introducción al intercambio grupal. Si bien se comenzó por la identificación de los logros materiales los participantes destacaron en primera instancia los inmateriales y se identificaron de ambos tipos. Los materiales se vinculan al mejoramiento en el acceso a servicios públicos (escuela, arreglo de calles, recolección de residuos), creación y readecuación de espacios que mejoran la dinámica local como lugares de recreación, encuentro, y cuidado del medio ambiente. Uno de los proyectos dio inicio a un programa de realojo progresivo basado en el hallazgo contaminación por

cromo, este aspecto es muy valorado a pesar del fuerte sentimiento de apego al barrio. Estos aspectos se relacionan a lo definido como creatividad e identidad cultural, ya que si bien el primer impulso es principalmente a partir de la UdelaR, discursivamente se incluían como protagonistas de los cambios y expresaban una valoración positiva de sus zonas, a pesar que se menciona la existencia de discriminación como un factor negativo.

...es una escuela que no le envidiamos ni a la ciudad, ni a Montevideo, ni a nada (GDC Participante 8)

...no me quiero ir de mi barrio pero tenemos que salir porque está todo contaminado...eso todo tiene cromo (GDC Participante 4)

...nosotros adelantamos muchísimo, muchísimo, nos cambió la vida totalmente; a nosotros, a nuestros hijos, a nuestros padres (GDC Participante 3)

Se rescata el aprendizaje vinculado a temáticas de interés relacionadas a problemáticas barriales y productivas.

...también se aprendió, porque en ese barrio hasta el día de hoy trabaja mucha gente con cerdos y se convivía, era un gran basurero inmenso...antes lo tiraban todo, ahora no ellos sacan alimentan a sus cerdos, sacan el cartón, sacan las botellas, viene el camión y venden. Entonces eso fue un gran logro.” (GDC Participante 3)

Todos nos arrimamos los vecinos ahí y le dieron una mano grande y en la parte técnica demostraron como se puede salir un productor chico...fue una ayuda para todos los productores de la zona...lo tomaron de ejemplo, fue para todos (GDC Participante 11)

Otro aspecto relevante que surge es considerar que se le dio visibilidad por parte del resto de la sociedad local a las zonas. También un mejoramiento del vínculo entre vecinos.

...ellos con el censo que hicieron en el barrio y todo fue que nos conocieron...de juntarse los vecinos... (GDC Participante 3)

...antes de ir la facultad uste decía que era de la Colonia 19 y nos miraban como bicho raro... Hubo un antes y un después, en varios sentidos...que se yo que arreglaran el camino vamos a suponer y te costaba un montón entrarle... nos conocimos un poco más entre vecinos... supimos más del problema de cada uno...(GDC Participante 11)

El mejoramiento de la autoestima también es sustancial, esto se ejemplifica en la concientización de la necesidad de dar a conocer situaciones injustas (y opresoras) y la

importancia de la comprensión de acciones rutinarias inconscientes realizadas sin saber el por qué. Esto se observa fundamentalmente en las participantes mujeres.

...nos enseñaron, que nosotras teníamos nuestros derechos, que teníamos que hablar y teníamos que gritar lo que estaba pasando adentro de nuestra casa (GDC Participante 3)

nos enseñaron que no hay que tener vergüenza, que tenemos que hablar, tenemos que defendernos, y no solamente por nosotros, por nuestros hijos (GDC Participante 1)

...yo aprendí cantidad... [antes] yo lo ayudaba y hacía lo que él me decía, hace esto - hace aquello, yo no sabía por qué...(GDC Participante 7)

A modo de cierre de este campo temático se indagó acerca de posibles cambios en la forma de ver los problemas, hubo coincidencia de la existencia de "un antes y un después" de los proyectos.

A nivel del GDD la *desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad* se valoró mediante la visualización de cambios por parte de los docentes participantes. Se destacan logros a nivel personal referidos a la formación integral gracias a las experiencias, vivenciados comparativamente de forma más intensa que los cambios que perciben a nivel de las comunidades, lo que genera una sensación de insatisfacción generalizada en los participantes.

Para mí lo que yo aprendí fue muchísimo más de lo que yo pude dar al proyecto,... me sorprendí a mí misma que podía dar ideas... (GDD Participante 4)

... mi formación como persona dentro de la Universidad de la República fue dentro del proyecto, como profesional. Estos proyectos generan eso un enfoque de tu profesión (...) que lo seguí trabajando después en otros lugares fuera de la Universidad, es decir es una opción profesional...(GDD Participante 6)

Actualmente en lo profesional busco la interdisciplinariedad... básicamente la metodología uno la tiene, uno la incorpora, uno la sigue (GDD Participante 2)

... haber trabajado y trabajar en un ámbito interdisciplinario integral fue importante. Y después lo he podido llevar a otros espacios...(GDD Participante 7)

Las consideraciones de los participantes de los GD respecto a los cambios apreciados en las comunidades no fue planteada sino que surgió con fuerza espontáneamente. Al igual que en



las EP se destaca la participación activa de la comunidad en ámbitos institucionales por parte de personas que no eran los líderes encontrados en el comienzo de las acciones. También se señala que existió incorporación de tecnologías, pero de manera adaptada a los predios, y un fortalecimiento del relacionamiento humano en las zonas de extensión.

... hay gente que hoy anda con el micrófono en la mano y organizándose en la comunidad, que salió de aquello (GDD Participante 6)

... hubo gente que hoy sigue trabajando en la comunidad... que nació ahí, que surgió de eso...(GDD Participante 8)

...quedaron aprendizajes quedaron métodos de trabajo... la gente de esa época lo menciona y lo revive, sin lugar a dudas creo que el producto (...) el relacionamiento humano y en el método de trabajo (GDD Participante 6)

...tuve la suerte de presentar algo de trabajo interdisciplinario... y en función de eso... me parecía ineludible llevarlos, filmar una pareja de líderes de ahí. Me llamó la atención increíblemente cómo ellos reprodujeron la esencia del proyecto (GDD Participante 8)

Se destaca el reconocimiento de los actores comunitarios, que en encuentros casuales expresan añoranza de aquellos tiempos, lo cual ejemplifica la vivencia positiva que existió del proceso.

...hoy uno se encuentra con la gente, años de haber terminado en el 2000, te reconoce, te pregunta, te recuerda (...) y sigue añorando algunas cosas...(GDD Participante 6)

...esa primera intervención que tuvo la universidad de la mano de la extensión, sirvió para poner al barrio en la mirada de los demás y se logró que 50-60 familias fueran trasladadas a otro lugar mejor, con mejoras en la vivienda, en los servicios en todo... hasta el día de hoy se está trabajando...(GDD Participante 4)

Por último un cambio considerado de relevancia es el surgimiento del programa de realojo a partir de las experiencias en LCH.

...cuando me cruzo con una madre y me dice "hasta hoy le tarareo" [canciones de cuna, trabajadas desde el proyecto] ¿Funcionó? ¿Es subjetivo? No sé, a mi me sirve...(GDD Participante 2)

Si bien se señala el surgimiento de otros espacios institucionales a nivel de la UdelaR con enfoques interdisciplinarios que derivaron directa o indirectamente del aporte de los proyectos

(cambios en cursos, espacio interdisciplinario), se vivencia un impacto muy débil de estos cambios en la interna universitaria. En este sentido los participantes destacan: i) la no capitalización de las experiencias; ii) el corte brusco de las experiencias basadas en intencionalidades político universitarias; iii) presiones a nivel del desarrollo docente (a nivel general) donde la extensión no cumple un rol valorado, basado en la formación y cumplimiento de las demás funciones de forma no integrada; iv) promoción del individualismo por parte de la UdelaR; v) cambios en la población estudiantil, también considerada más individualista; vi) escaso aporte conceptual-metodológico en las políticas gubernamentales a nivel rural.

Mucho me preocupa cómo eso permea a la sociedad y creo que nos falta en la universidad el desafío de eso [interdisciplinariedad]... no puede quedar adentro de la casa (GDD Participante 8)

La Universidad tiene dificultades a mi entender... para transmitir esa metodología, porque la extensión es el hermano menor de la universidad... la universidad está identificada en ésta sociedad por la docencia e investigación,...también hay que plantearse cuál es el objetivo institucional de este enfoque (GDD Participante 6)

Fueron señales que la universidad dio hacía donde tenía que ir, y mi Facultad al menos las señales que da hoy es a ser individualista, vos tenés que tener tu proyecto, tu publicación, eso de trabajar escondido, desaparecido (GDD Participante 7)

La Chapita quedó truncado (...) era un trabajo que podía haberse seguido y quedó ahí...hubo más de una señal, como dice él, en dejar la interdisciplina...se llamó a proyectos dentro del barrio, pero cada disciplina a su área... Y cada uno hizo su proyecto (GDD Participante 4)

Me llama la atención que proyectos que... tuvimos determinado éxito, por decirlo de una manera que ta, fuimos truncados (...)Cuál es la política...?. Capaz que yo no la entiendo...Acá hay un caso de miopía institucional...(GDD Participante 1)

Hoy participo de EFIs y en la práctica no se da, tiene el nombre, en realidad no se está dando interdisciplinariedad (...) nunca logramos tener instancias de coordinación (...) no pierdas tiempo en extensión porque eso no te da méritos y no te reelegimos (...) Por más que aparentemente hay presupuesto (...) hay palabras de intencionalidad, pero no se da (GDD Participante 3)

Si querés un fracaso importante es no haber convencido a los que teníamos que haber convencido, no? Por ejemplo al Ministerio de Mujica...Y siguen inventando la extensión

de cómo llegar al productor y siguen tratando al productor como que no puede... en realidad se demostró, se hizo, se desarrollo una metodología (GDD Participante 7)

#### **4.3.2.2 Formas de trabajo en torno a las prácticas**

En el GDC respecto a la *detección de problemas (situaciones opresoras)*, los participantes definen la intencionalidad de los proyectos por la búsqueda de beneficios mutuos entre los universitarios y la población y la sensibilidad de los grupos universitarios frente a otros modos de vida.

Les servía a ellos y nos servía a nosotros... (GDC Participante 1)

Porque ellos (...) tuvieron la curiosidad de saber cómo hacíamos para sobrevivir, esa fue la curiosidad que los llevó a ellos, a ir a la Colonia 19, a ir a La Chapita (...) ellos ahí fue que aprendían con nosotros y nosotros con ellos. Pero ojo, que hubieron muchísimas discusiones (GDC Participante 11)

El *control de las decisiones* se vivencia como compartido o determinado a partir de las inquietudes de la comunidad. Estas inquietudes o necesidades que en un principio fueron canalizadas por la universidad. En parte del grupo existió una paulatina evolución hacia la conformación de grupos de interés que auto-gestionaban la concreción de sus intereses.

Ellos, era como que nos abrían el camino...(GDC Participante1)

Lo ponían a consideración de todos, si estábamos de acuerdo o no estábamos de acuerdo, entonces ta, si había mayoría salía. Entonces después se veía de qué manera se podía hacer (GDC Participante 7)

entonces después sí lo logramos; cuando hicimos la Comisión sí fuimos nosotros a las reuniones. A veces nos invitaban a la Junta también, y ahí fuimos un poco escuchados (GDC Participante 3)

Respecto a la existencia de conflictos en el relacionamiento de los equipos y la comunidad no existió un acuerdo grupal entre e intraproyectos. El discurso pasó por no encontrar situaciones conflictivas, explicitar dificultades personales al finalizar el proyecto, diferentes visiones del accionar inicial de los técnicos, y la reiteración de la problemática más sentida y su resolución, vinculada como uno de los logros. Hubo bastante acuerdo sobre la existencia

de discusiones basadas en diferentes puntos de vista sobre algún tema, no vivenciando esto como una situación negativa, sino por el contrario remarcando el diálogo y la aceptación de las diferencias como mediador de estas discusiones.

...hablando, invitando a las reuniones...(GDC Participante 3)

...conversando como estamos ahora, y algunos quedaban convencidos y otros no (GDC Participante 7, reafirman Participantes 11 y 12)

...hay gente que no aceptó, porque no toda la Colonia aceptó...(GDC Participante 11)

La *integración del saber de la comunidad-universitarios* fue paulatina. En un principio primó la desconfianza basado en malas experiencias anteriores o diferencias de clase social. Entre los participantes de los proyectos existe una valoración fuerte del aporte de sus saberes en el aprendizaje de los técnicos. Aparece también un sentimiento de apoyo, ya sea emocional y/o materializado en el acceso a técnicos especialistas o cursos de interés, de difícil acceso para ellos en aquel momento.

Aprendíamos [tanto] nosotros de ellos como ellos de nosotros, de las dos maneras... sentíamos un apoyo incondicional. Era: *nos sentimos mal, vamos!, nos sentimos solas, vamos!*, un apoyo incondicional que sabías que si ahí ibas te ibas a sentir bien y se iban a resolver los problemas (GDC Participante 1)

Pero viste la Sociedad, ellos vienen de la universidad, que nosotros no lo vivimos. Y como él dijo, ellos aprendían cómo nosotros podemos (...) Entonces ellos aprendían, aprendieron (GDC Participante 4)

Ellos podían tener la teoría, pero la experiencia y la práctica la teníamos los productores (GDC Participante 8)

Nosotros estábamos cerrados de una forma increíble, y ellos estaban cerrados a los libros (GDC Participante 7)

El trabajo en torno a los problemas, es decir la *problematización (acción-reflexión-acción)* se realizó a partir de la conformación de grupos de trabajo (diversas comisiones, como Grupo de Apoyo Familiar) con autonomía progresiva en el accionar. Surgen experiencias colectivas que sirvieron de ejemplo (recolección colectiva de basura, ensayo predial de cría de terneros, por ejemplo) y se visualiza al diálogo como mediador de la búsqueda de alternativas.

...mutuamente, no era que te imponieran, en las clases de embarazadas cada una se sentaba iba y planteaba sus cosas y entre todos dialogábamos qué hacer, como salir adelante...(GDC Participante 1)

En cuanto a la caracterización de la forma de trabajo e *identificación de las problemáticas más relevantes* se destaca que fue a partir de mucho trabajo, paciencia, y generación progresiva de confianza. Así, se realizaron encuestas o censos con mayor o menor involucramiento de la comunidad en la elaboración inicial de propuestas, a partir de los cuales se priorizaron las temáticas de interés. Vuelve a surgir el diálogo como mediador para la delimitación de las problemáticas vividas.

Hicieron una especie de encuesta, de censo, no me acuerdo las preguntas que nos hacían... cantidad de preguntas, y en una que si teníamos algún interés de algo (...) yo puse que quería que vinieran a hacer enseñanza de preparación y de conservación de alimentos, alguna otra cosa del estilo que nos sirviera para la economía de la casa (GDC Participante 7)

Días antes que llegaran ellos yo iba y hablaba con los vecinos del barrio. Era un barrio complicado, y cansados de que iba mucha gente, lo tomábamos como que mentían... y les decía miren que va [xx] y les va a hacer un censo (...) los ayudaba (GDC Participante 3)

Al principio fue así, estábamos medio reacios. Y después escuchando, con los propios ejemplos que nos fueron mostrando fuimos viendo que servía, y como que fueron saliendo cosas de nosotros, iniciativas nuestras y que ellos fueron tomando, y organizando para poderlas hacer después. Nos sirvió cantidad (GDC Participante 7)

Cuesta mucho mantener un equipo interdisciplinario así, individualmente no se puede y grupalmente se puede conseguir muchas cosas...(GDC Participante 11)

En el GDD surge espontáneamente y sin estar en el guión de preguntas la contextualización histórica. Se recalca que los proyectos se dieron bajo un contexto universitario desfavorable, donde la modalidad llevada adelante no era facilitada y se sustentaba en motivaciones o cuestionamientos personales de los equipos universitarios.

Primero tenemos que enmarcarnos en que época hicimos esto...en aquel momento no era tan fácil hablar de interdisciplina, no era fácil hablar de grupos interdisciplinarios que hoy sí. No se hablaba de transversalidad, entonces yo creo que eso hay que rescatarlo para poder enmarcar determinadas cosas que hoy se ven como obvias. No

para decir fuimos los pioneros, no estoy pensando en eso, creo que eran diferentes las situaciones en las que trabajábamos, las circunstancias...(GDD Participante 1)

Nosotros salimos a pelearlo al proyecto, nadie nos preguntó y dijimos vamos a tratar de hacer algo...en aquella época que íbamos contra la corriente [interviene Participante 6: convencidos además]...(GDD Participante 7)

Los proyectos de los casos seleccionados nacen desde la motivación fundamentalmente de un grupo de docentes con vinculaciones en mayor o menor medida con las organizaciones sociales. La característica de esta etapa fue la incertidumbre y los cuestionamientos acerca de cómo abordar el trabajo. Se opta por la multidisciplina y se convocan a todas las áreas académicas posibles en ese momento.

También se instaura un espacio sistemático de discusión donde el grupo se conoce y se vive un proceso de ajuste del lenguaje común, aparecen conflictos individuales por la necesidad de búsqueda de un lugar disciplinar dentro de los proyectos, y se van integrando las visiones que parecían muy diferentes. En este espacio se plantea como primordial la necesidad de definir objetivos, así como formas de llegar y trabajar con la población, forma en la que se van ajustando las primeras propuestas.

El proyecto era multidisciplinario (...) entre todos aportábamos a diagnosticar la problemática de la zona, la idea del proyecto también era como lograr una metodología de intervención y ahí intervenimos todos en base a eso: generar un proyecto que tuviera una línea, un objetivo bien claro, donde todos los servicios se fueran integrando para lograrlo. O sea, eso costó, como decían ustedes hace un rato, bastante trabajo previo a salir al terreno, porque no fue fácil trabajar y poder este hablar el mismo idioma entre todos los que queríamos participar. A veces con una temática que nos parecía bastante lejana de lo que hacíamos cada uno de nosotros, buscarle la forma para llegar al terreno y saber que hacer cada uno no fue fácil y más cuando las visiones eran muy dispares, todos veíamos el problema pero desde diferente punto...(GDD Participante 1)

Veníamos enfrentados ya en la parte docente, algunos...al discurso genérico... al discurso, (estamos hablando del 96 no?), de bajos precios agropecuarios, estos productores no son viables, no es rentable. Si ustedes abren los libros de esa época la DIEA, las rentabilidades son negativas, ósea que se tendrían que haber muerto... esa motivación fue la que llevó al grupo primario a contestarle a la demanda, de generar algo para trabajar con este tipo de productores. No de hacerle los 90 proyectos a los productores que se iban a ir del sistema (según algunos, no?), según lo que pensaban

algunos dirigentes gremiales...cuando fuimos ahí fue para hacer una forma de trabajar con la gente...(GDD Participante 7)

No tenía la más pálida idea de lo que era trabajar en una comunidad rural... creo que de por sí eso es bastante rico porque a uno lo desestructura fácilmente... como esa cosa que era como impensada...(GDD Participante 5)

En la etapa de acercamiento a la comunidad todos pasaron por una etapa de relevamiento de información pero con diferentes características, sin haber existido previamente un acercamiento universitario del grupo o basado en la experiencia de alguna de las áreas académicas participantes o elaborado en conjunto con la población. El espíritu fue rescatar una primera visión de la comunidad para comenzar a trabajar.

...etapa de devolución de relacionamiento, en la escuela como centro, grupo de gente, bastante discusión y después el salir a trabajar en lo concreto...(GDD Participante 8)

...Asociación Don Atilio que era de vecinos, con las características propias de los pobladores de la zona, que tuvo una importancia primordial para que el proyecto pudiera andar...(GDD Participante 1)

En cuanto a la *detección de problemas (situaciones opresoras)*, algunas problemáticas se tomaron de trabajos previos, pero la prioridad fue generar el contacto y diálogo con líderes o referentes zonales, personas con facilidad o motivadas a trabajar. Se realiza una planificación que es puesta en diálogo con los referentes y posterior replanificación pautada por el intercambio de opiniones con la población. Fue estratégico también la inmersión en la zona y búsqueda de lugares físicos significativos para la población (casas, escuelas, esquinas). Otra estrategia fue motivar a la población desde lo recreativo, a través de lo cual también se recabó insumos para el trabajo.

...los conflictos ambientales ya se habían identificado en un trabajo anterior que había hecho uno de los participantes que era un arquitecto...(GDD Participante 4)

...el primer contacto siempre eran los líderes. Nosotros definimos una estrategia, una manera ... en la etapa de elaboración del censo, relevando, primero hacíamos un planteo teórico de discusión de qué cosas preguntar, qué les puede interesar (...) después íbamos directamente a conversar con los vecinos referentes (...) lo conversábamos, hacíamos ajustes, de qué les parecía y bueno, si había que reformular se reformulaba antes de llegar al barrio más asiduamente...(GDD Participante 3)

Había una esquina que la habíamos tomado como lugar donde nos reuníamos, entonces la cita siempre era en esa esquina y el vecino que quería iba...además los vecinos referentes se encargaban de hacer el aviso a la comunidad...(GDD Participante 4)

...el motor de unir la gente era cuando iban los estudiantes de ISEF y planteaban, no sé, se hicieron partidos de fútbol, voleibol. Y después nos seguíamos reuniendo ahí, pero eso fue un llamador impresionante...el tema ese de lo recreativo, una actividad recreativa o artística también, la gente de Bellas Artes también iba a pintar, llevaban papel, tipo cartulinas así y con los gurises a pintar lo que querían, y de ahí también salieron datos interesantes...(GDD Participante 4)

También nos juntamos en la esquina,...hasta que surge el CAIF y vamos a reunirnos al CAIF ...en principio hacían una notita a mano y la repartían por el asentamiento... cuando llegamos a la alta tecnología había una bicicleta de uno de los chiquilines con un alto parlante, que pasaba por todos lados...eran los que nos decían qué no gustaba la comunidad (...) por ese lado venían las reformulaciones...(GDD Participante 1)

...era para no chocar... fue en ómnibus, bajó a ver a los gurises que normalmente se juntaban en un campito..., lo que recabó de información ella y una compañera de ella por ir a juntarse con los gurises ... Fue recontra productivo y fue más información que la que salió de la encuesta (...) No sólo por los referentes sino por hablar con la barra de gurises...(GDD Participante 2)

...la metodología la iban marcando ellos, o sea...ellos planteaban los temas y realmente estuvo bueno, enriquecedor...(GDD Participante 2)

Referido a la *problematización (acción-reflexión-acción)*. A la interna se ve la interdisciplina como herramienta fundamental. Implica un proceso de aprendizaje que involucra aspectos relativos a posturas individuales tales como: mantener un espíritu crítico, analítico y paciencia. Siendo fundamental aprender a adaptar las visiones académicas y a conocer la realidad, lo que se vincula a la construcción conjunta de las demandas reales. El proceso condujo a la interna de los equipos a mantener largas y diversas discusiones sobre definiciones extensión, qué es o no es científico, en algunos casos se organizaron en formato taller con una periodicidad pautada.

...son procesos de aprendizaje interdisciplinarios de la universidad que lo que hacen es producir muy buen efecto para uno, es decir los que mejores sacamos producto fuimos nosotros mismos... La interdisciplinariedad hace eso, que haya mucha cosa, mucha discusión, espíritu crítico y analítico, para poder abordar la realidad (GDD Participante 6)



Por las razones de las discusiones interdisciplinarias que teníamos a las 6 de la mañana... ósea que había que levantarse a las 5...(GDD Participante 6)

Creo que llegamos de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad porque todos sabíamos en qué estaba el otro, por lo menos en muchos aspectos (GDD Participante 2)

...nos llenábamos de paciencia y buscábamos la reflexión en ver el aporte, cómo hacer, con un objetivo final, que sí, que es llegar al barrio al lugar de inserción pero con mucha trayectoria como decía la compañera, de crecimiento personal...(GDD Participante 3)

En ese momento pensábamos que lo importante era poder construir juntos la demanda. Tuvimos un trabajo bastante sistemático, bastante profundo en la asiduidad...(GDD Participante 5)

...trabajar una temática concreta, de la enfermedad de una vaca o en la producción no se que, era una forma de acercarse a la gente, no era solo una necesidad de uno de sentirse útil sino un punto de encuentro...(GDD Participante 8).

...esa opinión nuestra eso significaba mucha discusión, de que si presentábamos una propuesta de 50 vacas, no iba a ser productivo porque ella ya no iba a ordeñar 50 vacas. Entonces lo que teníamos que hacer era adaptar el proyecto productivo a lo que ella quería...(GDD Participante 6).

El punto nuestro fue discutir extensión; extensión para ponernos de acuerdo y si no, teníamos que buscar una definición propia para enmarcarnos en eso. Eso fue un taller, que surgió como un taller y nos llevó como tres semanas (...) y de ahí en más empezamos con talleres que eran semanales (GDD Participante 1)

En la problematización se destaca también utilizar lo concreto como herramienta de punto de encuentro con la población, refiriéndose a acciones como pueden ser cursos por ejemplo.

También el vínculo con las instituciones fue marcado como relevante.

...se logró a través del proyecto involucrarse en la zona, no caer como unos paracaidistas, eso fue una planificación con las instituciones que estaban ahí, que fue un vínculo bien fuerte que se logró. También circunstancialmente en el momento en que el proyecto empieza a andar en la zona, hubieron decisiones políticas, no universitarias de otras instituciones que prestaron atención a la zona donde estábamos trabajando. No por el proyecto...(GDD Participante 1)

Las acciones con la comunidad se basaron en tres pilares fundamentales, relacionados al vínculo generado: i) la mediación de los referentes comunitarios; ii) realización de encuentros de alto valor social (mensuales); y iii) trabajando en base a los intereses de la comunidad.

No fuimos unos paracaidistas, fuimos porque los vecinos nos llevaron de la mano para arrancar, porque si no, no íbamos a hacer nada nosotros...(GDD Participante 1)

...el encuentro social mensual donde todos llevaban algo para compartir, conversábamos, esas cosas tienen para ellos un valor muy importante (GDD Participante 6).

...derivó en que se hiciera una cantidad de encuestas de qué era lo que quería la comunidad, bueno, cuando yo me incorporo al grupo ya habían surgido una cantidad de intereses (GDD Participante 5)

Hubo un grupo, un equipo coordinador de la gente, nosotros pasamos a un segundo o tercer lugar de protagonismo (GDD Participante 8)

Para abordar las problemáticas interdisciplinariamente se mencionan *aspectos facilitadores*, como los espacios de encuentro; por un lado edificios, que permitía el diálogo fluido para la reflexión y planificación, y por otro lado pilares personales característicos del ser, compartidos, que permitían encontrar la sintonía con el otro. Estos aspectos personales permitían sobrellevar lo supuestamente difícil y las limitantes (escasez de recursos, viajes largos, formas de movilidad, horarios, sensación de pérdida de tiempo), primando el interés por involucrarse.

...la gran y fundamental cosa que tenemos a favor para hacer estos proyectos interdisciplinarios en el Norte... que Música estaba en el subsuelo acá y la puerta de al lado era Enfermería y la puerta de al lado era Arquitectura y la otra ya era de Psicología y al final del pasillo también estaba el Laboratorio ... Yo creo que caminar por el pasillo golpear la puerta y decir " *mira, qué te parece? estamos armando esto*" es una cosa... porque estábamos uno al lado del otro (...) Se transformó lo distinto, lo raro se transformó en cotidiano y metodológico, vamos a decir...(GDD Participante 2)

...hay un componente personal...un bagaje que lo formamos desde nuestros hogares, desde toda una trayectoria y un montón de cosas que nos construyen de determinada manera (...) Y entonces pienso que por ahí capaz que la permanencia del equipo se da por que se encuentra la sintonía... De alguna manera nuestra construcción hace que tengamos pares en otros lugares, nos vamos encontrando...(GDD Participante 3)

Aparecen inconvenientes que podrían considerarse propios de la transformación de la multi a interdisciplina, tales como: discusiones vividas como agotadoras; dificultades en encontrar el sentido de las discusiones; convivir con el rechazo a ciertas disciplinas del área social fundamentalmente. La forma de llevar adelante esas dificultades se relaciona al punto anterior. Los otros tipos de inconvenientes son de índole económica y de gestión presupuestal, que se salvaron con el apoyo a las sedes universitarias o convicción personal, Por ejemplo, trabajando sin remuneración.

Resultaba difícil poder tener aproximaciones o miradas realmente interdisciplinarias, no era nada fácil no. Creo que algunas veces estuvimos interdisciplinariamente, (...) creo que realmente eran grupos de mucha discusión (GDD Participante 5)

...todo un capítulo el de la tensión de trabajo en grupo (...) muy distintas profesiones y aparte en mi caso la tensión de "*buena, cuando voy a servir para algo en esto*" (GDD Participante 8)

...toda esa cosa sacrificial que había que hacer para la interdisciplinariedad, (...) lo vivíamos, el rechazo de los agrarios por los asistentes sociales... nosotros también discutimos qué era extensión, y además quién era científico y quién no. La ciencia era de ustedes y lo de nosotros también era ciencia...(GDC Participante 6)

...la extensión o el área más bien social tiene otros *recovecos*, tiene mucho más vueltas, no es algo tan directo, no es que hacemos esto más esto y el resultado se va a ver directamente. A mí me costaba ver ese resultado. A veces discutíamos mucho porque yo no le encontraba el sentido a esa discusión...(GDD Participante 4)

Nosotros a veces íbamos en bicicleta o en el ómnibus, no es porque seamos Quijotes... No, no, te digo porque el proyecto no tenía la plata para moverte (GDC Participante 1)

...cuando vos decías la camioneta, nosotros de hecho tuvimos el apoyo de la Estación, entre medio, con la CSEAM, con proyectos a 6-8 meses, que la plata llega 3 meses después y a los 4 meses no tenés más plata. Cuando empezamos nosotros no teníamos a nadie de las ciencias sociales, fueron todos contratados por el proyecto. Cada vez que se vencía el proyecto era un drama, un drama para la gente que estaba en el proyecto (GDD Participante 7)

En cuanto a cómo se tomaban las decisiones (*control de las decisiones*) se destaca el hecho de tomar conciencia del sentir de la comunidad.

...los vecinos nos dijeron bueno "vamos a", "queremos esto" o "acá está la problemática" y ahí empezamos a enganchar y a discutir cómo lo hacíamos...(GDD Participante 1)

La *integración del saber popular y académico* se considera plena. Con una postura abierta al aprendizaje, sin llegar a la comunidad con propuestas cerradas.

...de hecho nosotros asumimos (...) ir a trabajar con la comunidad para aprender, nunca los engañamos que íbamos a hacer nada, fuimos a aprender...En eso ustedes fueron a un asentamiento, nosotros a una colonia productiva pero el enfoque es el mismo, que desde mi conocimiento distinto al tuyo podemos complementar para hacer algo... uno puede pensar y darse contra las paredes todos los días con el problema que uno ve, pero que no existe para ellos...(GDD Participante 7)

...en estos proyectos no paso eso (...) y el producto que la gente siente que quedó no fue ese que "vinieron y me extrajeron el conocimiento y lo usaron", porque el método de trabajo fue diferente, no llegamos a decir lo que había que hacer, muy a costa de los equipos no hacer eso (GDD Participante 6).

...uno de los referentes de los grupos que se conformaron, [tenía que] hacer el orden del día y venir acá a la universidad...venir acá a hacer la carta que el grupo necesitaba para algo, por ejemplo para la intendencia, eso representaba,..., "la puedo hacer yo", hoy parece una cosa...pero realmente pegaba muy fuerte, soy partícipe. Pero creo que fue por el tipo de vínculos que se generaron... (GDD Participante 5).

En la *identificación de las formas de trabajo más relevantes* y síntesis de la modalidad de trabajo se menciona que los equipos exitosos, con buenos alcances, son aquellos que se trabajan fuertemente a sí mismos y generan vínculos de confianza con la comunidad en base a la claridad y sinceridad, para lo que es necesario llegar con un único discurso de "porqué estamos acá y para qué". Esta construcción del vínculo se da mediante acciones concretas y replanificación en base a la reflexión, donde las metodologías son diversas. Para que se dé esto es necesario cierto perfil personal afín a modalidades de trabajo de este tipo, teniendo claro las diferencias entre clases.

Otro aspecto es buscar la complementariedad en las soluciones y la necesaria apertura mental a la hora de encontrar el problema vivido, a la interna del equipo y hacia afuera.

Es también característica de estos trabajos la búsqueda de líderes vinculantes con el resto de la población.

Se menciona también como importante dejar algo concreto, tangible:

...si esa relación se construye desde el principio en un vínculo de confianza y claridad para qué estamos, todo lo demás... los métodos, las estrategias, las metodologías viene en la construcción de ese, que voy viendo, son múltiples las metodologías que puedo utilizar, muchas de las que ustedes dijeron y otras...(GDD Participante 6)

...está ahí a veces el éxito, no fuimos con algo, fuimos a ver que podíamos a hacer... (...) nos dijo, "*¿pero ustedes que van a extender?, si no tienen una propuesta de qué es lo que van a extender...*". Pero yo lo que quiero es justamente ir a entender qué es lo que hacen...(GDD Participante 7)

...el proceso de construcción del vínculo, del accionar en cosas concretas y después reflexionar cómo es el relacionamiento con la gente a partir de esas situaciones concretas y dar marcha atrás y retomar...(GDD Participante 8)

...tres puntas no, lo que dijimos, el vínculo con la comunidad y con los agentes destacados, aquellos que te hacen vincular con los demás importantísimo. El proceso de los equipos a la interna, llegar con un único discurso, me refiero al discurso de por qué estamos acá y para qué. Y la última parte es dejarles algo concreto y tangible. Si venimos a tomar datos y darnos vuelta, como tantos otros todo el tiempo, creo que ahí perdemos credibilidad...(GDD Participante 2)

Los grupos de trabajo con el tiempo se depuran, por que trabajás cuando tenés determinada afinidad o tenés la cabeza abierta, porque yo creo que el que un grupo universitario llegue a un lugar y replantee conocernos y que pongas una marcha atrás, no dejás de ser universitario primero. Entonces la cabeza bien abierta en la interna y hacia afuera...(GDD Participante 1).

#### **4.3.3. Síntesis de la caracterización realizada**

Tomando en cuenta lo emergente en las EP y los GDs, puede afirmarse que los casos estudiados, que forman parte de la tipología de proyectos caracterizados como EM, desarrollaron una metodología de abordaje de las prácticas de extensión con características y marcos conceptuales comunes y coherentes y que demostraron ser valoradas positivamente por la comunidad ("*existió un antes y un después*"). En primera instancia se destacan aquellos elementos de la contextualización histórica más relevantes que condicionaron y posteriormente los aspectos característicos de las prácticas.

#### **4.3.3.1 Contextualización histórica y aplicación de políticas de la CSEAM a nivel local**

Las Etapas I y II a nivel de la UdelaR son sumamente diferentes, pero a nivel de la CSEAM existe cierta continuidad en las líneas basadas en los objetivos políticos de difundir la extensión integrada con las demás funciones, fomentando la interdisciplina; así como la elaboración y análisis de la demanda y generación de dispositivos de intervención con intencionalidad transformadora, donde la comunidad es protagonista.

En la Etapa I llevar a terreno dichas políticas estuvo colmado de inconvenientes dada la desvalorización de la función, sorteados en parte por los apoyos institucionales a los proyectos y fundamentalmente por la convicción de los equipos docentes de llevar adelante prácticas contrapuestas a las predominantes. En cuanto a la comunidad, se vivía una desconfianza generalizada a las instituciones dado el contexto del país y malas experiencias con proyectos institucionales o con técnicos y profesionales particulares. Se percibe una sensación de aceptación a la realidad, donde se vive discriminación a pesar de lo cual el apego a las comunidades y zonas de extensión es contundente y valorado positivamente.

#### **4.3.3.2 Percepción de logros**

Si existe una desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad se materializa en *logros* diversos. Los mismos concuerdan con el marco conceptual y son de mayor impacto a nivel de la comunidad y personal, a nivel de la UdelaR prácticamente no se identifican logros o cambios que reposicione la extensión en lo local. Se percibe un discurso político fuerte que no condice en la práctica, inexistencia de apoyo que imposibilitó la continuidad y propició a dismantelar las prácticas llevadas adelante en las zonas, esto se menciona como la no capitalización de las experiencias. Los apoyos políticos no solo implican aspectos económicos, sino definiciones de objetivos por parte de la UdelaR. En este sentido se manifiesta una tendencia a promover el individualismo materializado en la modalidad de evaluación académica y posibilidades de crecimiento en la UdelaR. A nivel de la comunidad aparece la conquista de nuevos espacios de participación a nivel gremial y

político nacional con un reposicionamiento del rol de la mujer. Esto condice con la concientización de derechos y deberes así como nuevas capacidades de autogestión. También se relaciona a la autoestima, en el sentido de creer en la capacidad de cambio (individual y colectivo) y asumir responsabilidades para lograr sus fines. Se reafirma la identidad cultural ya que los productores no pretenden ser empresarios, sintiéndose orgullosos de sus logros y las zonas donde viven, incluso en la Chapita donde a pesar de tener que abandonar el barrio se percibe afectividad y apego al lugar. La reflexión crítica se observa en el discurso, mediante el acuerdo de la existencia de un antes y un después de los proyectos donde se incluyen como protagonistas, se debate de forma horizontal siendo concientes de las diferencias (“...ellos podían tener la teoría, pero la experiencia y la práctica la teníamos los productores.”; “Aprendíamos nosotros de ellos como ellos de nosotros, de las dos maneras”), un mejoramiento en el relacionamiento humano e incluso valorando la oportunidad de haber podido trabajar con equipos interdisciplinarios, que implica un gran esfuerzo económico y es algo difícil de concretar, esto último aparece a modo de recomendación para otras prácticas en el cierre del GDC. Los procesos se dieron por ciertas capacidades subjetivas del colectivo participante donde juega un rol preponderante la convicción y la capacidad de creer.

#### **4.3.3.3 Formas de trabajo en torno a las prácticas**

Si comparamos lo discursivo con lo vivenciado por los equipos existe una base epistemológica, ontológica y ética sustentada en los fundamentos de extensión.

La **familiarización** con la comunidad fue en todos los casos el primer paso fundamental, marcando objetivos claros y explicitando que se pretendía. Esto se considera fundamental para el inicio de la generación de confianza mutua, en ésta etapa se rescatan los aspectos históricos y características de la comunidad, donde el acercamiento persona a persona es primordial. La metodología es variada pero fundamentalmente en base a censos recorriendo

casa por casa, manteniendo conversaciones respetuosas así como también la reconstrucción de historias de vida.

La **detección de los problemas y problematización** si bien se dividieron por cuestiones facilitadoras, en la investigación son subcampos temáticos sumamente integrados, por lo cual se detallan en conjunto. Se basan en una co-construcción de las prácticas de acuerdo a las demandas, incluso poniendo en debate cuales son las demandas reales, respetando gustos y deseos. Para esto se generan dos espacios de discusión de niveles diferentes pero interrelacionados: universitario y comunidad-universitario. El primero cumple un rol académico donde se planifica, evalúa y se adapta el trabajo en torno a las prácticas, es un espacio reflexivo fundamental para lograr visiones interdisciplinarias. Se discuten aspectos conceptuales y posturas ideológicas. Las metodologías utilizadas de carácter flexible, fueron pautadas por la comunidad. En el segundo se trabaja en torno a la priorización y puesta en práctica de las acciones deseadas, donde es fundamental el diálogo y la adaptación de metodologías para la problematización de las demandas. El trabajo con los líderes es importante principalmente como “puerta de entrada” ya que una vez instaurado un vínculo de confianza se logra la participación de todos los involucrados apareciendo nuevos liderazgos. Aquí se pone en juego el control de las decisiones por parte de la comunidad, que en algunos aspectos es compartido. La integración de saberes es otro punto esencial, adaptando tecnologías de acuerdo a los deseos, aprendiendo del saber hacer de la comunidad e integrando el disfrute del compartir. Esto implicó la desestructuración mental en dos sentidos, por parte de los universitarios no creer en paquetes únicos y manejar la necesidad de sentirse útil solamente desde el aporte disciplinar; por otro lado en la comunidad implicó creer en sus propias capacidades, y despojarse de prejuicios hacia las instituciones y técnicos. Esto se logra mediante la concreción de las acciones, discusión basada en la confianza y dando cabida a momentos lúdico-recreativos. En cuanto a la integración de funciones las prácticas concuerdan con la IAP y donde la docencia se integra mediante la participación voluntaria, contratación de becarios (estudiantes avanzados) pasantías, tesis y prácticas preprofesionales.



En las **formas de trabajo más relevantes** se destacan características subjetivas del SER, como son paciencia, perseverancia en el trabajo, aceptar lo diferente y espíritu crítico, estos aspectos fueron facilitadores de la desideologización en el sentido de mantener la apertura necesaria para poder comprender situaciones, necesidades y caminos a seguir.

## **5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES**

En éste apartado se explicitarán las conclusiones de acuerdo a los objetivos planteados.

En términos generales el dispositivo metodológico diseñado de corte cualitativo, con todo lo que esto implica y ya expuesto, es una interpretación de la historia, basado en un riguroso diseño metodológico. Permitió dar luz a una visión de la historia de la extensión universitaria en el territorio del CENUR NO desde los principales protagonistas de las mismas.

**Respecto al primer objetivo**, el marco conceptual inspirado en autores que plantean la radicalidad en las concepciones para el cambio verdadero, pero no el sectarismo, fueron fundamentales en todo el proceso de investigación. En este sentido vale mencionar lo expuesto por Freire en una entrevista que le realizó María Rosa Tarrés:

“No me comprenden”, me decía en una entrevista en San Paulo, allá por 1985. “No comprenden lo que he dicho, lo que digo, lo que he escrito”. Mistificado por unos, demonizado por otros, incomprendido por muchos, Paulo Freire frecuentemente no se sentía reconocido en las versiones de si mismo que citando su pensamiento, le devolvían teóricos y prácticos... Una y otra vez reclamó a sus críticos... ubicar históricamente sus obras, reconocer la evolución de su pensamiento y su propia autocrítica...” (Torres, 1997)

Cuestionamiento que podría realizar cualquier pensador a quienes “toman” conceptos de sus obras, ¿cuál es la interpretación válida?, solo ellos tendrían la palabra para responder esta pregunta con total certeza.

Por ello en la presente investigación se trabajó cuidadosamente el marco conceptual y su traducción al diseño metodológico. Se considera que el principal aporte en la conceptualización de extensión universitaria que realiza esta investigación, está dado en el hecho de haber tomando como ejes relacionados lo ético, epistemológico y ontológico. Si bien lo ético y epistemológico aparece planteado específicamente en la Etapa II (2005-2010), lo ontológico no. Esto último no solo es relevante para contextualizar un evento; entender la realidad como dinámica y dialéctica es entender que los sujetos son reflejo de la estructura social en la que están insertos en determinado momento histórico. Un ejemplo ajeno a la

extensión como es la equidad de género tal vez clarifique esta idea; una mujer en el mundo del trabajo, o accediendo a la educación universitaria, hace cincuenta años atrás se podría considerar transgresor de la realidad, aportando al cambio, sin embargo hoy es natural. ¿Una mujer trabajando en un lugar de máximo poder de decisión en la actualidad?, sin duda es transgresor aportando al cambio, probablemente dentro de cincuenta años sea natural. Es decir lo ontológico debería tomarse en cuenta en la definición institucional de extensión para ser traducido en las prácticas de acuerdo a las percepciones de la realidad.

El interjuego de los tres ejes (epistemológico, ético y ontológico) se considera fundamental para la interpretación de las prácticas de extensión universitaria, por lo cual se definió exhaustivamente qué se entiende por cada punto que inspiró la matriz de referencia. Un punto central a tener en cuenta, considerado un aporte, es la “desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad”, ya que en él radica la capacidad de cambios futuros. Cuando hablamos de cambios, entendemos a todo aquello que tienda a romper con la inequidad más allá de la generada por las clases sociales.

**En relación al segundo y tercer objetivo** (sistematizar las políticas y caracterizar las experiencias), la organización del material documental relacionado a las políticas y la visión de las mismas por los protagonistas fue fundamental, ya que si bien las diferencias se pueden evidenciar en la documentación, se consideró necesario escuchar la perspectiva de los protagonistas. Las dos Etapas (I y II) que surgen de este ordenamiento permitieron una contextualización histórica de los casos, así como interpretar y dimensionar el alcance de las prácticas enmarcadas en los mismos.

De la sistematización así entendida, se tomaron en cuenta aspectos que aportaron a la tipología. Se relevaron datos significativos en lo que refiere a cuál fue la intencionalidad de las políticas promovidas más allá de lo escrito, las coincidencias y disidencias materializadas en las prácticas. La tipología permitió una visión global de las diferentes prácticas que se llevaron adelante. Esta herramienta permitió garantizar que se abarcara todo el territorio del CENUR en una clasificación coherente con el marco conceptual. El tipo Extensión como

concepción teórico metodológica (ETM) engloba las características que se consideran relevantes para las prácticas extensionistas de acuerdo a la definición elaborada. Así, de forma progresiva, se toman los tres casos de estudio incluidos en el tipo ETM.

Desde el punto de vista metodológico, la caracterización de las prácticas triangulando tipología, entrevistas y grupos de discusión permitió clarificar formas de trabajo que demostraron ser propuestas metodológicas relevantes tanto para el desarrollo interno de los grupos académicos como para la comunidad.

Como breve autocrítica, pensamos que el trabajo hubiera sido más rico de haber incorporado la visión de estudiantes que participaron de los proyectos. Esta ausencia en el diseño metodológico puede poner en cuestión el arduo trabajo de vigilancia epistemológica realizado, ya que la experiencia personal de la autora fue precisamente como estudiante. La participación estudiantil puede hoy parecer como un punto débil de los proyectos (en número de estudiantes integrados y/o en actividades curriculares), pero si tenemos en cuenta la contextualización histórica en que se desarrollaron, la situación no sería cuestionable.

**Relacionado al último objetivo**, y a manera de cierre, surgen del estudio ejes de trabajo que pueden ser antecedentes valiosos para el desarrollo de la Extensión del CENUR NO.

Primero es de destacar que los casos fueron llevados adelante entre 3 a 9 años y fundamentalmente a impulso de un colectivo con fuerte convicción y capacidad de creer en cambios a pesar de las limitaciones contextuales. Para que este tipo de procesos se facilite no solo es necesario tiempo, sino también recursos para poder llegar a procesos profundos, lo cual implica un compromiso institucional local y político de la UdelaR.

En segundo lugar, los aspectos que se consideran relevantes metodológicamente son:

- i) En la conformación de los equipos interdisciplinarios brindar un espacio elemental y donde se dedique tiempo a las discusiones teórico-ideológicas para poder construir una visión realmente interdisciplinaria, así como discutir y clarificar expectativas.

- ii) Contar con un período de familiarización con la comunidad, mojón primordial para iniciar un vínculo de confianza, donde se releve información y se priorice el tiempo para que todos los participantes del equipo universitario contacten con la realidad, y cuenten así con insumos fundamentales para la discusión. Por otra parte explicitar a la comunidad la motivación que fundamenta la creación conjunta de una propuesta abierta, siendo precavidos con las expectativas que se puedan generar.
- iii) Generar espacios colectivos comunidad-universidad de puesta en diálogo y problematización de la realidad vivida, con una periodicidad pautada que brinde seguridad y donde los actores comunitarios cumplan un rol protagónico en la dinámica llevada adelante. Buscando para esto espacios físicos o lugares significativos para la comunidad, es decir aunque sea una esquina es SU esquina.
- iv) Propiciar prácticas puntuales, que aunque puedan ser vistas a primera instancia como irrelevantes (ej. un curso de cocina o una charla puntual), si estas cuestiones son vividas como necesarias por la comunidad, llevarlas adelante con ellos. Tanto en su planificación como puesta en práctica puede constituir una herramienta que brinde confianza y satisfacción de un deseo, a partir de las cuales se puede trabajar elementos más profundos.
- v) En ámbitos colectivos problematizar los problemas detectados y las posibles soluciones, pasar de la acción para abordar el problema (siendo la existencia de esta fundamental) a cuestiones más profundas: por qué se dan; cuáles son las expectativas y deseos en torno al problema y su solución. Esto es construir la demanda y problematizarla integrando los saberes.
- vi) Vinculado al punto anterior, generar prácticas donde se investigue y adapten tecnologías o métodos de trabajo.

- vii) Propiciar espacios donde el disfrute sea el objetivo, esto es relevante para la generación y consolidación del vínculo (ej actividades deportivas, festejos de fechas importantes para la población, etc).

**Como reflexión final** surge con fuerza tanto en las EP como en los GDD una incoherencia entre la acción y el discurso político universitario actual en dos aspectos:

- i) Una promoción de la integralidad que no es vivenciada como tal, todo lo contrario, surge la especialización y la presión a crecer académicamente en contra a los postulados de la extensión, donde se prioriza la valoración de la actuación docente en base a las demás funciones.
- ii) La escasa valoración del trabajo realizado a pesar de haber llegado a resultados considerados positivos.

Dada la metodología utilizada de corte cualitativo, estos últimos aspectos no se pueden generalizar a toda la UdelaR, pero si deben ser considerados a nivel local y poner en discusión estos aspectos a nivel del CENUR NO, más aún en éstos momentos de plena construcción ¿Cuál es el lugar que se pretende cumpla la extensión? ¿Cómo tomar en cuenta estas experiencias para el desarrollo más armónico de las funciones? Responder estas preguntas es necesario para generar las estrategias para un desarrollo integral del CENUR.

Por otro lado el apoyo político trasciende los ámbitos universitarios locales, por lo cual se debería poner también en discusión a nivel de la CSEAM. En este sentido vale señalar que en estos momentos se diseña un Programa Integral Temático para el CENUR, impulsado exclusivamente por la CSEAM y con escasa e incierta asignación de recursos. Pero estos procesos no sólo necesitarán de recursos sostenidos sino de tiempo para lograr una desestructuración mental y concientizar una docencia integrada real. Aquí es donde antecedentes como los estudiados en esta investigación deben constituir una fuente de conocimientos y aprendizajes colectivos a tener en cuenta.

## **6. BIBLIOGRAFÍA**

- Batthyány K, Cabrera M. 2011. Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Montevideo: Universidad de la República. 96 págs.
- Bellenda B. 2009. La Agricultura Urbana: contribución a la satisfacción de necesidades humanas y planificación participativa. El caso de un grupo de agricultores de la ciudad de Treinta y Tres. Tesis de Magíster en Ciencias Agrarias (opción Ciencias Sociales) Montevideo, Uruguay. Facultad de Agronomía. Universidad de la República. 203 págs.
- Bordoli E. 2013. Raíces de un paradigma: la solidaridad detrás de la extensión universitaria. Universidad de la República. Gaceta UdelaR 4 (24): 15 – 18.
- Bordoli E. 2009. Aportes para pensar la extensión universitaria. En: Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República: 13 - 20
- Bralich J. 2006. La Extensión Universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. 88 págs.
- Corbeta P. 2007. Metodología y Técnicas de Investigación Social. Madrid: Mc Graw Hill. 440 págs.
- Fals Borda O. 2009 [1997]. Una sociología sentipensante para América Latina. En: Una sociología sentipensante para América Latina . Moncayo (Eds.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores CLACSO. 489 págs. [en línea]. 9 febrero 2014. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf>
- Fals Borda O. 2002. Tensiones en la investigación y cambios de paradigmas: intercambio con matemáticos. En: ANÁLISIS POLÍTICO Mayo/Agosto 2002 (46). Bogotá: Unibiblos,

- Universidad Nacional de Colombia. 191-197. [en línea]. 9 febrero 2014.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis46.pdf>
- Fals Borda O. 1999. Orígenes universales y retos actuales de la Investigación Acción Participativa. En: ANÁLISIS POLÍTICO Septiembre/Diciembre 1999 (38). Colombia: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia. 71 - 88. [ en línea]. 9 febrero 2014.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis38.pdf>
- Figari M. 2011. Resultados económicos y subjetividad: representaciones sociales de productores familiares de Paysandú, Uruguay. Tesis de Magíster en Ciencias Agrarias (opción Ciencias Sociales) Montevideo, Uruguay. Facultad de Agronomía. Universidad de la República. 127 págs.
- Flick U. 2007. Cap. VII Estrategias de Muestreo. En: Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ed. Morata y Paideia: 76 – 86.
- Freire P. 2010a [1970]. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 230 págs
- Freire P. 2010b [1969]. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 150 págs.
- Freire P. 2008 [1992]. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 273 págs.
- Freire P. 1987 [1973]. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Montevideo: Siglo Veintiuno Editores. 107 págs.
- Gundermann H. 2008. El método de los estudios de caso. En: Tarres M L (Eds.) Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO, Colegio de México. 251 – 286.
- Marqués J. 2009. Los procesos cooperativos en el desarrollo rural sustentable. La experiencia de la Sociedad Fomento Rural “La Casilla”. Tesis de Magíster en Ciencias Agrarias



- (opción Ciencias Sociales) Montevideo, Uruguay. Facultad de Agronomía. Universidad de la República. 155 págs.
- Montero M. 2006. Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria. Buenos Aires. PAIDÓS. 366 págs.
- Moreira C. 2006. Sistema de partidos, alternancia política e ideología en el Cono Sur. En: Revista Uruguaya de Ciencia Polos, (15). Montevideo: ICP UdelaR. 31 - 56
- Oreggioni W. 2011. Estrategias contratendenciales de la Soceidad de Fomento Rural la Casilla (Flores, Uruguay) para promover la sustentabilidad de sus productores familiares lecheros. Tesis de Magíster en Ciencias Agrarias (opción Ciencias Sociales) Montevideo, Uruguay. Facultad de Agronomía. Universidad de la República. 203 págs.
- Pérez Serrano G. 1994. Cap. 3 Análisis de los Datos Cualitativos. En: Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla SA.. 101 – 128.
- Picos G. 2011. Extensión Rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay. Tesis de Magíster en Ciencias Agrarias (opción Ciencias Sociales) Montevideo, Uruguay. Facultad de Agronomía. Universidad de la República. 140 págs.
- Rebellato J L. 1996. El aporte de la educación popular a los procesos de construcción del poder local. En: José Luis Rebellato Intelectual radical.(2009). Brenes A, Bargueño M, Casas A, Pérez E. (Eds.). Montevideo: Universidad de la República-EEPAL-NORDAN. 93 - 136.
- Rebellato J L. 1988. Educación popular y cultura popular. En: José Luis Rebellato Intelectual radical. Brenes A, Bargueño M, Casas A, Pérez E (Eds.). Montevideo: Universidad de la República-EEPAL-NORDAN. 43 – 65.

- Rossi, V. 2007. Los Proyectos de Extensión Universitaria y la construcción de Capital Social en zona Guichón. Tesis de Magíster en Ciencias Agrarias (opción Ciencias Sociales) Montevideo, Uruguay. Facultad de Agronomía. Universidad de la República. 115 págs.
- Taylor SJ; Bogdan R. 2000. Ir hacia la Gente. En: Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Cap. 1. Barcelona: Ediciones Paidós [en línea] 8 de febrero 2014. <https://www.google.com/url?q=http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf&sa=U&ei=vcL2UqGnFcuE2AXX8IG4Bg&ved=0CAUQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNGxrRUvEgscRvFCzHK0gYCnTSL0sA>
- Tommasino H, González M, Guedes E, Prieto M.2006. Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire. En: Tomassino H, de Hegedüs P (Eds.). En: Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural. Montevideo. Universidad de la República. Facultad de Agronomía. 121–135. [en línea] 8 de febrero 2014. [https://www.google.com/url?q=http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Libro\\_Extension.pdf&sa=U&ei=msj2UvPnBOewyQHA-YHQDw&ved=0CAYQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNH6bvgKvNlboxiKXR9viUbT9-BghBQ](https://www.google.com/url?q=http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Libro_Extension.pdf&sa=U&ei=msj2UvPnBOewyQHA-YHQDw&ved=0CAYQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNH6bvgKvNlboxiKXR9viUbT9-BghBQ)
- Torres Carrillo A. 2007. Paulo Freire y la educación popular. El décimo Aniversario de Paulo Freire. En: Educación de Adultos y Desarrollo, 2007(69). Alemania. dvv Internacional Heriebert Heinzen 29 – 53.
- Torres MR. 1997. Los múltiples Paulo Freire. El décimo Aniversario de Pulo Freire. En: Educación de Adultos y Desarrollo 2007 (69). Alemania: dvv Internacional Heriebert Heinzen. 15 – 29.
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2014. Bases de los llamados a Proyectos de Extensión período 1996-2010. Montevideo: CSEAM [en línea] 20 de febrero 2012: [http://www.extension.edu.uy/proyectos/llamados\\_anteriores](http://www.extension.edu.uy/proyectos/llamados_anteriores)

- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2012. Hacia la Reforma Universitaria Vol 15, Carrera y Evaluación Docente. Montevideo: Rectorado. 78 págs.
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2010a. Hacia la Reforma Universitaria Vol 10, La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo: Rectorado. 59 págs.
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2010b. Memorias de la Universidad de la República 2009. Montevideo: 345 págs. [en línea] 20 de febrero 2014: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading\\_2413](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading_2413)
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2010c. Análisis de la participación de los servicios universitarios en la Convocatoria a Proyectos y Actividades de Extensión 2009-2010. Montevideo: CSEAM-SCEAM. 21 págs. [en línea] 20 de Febrero 2014: <http://www.extension.edu.uy/documentos>
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2009. Hacia la Reforma Universitaria Vol 7, La Universidad en el Interior. Montevideo: Rectorado. 63 págs.
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2008a. De Formaciones in-diScipLinadas. Programa Integral Metropolitano. Montevideo: CSEAM. 120 págs.
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2008b. Memorias de la Universidad de la República 2008. Montevideo: 339 págs. [en línea] 20 de febrero 2014: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading\\_2413](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading_2413)
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2007a. Memorias de la Universidad de la República 1998-2006. Montevideo: 351 págs. [ en línea ] 20 de febrero 2014: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading\\_2413](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading_2413)

- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2007b. Memorias de la Universidad de la República 2006-2007. Montevideo: 511 págs. [ en línea ] 20 de febrero 2014: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading\\_2413](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading_2413)
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2005. Plan estratégico de la Universidad (PLEDUR 2005-2009). Montevideo: 261 págs. [en línea] 20 de febrero 2014: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/102#heading\\_294](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/102#heading_294)
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2004. Extensión Universitaria 2000-2003. Montevideo: CSEAM-SCEAM. 300 págs.
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 2000. Extensión Universitaria 1996-1999. Montevideo:CSEAM, SCEAM.159 págs.
- UdelaR (Universidad de la República Uruguay). 1998. Memorias de la Universidad de la República 1989-1998. Montevideo: 469 págs. [ en línea ] 20 de febrero 2014: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading\\_2413](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710#heading_2413)
- Valles MS. 1999. Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis. 403 págs.
- Vela Peón F. 2008. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarres M. L (Eds.) Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO, Colegio de México. 63 – 91.
- Velasco Ortiz M L. 2008. Un acercamiento al método tipológico en sociología. En: Tarrés M L (Eds.) Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México, D.F.: FLACSO, Colegio de México. 289 – 323.
- Zaffaroni C. 1997. Menú Global de Indicadores. En: Zaffaroni C (Eds). El Marco de Desarrollo de Base. La construcción de un sistema participativo para analizar resultados de proyectos Sociales. Montevideo: Ediciones Trilce. 157-193.

## **7. ANEXOS**

### **ANEXO I: Glosario de siglas**

CAIF: Centro de Atención Integral a la Familia

CDC: Consejo Directivo Central

CENUR NO: Consejo Universitario Regional Noroeste

CFPBU: Centro de Formación Popular Bella Unión

CSEAM: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio

CUP: Centro Universitario de Paysandú

EEFAS: Estación Experimental de Facultad de Agronomía Salto

EEMAC: Estación Experimental Dr. Mario A. Cassinoni

EFI: Espacio de Formación Integral

IFI: Itinerario de Formación Integral

RN: Regional Norte

SCEAM: Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio

UdelaR: Universidad de la República

UE: Unidad de Extensión

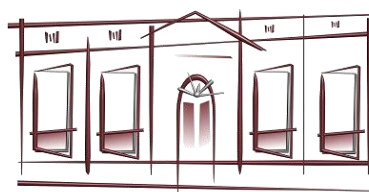
**ANEXO II:** Cuadro comparativo entre las definiciones institucionales de extensión y prácticas integrales, y las utilizadas para este estudio.

Definición Institucional	Definición propuesta por el estudio	Divergencias y convergencias
<b>Extensión</b>		
<p>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 de los sectores más postergados</p>	<p>Proceso por el cual se vincula la UR con la sociedad, guiado por tres posturas básicas:  Ética se define por la elección de trabajar con los sectores más vulnerables de la sociedad.  Epistemológica se define por concebir la generación de conocimiento desde la horizontalidad de las relaciones humanas donde el intercambio de saberes resulta en una coproducción de conocimiento.  Ontológica implica entender la realidad como dinámica y dialéctica donde los seres humanos somos transformados y transformadores</p>	<p>Coincidencias en los aspectos éticos y epistemológicos que median la relación UR-Sociedad,  Se considera más relevante para la definición incluir lo ontológico, ya que con procesos pedagógicos o culturales no es posible transformar la realidad. Esclarecer que se entiende por realidad, de ahí en más se podrá ahondar en las formas de aporte cultural y alcances viables.</p>
<b>Prácticas</b>		
<p>integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión  Incluye la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de problemas, conformación de los equipos)  De intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía).  Con una concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas)  Incluye el enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones</p>	<p>Tender a la desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad, en otras palabras, que los seres humanos logremos llevar a la conciencia nuestra capacidad de cambiar la realidad. Concientización de la realidad.  Problematizadora, implica :  1. que las formas de detección de los problemas sean de forma colectiva y entendida por la comunidad como tal,  2. que la forma de trabajar en torno a la/s problemáticas sea mediante la interacción horizontal del saber de los sujetos involucrados, tanto comunitarios como académicos  3. las decisiones tomadas en torno a la forma de abordar la problemática deberán ser consensuadas.  Considerar la historia personal y colectiva como constitutiva y condicionante de la realidad, básico para entender el momento en que se va a realizar esa práctica, permite generar acciones pertinentes al contexto social que se vive.</p>	<p>Entre la definición institucional de prácticas integrales y prácticas de acuerdo al marco conceptual definido existe una coincidencia general.  Se le da énfasis a la desestructuración de los esquemas mentales ya que se considera necesario descomponer las formas de entendimiento, marcos que vienen con la historia social de enseñanza. Por lo mismo se recalca el comprender la historia personal y colectiva de los actores.</p>

## ANEXO III: Material elaborado para las Entrevistas en Profundidad y perfiles de entrevistados

### a) Nota tipo entrevistas en profundidad

---



Centro Universitario Paysandú

Paysandú, agosto de 2013

**Sr./Sra.**

Solicito vuestra colaboración para ser entrevistada en el marco de la investigación de mi tesis de Maestría en Ciencias Agrarias, Opción Ciencias Sociales, denominada *“Estudio de las prácticas de extensión desarrolladas por la Universidad de la República en el área de influencia del Centro Universitario Regional Litoral Noroeste”*, estudio que abarca el período 1994-2010.

Mis estudios de maestría están siendo apoyados por la Agencia Nacional de Innovación e Investigación y el trabajo de investigación cuenta con la dirección de la Ing.Agr. Virginia Rossi, del Departamento de Ciencias Sociales –EEMAC, de la Facultad de Agronomía.

De acuerdo al cronograma previsto en el proyecto de investigación, me encuentro en la segunda etapa del trabajo de campo. De la primera etapa, iniciada 2012 y que implicó unas revisiones documentales y entrevistas exploratorias, surgió una tipología primaria de los proyectos financiados por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), base para el muestreo teórico de proyectos a profundizar en esta segunda etapa, mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

En este sentido, de las entrevistas a los responsables o co-responsables de los proyectos, surgirá el insumo para la conformación de dos grupos de discusión: (i) uno integrado por actores comunitarios de los tres proyectos; (ii) el segundo con integrantes de los equipos docentes de los tres proyectos.

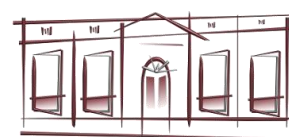
La información que Ud. brinde como responsable del *“Proyecto Interdisciplinario Barrio Don Atilio”* será vital para generar insumos en el estudio de las prácticas y se manejará con total confidencialidad.

Agradeciendo vuestra valiosa colaboración, quedo a las órdenes para las aclaraciones que sean necesarias.

**D.M.V. Selene Morales**  
**smorales@cup.edu.uy**  
**celular: 099 341 571**

---

- b) Perfil de los entrevistados (EP1 y EP2) : responsables docentes de proyectos financiados de dos casos seleccionados en regiones diferentes del territorio del CENUR NO.
- c) Pauta introductoria utilizada como guía en las entrevistas.



Centro Universitario Paysandú

De acuerdo a lo conversado le solicité a Ud. una entrevista para profundizar en la experiencia del proyecto *“Proyecto Interdisciplinario Barrio Don Atilio (o “Colonia 19 de Abril”)*. De la primer etapa de campo surge este proyecto como relevante por las siguientes características: tuvo continuidad en el tiempo en una comunidad específica, fue multidisciplinario y sugerido por los informantes calificados.

El objeto de estudio en mi investigación son las prácticas de extensión universitaria llevadas adelante en el período 1994-2010. Por lo cual su conocimiento como docente responsable del proyecto así como tus vivencias aportarán a ésta segunda etapa de campo.

Las siguientes preguntas apuntan a dos objetivos: i) conocer el proyecto desde dos ejes, el contexto histórico en que se dio y como se trabajó; ii) y que tú me sugieras quiénes podrían colaborar en la instancia de grupos de discusión.

La información será manejada en forma absolutamente confidencial y desde ya mi agradecimiento por tu disposición.

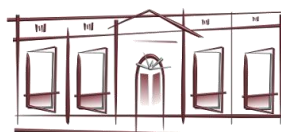


d) Pauta de entrevistas

Preguntas
Primero quisiera conocer aspectos generales del barrio: ¿Cómo vivía la gente, en que trabajaban, como era la dinámica del barrio? Respecto a esa realidad como pensabas que ellos la sentían?
Qué instituciones trabajaban en el barrio además de la UR? Cómo trabajaban? Existía algún tipo de organización barrial?
Siguiendo en la contextualización histórica, a nivel de la UR: Como se valoraba la extensión? Cómo se concebía? Qué alternativas había para trabajar en extensión? Qué dificultades tenían en el trabajo de extensión?
Cómo llega la UR a ese territorio, contame cuales fueron las primeras acciones para conocerse?
Cómo hacían para detectar y definir los problemas?, ya sea si tenían una metodología preelaborada o no
Luego de detectadas las problemáticas cómo planificaban las acciones?
Cómo se tomaban las decisiones?
Cómo consideras vos que era el compromiso docente?
Existía una valoración del saber de la gente?, recordas algún ejemplo?
Qué logros o cambios considerados se dieron en la comunidad?
Lograron participación e involucramiento en las actividades? ejemplos Participaron de espacios públicos de decisión? ejemplos En cuestiones actitudinales frente a los problemas? Ejemplos
Creés que existieron cambios en los docentes que participaron en su rol docente? En su forma de concebir la docencia, investigación y extensión?
La idea es conformar grupos homogéneos en cuanto a edades, que hayan participado en todo el proceso, con facilidad de expresión, abiertos pero no líderes que dirijan el discurso, que tu consideres que tuvieron algún tipo de cambio (subjetivos o aspectos objetivos) no necesariamente vinculado al proyecto, que consideres que tienen valoraciones positivas, neutras o negativas

## ANEXO IV: Materiales elaborados para los Grupos de Discusión y perfiles de los participantes

### a) Invitación a Grupo de Discusión (Comunidad)



Centro Universitario Paysandú

Paysandú, octubre de 2013

**Sr./Sra.**

Por este medio lo invito a participar de una jornada el día ... de octubre...

Su colaboración permitirá culminar mis estudios de posgrado en la Universidad de La República.

Luego de estudiar los distintos proyectos que se realizaron en Paysandú y Salto seleccioné tres proyectos llevados a cabo entre los años 1996 al 2010: "Colonia 19", "Don Atilio" y "La Chapita" en el cual Ud. participó.

**Su nombre ha sido uno de los sugeridos para participar en una reunión en la que conversaremos acerca de su experiencia en el proyecto XXXX. En esta reunión participarán unas 10 personas vinculadas a los tres proyectos universitarios".**

Itinerario Previsto:

- Lugar: Termas de Guaviyú
- 8:30hs salida en micro, se pasará a buscar en lugar a convenir.
- 10:00hs: Trabajo en grupo.
- 12:00hs: Almuerzo.
- 13:00 a 17:00 tarde libre.
- 17:00hs Retorno. En caso de no poder o no desear la tarde libre se retornará luego del almuerzo a la hora necesaria.

La información que Ud. brinde será muy importante para el estudio y se manejará con total confidencialidad. Los gastos de traslado y almuerzo se incluyen en la invitación.

Agradeciendo vuestra valiosa colaboración, quedo a las órdenes para las aclaraciones que sean necesarias.

**D.M.V. Selene Morales**  
**smorales@cup.edu.uy**  
**celular: 099 341 571**

b) Perfiles de los participantes:

- Participante 1: Sra. representante del caso “Don Atilio”, ex madre soltera, ama de casa.
- Participante 2: Sra. representante del caso “Don Atilio”, ex madre soltera, ama de casa.
- Participante 3: Sra. representante del caso “La Chapita”, realojada en otro barrio, comerciante y ama de casa.
- Participante 4: Sra. representante del caso “La Chapita”, vive aún en el barrio, comerciante y ama de casa.
- Participante 5: Sr. representante del caso “La Chapita”, con incapacidad laboral permanente por accidente, ex reciclador, vive aún en el barrio.
- Participante 6: Sra. representante del caso “La Chapita”, ama de casa, vive aún en el barrio.
- Participante 7: Sra. representante del caso “Colonia 19”, ama de casa y productora.
- Participante 8: Sra. representante del caso “Colonia 19”, ama de casa, productora, con actividad gremial.
- Participante 9: Sra. representante del caso “Colonia 19”, ama de casa y productora.
- Participante 10: Sr. representante del caso “Colonia 19”, productor, con actividad gremial.
- Participante 11: Sr. representante del caso “Colonia 19”, productor.
- Participante 12: Sr. representante del caso “Colonia 19”, productor.

c) Dinámica del Grupo de Discusión Comunidad, realizado el 26 de octubre del 2013, en el Centro Termal Guaviyú, la guía para llevar adelante la dinámica constó de dos partes: Introducción (i) y Pauta de preguntas (ii)

#### **INTRODUCCIÓN (i):**

Como ya les comenté en la invitación a ésta jornada estoy trabajando en un proyecto de investigación de la Universidad que es un requisito para terminar mis estudios.

Seleccioné 3 proyectos Universitarios, dos de Paysandú y uno de Salto.

El objetivo de la actividad de hoy es conocer la visión y opinión de la gente que participó. Son tres proyectos diferentes, y el desafío que les propongo es que conversen sobre algunas preguntas que iré haciendo, tratando de hablar en orden pero que se integren entre todos, y tratando de ver qué cosas hubieron en común y diferencias entre las experiencias.

En el transcurso de la discusión iré interviniendo y guiando sobre lo que me interesa que profundicen pero lo importante es que conversen entre ustedes y acuerden opiniones o lleguen al máximo de acuerdo posible.

Cada uno tiene una tarjeta de color con el proyecto y el nombre para que se identifiquen.

Ahora haré un breve resumen de los proyectos y después pasamos al trabajo en grupo que durará una hora aproximadamente. La actividad será grabada pero la información se mantendrá en total confidencialidad, como garantía ustedes tienen la nota con mi firma.

#### **Reseña**

##### **“Don Atilio”:**

Este proyecto transcurrió entre los años 2004-2006, en la zona del Barrio Don Atilio localizado al Sur de la ciudad de Salto. Surge por un primer acercamiento que hace Facultad de Enfermería a partir del cual varias Facultades inician distintos trabajos, participaron Psicología, Arquitectura, Ciencias Sociales, Música, entre otras. Estas Facultades trabajaron en coordinación con las Instituciones de la zona como eran la Asociación Civil Don Atilio, Liceo, Escuelas y el CAIF. Se destacan actividades con adolescentes y embarazadas.

##### **“Colonia 19”**

Transcurrió entre 1996-2005, en una zona de pequeños productores lecheros. Surge del pedido de las Gremiales Lecheras que solicitaron que Facultad de Agronomía hiciera algún tipo de proyecto de apoyo a los pequeños productores que se encontraban en situación complicada. De un estudio que inicia Facultad de Agronomía se arriba a la zona de la Colonia 19 de Abril. Trabajaron luego Facultad de Veterinaria y posteriormente Psicología, Odontología, Medicina, entre otros. Se destacan actividades tanto en lo tecnológico-productivo como en cuestiones sociales.

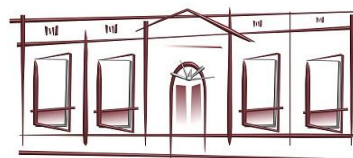
##### **“La Chapita”:**

Transcurre entre los años 2005-2007 en un barrio al Sur de la ciudad de Paysandú. Surge a iniciativa de docentes del Centro Universitario de Paysandú y trabajaron Facultades como: Educación Física, Medicina, Escuela de Tecnología Médica, Agronomía, Psicología. Se destacan actividades sociales con los vecinos del barrio.

PAUTA DE PREGUNTAS (ii)			
Tema	subtema	Grupo Comunidad	Anotaciones
Percepción de logros	Desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad	Descripción de tipos de actividades en que participaron c/u  Logros materiales  Logros inmateriales	
Formas de trabajo en torno a las prácticas	Detección de problemas (detección de situaciones opresoras)	Por qué les parece que se hacía lo que se hacía en el proyecto?  Quiénes definían lo que se hacía?	
	Control de las decisiones	Recuerdan de algún problema que surgió en torno a los proyectos de extensión, cualquiera que sea?  Cómo se resolvía si ocurría un problema?  Como se tomaban las decisiones	
	Integración del saber de la comunidad	En qué medida ustedes creen que se incluyó lo que ustedes sabían, sus opiniones, su experiencia en el trabajo en general	
	Problematización: (acción-reflexión-acción)	Como se trabajaba sobre esos problemas identificados.	
	Identificación de las más relevantes	Si tuvieran que resumir la forma de trabajo del proyecto como la describirían	

#### d) Invitación Grupo de Discusión Docentes

---



Centro Universitario Paysandú

Paysandú, octubre de 2013

**Sr./Sra.**

Solicito vuestra colaboración para participar de un Grupo de Discusión en el marco de la investigación de mi tesis de Maestría en Ciencias Agrarias, Opción Ciencias Sociales, denominada *“Estudio de las prácticas de extensión desarrolladas por la Universidad de la República en el área de influencia del Centro Universitario Regional Litoral Noroeste”*, estudio que abarca el período 1994-2010.

De acuerdo al cronograma previsto en el proyecto de investigación, me encuentro en la última etapa del trabajo de campo. De la primera etapa, iniciada 2012 y que implicó revisiones documentales y entrevistas exploratorias, surgió una tipología primaria de los proyectos financiados por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), base para el muestreo teórico de proyectos a profundizar en esta segunda etapa, mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

En este sentido, los Grupos de Discusión serán conformado por docentes participantes de tres grupos de proyectos financiados en el período: “Colonia 19”, “Barrio Don Atilio”, “La Chapita”. Del mismo surgirá el insumo final para caracterizar las prácticas extensionistas.

Se realizará en el Centro Universitario de Paysandú el Jueves 31 de octubre a las 14:30 hs, se le facilitará el traslado en caso de ser necesario. La información que Ud. brinde será vital para el estudio y se manejará con total confidencialidad.

Agradeciendo vuestra valiosa colaboración, quedo a las órdenes para las aclaraciones que sean necesarias.

**D.M.V. Selene Morales**  
**smorales@cup.edu.uy**  
**celular: 099 341 571**

---

f) Perfiles de los participantes:

- Participante 1: Sr. docente del Área Científico-Tecnológica, representante del caso “Don Atilio”.
- Participante 2: Sr. ex docente del Area Artística, representante del caso “Don Atilio”.
- Participante 3: Sra. docente del Área Agraria, representante del caso “La Chapita”.
- Participante 4: Sra. docente del Área Científico-Tecnológica, representante del caso “La Chapita”.
- Participante 5: Sra. ex docente del Área de la Salud representante del caso “Colonia 19”.
- Participante 6: Sra. ex docente del Área de la Social representante del caso “Colonia 19”.
- Participante 7: Sr. docente del Área Agraria representante del caso “Colonia 19”.
- Participante 8: Sr. docente del Área Agraria representante del caso “Colonia 19”.

g) Dinámica del Grupo de Discusión Docente, realizado el 31 de octubre del 2013, en el CUP, la guía para llevar adelante la dinámica constó de dos partes: (i) introducción y (ii) pauta de preguntas

### INTRODUCCIÓN(i)

Como les comenté en la invitación, este trabajo se encuadra en la última etapa de campo de tesis de la maestría que estoy realizando en Facultad de Agronomía.

Seleccioné 3 conjuntos de proyectos de Extensión Universitaria, del período 1994-2010, dos de Paysandú y uno de Salto.

El objetivo de la actividad de hoy es conocer la visión y opinión de docentes que participaron en las experiencias. Son tres proyectos diferentes, y el desafío que les propongo es que conversen sobre algunas preguntas disparadoras, tratando de hablar en orden pero que se integren entre todos, para ver qué cosas hubieron en común y diferencias entre las experiencias.

En el transcurso de la discusión iré interviniendo y guiando sobre lo que me interesa profundizar pero lo importante es que conversen entre ustedes y acuerden opiniones o lleguen al máximo consenso posible.

Cada uno tiene una tarjeta de color con el proyecto y el nombre para que se identifiquen.

Ahora haré un breve resumen de los proyectos y después pasamos al trabajo que durará una hora aproximadamente. La actividad será grabada pero la información se mantendrá en total confidencialidad.

#### Reseña

**“Don Atilio”**: Este proyecto transcurrió entre los años 2004-2006 en la zona del Barrio Don Atilio localizado al Sur de la ciudad de Salto. Surge por de un primer trabajo diagnóstico realizado por Facultad de Enfermería a partir del cual varias Facultades inician distintos trabajos. Participaron Psicología, Arquitectura, Ciencias Sociales, Música, entre otras. Estas Facultades trabajaron en coordinación con las Instituciones de la zona como eran la Asociación Civil Don Atilio, Liceo, Escuelas y el CAIF. Se destacan actividades con adolescentes y embarazadas.

**“Colonia 19”**: Transcurrió entre 1996-2005, en una zona de pequeños productores lecheros. Surge del pedido de las Gremiales Lecheras que solicitaron que la EEMAC- Facultad de Agronomía hiciera algún tipo de proyecto dirigido a apoyar a pequeños productores que se encontraban en situación crítica. De un estudio que inicia Facultad de Agronomía se arriba a la zona de la Colonia 19 de Abril. Trabajaron luego Facultades de Veterinaria y posteriormente Psicología, Odontología, Medicina, entre otros. Se destacan actividades técnico-productivas y sociales.

**“La Chapita”**: Transcurre entre los años 2005-2007 en un barrio al Sur de la ciudad de Paysandú. Surge a iniciativa de docentes del Centro Universitario de Paysandú y trabajaron Facultades como: Educación Física, Medicina, Escuela de Tecnología Médica, Agronomía, Psicología. Se destacan actividades sociales con los vecinos del barrio.



PAUTA DE PREGUNTAS (ii)			
Tema	subtema	Grupo Docente	Anotaciones
Formas de trabajo en torno a las prácticas	Introducción al tema	<p>Son proyectos bien diferentes, para comenzar quiero que traten de describir su participación en los proyectos.</p> <p>Cómo trabajaban a la interna de los equipos docentes.</p> <p>Cómo trabajaban con la comunidad.</p>	
	Detección de problemas (detección de situaciones opresoras)	Cómo priorizaban y definía sobre que trabajar?	
	Problematización: (acción-reflexión-acción)	<p>Cómo se trabajaba sobre los temas problema identificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a la interna del equipo.</li> <li>• con la comunidad.</li> <li>• Surgieron inconvenientes? De qué tipo? Cómo los solucionaron?</li> </ul>	
	Control de las decisiones	Como se tomaban las decisiones.	
	Integración del saber de la comunidad	En qué medida ustedes creen que se integró el saber popular y el saber académico. Ejemplos	
	Identificación de las más relevantes	Si tuvieran que sintetizar la modalidad de trabajo que rescatan como la describirían	
Percepción de logros	Desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad	<p>Una vez culminado el proyecto qué cambios creen ustedes que lograron en su función docente o profesional.</p> <p>Que logros a nivel de la UdelaR creen que generaron</p>	

**ANEXO V:** Matriz utilizada para el procesamiento de las entrevistas en profundidad

Campos	Subcampos	Resultados	
		Subcampos temáticos	Otros aportes a los campos
Contextualización histórica	Percepción de la sociedad sobre su realidad		
	Estructuras existentes		
	Percepción de los docentes sobre la extensión		
Formas de trabajo	Acciones de familiarización con la comunidad		
	Detección de problemas (detección de situaciones opresoras)		
	Problematización: (acción-reflexión-acción)		
	Control de las decisiones		
	Compromiso (involucramiento constante)		
	Desideologización (postura epistemológica)		
Percepción de logros	Fortalecimiento de la comunidad (desestructuración de los esquemas mentales que inhiben conocer la realidad)		
	A nivel docente		