

Ciencias sociales y extensión universitaria: Aportes para el debate

COMPILACIÓN:

**Florencia Ferrigno, Mariana Fry,
Matilde López, Ana Marssani, Anabel Rieiro**

Equipo docente de la Unidad de Extensión y
Actividades en el Medio de la
Facultad de Ciencias Sociales



Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate

COMPILACIÓN:

Florencia Ferrigno, Mariana Fry,
Matilde López, Ana Marssani, Anabel Rieiro

Equipo docente de la Unidad de Extensión y
Actividades en el Medio de la
Facultad de Ciencias Sociales

Compilación:

Anabel Rieiro (Coordinadora),
Mariana Fry (Ayudante),
Florencia Ferrigno (Ayudante),
Ana Marssani (Ayudante),
Matilde López (Ayudante).

Consejo editor:

Docentes de la Unidad de Extensión
Gerardo Sarachu
Adela Pellegrino
Rafael Patternain

Diseño gráfico:

Diego Pérez y Angélica Vitale. Unidad de Comunicación

Ilustración de tapa:

Florencia Ferrigno

©

ISBN 978-9974-0-1154-0

Hecho el depósito que marca la ley.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total por medios de cualquier medio gráfico o informático sin previa autorización por escrito del editor y del autor.

PRÓLOGO

Desde el deseo de conocer y promover las prácticas universitarias que plantean transformarse o constituirse en experiencias integrales, hemos lanzado desde la Unidad de Extensión la invitación a sistematizar y profundizar la relación entre las Ciencias Sociales y la Extensión Universitaria, rescatando los aportes mutuos que se dan en dicha vinculación.

Por suerte, la respuesta fue heterogénea, tanto en el tipo de aportes, como desde los lugares desde donde se escribió. Esta publicación es así resultado del esfuerzo que estudiantes y docentes, a nivel personal y también en colectivo, han hecho por compartir problemas y aprendizajes en torno a la temática propuesta.

Nuestro horizonte es seguir potenciando experiencias que siguen apostando a formas de formación y producción de conocimientos que se generan -o al menos dialogan- con ámbitos extra-académicos.

Claro está que los supuestos que guiaron la publicación, se basan en el convencimiento de que los procesos de extensión donde se establece el diálogo horizontal entre la universidad y la sociedad, lejos de debilitar la enseñanza y la investigación, pueden renovarlas y fortalecerlas como funciones universitarias.

El objetivo de dialogar con “otros” es complejo en un contexto universitario impregnado por una cultura fuertemente autocentrada donde se prioriza, legitima y premia la producción evaluada según códigos academicistas. Para lograr un relacionamiento dialógico, además de ‘hablar’ hay que saber ‘escuchar’, lo que implica que las diferencias entre distintos saberes son simplemente diferencias, sin invalidar por ello su estatus de ‘saberes’. Creemos que es en este espacio intercultural -y no colonial- que pueden emerger nuevas potencialidades formativas y reflexiones críticas.

Como hemos aclarado reiteradas veces desde la Unidad de Extensión, el diálogo entre saberes no implica dejar de defender un tipo de saber específico desde el ámbito universitario, sino poner en cuestión sus propias bases para lograr aun mayor profundidad. Por ello, nuestro horizonte, es colaborar a construir una universidad pública, que produzca

conocimientos y cultura democrática, que profundice investigaciones pertinentes y que forme a profesionales éticos.

Pensamos que la siguiente publicación contribuirá a: memorizar para analizar donde estamos en cuestión de política sobre extensión universitaria, sistematizar experiencias para rescatar aprendizajes, conceptualizar desde la práctica para repensar la teoría y reflexionar políticamente para provocar el debate en nuestro contexto universitario.

La invitación al debate queda entonces abierta. Gracias a aquellos que se tomaron el tiempo de hacer y pensar, materializando sus ideas para aportar al objetivo de generar e interpelar nuestras acciones como universitarios.

Anabel Rieiro

INTRODUCCIÓN

La iniciativa de realizar una publicación forma parte de un conjunto de políticas que en los últimos años viene impulsando la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de Facultad de Ciencias Sociales, orientadas a promover el desarrollo de la extensión y las prácticas integrales. En ese contexto, interesaba particularmente generar insumos que permitan visibilizar el conjunto de actividades que se vienen realizando desde nuestro servicio y reflexionar críticamente acerca de las mismas, buscando de este modo contribuir a mejorar la calidad de nuestras prácticas.

Fue con ese cometido que se abrió en el año 2013 un llamado a la presentación de trabajos, convocando a los autores y autoras a elaborar aportes que, desde diversas perspectivas, contribuyan al debate sobre la relación entre Ciencias Sociales y Extensión Universitaria.

A partir de dicha convocatoria, diversos equipos universitarios trabajaron para nutrir esta publicación. Es así que se recibieron trabajos de estudiantes, docentes y egresados de Facultad; que incluyen debates sobre experiencias, reconstrucciones sobre el desarrollo de la extensión y la integralidad en FCS (Facultad de Ciencias Sociales), reflexiones teóricas y epistemológicas. El aporte que resulta de esta publicación es de interés tanto para conocer, fortalecer y expandir las experiencias de extensión, como para profundizar la política universitaria en el contexto de las ciencias sociales.

La compilación y organización del material estuvo a cargo del equipo docente de la Unidad de Extensión. Los trabajos recibidos fueron evaluados por un tribunal externo, integrado por los docentes que suscriben.

Los trabajos seleccionados y presentados en esta publicación admiten ser ordenados en tres partes. En la primera de ellas, se agrupan dos textos marcados por la reflexión sobre la extensión en el ámbito de las ciencias sociales, en particular su evolución en la Facultad de Ciencias Sociales.

El artículo *“La extensión en Ciencias Sociales: trayectorias, debates y desafíos”*, elaborado por Cecilia Etchebehere, reconstruye y sistematiza -teniendo siempre como referencia el marco más amplio de la Universidad de la República- la trayectoria de la extensión

en la Facultad de Ciencias Sociales hasta el año 2010, en el que finaliza la investigación que lleva a cabo la autora sobre el tema planteado.

Ubica para ello tanto el papel históricamente desempeñado por el movimiento estudiantil, como la vinculación entre los avances en el desarrollo de la extensión y los procesos globales de cambio de la propia universidad. Indica las interconexiones entre estos procesos y la forma en que se conceptualiza la extensión, la que incorpora no sólo una mirada sobre una de las funciones universitarias sino que denota un modelo de universidad, incluyendo una visión acerca del conjunto de las funciones que la misma desempeña. Se introduce -desde las prácticas analizadas- en los debates sobre la integralidad de funciones e incorpora la consideración de sus dificultades, potencialidades y desafíos.

Esta reconstrucción permite al lector ubicarse con nitidez en el proceso desarrollado por la Facultad de Ciencias Sociales, identificar diferentes periodos con sus particularidades, y finalmente llegar a situar algunos desafíos en los que aún falta avanzar y dilucidar colectivamente. Constituye un aporte para el necesario conocimiento del significado y la caracterización de las prácticas llevadas adelante por nuestra Facultad, así como los cambios institucionales que las acompañan.

El artículo "*Prácticas integrales en Facultad de ciencias Sociales: avances, límites y potencialidades*", elaborado colectivamente por las docentes integrantes de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de la FCS (Florencia Ferrigno, Mariana Fry, Matilde López, Ana Marssani y Anabel Rieiro), se centra en la reconstrucción de los procesos asociados habitualmente a la extensión, desarrollados en nuestra Facultad durante los últimos años. Este documento da continuidad al esfuerzo de sistematización realizado por Cecilia Etchebehere hasta el año 2010. Se constituye así en un informe de evaluación de lo realizado desde el 2010 a la actualidad y de proyección hacia el futuro de las actividades de extensión universitaria y de las *prácticas integrales* en la FCS, las que trascienden ampliamente aquella función. En ese sentido, resulta fundamental para la comprensión de lo ya realizado así como para su superación en los años venideros.

Avanza sobre la conceptualización de la integralidad y sus contenidos, reconstruye el significado de los *Espacios de Formación Integral* (EFIs) y de los *Itinerarios de Formación Integral* (IFIs) así como sus derroteros en nuestra Facultad. Sitúa los debates acerca de la conceptualización de la extensión y de las actividades en el medio y cómo estas definiciones van haciéndose parte de la institucionalidad que se va creando (Unidad de Extensión y Actividades en el Medio) además de la ya existente Comisión Cogobernada de Extensión.

Identifica los EFIs desarrollados y los pasos dados para la conformación de IFIs a partir de la permanencia del curso de sensibilización sobre la Extensión que se desarrolla como asignatura optativa en el Ciclo Inicial y que luego pueden continuarse en algunas licenciaturas de la Facultad en EFIs de los Ciclos Avanzados. Se ubican aquí algunos de los principales desafíos a futuro en términos de fortalecimiento de estas trayectorias o itinerarios de formación integral. Coloca en el debate y en la búsqueda de seguir profundizando los límites y potencialidades de estos espacios, tanto para renovar y fortalecer la enseñanza como la investigación, en un diálogo fecundo con ámbitos y actores extrauniversitarios, en algunos casos con abordajes interdisciplinarios y potenciando otras formas de producir conocimientos a partir del intercambio de saberes.

El apartado denominado “La extensión en movimiento: experiencias y reflexiones desde la práctica” reúne cuatro textos que dan cuenta de nuevos modos de hacer universidad, en los que se busca combinar las diferentes dimensiones y funciones. Se trata de prácticas universitarias en las que confluyen equipos docentes, estudiantes y sujetos colectivos, dispuestos al encuentro para buscar comprender lo que sucede en diferentes campos de actividad.

Los artículos de los diferentes equipos presentan perspectivas diversas, enfoques diferenciados, acerca de las tentativas de integralidad desde los espacios de enseñanza, investigación y extensión. En diálogo con una perspectiva socio-histórica, los trabajos colectivos que cada uno de los equipos presentan, van construyendo la posibilidad de crítica a las formas dominantes de concebir la relación entre conocimiento, saber y posicionamiento.

El artículo de “Sujetos colectivos, Integralidad y Trabajo Social” (Margarita Álvarez, Alicia Brenes, Maite Burgueño, Alejandro Casas, Gustavo Machado, Leticia Musto, y Beatriz Rocco), presenta los fundamentos teórico-conceptuales, ético-políticos y educativo-pedagógicos respecto a la experiencia de programas integrales desde la formación universitaria. Realiza interesantes cuestionamientos acerca de sus alcances y limitaciones y acerca de cuáles son las condiciones para el diálogo entre docentes, estudiantes y experiencias colectivas que buscan una forma de “hacer universidad”, que se diferencia de otras formas hegemónicas, pero que no están exentas de contradicciones e incertidumbres.

Es justamente ese lugar de tensión y de duda “lejos de premisas dogmáticas y convicciones implantadas”, el lugar que para el equipo docente permitiría seguir construyendo rumbos hacia una mayor autonomía y mayor pertinencia en la producción y el uso del conocimiento científico en relación con los pequeños y grandes problemas sociales, así como con las demandas de diversos grupos sociales y clases populares.

La propuesta del artículo del equipo que se denomina “Desafíos para la integralidad de las funciones universitarias” (Silvia Lema, María Echeberriborda, Cecilia Espasandín, Lorena Fernández, Natalia Magnone, y Lucía Píriz), profundiza en el debate sobre las posibilidades de la integralidad ante el predominio de visiones fragmentarias del conocimiento que se propagan en las universidades. Ubica y analiza una experiencia del equipo docente que se orienta por la jerarquización del debate teórico-metodológico con los fundamentos rigurosos acerca del predominio de la razón instrumental y de las múltiples expresiones del irracionalismo en el capitalismo actual, avanzando en su crítica y recuperando el sentido de construir espacios de síntesis donde cultivar la unidad de conocimientos dispersos, a partir de la praxis en la realidad concreta.

En el trabajo “¿Hacia la institucionalización de un compromiso con la sociedad?” (Gabriel Andrade, Matilde López, Gustavo Medina, Rodrigo Moreno, y Cecilia Russo), se presenta un relato histórico sobre la experiencia extensionista y sus diversas concepciones en perspectiva histórica presentando sus expresiones en el servicio ENBA (Escuela Nacional de Bellas Artes). Resultan interesantes los testimonios que ilustran diferentes dimensiones de la extensión universitaria en las diferentes épocas. Se considera que aborda el debate de la integralidad, identificando algunas de sus principales tensiones. Se trata de una interesante reconstrucción intergeneracional y sus avatares, ilustrando acerca de los modos del hacer universitario en la actualidad.

Por último, el trabajo interdisciplinario como desafío es asumido por el artículo “Recomponiendo el Patrimonio en el Municipio F: un desafío para las Ciencias Sociales, un aporte para la gestión de gobierno” (Mariana Aguirre, Virginia Bentancor, Florencia Ferrigno, Laura Paulo, y Arturo Toscano). En este artículo se reflexiona a partir de la práctica de extensión en combinación con la investigación y la enseñanza en clave multidisciplinaria. Presenta la experiencia realizada, en el marco de nuevas concepciones de políticas públicas y ubica alguno de sus aportes al debate general de la transformación de las relaciones entre la universidad y las organizaciones sociales. Resulta particularmente interesante la posibilidad de articulación de diferentes cursos en la realización de actividades compartidas.

La invitación es a compartir experiencias de distintos equipos universitarios que se disponen a reflexionar sobre sus prácticas, identificando algunos nudos críticos que ayudan a contrarrestar las idealizaciones y vaciamientos de los conceptos como, el de extensión e integralidad, que cuánto más se repiten parecen ir perdiendo su sentido. El desafío está en la creación colectiva de nuevas formas de conocer y transformar lo que sucede desde una autonomía que se desarrolla y sostiene en relación.

La parte final de este libro incorpora dos artículos con fuerte orientación teórica, enfatizando el lugar de la Universidad dentro del proceso social y analizando la noción de integralidad en el marco del desarrollo del conocimiento. En “Reflexiones sobre Universidad, ciencias sociales y sujetos colectivos”, Alejandro Casas convoca a repensar la praxis universitaria y la producción de conocimiento crítico en un contexto contemporáneo en el que predominan la “mercantilización del conocimiento” y la lógica del “productivismo académico”. Como contrapartida, propone ahondar en las perspectivas de la cooperación, la superación de las barreras disciplinarias, la rigurosidad teórica y la focalización en el conflicto social y las luchas de clases.

El artículo analiza los principales rasgos del contexto actual que dificultan los programas de extensión e integralidad en el trabajo universitario. Entre los más destacados figuran: el proceso tendencial de mercantilización del conocimiento y de la vida universitaria en general, la expansión de la lógica de producción de conocimiento científico -denominada “productivismo académico”-, los riesgos de la ultra especialización y el corporativismo académico, y el aislamiento del universitario de las demandas sociales (en particular, de los sectores populares).

Esta mirada se ubica dentro de una preocupación mayor por el ocaso del pensamiento y el intelectual críticos. El centro de la propuesta reivindica un pensamiento que produce la emancipación humana, lo que implica una orientación crítica que contribuya a la humanización de las relaciones sociales, a la eliminación de la dominación y la explotación y a una nueva relación con la naturaleza externa al ser humano. Esa vocación crítica la gran mayoría de las veces se desactiva cuando hay que evaluar las propias prácticas docentes y académicas. El artículo rescata la siguiente reflexión de Petrucci: “los grandes desnaturalizadores parecemos ser, en nuestro ámbito específico, naturalmente acrílicos. Los sagaces críticos de prácticas ajenas devenimos en perfectos conservadores de nuestras propias prácticas”.

No renunciar a un pensamiento crítico, riguroso, fundamentado, basado en la búsqueda de la verdad y la objetividad, implica nuevas articulaciones con otras prácticas sociales y modalidades de producción de conocimiento. Esta apertura a saberes y prácticas alternativos desafía nuestras concepciones sobre lo “popular” y nos obliga a superar enfoques que promueven la fragmentación y la atomización. El autor insta a una superación de las herencias euro y norte céntricas, positivistas y liberales, disciplinarias y fragmentarias, reivindicando la teoría crítica, el diálogo con otros saberes, la implementación de nuevas prácticas y la investigación universitaria anclada en las contradicciones fundantes de la sociedad.

El último artículo de esta compilación, redactado por Carlos Santos, se titula “Contribuciones de las ciencias sociales a la integralidad: apuntes iniciales” y pretende discutir la noción de integralidad conectando los saberes de la academia con los saberes que están fuera de ella. El primer objetivo del texto es dar cuenta de la trayectoria de la idea de integralidad en la propia Universidad de la República. Allí se reconstruyen las instancias para renovar el alcance de la enseñanza, incorporar curricularmente la extensión y vincular la investigación a estas otras funciones universitarias.

El segundo objetivo es analizar los momentos de confluencia entre las ciencias sociales y la extensión, repasando antecedentes reconocidos en América Latina (como las implicancias de la investigación participativa de Orlando Fals Borda) y reafirmando el carácter indisoluble de la actividad intelectual con la acción transformadora de la sociedad.

Pero el momento decisivo del artículo es cuando el autor se centra en conceptos clave de las ciencias sociales que contribuyen a la profundización de la propuesta de la integralidad. Así, figuran las nociones de “ecología de saberes” (articulación en condiciones de igualdad del conocimiento científico con los saberes populares), “descentramientos y asimetrías” (necesidad de descentrar varios “centrismos” y reconocer las relaciones de poder) e “implicación y reflexividad” (como doble movimiento de aproximación y distanciamiento con la realidad concreta).

En definitiva, la integralidad y la extensión también exigen profundos posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos, sin los cuales no habrá transformación de las prácticas académicas y universitarias.

Adela Claramunt, Rafael Paternain, Gerardo Sarachu



CAPÍTULO I

**El desarrollo de la extensión en
Facultad de Ciencias Sociales:
visibilizando la historicidad
de un largo proceso**

La extensión en Ciencias Sociales: trayectorias, debates y desafíos

*Cecilia Etchebehere*¹

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo recuperar la trayectoria de extensión en Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Para ello rescata las experiencias y reflexiones que caracterizaron el proceso de consolidación de la función como forma de comprender su devenir y pensar los desafíos actuales. El recorrido presenta una breve sistematización del proceso institucional, del desarrollo conceptual y las experiencias de extensión de facultad hasta el año 2010, en diálogo con los procesos globales de la Universidad de la República (UR). A lo largo del texto se desarrolla el concepto de extensión universitaria, como un concepto en debate que atraviesa los impulsos y frenos de la extensión, dando cuenta de algunos consensos que permiten comenzar a institucionalizar una política de extensión universitaria.

El documento sintetiza el trabajo *“El desarrollo de extensión en Facultad de Ciencias Sociales: recuperando trayectorias para construir nuevos desafíos”* realizado en 2010 en el marco de la Unidad de Extensión de FCS a partir del proyecto *“Consolidación de la Extensión Universitaria en Facultad de Ciencias Sociales”* (2009), financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). El relevamiento se basó en la revisión bibliográfica de documentos institucionales, sistematización de experiencias, información aportada por los equipos de trabajo, así como entrevistas a docentes y estudiantes referentes.

Palabras clave: sistematización, extensión universitaria, ciencias sociales.

1 Licenciada en Trabajo Social (FCS, Udelar). Maestranda en Ciencias Humanas, Opción Estudios Latinoamericanos (FHCE, Udelar). Docente de la Unidad de Relaciónamiento con el Sector Productivo del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Udelar.

Extensión y universidad latinoamericana

Las raíces de la función de extensión en las universidades de América Latina pueden ubicarse desde principios del SXX². Su desarrollo está pautado por el impulso del movimiento estudiantil, plasmado en las Reformas Universitarias y a través de experiencias concretas (Bralich, J; 2006, 2010).

Este desarrollo conformó algunas líneas históricas de largo alcance, que consideramos que pautan sus avances y retrocesos. Por un lado, la participación del movimiento estudiantil en la consolidación, generación de debate y reflexión crítica sobre la función. En América Latina y específicamente en Uruguay el movimiento estudiantil es el que históricamente ha colocado el lugar central de la extensión y ha avanzado en sus significados y alcances. Se puede visualizar en los distintos movimientos históricos en Argentina, Uruguay, Chile, Perú, etc. impulsos y direccionamientos comunes (Mariátegui, J; 2008) desde el Congreso Americano de Estudiantes de 1908 y el Movimiento de Reforma Universitaria de 1918. En años recientes en nuestro país, la generación de experiencias desde 1998 y el debate conceptual que ha logrado institucionalizarse.

Otra línea histórica identificada es la vinculación entre avances en el desarrollo de extensión con los procesos globales de cambio de la universidad. Los momentos centrales de su consolidación estuvieron acompañados de reformas universitarias (1908, 1958, proceso actual que comienza en 2006). Desde los procesos de reforma el concepto de extensión es resignificado, entendido como un pilar fundamental hacia la transformación de las universidades, caracterizadas por un enclave elitista y de acceso reducido, hacia universidades populares y de gobierno democrático. Este hecho, da cuenta del alcance y significado que ha adoptado el concepto, que abarca más que una función específica; un modelo latinoamericano de universidad. Actualmente la consolidación de la extensión es resultado y resultante del contexto de segunda reforma universitaria en curso.

Una mirada a nuestra Universidad

Para analizar el proceso de constitución de extensión en la UR, partimos de la periodización realizada por Jorge Bralich (2006) y la ampliamos como forma de recuperar el desarrollo posterior a 1996, con el interés de contar con un marco general para el

2 Si bien sus raíces nos llevan a debates en Inglaterra (mediados SXIX), es en América Latina donde cobra nuevos significados.

análisis del proceso de FCS; dada la extensión del presente artículo las presentaremos brevemente.

Destacamos como antecedentes a la periodización de Bralich las experiencias de las Universidades Populares de Montevideo en 1930, la propuesta de formación del Instituto de Extensión Universitaria en 1935 (que no llega a concretarse), las Misiones Socio-pedagógicas³ en 1945 que se consolidan en 1956 con la creación del Departamento de Extensión y Acción Social.

Bralich (2006) define cuatro etapas entre 1956 y 1996, que dan cuenta de los avances en la institucionalización de la extensión. Una primera etapa entre 1956-1965, definida como el comienzo de la institucionalización de extensión a partir de la creación del Departamento Extensión Universitaria (1956) y de la Comisión de Extensión y Acción Social, que se formaliza con la aprobación de la Ley Orgánica en 1958. Una segunda etapa de 1965-1973, pautada por el contexto socio-político previo a la dictadura militar donde se inician acciones que limitan la vida universitaria (allanamientos, persecución, prohibiciones, etc). Una tercera etapa entre 1973-1985 donde la universidad fue intervenida por las autoridades militares. Se detienen las acciones de extensión y se reorienta la estructura del departamento⁴, frenando la larga trayectoria de reflexión-acción del colectivo universitario.

Finalmente define una cuarta etapa entre 1985-1995 donde se produce la reinstitucionalización de extensión con la restitución de la democracia. Se generan nuevas experiencias desde estudiantes y docentes a nivel de servicios universitarios y espacios gremiales con distinto grado de institucionalización, destacamos la experiencia del APEX⁵ en 1993. Desde el impulso de estas experiencias se crean ámbitos institucionales para su desarrollo. En 1988 se refunda el Departamento de Extensión, denominado Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) y en 1993 se crea la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio (CSEAM). El primero como ámbito académico y de desarrollo de la función y la segunda como un ámbito político de toma de decisiones, con una estructura co-gobernada⁶. Sin embargo, aún no existe una política

3 Fundadas por la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo, frente a la preocupación por la situación de escuelas y rancheríos rurales, teniendo como antecedentes misiones en México y España (Bralich, 1986).

4 Creando la Dirección General de Extensión, con objetivos de asesoramiento y asistencia y desarrollo de actividades culturales.

5 Programa APEX: Aprendizaje y extensión, orientado al abordaje territorial en el barrio Cerro de Montevideo, en el área de la salud, fue ampliando su intervención a otras áreas.

6 Integrada por los tres órdenes: estudiantes, docentes y egresados.

de extensión universitaria, contando con incipientes estructuras y recursos presupuestales escasos (Bralich, 2006).

Desde la revisión realizada consideramos que pueden identificarse dos períodos posteriores a 1996: el período 1996-2005 como un momento de consolidación de la función en un lento proceso de legitimación en los diversos ámbitos universitarios, y un segundo momento desde el 2006-2010 (fecha en que se realizó la presente sistematización) de mayor visibilidad y apertura institucional. Este proceso es muy importante para lograr la consolidación de la función en la universidad y la comunidad en general, desde una mirada que integre las tres funciones universitarias. Si bien estos avances deben ser analizados desde su carácter aún marginal y contrahegemónico a las grandes tendencias de la universidad.

El contexto de crisis regional pauta el período 1996-2005 donde de alguna forma la extensión es base de la participación de la universidad en aporte a la movilización social consecuencia de la crisis. Se genera una participación con fuerte compromiso desde la universidad, desde espacios de militancia estudiantil y equipos de trabajo concretos, que da cuenta de las posibilidades de la extensión hacia la interna universitaria y la sociedad en general y permite avances en la consolidación institucional.

A nivel de los estudiantes comienza a generarse un movimiento que será protagonista del proceso de resignificación de extensión universitaria. El punto de partida fue la conformación de un grupo de estudiantes de diversas facultades, donde Ciencias Sociales estaba presente, con la motivación de reflexionar sobre la política y direccionamiento de la universidad, generar instancias de discusión y convocar a nuevos estudiantes. Se inicia un vínculo con la generación '83⁷ desde donde surge la inquietud acerca de la extensión universitaria. Se pueden identificar como instancias claves los primeros encuentros estudiantiles a partir de 1998 en el interior del país⁸ y la organización de una muestra itinerante sobre extensión en Montevideo y el interior, avalada por la FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay). Estas actividades generaron reflexión, nuevos grupos y propuestas concretas desde los centros de estudiantes.

Estas experiencias surgen como motivaciones de carácter político hacia la interna universitaria pero no surgen desde los espacios formales, luego se integrarán tanto a los

7 Generación que inicia la movilización universitaria a la interna y junto a las manifestaciones sociales que comienzan a emerger en búsqueda de la democratización del país, defendiendo un modelo de universidad autónoma y cogobernada (Jung, M; s/d).

8 El 1º encuentro estudiantil denominado "Hacia la revalorización de la extensión universitaria" se realizó en la Escuela Experimental de Agronomía, en Bañado Medina - Cerro Largo en 1998; el 2º Encuentro en la Unidad Cooperaria N°1 Cololó - Soriano en 1999.

espacios gremiales (principalmente la FEUU) e institucionales (co-gobierno) dando lugar a diversas propuestas y conceptualizaciones que se consolidarán como resoluciones institucionales.

A nivel institucional se destaca: la implementación de fondos concursables para proyectos de extensión (1996) abierto a docentes y estudiantes de todos los servicios universitarios que fueron replicados en los siguientes años, destacando la implementación en 2003 del denominado Plan de Emergencia⁹ orientado a atender la grave situación del país y avalado por todos los ámbitos universitarios¹⁰; la creación en 1998 de prorektorados a nivel de las tres funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) asumiendo Carlos Rucks como primer prorektor de extensión; y la generación de espacios de debate, destacando las primeras jornadas de extensión organizada por CSEAM-SCEAM en 2001 (UdelaR-CSEAM: 2000). Es importante mencionar que más allá del avance que significaron los proyectos concursables, dado los fondos disponibles, el alcance de las acciones era limitado¹¹.

Posteriormente del 2006 al 2010 destacamos un proceso de resignificación, visibilidad y apertura institucional, consecuencia de los períodos anteriores y de los avances en el presupuesto asignado, la consolidación del prorektorado de extensión, la consolidación de la estructura del Servicio Central de Extensión con el desarrollo de múltiples programas y actividades¹², ampliación de los equipos docentes y proyectos a nivel de todo el país en el trabajo junto a diversos colectivos y organizaciones sociales. A nivel de las facultades, escuelas y centros universitarios se crearon Unidades de Extensión que generaron un cambio importante en las posibilidades y posicionamiento de la extensión en la universidad.

La aprobación en el Consejo Directivo Central (CDC) de la UR, del documento *“Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”*, legitima y promueve el desarrollo conceptual y las prácticas de extensión. Promueve la renovación de la enseñanza, considerando que permitirá mejoras en el

9 Se realiza en dos etapas. En la primera se aprobaron veintinueve propuestas de catorce servicios. En la segunda se dio continuidad a la propuesta programa huertas familiares y comunitarias, y se convocó a propuestas desde los ejes: seguridad alimentaria, organización social, atención a la salud, vivienda y trabajo.

10 Avalado por las resoluciones a nivel central: CDC y CSEAM y gremiales: ADUR, FEUU, AFFUR.

11 En el primer llamado de los ochenta y seis proyectos presentados fueron financiados treinta y cinco, cuatro del Área Social. En 1997 se le dio continuidad a veinticuatro de ellos. En el segundo llamado, de sesenta y dos proyectos fueron financiados nueve. Se presentaron nueve propuestas del Área social, no siendo financiada ninguna propuesta.

12 Foro de Extensión en 2007, Extensión en Foro 2008, Ciclo sobre Pensamiento Crítico en 2009, entre otros.

sistema educativo, hacia una universidad comprometida con las transformaciones sociales requeridas para la mejora de la calidad de vida de la población¹³. Otros documentos institucionales que son expresión de la institucionalización de este paradigma son: el Plan Estratégico de la UdelaR 2006-2010, la declaración final del X Congreso Iberoamericano de Extensión “José Luis Rebellato” y la aprobación en el CDC de la incorporación de prácticas integrales en la formación curricular.

La creación de Espacios de Formación Integral (EFI) con Itinerarios de Formación Integral (IFI) implementados en 2010, presentan el desafío de consolidar las transformaciones en las formas de enseñar y aprender en la universidad que se impulsaron desde la extensión. Proponen fomentar una perspectiva de aprendizaje integral en la trayectoria curricular de los estudiantes, junto a la innovación en los planes de estudio y el desarrollo de una docencia integral. Esta propuesta surge en el ámbito de la Red de Extensión¹⁴ desde experiencias concretas de los servicios, buscando ampliar estas experiencias de forma gradual, desde las posibilidades de cada Área y Servicio.

Otro elemento a considerar es la discusión sobre el concepto de extensión, que corta los distintos momentos y transformaciones de la función. El debate conceptual ha estado presente a la hora de fomentar o frenar su desarrollo. Podemos decir que recientemente se generaron consensos donde la UR comienza a institucionalizar el concepto, sin embargo como todo proceso social no está exento de contradicciones y conflictos.

Analizando las concepciones de extensión Bralich destaca, en las experiencias iniciales, una visión “culturalista” y “paternalista”, asociadas a la “transmisión de la cultura científica” y “del saber”. Recién en 1950 destaca una concepción de extensión donde los actores sociales son considerados como protagonistas para pensar alternativas hacia la solución de sus problemas. La dictadura militar, por otro lado, no solo paralizó las acciones también interrumpió este desarrollo conceptual, siendo retomado tiempo después, desde las orientaciones políticas del Departamento de Extensión y la FEUU en un lento proceso de construcción del concepto. Hacemos propio el planteo de Bralich que destaca la necesidad de una política de extensión que de una organicidad a la presencia social de la universidad, en donde ésta se reconozca y redefina confrontada con la realidad,

13 Resolución CDC 27 de octubre de 2009. Aprueba los ítems referidos a: la promoción del pensamiento crítico e independiente, el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general, la curricularización en forma integrada de la extensión y las actividades en el medio, la iniciación a la investigación y a la innovación en los planes de estudio de las carreras universitarias; apuntando a la generalización de las prácticas integrales.

14 Espacio, Creado en 2008, de articulación entre las unidades de extensión y comisiones cogobernadas de los diversos servicios y el SCEAM.

lo que supone delimitar objetivos, metodologías y direccionamientos. (Bralich; 2006, 2010)

Actualmente la conceptualización de extensión cobra nuevas dimensiones que refieren a un modelo de universidad, contrapuesto al actual modelo profesionalista (Errándonea; 1997). Se identifica como resultado de este proceso la mayor presencia de estructuras de extensión a nivel de los servicios, comisiones co-gobernadas y unidades de extensión (UR-CSEAM: 2005). Sin embargo, las distintas concepciones se presentan en distintos momentos históricos, dada la falta de consenso sobre su sentido y significado. Según el ámbito desde donde abordemos este proceso, se dará cuenta de un “estado de situación diferente”. Por un lado desde la concreción de propuestas de trabajo a nivel de grupos y las propias estructuras centrales de extensión, con actores sociales, organizaciones y territorios, donde se acumuló experiencia que fue generando conocimiento sobre temáticas específicas y sobre el direccionamiento que debería tener extensión a nivel universitario. Por otro lado, el debate en espacios institucionales (con actores no siempre vinculados a los procesos de extensión mencionados) pautado por discrepancias sobre la importancia de la extensión y en la legitimación de las experiencias, cuestionando su marco conceptual y sus posibilidades de desarrollo, donde uno de los nudos centrales era el presupuesto asignado.

Veremos a continuación cómo este desarrollo general se ve expresado en la Facultad de Ciencias Sociales.

Trayectoria de extensión en Facultad de Ciencias Sociales

Los procesos globales de la universidad se han ido plasmando en Facultad de Ciencias Sociales, con tiempos y procesos particulares. Si bien hay experiencias de larga trayectoria, han existido dificultades para dar centralidad a la extensión, en una facultad que su razón de ser es la generación de conocimiento y enseñanza-aprendizaje en relación a los procesos sociales a nivel macro y micro. Las resistencias y tensiones pueden referir al propio desarrollo de las Ciencias Sociales y a los paradigmas dominantes en su desarrollo actual, el recorrido que exponemos a continuación permite dar cuenta de esta realidad.

La FCS creada en 1992 integra la formación de Ciencias Políticas, Sociología y Trabajo Social desde el objetivo de promover el desarrollo disciplinar e interdisciplinar de las Ciencias Sociales, con énfasis en investigación y formación de posgrado¹⁵.

Podemos destacar tres momentos en el desarrollo de la extensión en FCS que corresponden con procesos globales de la UR expuestos. Un primer momento que puede ser definido de *Surgimiento de experiencias y búsqueda de espacios institucionales* desde 1996 al 2002, un segundo momento del 2003 al 2005 de *Surgimiento de espacios institucionales* y un tercer momento del 2006 al 2010 caracterizado por *Avances hacia una institucionalización*, donde comienzan a consolidarse espacios y experiencias de la facultad desde equipos docentes y a través del impulso de la CSEAM y SCEAM. Existen experiencias antecedentes a la facultad a nivel de prácticas de la Escuela de Servicio Social¹⁶ y Facultad de Derecho, como por ejemplo, la conformación del APEX en 1993.

En relación a la conformación de la facultad, desde las entrevistas realizadas, se destaca la visión de que la estructura disciplinar por departamentos no favoreció la integración institucional, aspecto que se expresa también en el desarrollo de extensión. Del mismo modo, se destaca que no se logró acumular las experiencias previas de la Escuela de Servicio Social, que podrían haber aportado al desarrollo de extensión¹⁷.

Surgimiento de experiencias y búsqueda de espacios institucionales (1996-2002)

En un primer momento se destaca la presencia de iniciativas de trabajo en extensión en las que participan equipos, docentes y grupos estudiantiles de la facultad, pero sin una referencia directa de la FCS como institución. Destacamos las experiencias del Proyecto “Fomento de la organización socio-económica de las unidades familiares productoras de ladrillos de los departamentos de Durazno, Florida y San José”, que surge en 1998 a iniciativas del Grupo de Estudios del Trabajo, del Departamento de Trabajo Social y en el 2001 el proyecto estudiantil vinculado a la organización de trabajadores de caña de Bella Unión, en el marco del interés del movimiento estudiantil de generar experiencias concretas; ambas se consolidan con la financiación de la CSEAM¹⁸; se identificaron tam-

15 www.fcs.edu.uy. Presentación Institucional

16 Actualmente Departamento de Trabajo Social de FCS.

17 Entrevista a docente DTS.

18 Información extraída de documentos aportados por los proyectos y Comisión Asesora de Extensión y del documento “*La Situación de inserción curricular de la extensión en la UdelAR*” (2008).

bién en 1996 la financiación de dos experiencias de Facultad dentro de los proyectos concursables de la CSEAM. Estas experiencias a iniciativas de los estudiantes y la CSEAM (que se desarrollarán más adelante) fueron el puntapié para comenzar a discutir a la interna de FCS el concepto, alcance y metodologías de extensión, generando espacios de discusión y promoviendo el involucramiento institucional.

En 2001 se conforma un grupo de trabajo (inicialmente desde el ámbito de la Comisión de Convenios) que comienza a discutir sobre los lineamientos de extensión en facultad, desde la motivación estudiantil de discutir documentos de la FEUU donde se planteaba crear comisiones de extensión a nivel de los Consejos de cada servicio. La iniciativa deriva en la creación de un grupo *ad hoc*, avalado por el Consejo para elaborar un documento de discusión. Se elaboran dos documentos: “*Lineamientos de Extensión en FCS. 2001-2005*”, y “*Programa de Extensión en FCS*”. Las mismas proponen dos grandes lineamientos: la creación de una unidad de extensión conformada por un gestor y representantes de los tres órdenes, y el diseño de un proyecto de trabajo en extensión en respuesta a demandas sociales que llegaban a facultad que sea impulsado por los distintos departamentos, como forma de superar la fragmentación existente. Si bien estas propuestas fueron aprobadas, quedaron sujetas a disponibilidad presupuestal. La unidad de extensión se concretará recién en 2006, mientras el proyecto institucional se consolida desde la demanda de la Coordinadora de Barrios de San Carlos, pero a impulsos, principalmente, del Departamento de Trabajo Social.

El Grupo que surge en 2001, puede ser identificado como el comienzo de búsqueda de institucionalidad desde equipos docentes y estudiantes involucrados en extensión, que comienzan a problematizar las propuestas del orden estudiantil. Desde este encuadre se percibe la necesidad de consolidar lineamientos para continuar este proceso, que es limitado por la falta de recursos para la continuidad del equipo, lo que da cuenta del momento político-institucional de entonces.

Los primeros avances institucionales estuvieron influidos por la profundización de la crisis socio-económica, acompañado por las dos huelgas universitarias del 2000 y 2002, que se centraron en el papel de la educación y particularmente de la universidad en la sociedad. Se vive una fuerte efervescencia desde la necesidad de dar respuesta a los problemas que enfrentaban los colectivos junto a los que se trabajaba y la emergencia de demandas de sectores populares y organizaciones sociales. Como fue mencionado anteriormente, el Plan de Emergencia I y II de la CSEAM fue la modalidad de financiación que habilitó las propuestas, si bien existieron múltiples experiencias sin financiación. Desde el Plan de Emergencia I se financiaron cuatro propuestas con participación de facultad y en el Plan de Emergencia II que contaba con mayor presupuesto, se financiaron siete propuestas, algunas implicaron la continuidad de experiencias, como el Programa

de Huertas comunitarias y el proyecto Ladrilleros (CSEAM; 2004). Al finalizar la huelga, la facultad retoma su funcionamiento, los múltiples aprendizajes de las experiencias y la continuación de las problemáticas, colocaron la necesidad de reflexionar sobre los aportes de la universidad más allá del contexto de emergencia.

En el 2003 se crea la Comisión Asesora del Consejo en Extensión, integrada por los tres órdenes, desde el cometido de elaborar un diagnóstico de la situación de extensión en FCS. La misma se propone dar una discusión de fondo sobre la política de extensión¹⁹, que presentó diversas resistencias. De esta forma, el desarrollo de la función y de los espacios institucionales queda supeditado a esfuerzos, posibilidades e intereses de equipos académicos y la fuerte organización de la Comisión de Extensión del Centro de Estudiantes (CECSO), vinculada a los espacios formales de cogobierno y a nivel gremial de la FEUU.

Creación de espacios institucionales (2003-2005)

El 2003 fue un año de avances, comenzando por la designación de una Asistente Académica de Extensión y Actividades en el Medio, quien en coordinación con la Comisión Asesora y la Mesa Coordinadora de Proyectos de Extensión²⁰ impulsaron la temática. La primera acción implementada fue un Coloquio de directores de los Departamentos²¹ buscando recoger los conceptos y acciones desarrolladas por éstos. El mismo dio cuenta del escaso desarrollo de experiencias y acumulación conceptual, encontrando dificultades para definir los posibles aportes al desarrollo de la función de forma diferenciada a otras modalidades de relacionamiento y desde la especificidad de cada disciplina.

Otra acción de gran impacto fue la organización de la 1^{er} Jornada de Extensión de FCS, con mesas de discusión y presentación de proyectos, destacando la presencia de proyectos estudiantiles y una amplia participación de estudiantes en toda la jornada. Desde este espacio se destacó la necesidad de: *“Coordinar los actuales espacios de trabajo en torno a la temática de extensión. Al tiempo que se destacó la importancia de una mayor participación y contenido real de los espacios institucionalmente creados, que incorporen los verdaderos requerimientos y aportes desde quienes están llevando a cabo los distintos proyectos de extensión”* (FCS; 2003)

19 Entrevista a docentes y estudiante que participaron del proceso.

20 Espacio creado a iniciativa del DTS.

21 Departamento de Sociología, Trabajo Social, Ciencias Políticas, Economía y Unidad Multidisciplinaria.

Desde los aportes de estas actividades en un proceso lento, pautado por las dificultades de consensuar y acotar el concepto de extensión, se comienza a redactar desde la Comisión Asesora una propuesta de Política de Extensión que dejará expresados los acuerdos y disensos a nivel de facultad. La política es puesta a consideración del Consejo de facultad en octubre de 2003 tomando conocimiento de la misma y siendo aprobada un año después. Este ámbito propone también, la creación de una Unidad de Extensión, que será recién aprobada en 2006.

Una referencia importante del contexto nacional en este período, refiere al cambio de gobierno, en 2005 asume por primera vez el Encuentro Progresista Frente Amplio que implementa diversas políticas sociales. En este contexto, se destaca la iniciativa estudiantil de un Programa de Extensión vinculado al apoyo al Plan de Emergencia Nacional denominado Extensión PEN²².

El proceso de resignificación de la función que comienza desde los proyectos y el orden estudiantil, logra repercusiones de diverso grado a nivel institucional y de espacios de trabajo. Se destacan dificultades para establecer consensos institucionales, si bien desde los docentes y estudiantes involucrados se logra mayor articulación y visibilidad dentro de las dificultades de tiempos y recursos disponibles.

Avances hacia una institucionalización (2006-2010)

Este período está pautado por la conformación de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio en 2006 (con fondos CSEAM bienio 2006-2007) en un contexto de inicio del nuevo Plan de Estudios que será ejecutado en 2009. El mismo habilita avances en la curricularización de extensión, contando entre otras cosas, con el impulso de la nueva modalidad de Espacios e itinerarios de Formación Integral (EFI e IFI) motivados por CSEAM en 2010.

La conformación de la UE estuvo pautada por la discontinuidad de los referentes²³ hasta 2010 momento en que se consolida el espacio, contando con dos referentes estables. Este trabajo se ve fortalecido a través de la Red de Extensión Inter Servicios²⁴ y la línea de proyectos de Consolidación de Unidades de Extensión, que promovió la participación de

22 Desarrollado en el ámbito de Presidencia de la República y política central en los inicios del Ministerio de Desarrollo Social.

23 El primer llamado quedó vacante, asumiendo una nueva Asistente Académica. A fines de 2007 asume un docente que permaneció hasta mediados de 2009, asumiendo provisoriamente otra Asistente Académica.

24 Donde participan todos los servicios universitarios articulando con el SCEAM.

docentes y estudiantes en el fortalecimiento de la red, la financiación de cinco proyectos de articulación de enseñanza y extensión a nivel de los distintos departamentos, la realización de un curso de extensión en el ciclo inicial del nuevo plan de estudios y la sistematización de la trayectoria de extensión en facultad, que se sintetiza en este artículo.

A nivel de actividades, se continúa en 2007 con las jornadas de extensión y desde la integración de la red de extensión, se realizan en 2008 las I Jornadas del Área Social y III Jornadas de Ciencias Sociales. En 2008-2009 se amplió la financiación de CSEAM de proyectos presentados por facultad, multiplicando la participación de equipos y docentes que realizaron proyectos por primera vez. También se implementó una modalidad de financiación y acompañamiento de proyectos estudiantiles, respondiendo a una reivindicación del orden estudiantil. Es interesante destacar que en diversas oportunidades la legitimidad de los proyectos de estudiantes fue cuestionada, debido a cuál era su inserción institucional. Éstos se preguntaban: *“¿La simple presencia de un docente garantiza un marco institucional?, ¿Es el financiamiento lo que le da carácter institucional a las actividades de extensión?”* (Comisión extensión CECSO; 2004).

En 2009 la Comisión Asesora de Extensión, envía al Consejo un documento buscando nuevos consensos conceptuales, desde los avances realizados en el marco de la Red Inter-Servicios. Se expresaba la necesidad de fortalecer la conceptualización, de pensar y resignificar la extensión rediscutiendo la relación Universidad – Sociedad (Comisión de Extensión FCS; 2009).

La institucionalización impulsada a partir de apoyos centrales, presenta nuevas oportunidades con la implementación del nuevo Plan de Estudios en 2009, que posibilita otras modalidades de enseñanza-aprendizaje con la implementación del sistema de créditos²⁵ que permite una modalidad de cursado flexible que habilita la integración de funciones y la elección de temáticas y modalidades diversas dentro de la formación; con las dificultades que todo cambio institucional genera. En este período se refuerza la participación a nivel de los espacios institucionales y gremiales (Comisión Asesora, Comisión de Extensión FEUU) con gran convocatoria de estudiantes de las nuevas generaciones.

El contexto institucional y social tuvo gran influencia en el desarrollo de la función en facultad, desde el rol de la CSEAM-SCEAM y de la FEUU, que impulsaron los logros que hoy comienzan a consolidarse. El orden estudiantil tuvo gran participación, generó reflexión y documentos que expresaron avances sustantivos en los significados e implicancias de

25 El sistema de créditos es una modalidad de contabilizar los requisitos exigidos en la formación, que comienza a implementarse en la UR. Permite modalidades de enseñanza más flexibles y diversificadas, y movilidad inter-servicios.

la extensión. A nivel del contexto nacional, sin desmerecer otros procesos, se destaca la fuerte determinación de la crisis socio-económica del 2002 como movilizadora de la universidad, generando conciencia sobre su necesario aporte. El 2005 con el cambio de gobierno, abre un nuevo escenario de posibilidades de articulación a nivel institucional y desde organizaciones sociales, dada la movilización desde la creación de políticas públicas e iniciativas sociales. Mencionamos inicialmente la propuesta estudiantil extensión PEN, actualmente existe la experiencia del proyecto Flor de Ceibo, que acompaña el proceso del Plan Ceibal, la generación de convenios interinstitucionales a nivel de MEVIR Y el Instituto Nacional de Colonización (INC), entre otros.

Los impulsos a nivel central permitieron la ampliación de estructuras y la financiación de la extensión, logrando consolidar las concepciones y propuestas que desde algunos ámbitos tenían casi una década de discusión. Podría decirse que el período entre 2006-2010 constituye un momento de consolidación de espacios institucionales y de recursos enfocados a la integración de propuestas de aprendizaje de extensión, que permitirán multiplicar experiencias y reflexiones en la práctica. Queda como desafío generar condiciones para la articulación y acompañamiento de estos procesos, desde los objetivos propuestos y defendidos históricamente.

Proceso de construcción conceptual: tensiones y consensos

El recorrido histórico enunciado y las acciones concretas son expresión y resultado de acuerdos y disensos en relación al concepto de extensión, a partir del cual se definirá el sentido y alcance de los lineamientos de extensión en la Universidad. Analizando las diversas concepciones a nivel de FCS, podemos ver que por un lado se encuentran aquellas que colocan la especificidad de la práctica desde su carácter dialógico relacional, plausible de una política universitaria, y por otro posturas que no consideran la especificidad de estas prácticas y su diferencia con otras formas de relacionamiento con el medio (difusión de investigaciones, convenios de cooperación, asistencia, etc.).

Estas tensiones dificultan la permanencia de acuerdos básicos en torno a este tema. A modo de ejemplo, podemos ver como la conceptualización expresada en el documento "Lineamientos de Extensión" de 2001, no es considerada en la discusión sobre la Política de Extensión de 2003. En dicha instancia, en el interés de no excluir las múltiples visiones, se definieron distintas formas de relacionamiento con el medio posibles de integrarse en una política de extensión, distinguiendo acciones de extensión como paneles, cursos y mesas de discusión para público no universitario, de proyectos de extensión con dinámica propia, entendidos como estrategias de intervención en respuesta a de-

mandas sociales y de la extensión desde una perspectiva dialógica, como una dimensión integrada a las demás funciones de la universidad (FCS; 2003). Podemos ver como la clasificación realizada responde a concepciones y a dimensiones de abordaje diferentes, ya que por un lado se trata de acciones específicas, por otro lado de la definición de extensión desde su carácter de función universitaria y finalmente las prácticas que se desprenden de ese concepto.

Otro de los aspectos que toma centralidad al conceptualizar la extensión es su relación con la investigación y la enseñanza. Los disensos refieren también a divergencias en las concepciones de las otras funciones universitarias. Sin embargo a nivel de enseñanza e investigación las diferencias no ponen en cuestión el rol de estas funciones en los cometidos de la universidad.

Como mencionamos anteriormente en el 2009 el concepto de extensión vuelve a ser centro de debate, buscando plasmar los lineamientos generales aprobados por la UR. La Comisión Asesora de Extensión elabora un documento en el cual define a la extensión como proceso en construcción, en relación a un proyecto político de universidad orientado a la sociedad, partiendo de la necesaria integración de la enseñanza e investigación como *“funciones atravesadas por la extensión”*, que revitalizarían el componente dialógico de las mismas, desde el *“carácter comunicacional del recurso pedagógico”* (Comisión de Extensión FCS; 2009). Nuevamente se presentan dificultades para acordar institucionalmente una definición. El consejo de facultad, aprueba las definiciones operativas de dicho documento pero no aprueba la definición de extensión, definiendo una menos específica: *“Se entenderá la extensión como la función a través de la cual se implementan actividades con soporte institucional, que se realicen en el medio, en interacción con el resto de la sociedad, mediante prácticas presenciales”*(FCS; 2009a).

Vemos como al igual que en la política de extensión de 2003-2004, se aprueban los criterios operativos que refieren a una concepción de extensión, sin aceptar la definición de la misma. En esta instancia, en un contexto donde desde ámbitos centrales de la universidad ya se había avanzado en ese sentido. Las definiciones operativas aprobadas refieren a la pertinencia social, bidireccionalidad, carácter dialógico, autogestión como fin último, integralidad de funciones universitarias, participación de los órdenes, interacción efectiva con actores sociales no universitarios; concordando con los puntos centrales de consenso en la universidad. En el caso de que FCS quisiera efectivamente implementar estos criterios debería basarse en el concepto general que no fue aprobado, de lo contrario estos criterios serán meros enunciados. En este sentido, si bien se respeta la convivencia de diversas concepciones, desde la UE se expresa la necesidad de que la facultad se involucre en los procesos y transformaciones generadas a nivel de la universidad, destacando como las divergencias conceptuales han limitado el desarrollo

de actividades y coordinaciones, limitado los recursos, posibilidades de seguimiento y evaluación desde la especificidad de las tareas de extensión (UE; 2009b).

La extensión desde sus prácticas concretas: experiencias de la Facultad de Ciencias Sociales

A continuación presentamos las principales experiencias de la trayectoria de facultad hasta 2010 desde una caracterización que tiene en cuenta el ámbito de surgimiento y encuadre institucional de las experiencias, aspectos comunes y particularidades en sus concepciones y prácticas. Se definieron cinco grupos de experiencias²⁶: grupos estudiantiles, proyectos de trayectoria desde FCS, proyectos con vinculación a nivel central e inter servicios, experiencias de enseñanza innovadoras y proyectos que surgen o se vinculan a extensión desde la nueva institucionalidad.

Grupos estudiantiles que realizan un abordaje desde extensión

Identificamos aquí, proyectos motivados por estudiantes pautados por el vínculo con sus centros de estudiantes y la FEUU, con diverso grado de articulación. Mencionaremos brevemente los proyectos con mayor anclaje en facultad²⁷.

El grupo Bella Unión creado en 2001 y el grupo Cerro Largo en 2002, son experiencias vinculadas al trabajo en el medio rural, interdisciplinarias y con fuerte presencia a nivel de la FEUU y la integración de diversas disciplinas. En el 2002 surge también el grupo Cololó a partir de una pasantía a una cooperativa de producción agraria organizada por la Asociación de Estudiantes de Agronomía (AEA) y el Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales (CECSO) apuntando al fortalecimiento de la organización cooperativa. El grupo Santa Teresita surge en 2002, vinculado al territorio y escuela de Villa Santa Teresita. Extensión PEN, surge en 2005 desde estudiantes de Ciencias Sociales, con el objetivo de aportar al Plan de Emergencia Nacional. El grupo Bella Italia surge en 2007, desde la comisión de extensión del CECSO, buscando desarrollar trabajo a nivel territorial. Simultáneamente vinculado al área De Liberación del DTS, se financia un proyecto estudiantil en Regional Norte, sobre experiencias de vida de trabajadoras domésticas de la región,

26 Si bien existen aspectos que trascienden esta clasificación analítica.

27 Pudiendo por falta de información omitir alguna experiencia.

vinculado al Sindicato de trabajadoras domésticas. Éstos últimos fueron financiados por la modalidad de proyectos estudiantiles de CSEAM.

Se identificó a nivel central de la FEUU, el Proyecto Ismael Cortinas, donde participaron estudiantes de Sociología, Ciencia Política, Trabajo Social, Enfermería, Relaciones internacionales, Ciencias de la Comunicación, Medicina, Economía y Nutrición, abordando temáticas a nivel de producción, educación y desarrollo local. El mismo no tuvo financiación, contando con el aval y apoyos de la CSEAM²⁸. En 2010 se encontraban en ejecución otras experiencias desde la modalidad de proyectos estudiantiles, que si bien no surgieron desde facultad, contaban con la participación de estudiantes de Ciencias Sociales: Huella Digital (integrado por Ciencias Sociales, Psicología, Comunicación y Ciencias Económicas y de la Administración); Invasión del caracol en la Costa de Maldonado (Facultad de Ciencias, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas); Lavado de manos como elemento condicionante del aumento de la calidad de vida (Facultad de Enfermería y Ciencias Sociales); Recreando la alimentación (ISEF, Escuela de Nutrición y Ciencias Sociales); Experiencias en Escuelas de contexto desfavorable en Treinta y Tres (Veterinaria y Ciencias Sociales).

Proyectos con trayectoria en FCS

Algunas de las experiencias presentaron mayor anclaje en la facultad, más allá del involucramiento de otros servicios. Destacamos el proyecto Ladrilleros que surge en 1998 desde el Grupo de Estudios del Trabajo del Departamento de Trabajo Social y logra gran trayectoria a la interna de FCS desde los docentes referentes, estudiantes y a nivel de prácticas curriculares. El proyecto “Consolidación de actores sociales locales: asesoramiento y apoyo a la acción social de la coordinadora de barrios de San Carlos- Maldonado”, que surge en el 2001 desde una demanda a facultad y es tomada por FCS en un intento de construcción de una propuesta institucional, que finalmente se concreta desde Trabajo Social. Un Proyecto que surge desde el abordaje en Escuelas Públicas desde prácticas de Trabajo Social: “Reforzamiento y difusión de la red socio-asistencial-zona norte zonal 14”, financiado por el Plan de Emergencia de CSEAM, permitiendo la articulación con Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y ampliando su alcance. En esa misma dirección surge en 2006 el proyecto “Hacia el fortalecimiento de las prácticas asociativas en los procesos de colonización”, en convenio con el Instituto Nacional de Colonización, siendo una propuesta que integra enseñanza, extensión e investigación. El mismo ha conllevado a la conformación de un Área de Cuestión Agra-

28 Información extraída del documento: Estado de la inserción curricular en la UdelAR. FCS 2008.

ria que integra otros proyectos de extensión como es el proyecto MEVIR, que surge en 2008. Finalmente, destacamos la experiencia que trabaja junto al Sindicato Único de Trabajadoras Domésticas (SUTD) vinculado al área DeLiberación del DTS, financiada por la CSEAM y que también integra funciones como parte de la formación curricular de Trabajo Social.

Proyectos con vinculación a nivel inter-servicios y central

Identificamos algunos proyectos con participación de la facultad en interacción con otros servicios o programas centrales en donde se encuentra la estructura de los mismos.

Hemos mencionado al APEX-Cerro como un Programa Central de Extensión Universitaria, creado en 1993 desde el Grupo Universitario Multi-profesional, dedicado a la atención primaria en salud y con amplia trayectoria hasta nuestros días. La facultad ha participado en su conformación, inicialmente desde la Escuela de Servicio Social y posteriormente a través del desarrollo de prácticas curriculares de las distintas disciplinas en los distintos sub-programas. Destacamos también el Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria (PPAOC) que surge en el contexto de la crisis del 2002, desde demandas que llegan a facultad de Agronomía. El mismo presentó una estructura medianamente estable hasta el 2006. La facultad se vinculó desde el DTS y estudiantes que participaron voluntariamente, posteriormente constituyó un espacio de práctica y de talleres de investigación, obtiene una financiación especial desde el Plan de emergencia II que habilita su continuidad y su conformación como Programa. El proyecto Flor de Ceibo, trabaja en acompañamiento del Plan Ceibal²⁹ desde 2007 con el objetivo de apoyar el plan desarrollando procesos educativos rigurosos desde las funciones de la universidad (Casnati, A: 2009). Contó en sus inicios con fuerte participación del Departamento de Sociología y de estudiantes.

Experiencias de enseñanza innovadoras

Algunas experiencias, si bien no se conforman como prácticas de extensión, generan formatos de enseñanza innovadores, con una concepción de los problemas a investi-

29 Plan de acción y acceso a la sociedad de la información y el conocimiento a través de la entrega de un computador portátil por niño. Integra la agenda digital del gobierno 2005-2009.

gar y el lugar de los actores sociales, distinta a las predominantes³⁰. Encontramos estas experiencias en los distintos Departamentos de facultad, a modo de ejemplo mencionamos la experiencia desde el taller de investigación de Sociología Innovación, trabajo y educación en la agro-industria: *“La enseñanza como proceso de investigación y extensión. Una experiencia universitaria innovadora”* (Dpto. Sociología; 2009) y experiencias de enseñanza vinculadas al estudio del pensamiento crítico y sujetos colectivos. Las mismas son expresión de que existen distintos niveles de interrelación y aporte en la integración enseñanza-extensión e investigación.

Proyectos que surgen desde la nueva institucionalidad

Se pueden ubicar múltiples experiencias que surgen como experiencias innovadoras de enseñanza y profundizan su perfil de extensión a través de la presentación a fondos concursables de la CSEAM (proyectos estudiantiles, proyectos de sistematización de extensión, actividades de extensión, proyectos dirigidos a fortalecer la extensión en los PRET³¹) y desde proyectos presentados por la Unidad de Extensión de facultad. Estas modalidades habilitan a que docentes o equipos que antes no se vinculaban a extensión puedan presentar nuevas experiencias o proyectar las existentes a largo plazo a través, por ejemplo, de los programas plataforma.

Destacamos algunas propuestas en el marco del Proyecto de Consolidación de Extensión en FCS: *“Fortalecimiento del área social en escuelas especiales de Florida, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rocha y Salto”*, *“Fortalecimiento de los procesos de colonización”* correspondientes a Metodología de la Intervención Profesional de Trabajo Social del plan de estudios 1992; proyecto *“Doce segundos de oscuridad. Representaciones cotidianas de la ‘naturaleza intocada’ en la comunidad permanente de Cabo Polonio”* motivado por la inclusión del área al SNAP (Sistema Nacional de Áreas Protegidas) correspondiente a Sociología de la Cultura; el proyecto de articulación y diálogo con organizaciones sociales del taller de Sujetos colectivos y luchas sociales y el proyecto *“Gramáticas locales de la homosexualidad”* en el marco de la materia Teoría Sociológica III en articulación con la organización social Ovejas Negras y el Proyecto Integral Metropolitano (PIM). Estos tres proyectos pertenecen al Departamento de Sociología.

30 Esta modalidad se presenta claramente en muchas de las experiencias anteriormente presentadas, ya que en su mayoría establecieron un vínculo con enseñanza o desde la enseñanza se generó la propuesta de extensión. Sin embargo, se seleccionaron para este punto experiencias centradas principalmente en la enseñanza pero con otra concepción de la misma.

31 Programas Regionales de Enseñanza Terciaria.

Desde las líneas de EFIs de FCS en el 2010 (UE, 2010), se presentaron diversas experiencias, algunas con larga trayectoria, que son incorporadas a nuevos encuadres institucionales lo que le otorga mayor legitimidad, nuevas denominaciones y/o nuevas dimensiones. Se definieron experiencias en el marco de las actuales áreas y proyectos integrales de Trabajo Social -en sus inicios en los espacios de MIP (Metodología de la Intervención Profesional, es una asignatura de la Lic. en Trabajo Social de FCS)-, trabajando desde diversas temáticas Salud, Primera Infancia, Discapacidad, Tercera Edad, Género, Trabajo y Cuestión Agraria, entre otras. A nivel de Ciencias Políticas existe un espacio de género que presenta cercanías entre funciones y disciplinas, siendo una buena plataforma para pensar en la constitución de EFIs. A nivel de Sociología desde el espacio de los talleres centrales se planteaba elaborar propuestas contando con las experiencias previas mencionadas (UE, 2010).

En relación a los EFIs de profundización existen diversas experiencias, que articulan materias prácticas y teóricas, destacamos: *“Discapacidad en lo social”*, *“Hábitat y territorio”*, *“Trabajo y cuestión agraria”*, *“Taller de investigación de sujetos colectivos y luchas sociales”* y el *“Taller gramáticas locales del prejuicio y la actitud discriminatoria en Flor de Maroñas”*; así como áreas temáticas y seminarios del área DeLiberación. Como vemos muchos de estos espacios ya fueron mencionados como experiencias existentes, la conformación como EFIs podría dar nuevas posibilidades al trabajo ya iniciado.

Las experiencias de sensibilización desarrolladas fueron el curso-taller *“La Función de la Extensión en la Facultad de Ciencias Sociales”* que constituye desde un espacio de sensibilización hacia la extensión y la integralidad³² dirigido a estudiantes que de primer año, la asignatura *“Introducción a los Proyectos Integrales”* que se dictó por primera vez en 2010 en el segundo semestre del Ciclo Profesional del nuevo plan de estudios de la Licenciatura de Trabajo Social, y el curso del Ciclo Inicial de la Unidad Multidisciplinaria de la FCS que trabaja en diversos ejes temáticos desde el abordaje interdisciplinario.

Concepciones y tensiones desde las experiencias

Las experiencias expuestas aportaron al desarrollo de la extensión y la integralidad de funciones universitarias, marcando las potencialidades, dificultades y desafíos de dicha integración.

32 Siendo la primera instancia de formación en modalidad de curso en FCS, teniendo como antecedentes charlas y talleres en el marco del curso introductorio a la Universidad de la República y en el marco de prácticas de Metodología de Intervención Profesional de Trabajo Social. Documento Programa curso 2009.

La reflexión sobre como debe ser el abordaje desde extensión atraviesa las experiencias, con fuerte peso en las iniciales. Los conceptos manejados parten del carácter dialógico del proceso de conocimiento en un intercambio bidireccional de saberes y experiencias, destacando relaciones desde la horizontalidad de todos los participantes, en una “relación política de igualdad” (FEUU; 1999) que debe ser construida en el proceso de trabajo. La bi-direccionalidad como criterio que dirige la práctica, es entendida como una modalidad de comunicación que incorpora los distintos interlocutores que intercambian saberes y experiencias, donde el mensaje y significado es construido y redefinido en la relación de comunicación. La horizontalidad de la relación donde no existe una relación de autoridad a nivel de actores, ni jerarquía de conocimientos, supone modalidades de abordaje particulares; donde se interpelan los distintos conocimientos, donde el lugar de los sujetos adquiere una preocupación central. La autogestión, entendida como la autonomía de los procesos a lo largo del tiempo, independiente de los equipos universitarios. Este criterio fue expresado en el Primer encuentro estudiantil sobre extensión universitaria y actualmente es uno de los criterios presentados por la Comisión Asesora y aprobados por el Consejo de FCS. La modalidad de aprendizaje en base a problemas emergentes de la sociedad, es un elemento cada vez más valorado desde las propuestas pedagógicas y es la base de la propuesta de extensión desde las experiencias.

Otro aspecto reiterado es la definición de un punto de vista desde el cual interpelar la realidad y problematizar con los actores, destacando el carácter pedagógico de extensión. Esta perspectiva es recuperada desde las experiencias estudiantiles y desde los propios movimientos y actores sociales mas que desde la universidad³³. Existen diversas perspectivas teórico-metodológicas que nutren las prácticas de extensión, donde se destacan diversas corrientes de Educación Popular, marxismo, entre otras. Se destaca como fundamental, sin embargo, una concepción que proponga “la modificación del sentido común” del investigador y del actor social, en un acto investigativo³⁴.

Analizando las experiencias podemos destacar la vinculación del surgimiento de los grupos estudiantiles con el contexto de crisis regional y movilización de la universidad y en la actualidad desde la nueva modalidad de proyectos estudiantiles promovidos desde CSEAM-SCEAM. Estos impulsos se corresponden con los momentos considerados de inflexión en el desarrollo de extensión, son expresión de las concepciones y búsquedas del movimiento estudiantil y la propia sectorial hacia el desarrollo de extensión.

En los grupos iniciales se destaca la motivación de su conformación en espacios de militancia estudiantil, a partir de referentes comunes o con mayor trayectoria que pro-

33 Entrevista a docente de DTS.

34 Entrevista a docente de Sociología.

mueven su surgimiento y acompañan a los nuevos grupos; en este sentido se destaca la referencia que constituyó el grupo Bella Unión a nivel de Ciencias Sociales. Las pasantías constituyeron una herramienta para su conformación, como experiencias iniciales de sensibilización que dieron lugar a compromisos de continuidad; como fue el caso de Bella Unión, Cerro Largo y Cololó. Los grupos constituyeron un espacio de referencia y pertenencia, junto al proceso de aprendizaje en una experiencia concreta, otorgándole un sentido que supera la concepción de “proyecto”. Se destaca la integración intergremial de los centros de estudiantes vinculados a la FEUU, con la presencia de Ciencias Sociales desde la integración de estudiantes de todas las licenciaturas de facultad.

En relación a las experiencias estudiantiles vinculadas a la nueva institucionalidad, visualizamos cambios en la modalidad y motivación de surgimiento de las mismas. En los primeros grupos la convocatoria surgía de los propios estudiantes como parte del movimiento estudiantil, actualmente al realizarse convocatorias, hay una diversidad de encuadres de surgimiento y orientaciones, que le otorga distintas características; en las cuales sería interesante profundizar.

A nivel general, los proyectos presentan una Integración inter-servicios, a excepción de algunas experiencias que articulan a la interna de facultad y otras que dependen exclusivamente de una disciplina. Esta apuesta se relaciona con la búsqueda de abordajes multidisciplinarios para la comprensión de la realidad, donde muchas veces entran en tensión, las modalidades y especificidades disciplinarias.

En relación a los temas que abordan las experiencias, se presentan temas comunes en relación al medio rural y urbano: temáticas vinculadas a la producción y el trabajo, soberanía alimentaria, procesos asociativos, educación, procesos de salud-enfermedad. El eje organización se presenta de forma transversal en todos los proyectos como un corte desde el abordaje de Ciencias Sociales, destacando el abordaje desde el desarrollo local, el fomento de la organización colectiva y la participación social. Las experiencias estudiantiles iniciales presentaban una orientación hacia territorios rurales, con menor presencia universitaria. A nivel de los programas universitarios ubicamos experiencias territoriales a nivel urbano como el APEX, PPAOC, actualmente el PIM. Esta modalidad es propuesta actualmente desde los denominados Programas Plataforma, coformándose como experiencias integrales a nivel central de la universidad que incorporan proyectos y experiencias de los servicios y prácticas curriculares. Los espacios concretos de actuación son muy diversos teniendo en común la articulación con referentes e instituciones locales, con distinto nivel y ámbito de representación. A nivel de la articulación institucional se visualizan experiencias que trabajan con colectivos y organizaciones sociales y otras que se vinculan con instituciones formales del Estado. En las experiencias innovadoras y proyectos que surgen desde la nueva institucionalidad, destacamos el

aporte de nuevas temáticas que amplían los temas de trabajo visualizados como más tradicionales, mayores experiencias a nivel urbano y modalidades de abordaje e investigación que contribuyen a la integración de funciones y a una concepción de aprendizaje instituyente, se incorporan nuevos actores sociales, ampliando las organizaciones vinculadas y los espacios con presencia universitaria.

En relación a la motivación y definición del trabajo a desarrollar, se identifican demandas concretas realizadas a la UR, experiencias que se construyen desde demandas de diversos actores y otras que desde un vínculo previo construyen una demanda colectivamente. En algunas instancias se trabaja desde el concepto de “construcción de la demanda”³⁵, vinculado principalmente a experiencias de abordaje territorial donde debe definirse un espacio concreto de trabajo, junto con las personas directamente involucradas, donde las demandas iniciales son deconstruidas. Es necesario rescatar en la trayectoria histórica la superación de concepciones de extensión vinculadas a un rol de transmisión de conocimiento, hacia formas de pensamiento crítico y prácticas universitarias construidas colectivamente, cuestionando la realización de prácticas asistencialistas, problematizando el sentido de las prácticas.

A nivel de los impactos, los aportes de estas experiencias son múltiples, logrando muchas veces, dar respuestas más allá de los contextos de emergencia. Conformaron procesos de organización social, de construcción de demandas colectivas y aporte en espacios de negociación, estrategias concretas en respuesta a problemas de viabilidad de emprendimientos productivos, aportes a nivel de formación, investigación desde el abordaje de problemáticas diversas. Las transformaciones a nivel de las subjetividades de todos los participantes son un impacto no calculado, pero de gran importancia desde el discurso de los implicados.

En relación a las implicancias hacia la formación de los estudiantes, se mencionan aprendizajes y dificultades diversas. En general las experiencias desde los grupos, han transformado la forma de transitar por la universidad de los involucrados, generando compromiso y propuestas hacia la institucionalización de esta modalidad de aprendizaje. Desde los fundamentos pedagógicos colocados a la extensión, se visualiza la potencialidad de su incorporación a los espacios formales de las licenciaturas. Actualmente la inserción curricular de prácticas de extensión es una de las tres líneas directrices de la CSEAM. Sin embargo, la curricularización de extensión debe considerar las dificultades

35 La conceptualización de la demanda, conlleva una visión de las necesidades y problemas sociales, que constituyen construcciones sociales según un contexto y modo de vida particular. De esta forma la construcción colectiva de la misma habilita a poner en discusión modelos y escalas de necesidades y en qué sentido se puede dar respuesta a estas desde la universidad.

de articulación de los tiempos y necesidades de la formación en relación con los de la realidad concreta del espacio de trabajo³⁶. Por lo tanto, más allá de la creciente convicción de la curricularización, es necesario definir cómo, cuándo y en qué sentido se realiza este proceso.

Es necesario destacar que las experiencias iniciales, ya sea a nivel de estudiantes o equipos docentes, constituyeron la base política para el desarrollo institucional de extensión, presentando una clara intencionalidad en este sentido. Las experiencias en el marco del proceso de institucionalización permitieron ampliar y socializar la extensión en nuevos ámbitos, espacios y temáticas enriqueciendo las prácticas universitarias.

Las nuevas estructuras y figuras institucionales de fomento de Programas Integrales permiten un marco para las experiencias existentes. La complejidad que implica el trabajo en procesos sociales coloca múltiples desafíos por delante, donde los discursos y propuestas deben ser contrastados en cambios en las condiciones materiales e institucionales que habiliten la profundización de las prácticas.

Desafíos hacia el futuro; transformaciones necesarias

En la trayectoria realizada se puede identificar³⁷, como el proceso de desarrollo de extensión fue derivando de la reivindicación de la extensión como función universitaria a la incorporación de estos significados a un concepto más amplio, donde las funciones universitarias constituyen una unidad integrada. Se considera que este proceso es parte del propio desarrollo de la extensión, donde desde su especificidad y el papel otorgado en los cometidos universitarios, se redimensionó el papel de las funciones de enseñanza e investigación desde una relación nueva. Esta concepción, que según Bralich, ya se perfilaba en el momento previo a la dictadura (Bralich. J; 2007, 210), es retomada muchos años después, debido al modelo de universidad predominante, denominado por Errandonea como profesionalista, que generó la fragmentación de las funciones universitarias, estableció competencias a nivel presupuestal y de prestigio entre enseñanza, investigación y extensión.

El centro de este debate lleva a reflexionar acerca de los cometidos de la universidad, cual es su función social como institución, lo que refiere a modelos de universidad, donde a grandes rasgos, la educación puede ser entendida como espacio de generación de

36 Entrevista a docente DTS.

37 Destacaremos algunos elementos que surgen de la información y entrevistas realizadas, junto a la reflexión propia.

conocimiento crítico en vínculo con la sociedad o como un espacio de formación de profesionales desde las necesidades del mercado (Errandonea, 1998). Desde las tendencias construidas desde la línea de pensamiento vinculada a extensión, junto con otras tendencias, se coloca a la generación de conocimiento como cometido central, donde la enseñanza, investigación y extensión deben aportar desde su especificidad y mutua determinación, hacia un conocimiento nuevo, crítico e innovador de los problemas y preguntas en relación a la sociedad de la que es parte.

Históricamente la extensión ha estado vinculada a los sectores populares, a la población organizada colectivamente, a poblaciones que sufren los mayores impactos de la cuestión social. Desde el sentido político de que la universidad debe contribuir a la transformación de esas realidades. La ley orgánica vigente, es respuesta a transformaciones en este sentido, expresando como función de la universidad, su aporte a las problemáticas nacionales. Desde la concepción integral de las funciones, deja de concebirse a la extensión como espacio de vínculo dialógico y participativo con la sociedad, sino que toda la institución desde sus cometidos, en la articulación y especificidad de sus fines y funciones aportan al vínculo con la sociedad. Desde la reforma universitaria en proceso, se prevé profundizar esta visión integral.

Sin embargo, hay que considerar la permanencia de dificultades para el desarrollo de una política de extensión en la universidad, que en definitiva, son expresión del lugar marginal que aún presentan los enunciados presentados anteriormente, lo que da cuenta que los procesos descriptos no son la hegemonía en la universidad. Este elemento surge como un “principio de realidad” que hay que tener en cuenta, para analizar los procesos y definir acciones, teniendo en cuenta las propias contradicciones de las prácticas universitarias³⁸. Otro elemento relevante que se cree interesante incorporar desde las entrevistas, es la necesidad de investigación de los procesos universitarios, a nivel de extensión y de las demás funciones universitarias, ya que existe escasa investigación sobre los procesos desarrollados y su impacto.

Aún no es posible evaluar los impactos del proceso de consolidación institucional que estamos viviendo a nivel de la universidad y específicamente en FCS, los mismos pueden aportar transformaciones significativas, pero necesitan consolidarse y generar nuevas posibilidades³⁹. Por tanto, los desafíos a futuro son múltiples y refieren a la revitalización de las funciones universitarias y de los órdenes que la gobiernan. Más allá de los cambios en las modalidades estudiantiles, es necesario reforzar el lugar del estudiante como actor fundamental hacia el desarrollo de la universidad, revitalizando el rol que ha

38 Entrevista a docente DTS.

39 Entrevista a docente DTS.

cumplido históricamente el movimiento estudiantil. En lo que desde una de las entrevistas se expresaba como “hacer del estudio una militancia”⁴⁰ como guía hacia las transformaciones buscadas. Por otro lado, son necesarias transformaciones en las concepciones del rol docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, que suponen también un rol activo del estudiante en su formación. Es necesario un rol docente activo, participando en el cogobierno, dándole otra legitimidad a estos espacios, lo que revitalizaría los cambios institucionales buscados; dificultados por la masificación universitaria, las dificultades presupuestales y las condiciones laborales de los docentes y funcionarios.

Existe un conocimiento y experiencia en la Universidad que es posible potencializar. El análisis de las experiencias de extensión muestra que las mismas dan respuesta a múltiples problemáticas y revitalizan el aprendizaje y generación de conocimiento en la vida universitaria. El principal desafío es lograr un encuadre que posibilite un desarrollo más estable de las mismas y que pueda sostener los tiempos necesarios para un abordaje crítico y retroalimentado por la investigación científica. Esto implica avances institucionales en la promoción y apoyo, nuevas modalidades de financiación que permitan una proyección a mediano y largo plazo, adecuada a los objetivos propuestos.

40 Entrevista a estudiante.

Bibliografía

Aquino, I. (2005). *La extensión universitaria: del reformismo a la nueva institucionalidad*. Tesis de grado. Licenciatura de Trabajo Social.

Arocena, R. (2004). *Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina*. Ed. Soc. Campinas. Vol 25. Nº 88. P 915-936. En: www.cedes.unicamp.br

Bellenda et ál. (2006) *PPAOC: un espacio en torno a la agricultura urbana, donde se generan aprendizajes en universitarios y vecinos del área metropolitana de Montevideo*. En: Encuentro regional de agricultura urbana y seguridad alimentaria: "Recogiendo experiencias y saberes hacia la construcción de políticas integrales".

Berger, M. (2008). *Existencia y resistencia en la precariedad: El Movimiento Nacional de Ladrilleros, una visión desde la subjetividad de sus integrantes*. Tesis de grado. Licenciatura Trabajo Social.

Blixen et ál. (2006) *Seguridad y Soberanía alimentaria en perspectiva de experiencias de Agricultura Urbana. Hacia estrategias de extensión universitaria, en la búsqueda de alternativas a la lógica del capital*. En: Encuentro regional de agricultura urbana y seguridad alimentaria: "Recogiendo experiencias y saberes hacia la construcción de políticas integrales".

Bralich, J. (1986). *Las misiones socio-pedagógicas en el Uruguay. Una experiencia precursora de la extensión universitaria*, Colección Sin Fronteras. Ed. Nordan-comunidad.

————— (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. CSEAM-UdelaR.

————— (2010) *Una mirada Histórica de la Extensión Universitaria En: La extensión en obra*. CSEAM-UDELAR.

Casnati, A. (2009). *Abordaje interdisciplinario en el Proyecto Flor de Ceibo*. Ponencia presentada en el X Congreso Iberoamericano de extensión José Luis Rebellatto. EXTENSO.

Cutiño et ál. (S/D) *Extensión universitaria. La visión de los actores locales*. CSIC-FCS-UR.

Carrasco, J.C. (1989). *Extensión, Idea Perenne Y Renovada*. Gaceta Universitaria - Nº2/3 - Noviembre/Diciembre.

CSEAM-SCEAM (2000). *Extensión universitaria 1996-1999*. CSEAM-UR.

CSEAM- SCEAM (2004). *Extensión universitaria 2000-2003*. CSEAM-UR.

CSEAM-SCEAM (2005). *La extensión en la universidad de la República. Estado de situación 2004*. CSEAM-UR.

CSEAM-SCEAM (2010). *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. CSEAM-UR.

Departamento de Sociología (2009). *El Uruguay desde la Sociología*. VII. Facultad de Ciencias Sociales-UR.

Díaz, P. Coordinador. (2007) *Ampliando saberes. Materiales de la praxis rural del equipo de extensión universitaria en Bella Unión (2001-2006)*. En: Papeles de trabajo FHUCE-UdelaR.

Errandonea, A. (1998). *La Universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de Universidad*. Ed. Nordan.

Etchebehere, C. (2005) Trabajo Final. Práctica pre profesional. APEX-Cerro.

Etchebehere, C, Piazza, D y Quintero, J. (2005). Sistematización de actuación pre- profesional en el marco del PPAOC-UdelaR. Barrio Nueva Esperanza.

FEUU (1999) *¡Una Universidad para el Pueblo! La FEUU y la Extensión Universitaria* Documento elaborado para la IX Convención de la FEUU.

Jung, M (s/d). *“La reorganización del movimiento estudiantil y la restauración democrática en la UDELAR. 1980-1983”* En: encuentros uruguayos revista digital. En: http://www.encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=56:la-reorganizacion-del-movimiento-estudiantil-y-la-restauracion-democratica-en-la-udelar-1980-1983&catid=22:seccion-documental

Kaplún, G. (2004) *Interdisciplinar la Universidad*. Quito.

Mariategui, J. (2008). *Ideología y reivindicaciones*. Cuadernos de pensamiento crítico latinoamericano N° 5 Bs As. CLACSO, Consejo Latinoamericano de ciencias Sociales.

Méndez, V. y Romano, M. (2007) *Estructura de redes de colaboración. Sector de producción artesanal de ladrillo*. Tesis de grado. Licenciatura En Ciencias Económicas.

Olesker, D. (2002) *La movilización social en Uruguay: crecimiento y convergencia*. En libro: OSAL No. 8. Buenos Aires: CLACSO.

Paulo, L. (2002) *Las prácticas curriculares de nivel intermedio en el Programa APEX-Cerro*. DTS-FCS-UdelaR.

Revista En Diálogo N°1 año 1. 2008

Sarachu, G. (s/d). *Notas para el Foro de Extensión, sobre la intervención, los procesos sociales y las estrategias metodológicas*. Documento digital

Tommasino, H. (2009) *Generalización de las Prácticas Integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación*. Revista En Diálogo (Año I, N° 3). SCEAM.

UR. (1997). *La Universidad de la República en un tiempo de cambios*. Síntesis de las jornadas del 12 al 17 de mayo de 1997.

Fuentes documentales

Asamblea General del Claustro de Facultad de Ciencias Sociales Documento de trabajo: Para una propuesta de Reforma Universitaria. Borrador de exposición de motivos y articulado. 15 de Octubre de 2008

Bertullo, et ál. Elementos para la evaluación de la implementación del Curso-Taller “La Función de la Extensión en la Facultad de Ciencias Sociales” y algunas propuestas (2do sem.) Informe preliminar Diciembre 2009

Bertullo, et ál. (2009) Programa de la actividad curricular: “La función de extensión en la Universidad de la República”.

Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales. Extensión, institucionalización, currícula y enseñanza. Comisión extensión CECSO. 2004

————— Breve fundamentación del Plan de Estudios y Perfil del Egresado. Propuesta preliminar. Distribuido Consejo FCS N243/2003 P1

————— Extensión, institucionalización, currícula y enseñanza. Comisión extensión CECSO. s/d

Comisión Asesora de Extensión de Facultad de Ciencias Sociales. Lineamientos hacia una Política de extensión en FCS. 2004

————— (2005) Llamado a propuesta de Creación de una Unidad de Extensión Universitaria. Bienio 2006-2007. FCS.

————— (2008) Comisión de redacción. Documento de la Situación de inserción curricular de la extensión en la UdelAR. FCS.

————— (2009). Conceptualizando la extensión en Facultad de Ciencias Sociales.

CSEAM (2007). Programas Integrales: concepción y gestión. Aportes al debate universitario. CSEAM-SCEAM.

Facultad de Ciencias Sociales (2001). Lineamientos de extensión de la Facultad de Ciencias Sociales. Quinquenio 2001- 2005.

Facultad de Ciencias sociales (2001). Programa de extensión de la Facultad de Ciencias Sociales. Grupo de Trabajo de extensión. Informe complementario.

Facultad de Ciencias Sociales-Red de Extensión (2008) Evaluación de I Jornadas del Área Social.

Facultad de Ciencias sociales (2009). Perfil del Egresado FCS. Plan de Estudios

Facultad de Ciencias Sociales (2009) Resolución. Extensión y Actividades en el Medio.

FEUU (2000) Declaración mesa de la FEUU. 23 Octubre 2000. En: <http://www.rau.edu.uy/universidad/conflicto/4.htm>

FEUU (2004). "Enseñanza y extensión, un encuentro necesario" En: www.feuu.edu.uy

Fernandez, L. et ál. (2006). Proyecto "Sosteniendo Vínculos", MEVIR. Informe de actividades Colonización.

Grupo Cerro Largo. Transformando el afuera en el adentro. Documento para la revista Jornada del 14 de agosto. s/d.

Grupo Cololó (2002) Proyecto. Fortalecimiento de la identidad cooperativa.

Grupo Santa teresita (2003) Proyecto Santa Teresita.

Grupo extensión PEN (2006). Breve historia de extensión PEN. Documento borrador aportado por integrante del grupo.

Lema, S. et ál. (2006) Proyecto. Colonización. Sistematización.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. La juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América.

Mesa de proyectos de extensión (2003). Síntesis I Jornadas de Extensión en FCS.

Notas para la actualización de la Ley Orgánica de la UR (2008). Documento del Rectorado de la UR. Febrero 2008. Publicado en www.udelar.edu.uy

Proyecto estudiantil Bella Italia. 2009

Sarachu, G, et ál. (2002) Proyecto. Hacia la construcción de una red de trabajadores y trabajadoras de la producción artesanal de ladrillos. FCS-DTS.

Sarachu, G. et ál. (s/d) Proyecto “Hacia el fortalecimiento de las unidades familiares de producción y reproducción social y sus prácticas asociativas en la cuenca lechera de San José”.

Universidad de la República. Ley Orgánica de la Universidad de la República. Ley No. 2549. (Publicada en el Diario Oficial el 29 de Octubre de 1958)

————— Plan Estratégico de Desarrollo de la Udelar. 2006-2010. <http://www.universidad.edu.uy/institucional/pledur.php>

————— Revitalizar la extensión para transformar la universidad, transformar la universidad para contribuir a la transformación social. Declaración final X Congreso Iberoamericano de extensión universitaria José Luis Rebellato “EXTENSO 2009” www.extension.edu.uy

————— Plan de trabajo del equipo rectoral para impulsar la reforma universitaria. Febrero 2008

————— Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Resolución CDC 27 de octubre de 2009. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/vconmedio/CDC%20resol%20aprobacion.doc>

Unidad de Extensión FCS. Documento presentado al llamado Consolidación de una Unidad de Extensión Universitaria en el marco de la Red de Extensión. Bienio 2008-2009.

————— (2009 a) Extensión y actividades en el medio.

————— (2009 b) Documento de Evaluación de la Unidad de Extensión.

————— Plan de trabajo 2010

————— Informe de implementación de los Espacios de Formación Integral. EFI. FCS. 2010.

Prácticas integrales en Facultad de Ciencias Sociales: avances, límites y potencialidades

*Florencia Ferrigno, Mariana Fry, Matilde López, Ana Marssani, Anabel Rieiro*⁴¹

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo analizar el desarrollo de la extensión en Facultad de Ciencias Sociales, sus avances, frenos y alternativas durante los últimos años. El mismo fue elaborado por las docentes de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio, quienes buscaron sistematizar el proceso de expansión de las prácticas de extensión registrado en los cuatro últimos años, así como también problematizar sus límites y potencialidades.

Para ello, se realiza una reconstrucción del surgimiento de las prácticas integrales en dicha Facultad y de las políticas orientadas a promoverlas, con especial atención al caso de los Espacios de Formación Integral. Posteriormente, se retoman algunas de las dificultades encontradas para señalar el modo en que éstas fueron motivando cambios en las políticas implementadas; y finalmente se intenta reflexionar sobre los límites y las potencialidades para el desarrollo de la extensión universitaria en nuestro servicio.

Palabras clave: integralidad universitaria, políticas, Facultad de Ciencias Sociales.

41 Florencia Ferrigno es Licenciada en Sociología (FCS, Udelar) y maestranda en Psicología Social (Facultad de Psicología, Udelar). Docente de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UE) y de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE), FCS, Udelar.

Mariana Fry es Licenciada en Sociología (FCS, Udelar) y maestranda en Sociología por el Departamento de Sociología (DS), FCS, Udelar. Docente de la UE y del DS, FCS, Udelar.

Matilde López es Licenciada en Sociología y docente de la UE, FCS, Udelar. Investigadora en Mujer y Salud Uruguay (MYSU).

Ana Marssani es Docente de Antropología y estudiante avanzada de la Licenciatura en Antropología Social (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina). Docente de la UE y de la asignatura Compromiso Educativo (UAE), FCS, Udelar.

Anabel Rieiro es Licenciada en Sociología (FCS, Udelar), Magíster y candidata a Doctora en Sociología (DS, FCS, Udelar). Coordinadora de la UE y docente del DS (FCS, Udelar).

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el desarrollo de la extensión en Facultad de Ciencias Sociales (FCS), sus avances, frenos y alternativas durante los últimos años. El mismo fue elaborado por las docentes de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UE) de FCS, quienes buscaron sistematizar el proceso de expansión de las prácticas de extensión registrado en los cuatro últimos años, así como también problematizar sus límites y potencialidades.

Para ello, se analizaron diversos registros, archivos, proyectos y entrevistas acumuladas en el marco de distintos llamados, evaluaciones y actividades realizadas desde la Unidad de Extensión. La principal política de promoción a la extensión ha sido el concurso anual para la conformación de Espacios de Formación Integral (EFI), por lo cual es a través de dicha política que se vertebra centralmente el artículo, aunque se resalta también la creación del curso de extensión universitaria, la curricularización de proyectos estudiantiles, entre otros.

En la primera parte, se contextualiza brevemente cómo vienen pensándose y definiéndose, a nivel central de la Udelar y del servicio en particular, las prácticas de extensión. En un segundo momento, se aborda directamente el desarrollo de los EFI de nuestra Facultad, así como también otras iniciativas implementadas para promover la extensión y la integralidad. La tercera parte del artículo, retoma algunas de las dificultades encontradas que hicieron a la propia reflexividad de las políticas ensayadas. Por último, se intenta reflexionar sobre los límites y las potencialidades para el desarrollo de la extensión universitaria en nuestro servicio.

El desarrollo de prácticas integrales en FCS: la reforma universitaria y el surgimiento de los EFIs

El desarrollo de prácticas de extensión y actividades en el medio en FCS puede rastrearse desde su creación, encontrando algunos de sus antecedentes en experiencias vinculadas a la Escuela de Servicio Social y al Instituto de Ciencias Sociales de Facultad de Derecho. Inicialmente, estas prácticas respondían al trabajo de estudiantes y de algunos docentes, contando con un muy bajo apoyo institucional. En los últimos años esta tendencia se ha ido revirtiendo a través de un fuerte proceso de institucionalización que busca identificar, reconocer, apoyar, visibilizar y profundizar la función de extensión en el marco de la integralidad universitaria.

Este impulso tuvo como telón de fondo el proceso de reforma universitaria iniciado en 2006 y el cambio en el Plan de Estudio implementado en nuestro servicio a partir de 2009. En este contexto empezaron a visualizarse algunos avances hacia el reconocimiento de la función, como la creación de la Unidad de Extensión en el 2006⁴². Dicha unidad busca desarrollar una política de extensión propia, fomentando nuevas experiencias, articulando las iniciativas existentes entre sí y con procesos y programas centrales y de otras Facultades.

Lo que comienza como una unidad con una persona encargada va creciendo y conformándose lentamente en un equipo de trabajo, que articula sus propuestas y acciones con la comisión de extensión de FCS y con el SCEAM (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio).

En 2009, se implementa por primera vez, en el marco del nuevo plan de estudio, el curso optativo del ciclo inicial “Extensión Universitaria”, que buscó brindar a los estudiantes un primer acercamiento a la función de extensión.

En el mismo año, resultado de un debate entablado entre la Unidad de Extensión y la Comisión Cogobernada, el Consejo de la Facultad aprueba el documento “Extensión y Actividades en el Medio” en el cual se definen la extensión y las actividades en el medio, incorporando criterios que contribuyen a enriquecer el desarrollo de dicha función. Así, se propone a la extensión como “...la función a través de la cual se implementan actividades con soporte institucional, que se realizan en el medio, en interacción con el resto de la sociedad, mediante prácticas presenciales”. Asimismo, el documento señala que dichas actividades deberán aspirar a cumplir con los siguientes criterios: 1. Pertinencia social, entendida como aporte universitario a la búsqueda de soluciones ante las problemáticas de la sociedad. 2. Bidireccionalidad o carácter dialógico, es decir un proceso de diálogo de saberes y aprendizaje mutuo entre los universitarios y los actores sociales. 3. Autogestión, de manera que los procesos de extensión deben apuntar a la autogestión por parte de la comunidad de las soluciones halladas durante el proceso. 4. Integralidad de funciones universitarias y participación de los órdenes. Esto implica que para enriquecer la práctica de extensión la misma debe realizarse en forma integrada con tareas de enseñanza e investigación, incorporando docentes, estudiantes y egresados en el trabajo con la sociedad. 5. Por último, se señala que el desarrollo de la extensión universitaria supone una interacción efectiva con actores sociales no universitarios, ya sean grupos, individuos, organizaciones o instituciones públicas, privadas o del tercer sector.

42 Si bien la Facultad ya había aprobado la creación de una unidad de extensión en 2001 (Unidad Central de Extensión), la misma quedó sujeta a disponibilidad presupuestal, no alcanzando a concretarse.

Complementariamente, se entiende que existen otras formas de vinculación con el medio a través de Actividades en el Medio "...que incluyen actividades presenciales, y que pueden derivar o fortalecer actividades de extensión pero que no necesariamente cumplen con los cinco criterios anteriores". Entre ellas, se menciona la difusión de investigaciones, la generación de debates públicos, la investigación aplicada, la devolución de resultados de investigaciones, la enseñanza con prácticas en el medio y las actividades de asistencia. Partiendo de esta distinción entre extensión y actividades en el medio la FCS resolvió renombrar la Unidad de Extensión creada en 2006 como Unidad de Extensión y Actividades en el Medio.

En lo que refiere a las prácticas integrales, éstas adquieren un fuerte impulso a nivel central de la Universidad en el marco de la llamada segunda reforma universitaria. Se trata de un proceso iniciado en 2006 inspirado en los valores de autonomía, cogobierno y compromiso social de la Universidad, que se plantea entre sus pilares "...la transformación educativa vertebrada por la generalización de la enseñanza avanzada y permanente" (UdelaR, 2007: 8).

En este contexto, en octubre de 2009 el Consejo Directivo Central (CDC) aprueba el documento "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio", el cual propone entre otras cosas la curricularización de la extensión en forma integrada con las demás funciones universitarias, a través de la creación de Espacios de Formación Integral (EFIs) e Itinerarios de Formación Integral (IFIs). Partiendo de estos lineamientos, desde el año 2010 la Universidad de la República comenzó a implementar EFIs en todos los servicios universitarios, es decir prácticas curriculares que buscan articular las funciones de enseñanza, investigación y extensión.

Este impulso a la integralidad propiciado a nivel central encontró en FCS un contexto particularmente favorable, a partir de la implementación en 2009 de un Nuevo Plan de Estudio basado en el sistema de créditos, que flexibiliza la estructura curricular. En este marco, en FCS comenzaron a desarrollarse prácticas integrales que recogen la experiencia de vinculación entre actividades curriculares de enseñanza, investigación y extensión desarrollada por el servicio. Un aspecto clave en la expansión de esta función ha sido el trabajo de la Comisión Cogobernada de Extensión, la cual en algunas oportunidades y con distintas intensidades ha tomado un importante protagonismo en el debate, elaboración y seguimiento de las políticas de promoción de la integralidad.

Paralelamente, la FCS ha ido incrementando su participación en actividades centrales de extensión a partir de la presentación de propuestas a los llamados a proyectos del SCEAM, en las modalidades de sistematización de experiencias, actividades de exten-

sión, culturales y de difusión de conocimientos, proyectos estudiantiles y de desarrollo de la extensión.

En la siguiente tabla se detalla la cantidad de proyectos presentados a llamados de SCEAM que incluyeron participación de docentes o estudiantes de FCS, para cada una de las modalidades abiertas en cada año. Como puede observarse, en el período 2009-2013 se presentaron y aprobaron en total 86 proyectos que incluyeron participación de docentes o estudiantes de FCS.

Tabla N°1: Proyectos de FCS presentados ante llamados de SCEAM 2009-2013

Año	Modalidad			
	Actividades de extensión, culturales y de difusión de conocimientos	Proyectos estudiantiles	Sistematización de experiencias	Desarrollo de la extensión
2009	9	7	SC	13
2010	9	14	2	SC
2011	10	SC	1	SC
2012	8	6	SC	SC
2013	1	6	SC	SC

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por Unidad de Proyectos SCEAM

Referencias: SC significa "Sin Convocatoria", indicando que no hubo llamado ese año en esa modalidad.

Este proceso de expansión de la función ha sido acompañado por un crecimiento del equipo docente la UE, el cual cuenta actualmente con siete integrantes, dedicados entre otras tareas a la promoción, seguimiento y evaluación de Espacios de Formación Integral en FCS, a la conformación del Centro de formación sobre procesos autogestionarios, al apoyo a la asignatura "Compromiso educativo", a la participación en la Red de emprendedurismo y la Red de extensión de la UdelaR, a la coordinación e implementación del curso "Extensión Universitaria".

Espacios de Formación Integral

Los EFIs constituyen la principal política impulsada por la UE de FCS. Éstos comenzaron a desarrollarse en nuestro servicio a partir de 2010, en el marco del impulso a la integralidad que se dio en la UdelaR.

Siguiendo los lineamientos trazados por el CDC, se entiende que “...un EFI implica la integración de las tres funciones universitarias en un núcleo de enseñanza, y la incorporación de la perspectiva interdisciplinaria como modelo de aproximación a la realidad social. El desarrollo de los mismos requiere, a su vez, de la articulación entre asignaturas, cátedras, departamentos y servicios universitarios, lo que permite potenciar mutuamente los esfuerzos. De la mano con lo anterior, se considera un aspecto central a la hora de definir un EFI la articulación con los Programas Plataforma, en tanto que posibilitan la articulación de diferentes ámbitos universitarios y enmarcan la práctica universitaria con la comunidad en programas más amplios, que potencian el vínculo Universidad – Sociedad y permiten dotarlo de continuidad en el tiempo, más allá de los tiempos acotados de los cursos curriculares.”⁴³

Acorde a estas definiciones, en los años 2010, 2011 y 2012 se implementaron en FCS nueve espacios de formación integral. Este proceso se continuó en 2013, habiéndose identificado diez EFIs⁴⁴. El siguiente cuadro detalla la información de los EFIs ejecutados en dicho período:

Tabla Nº2: EFIs ejecutados entre 2010 y 2013

Cátedra o área	Nombre del EFI	Tipo	Ubicación curricular	Año	Forma de identificación
Unidad de Extensión	“Extensión Universitaria”	Sensibilización	Ciclo Inicial	2010, 2011, 2012 y 2013	Convocatoria plan de trabajo UE FCS
Área de Discapacidad	“Discapacidad en lo social”	Profundización	Licenciatura en Trabajo Social	2010, 2011 y 2012	Convocatoria plan de trabajo UE FCS
Proyecto Integral Hábitat y territorio	“Hábitat y Territorio”	Profundización	Licenciatura en Trabajo Social	2010	Convocatoria plan de trabajo UE FCS
Proyecto Integral Cuestión Agraria	“Trabajo y Cuestión Agraria”	Profundización	Licenciatura en Trabajo Social	2010, 2011, 2012 y 2013	Convocatoria plan de trabajo UE FCS

43 Plan de trabajo 2010 – Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de FCS.

44 El detalle de la información sobre los EFIs se encuentra en el documento “Aporte para la evaluación de los EFIs en FCS”, elaborado por la Unidad de Extensión de FCS.

Cátedra o área	Nombre del EFI	Tipo	Ubicación curricular	Año	Forma de identificación
Proyecto Integral Sujetos Colectivos	“Área De Liberación”	Profundización	Licenciatura en Trabajo Social	2010	Convocatoria plan de trabajo UE FCS
	“Proyecto integral sujetos colectivos y praxis”	Profundización	Licenciatura en Trabajo Social	2011, 2012 y 2013	Convocatoria plan de trabajo UE FCS
Departamento de Sociología	“Sujetos colectivos y luchas sociales”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2010	Convocatoria plan de trabajo UE FCS
Teoría Sociológica IV	“Gramáticas locales del prejuicio y la actitud discriminatoria en Flor de Marroñas”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2010	Convocatoria plan de trabajo UE FCS
Núcleo de Estudios Sociales Agrarios	“El conflicto socio-ambiental en una localidad costera del departamento de Canelones”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2010	Llamado a EFIs para apoyo financiero UE FCS
	“Sociedad y ambiente”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2011, 2012 y 2013	Llamado a EFIs para apoyo financiero UE FCS
Metodología Cualitativa II	“Investigar sobre extensión en el marco de la enseñanza”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2010	Llamado a EFIs para apoyo financiero UE FCS
	“A investigar se aprende investigando”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2011, 2012 y 2013	Llamado a EFIs para apoyo financiero UE FCS
Departamento de Trabajo Social	“Abordaje integral de situaciones de violencia”	Profundización	Licenciatura en Trabajo Social	2011	Convocatoria plan de trabajo UE FCS

Cátedra o área	Nombre del EFI	Tipo	Ubicación curricular	Año	Forma de identificación
Departamento de Sociología	“Fortalecimiento de los procesos educativos y productivos en contextos de encierro”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2011 y 2012	Llamado a EFIs Unidad de Proyectos SCEAM
Grupo de Estudios en Sociología Rural, Territorio y Desarrollo	“Ruralidad y desarrollo”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2011 y 2012	Llamado a EFIs para apoyo financiero UE FCS
Proyecto Integral Derechos y Cuidado Humano	“Salud Mental, Calidad de vida y Trabajo Social”	Profundización	Licenciatura en Trabajo Social	2013	Llamado a Autoidentificación de EFIs de UE FCS
Proyecto Integral Derechos y Cuidado Humano	“Vejez, interdisciplina y Trabajo Social”	Profundización	Licenciatura en Trabajo Social	2013	Llamado a Autoidentificación de EFIs de UE FCS
Departamento de Sociología	“Análisis sociológico II: esquemas de análisis cualitativo”	Profundización	Licenciatura en Sociología	2013	Llamado a EFIs para apoyo financiero UE FCS
Teoría y práctica para el desarrollo	“Objeto, método de los estudios de acción para el desarrollo”	Profundización	Licenciatura en Desarrollo	2013	Llamado a EFIs para apoyo financiero UE FCS

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados en el marco de los llamados a proyectos realizados por la UE y por el SCEAM.

Actualmente, la propuesta global para el desarrollo de los EFIs en FCS busca dar continuidad al trabajo que se viene realizando desde 2010. La misma comprende el curso “Extensión Universitaria”, definido como un espacio de sensibilización radicado en el ciclo inicial, y EFIs de profundización en los ciclos avanzados de las distintas licenciaturas. Cabe destacar que, mientras que el curso “Extensión Universitaria” es impulsado y

sostenido desde la Unidad de Extensión, los EFI de profundización fueron construidos a partir de asignaturas existentes, buscando articularlas con experiencias de extensión e incorporar la perspectiva interdisciplinaria de aproximación a la realidad social.

El curso “Extensión Universitaria” en tanto EFI de sensibilización surge en el año 2009, y desde entonces ha ido transformando su programa y estructura de actividades para lograr una mejor articulación entre la experiencia en territorio y el abordaje de aspectos conceptuales vinculados a la Extensión.

En su surgimiento el curso estaba orientado al debate conceptual en torno a la Extensión Universitaria y al conocimiento de algunas experiencias que se desarrollaban en la Universidad. En los años siguientes, la acumulación de experiencia permitió ir transformando la estructura del curso, el cual se reformuló para orientarse en torno a proyectos de extensión elaborados por los estudiantes. Esta nueva modalidad permitió conectar los debates conceptuales trabajados en clase y el conocimiento de los programas de extensión de la UdelaR con la elaboración de una propuesta concreta de intervención, enriqueciendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir de la experiencia de trabajo grupal.

A su vez, esta reformulación de la propuesta del curso “Extensión Universitaria” permitió tender puentes con las convocatorias realizadas por SCEAM, a partir de la propuesta de “curricularización de proyectos estudiantiles de extensión” aprobada por el Consejo de la FCS en el 2011. La misma establece que los proyectos que se presenten a la convocatoria a proyectos estudiantiles realizada por el SCEAM⁴⁵ y sean aprobados y financiados en el marco de la misma, podrán creditizarse. Ello significa que los estudiantes que implementen dichos proyectos podrán obtener un reconocimiento curricular acorde a las actividades realizadas, como se desarrollará más adelante.

Otra de las transformaciones que se ha dado en el curso “Extensión Universitaria” en los últimos años es la composición del equipo docente. En sus comienzos, el equipo docente que dictaba el curso era convocado año a año, existiendo una importante rotación. Esto hacía que fuera difícil acumular experiencia colectiva en torno al desarrollo de la propuesta. En el año 2012 se logra abrir por primera vez un llamado para la conformación de un equipo docente estable para dicho curso, constituido por una docente grado 3 y dos docentes grado 1. Esto permitió consolidar la propuesta a partir de la conformación de un equipo estable, que ha ido mejorando la propuesta año a año.

45 La convocatoria a proyectos estudiantiles realizada por SCEAM es un llamado que se realiza en forma anual. En esta instancia, los estudiantes presentan proyectos de extensión que son financiados y apoyados por un equipo docente para su realización.

En esta línea, cabe mencionar que en el 2013 se dio una modificación central: el pasaje de cuatro a ocho créditos. Esto se basa en el diagnóstico de la necesidad de que las horas de trabajo en territorio (que los estudiantes realizaban fuera del horario de clase) sean reconocidas como exigencias propias del curso. De esta forma, pasa de tener 40 horas a un total de 65 horas que se distribuyen en 15 semanas y equivalen a ocho créditos del Ciclo Inicial de la FCS.

Las salidas a territorio se encuentran enmarcadas en acuerdos de trabajo con Programas Plataforma y proyectos vinculados a la UdelaR, estableciendo articulaciones con demandas previamente construidas que se trabajan durante la intervención de los estudiantes. Hasta el momento se ha trabajado con el Programa Integral Metropolitano (PIM), APEX (Aprendizaje y Extensión), la Unidad de Estudios Cooperativos (UEC) y la Tecnicatura en Museología de la Facultad de Humanidades.

Para el desarrollo de la tarea de campo, así como para el trabajo en los talleres, se crean subgrupos, que durante el curso trabajan en torno a las demandas planteadas por distintos actores sociales vinculados a los programas y proyectos. De este modo, los estudiantes se vinculan directamente con un actor y un tema o problema. Cada subgrupo formula e implementa un proyecto de extensión que se nutre a lo largo del curso de la base teórica aportada y de las reflexiones dentro de los espacios de taller. El trabajo en subgrupos posibilita una participación más activa del estudiante, el intercambio de opiniones y de conocimientos con sus pares, problematizando los conceptos trabajados en clase.

Llamado a propuestas concursables

Por otra parte, en cuanto a los EFIs de profundización la principal herramienta con la que se cuenta para promover su desarrollo es un llamado a propuestas concursables que se implementa desde la UE. El mismo comenzó a implementarse en 2010 con el objetivo de brindar apoyo financiero a propuestas de EFIs desarrolladas desde Facultad y desde entonces se ha implementado todos los años a través de una convocatoria anual.

Desde su creación, este llamado se ha realizado utilizando fondos que el SCEAM traslada para la conformación de las unidades de extensión, y actualmente incorpora presupuesto propio de FCS. De este modo, se ha logrado financiar pequeños gastos y extensiones horarias para docentes que trabajan en prácticas integrales. Es de destacar que si bien el presupuesto del llamado ha ido aumentando año a año, los recursos con los que se cuenta siguen siendo muy magros en relación al impulso que la función de extensión ha ido adquiriendo en FCS.

A partir de 2013 esta política se amplió, comenzando a implementarse un llamado a autoidentificación de EFIs que complementa el llamado a apoyo financiero. Una de las valoraciones que motivaron este cambio refiere a que la modalidad de llamado a apoyo financiero presentaba debilidades a la hora de reconocer la pluralidad de EFIs que se desarrollaban en Facultad. Dicha modalidad hacía que muchos equipos docentes que participaban de EFIs se presentaran exclusivamente al llamado a captación de fondos, de manera que se conocía sólo una actividad puntual -aquella que solicitaba financiamiento- de una práctica integral más compleja y abarcativa. Por otra parte, existían varias prácticas integrales en FCS que hasta el momento no habían sido identificados en tanto EFIs dado que no tenían la necesidad de concursar para obtener recursos financieros.

En consecuencia, actualmente se lleva a cabo un llamado a autoidentificación de EFIs que tiene como objetivo reconocer las prácticas integrales que se desarrollan en nuestro servicio, y un llamado a apoyo financiero que complementa la política de promoción de la integralidad.

La principal fortaleza de estas herramientas reside en su potencial para identificar propuestas de EFIs que aún no han sido reconocidas, posibilitando el trabajo con los equipos docentes para impulsar la incorporación de la perspectiva integral. Sin embargo, las mismas tienen la debilidad de no permitir modificar la estructura de las propuestas presentadas, dados los escasos recursos con los que se cuenta. Una de las consecuencias que esto conlleva es la dificultad para impulsar propuestas nuevas, que trasciendan las asignaturas existentes y su organización en departamentos y cátedras, lo que impone dificultades para avanzar en la perspectiva interdisciplinaria.

Por otro lado, existen propuestas que han venido profundizándose año a año y que necesitarían consolidarse, etapa para la cual se requieren nuevas herramientas políticas, con el apoyo presupuestal correspondiente.

Matriz de monitoreo

Para realizar el seguimiento y evaluación de los EFIs se aplica desde la UE a partir del año 2011 la Matriz de Monitoreo. La misma constituye un instrumento de relevamiento de información elaborada por el SCEAM y por la Red de Extensión de la UdelaR, y surgió para dar respuesta a la necesidad de contar con información comparable sobre el desarrollo de los EFIs en los distintos servicios, constituyendo un valioso insumo para la evaluación de estas políticas.

La aplicación de esta matriz en FCS permitió identificar los avances y dificultades que presentan los EFIs. En este sentido, se observa que estos promueven la articulación de disciplinas para el abordaje de problemas sociales y la integración de las funciones universitarias. Estas se dan en la práctica de modo articulado siendo la función de extensión la base para realizar las actividades de enseñanza e investigación. Esta relación se da a través de propuestas curriculares basadas en el trabajo con la comunidad en una retroalimentación con las prácticas dentro del aula. Las actividades de extensión están presentes en todos los EFIs evaluados como vinculaciones con actores sociales o comunitarios que estimulan el desarrollo de una propuesta curricular.

Todos los EFIs tienen en común el reconocimiento a la necesidad de estimular el desarrollo integral del estudiante, favoreciendo el trabajo fuera del aula para la construcción de conocimientos en base a problemas de los actores sociales-comunitarios. Existe además una búsqueda por la inclusión de la integralidad en propuestas curriculares, al mismo tiempo que disponibilidad por parte de los estudiantes para participar en dichas actividades.

Sin embargo, se observa que este tipo de prácticas se enfrenta a grandes dificultades en la medida que no existe una estructura que contemple los costos que las actividades implican y el tiempo que requiere llevarlas adelante. Las dificultades que ocasionan la búsqueda y el uso de los fondos para la salida del aula, comprometen el desarrollo de otras actividades académicas.

Estas valoraciones sugieren que sería un valioso insumo para la evaluación global de los EFIs en la Universidad contar con información sistematizada de la aplicación de la matriz de integralidad en los distintos servicios, desde 2011 hasta la actualidad. Esto posibilitaría una valoración global y comparada, que dé pistas sobre cuáles son los factores que obstruyen o impulsan el desarrollo de la integralidad en los distintos servicios.

Dificultades encontradas e intentos de respuesta

Como se ha señalado, el desarrollo de la integralidad ha experimentado un fuerte impulso en la UdelaR a partir de la segunda reforma universitaria, motorizado principalmente por las políticas de extensión promovidas a nivel central. Como todo proceso de reforma en un colectivo tan grande y complejo como es la Universidad, ésta ha experimentado avances y retrocesos, impulsos y frenos. Dentro de ellas, es posible señalar trabas que devienen de inercias institucionales como aquellas que surgen de sectores universitarios que no acompañan el proceso e intentan redireccionarlo.

El hecho de que la integralidad de funciones haya sido impulsada en sus inicios desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y el SCEAM supone en sí mismo tres problemas: la dificultad para impulsar la integralidad desde las funciones de investigación y enseñanza, el error conceptual que confunde la extensión con la integralidad, y la dificultad para que los servicios universitarios se apropien de la propuesta y la desarrollen.

Como balance general de la herramienta de EFI, se puede retomar un informe publicado por SCEAM a fines de 2013, el cual señala que dichos espacios han dejado un saldo positivo, en la medida en que han permitido expandir la integralidad en términos de afectación de la currícula, con resultados favorables en lo que refiere a cantidad de docentes y estudiantes implicados. Desde su creación, los EFIs involucran más de 5.000 estudiantes⁴⁶ y 400 docentes por año⁴⁷. Sin embargo, se señala que para profundizar en el desarrollo de la integralidad se requiere de un nuevo giro.

Itinerarios de Formación Integral

Una de las dificultades encontradas es la que refiere a la construcción de itinerarios. “A cuatro años de comenzada su implementación, los EFI han demostrado ser una herramienta formidable para la difusión de las ideas asociadas a la integralidad. Sin embargo, no se ha logrado avanzar sistemáticamente en la implementación de la otra herramienta propuesta en el documento incluido en la resolución del CDC de 2009: los llamados Itinerarios de Formación Integral (IFI). Aquí hay un área a profundizar en materia conceptual y también concreta (tanto de diseño institucional, como de prácticas concretas de articulación inter y entre servicios).” (SCEAM, 2013a: 2)

Esta tendencia se expresa fuertemente en FCS. Como se ha señalado, uno de los logros alcanzados ha sido la consolidación del curso de extensión de FCS en el Ciclo Inicial, el cual permite generar un primer acercamiento a la integralidad. Complementariamente, se han desarrollado EFIs en los ciclos avanzados de algunas de las licenciaturas. Sin embargo, no se ha logrado tender puentes que permitan articular ambos niveles estructurando IFIs que acompañen el proceso formativo de los estudiantes. Esto resta potencial a la propuesta global de desarrollo de la integralidad en Facultad, ya que los estudiantes de Ciclo Inicial que participan del curso “Extensión Universitaria” y desean continuar practicando esta función no tienen un espacio curricular donde desarrollarla.

46 En 2010 se registraron 6.408 estudiantes participantes, en 2011 esta cifra se ubicó 6.398 y en 2012 en 5.111 (SCEAM, 2013aa).

47 En 2010 se registraron 455 docentes participantes, 460 en 2011 y 667 en 2012 (SCEAM, 2013a).

Es en base a este diagnóstico que se creó en FCS la mencionada propuesta de “Credentización de proyectos estudiantiles de extensión”, impulsada por la UE y la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE). La misma establece criterios para creditizar proyectos estudiantiles de extensión, reconociéndolos como parte del proceso de aprendizaje y otorgándoles el adecuado reconocimiento curricular. De este modo se busca que los estudiantes puedan llevar a cabo proyectos que den continuidad a las prácticas desarrolladas en el curso “Extensión universitaria”.

Esta propuesta tiene la fortaleza de que reconoce curricularmente actividades estudiantiles de extensión, al mismo tiempo que les brinda apoyo institucional, acompañamiento docente y un marco conceptual.

A partir de esta iniciativa, algunos estudiantes han mostrado interés en realizar una formación vinculada a una temática social que comenzaron a trabajar al inicio de la carrera. De esta forma se articulan transversalmente la sensibilización en el Ciclo Inicial por el curso Extensión Universitaria y los proyectos estudiantiles de la convocatoria de SCEAM, con los EFIs de profundización ubicados en los Ciclos Avanzados de las Licenciaturas.

Asimismo, se está trabajando para que aquellas Licenciaturas que cuentan con pasantías finales puedan contar con espacios universitarios como los Programas Plataforma para las prácticas de los estudiantes. De este modo, se estaría ensayando la posibilidad de que a partir de los intereses de los estudiantes se pueda recorrer una formación transversal articulada en torno a un actor o una demanda social, en el marco de procesos de extensión.

Esta línea de trabajo ha permitido que los estudiantes interesados en desarrollar trayectos integrales de formación trabajen durante su proceso formativo vinculados a un actor social, un tema o un problema específico. Sin embargo, la misma tiene como debilidad el tratarse de experiencias aisladas que se construyen a partir de iniciativas estudiantiles. Éstas no están estructuradas en la currícula, siendo muy difícil que las mismas se masifiquen.

El Nuevo Plan de Estudio facilita la incorporación de EFI en la currícula a partir del establecimiento del sistema de créditos, lo que sin lugar a dudas es un avance en relación al escenario anterior. A pesar de ello, la mayor carga horaria que en general requiere un EFI a los estudiantes no se ve traducida en los créditos de las materias cursadas.

Por otro lado, la estructura de la enseñanza ha encontrado varias resistencias a la hora de transformarse y repensarse en base al proceso de formación de los estudiantes. Como resultado de ello, puede observarse que -no en pocos casos- la oferta curricular en los ciclos avanzados se mantiene intacta y se define en base a las cátedras o departamentos

responsables únicamente. Quizás la excepción a este proceso la constituya el Departamento de Trabajo Social. En la actualidad el mismo se ha reestructurado en torno a Proyectos Integrales transversales, lo que constituye un avance en el sentido de pensar la formación centrada a lo largo del proceso de aprendizaje y formación estudiantil.

Abordajes interdisciplinarios

De la mano con lo anterior, otra de las debilidades identificadas en el proceso es la dificultad para construir prácticas integrales que articulen diversas cátedras y departamentos de FCS.

Desde que empezaron a impulsarse prácticas integrales en FCS, éstas se desarrollaron a partir de asignaturas ya existentes en las licenciaturas de Trabajo Social y Sociología. En el último año se incorporó un EFI ubicado en la Licenciatura en Desarrollo. Sin embargo, aún no se ha logrado concretar prácticas integrales en la Licenciatura en Ciencia Política.

La construcción de prácticas integrales asociadas a materias preexistentes ha enriquecido el proceso de enseñanza, integrando actividades de investigación con procesos de enseñanza y extensión, y articulando distintas asignaturas en torno a temas o problemas. Sin embargo, esta modalidad contiene la debilidad de no haber logrado articular espacios curriculares de las diferentes licenciaturas de la FCS y de los distintos Departamentos y Unidades Académicas. En este sentido, entendemos que es necesario avanzar en la construcción de EFIs que transversalicen las licenciaturas de la FCS y que articulen el potencial de trabajo desarrollado por las distintas unidades académicas.

Esto está en sintonía con la evaluación del proceso de implementación de los EFIs realizado por SCEAM, donde se señala la dificultad en el desarrollo de procesos interdisciplinarios. La falta de experiencia y la ausencia de formación específica en la materia han hecho que sea muy difícil desarrollar procesos de interacción entre diversas disciplinas, en lo que refiere a la construcción de los problemas a abordar y a la definición de métodos de investigación e intervención. En la mayoría de los casos esto se salda mediante la conformación multidisciplinaria de los equipos de trabajo (SCEAM, 2013a), sin llegar a desarrollar un proceso de intercambio y una práctica compartida que permita hacer interactuar las disciplinas y generar una mirada que las integre y las trascienda.

En esta línea, la Comisión de Extensión de FCS y la Unidad de Extensión vienen impulsando la “Plataforma para el trabajo integral en base a problemas” en conjunto con otras comisiones y unidades académicas de FCS. Dicha propuesta busca articular y po-

tenciar líneas de investigación, enseñanza y extensión que se desarrollan actualmente en Facultad, a partir de la definición de un tema anual. La implementación de la misma permitiría hacer confluir distintas unidades académicas y trabajar en la construcción de una mirada interdisciplinaria sobre un problema de la realidad social.

Participación docente y estudiantil

Más allá de los avances constatados en lo que refiere a extender y legitimar las prácticas integrales en nuestro servicio, no podemos desconocer que este tipo de prácticas sigue siendo muy marginal en nuestra Facultad. Esta limitada participación se observa en el hecho de que la mayoría de los docentes destina sus horas a actividades de investigación y enseñanza, siendo muy pocos aquellos que realizan extensión y actividades con el medio. En consecuencia, la oferta de EFIs para los estudiantes aún sigue siendo escasa.

En este sentido, se entiende que la estructura de las horas docentes es uno de los aspectos que limita las posibilidades de desarrollar la integralidad. En nuestra Facultad la mayoría de los docentes depende de los departamentos académicos, los cuales asignan horas principalmente para realizar actividades de investigación o docencia directa. Mientras que para realizar actividades de extensión los docentes deben presentar propuestas concursables en llamados realizados por la Unidad de Extensión de FCS o por el SCEAM. Esto trae debilidades en la conformación de equipos y distribución de tareas: generalmente los fondos obtenidos se asignan a docentes con grados bajos que acompañan el trabajo en territorio, no existiendo una estructura docente que permita contar con horas de un equipo para planificar, desarrollar y evaluar prácticas integrales⁴⁸. A esta debilidad se suma el hecho de tener que concursar en forma casi permanente para obtener recursos (tanto para extensiones horarias como para gastos), lo que coloca un conjunto de tareas de gestión de recursos y horas docentes que multiplican la carga de trabajo. Desde la Unidad de Extensión se ha intentado aliviar estas dificultades colaborando con las tareas de gestión, sin embargo las dificultades estructurales asociadas a la lógica de los fondos concursables persisten.

Esta sobrecarga de tareas se da también en el plano de la participación estudiantil en los EFIs: quienes optan por incorporar prácticas integrales en su currícula tienen una exigencia extra en relación a las asignaturas clásicas, ya que a la carga de trabajo en

48 La estructura de los Proyectos Integrales de Trabajo Social podría contrarrestar esta tendencia en la medida en que se busca combinar en un mismo núcleo actividades de docencia, extensión e investigación. Sin embargo, la escasez de horas docentes y la multiplicidad de tareas que supone la integralidad atentan contra esta posibilidad.

clase y en territorio se suman las instancias de trabajo en equipo entre estudiantes, las instancias de articulación con sujetos sociales y las instancias de supervisión y seguimiento docente. Hasta el momento, esta dedicación diferencial no es reconocida como parte del esfuerzo estudiantil. En ese sentido, se entiende que la consolidación de una propuesta de integralidad en FCS debería incluir el reconocimiento curricular de la participación estudiantil en los EFIs, otorgándoles más créditos en reconocimiento del trabajo realizado.

Dispositivos de evaluación

Otro de los grandes desafíos que impone el desarrollo de la integralidad es la construcción de dispositivos de evaluación acordes. Esto tiene al menos tres dimensiones.

Por un lado, el cambio en la modalidad de aprendizaje que supone una práctica integral implica transformar también los dispositivos de evaluación estudiantil. La actividad de extensión supone necesariamente la evaluación del proceso que se desarrolla en la práctica en territorio y en relación con actores sociales. Esto implica redefinir las formas clásicas de evaluación, las cuales pueden no ser acordes.

Una investigación realizada por SCEAM (SCEAM, 2013b) presenta indicios de que la Universidad está caminando en este sentido. La misma indica que en la mayoría de los casos los EFI constituyen una instancia obligatoria de un curso curricular, con mecanismos de control de asistencia e instancias de evaluación determinadas. Estas últimas varían incluyendo trabajos monográficos, proyectos e instancias de reflexión sobre la experiencia realizada.

En segundo lugar, la expansión de estas actividades coloca la necesidad de repensar los mecanismos de evaluación de la actividad docente en la Udelar. En la actualidad dicha actividad docente se evalúa en forma fragmentada por función universitaria, es decir que se consideran por separado las actividades de investigación, enseñanza y extensión. Paralelamente, se da el hecho de que la ponderación asociada a la función de extensión es muy baja, lo que resulta en un desestímulo para el desarrollo de la integralidad y la extensión. En nuestra Facultad los reglamentos para la provisión de cargos docentes indican que para los grados 2 y 3 el desarrollo de la función de extensión se ponderará hasta un 2%, proporción muy escasa si se la compara con el 25% que pueden puntuar las funciones de enseñanza e investigación (25% cada una de ellas). Esta situación empeora en el caso de los grados 4 y 5, donde las tareas de extensión valen hasta 2% si se trata

de un concurso de oposición, y hasta 1% si se trata de oposición y méritos⁴⁹. Estas cifras no solo implican una falta de reconocimiento de la función de extensión en la evaluación docente, sino que además impiden establecer una ponderación diferenciada para extensión, actividades en el medio y prácticas integrales.

En ese sentido, entendemos que la promoción de estas prácticas en nuestro servicio debe necesariamente estar acompañada por una modificación de las pautas de evaluación docente, tanto en lo referente a los mecanismos de contratación como a las posibilidades de ascenso, con el objetivo de reconocer y ponderar el desarrollo de la extensión y la integralidad.

Este debate ha comenzado a plantearse en la UdelAR. En esta línea, el documento “Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión” aprobado por el CDC el 31 de julio de 2012 establece la necesidad de evaluar en forma integrada la labor docente, en el desarrollo de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Asimismo, en su numeral 19 dicha resolución señala que *“La Universidad debe impulsar una ponderación equilibrada de las tres funciones universitarias, lo cual es compatible con una variación de los puntajes asignados a cada una de ellas en los llamados y concursos que se realizan en distintos ámbitos universitarios, pero que implica que ninguna de las tres funciones asuma valores extremos inferiores o superiores, en comparación con las otras.”* (CDC, 31 de julio de 2012).

Esto implica incorporar la extensión y las prácticas integrales en las pautas de ingreso y ascenso en la función docente. Naturalmente, la incorporación de estas actividades debe estar asociada al desarrollo de la carrera docente, es decir que la misma debe incorporarse respetando las diversas trayectorias, el momento en que se encuentra cada docente en su proceso de formación y la dedicación horaria que posee. Al mismo tiempo, es importante resaltar que consideramos que el desarrollo de la extensión y la integralidad debe estructurarse en el marco de equipos de trabajo organizados en torno a temas o problemas, y no en la práctica individual de cada docente (Red de Extensión, 2013).

En los últimos años nuestro servicio ha comenzado a abordar esta discusión a partir de la modificación del formulario de registro de la actividad docente, proceso en el que participaron la UE y la Comisión de Extensión de FCS aportando propuestas. No obstante, la misma no llegó a saldarse. Consideramos que la forma en que se resuelva esta

49 Tomado de www.fcs.edu.uy

discusión es de vital importancia, ya que será clave para el desarrollo de la extensión y la integralidad en los próximos años.

Finalmente, resta pensar cómo podría realizarse la evaluación global del proceso en tanto tal. Sin lugar a dudas, experiencias de estas características que implican la participación de docentes, estudiantes y actores sociales deben incorporar en la evaluación a todos los participantes. En ese sentido, queda planteado el desafío de pensar a través de qué dispositivos podría incorporarse la evaluación de los sujetos no universitarios.

Límites y potencialidades en el desarrollo de la extensión en FCS

En los últimos años la FCS ha avanzado en forma sustantiva en la promoción de la extensión, desde una perspectiva de integralidad universitaria. De la mano con esto, se ha comenzado a generalizar y legitimar la función de extensión, involucrándose docentes de diversas cátedras y departamentos.

Sin lugar a dudas, esto ha contribuido a diversificar y enriquecer el proceso de enseñanza de los estudiantes conectándolo con actores sociales e integrando actividades de extensión e investigación. No obstante, el desarrollo de estas actividades encuentra aún muchas limitaciones.

Desde el punto de vista político, una primera limitación a señalar es la que refiere al presupuesto global destinado a promover esta función respecto a las otras. Si bien el mismo ha ido aumentando año a año en nuestro servicio, debemos señalar que existe una diferencia histórica y estructural en el soporte económico sobre el que se desarrollan las distintas funciones universitarias. Como ejemplo de ello encontramos que mientras los departamentos académicos destinan horas docentes para desarrollar las actividades de enseñanza e investigación, las tareas de extensión se realizan principalmente a través de fondos concursables (con recursos muy magros respecto a los llamados a proyectos de investigación). Dicha situación impone dificultades a la hora de consolidar proyectos, y conlleva una carga extra de trabajo que se torna en un desincentivo para el desarrollo de esta función.

Otro elemento a señalar, refiere a la estructura fragmentada de nuestra Facultad y a las limitaciones que eso impone al desarrollo de prácticas integrales e interdisciplinarias: el hecho de que la FCS se haya constituido a partir de la agregación de un conjunto de cátedras y departamentos dificulta la construcción de trayectorias integrales flexibles e interdisciplinarias de formación centradas en el estudiante, y articuladas en torno a temas o problemas.

Estas dificultades estructurales se expresan también en la separación de las funciones universitarias. Hasta ahora el impulso de prácticas que integren la extensión se ha centrado principalmente en la enseñanza a través de los EFIs. Sin embargo, buena parte de la labor docente en nuestra Facultad se desarrolla en torno a tareas de investigación, por lo que es necesario pensar políticas de promoción de la integralidad estructuradas en torno a la función de investigación. Sin lugar a dudas, el vínculo con la extensión tendría un enorme potencial para transformar la forma, los contenidos y el impacto de las investigaciones que se realizan desde FCS.

En lo que refiere a la gestión, surgen del recorrido propuesto algunas dificultades que devienen de la estructura que actualmente tiene la función de extensión. Como se ha indicado, el hecho de que la mayoría de los fondos con los que se cuenta para realizar extensión sean de carácter concursable implica una carga extra de trabajo de gestión que no es reconocida ni contemplada, lo que opera como un obstáculo a la hora de generalizar esta función entre los docentes. Muchas veces los lentos y engorrosos tiempos de la gestión universitaria no acompañan los tiempos en que transcurren las necesidades de los sujetos sociales con los que se trabaja, sin lugar a dudas este es un aspecto a revisar a la hora de replantearse el desarrollo de la extensión y la integralidad.

En el plano pedagógico el impulso que se ha dado a la integralidad deja un conjunto de enseñanzas a atender si lo que se quiere es profundizar las transformaciones iniciadas. En primer lugar, surge la necesidad de replantearse los mecanismos de evaluación estudiantil en el marco de los EFIs. Como hemos señalado, los dispositivos clásicos de evaluación curricular son insuficientes a la hora de dar cuenta del proceso de aprendizaje realizado por los estudiantes. El impulso a la participación estudiantil en prácticas integrales debería acompañarse de la aplicación de nuevos mecanismos de evaluación, que permitan reconocer el proceso realizado por los estudiantes y las reflexiones que de allí surgen. La universidad ya ha dado algunos pasos en este sentido, es necesario que la FCS comience a colocar este debate.

Por último, la idea de extensión crítica supone una profunda transformación pedagógica tanto de los contenidos como de las metodologías que se trabajan dentro y fuera del aula. Pensar la extensión desde una relación ético-política de reconocimiento e igualdad entre los sujetos que participan en el proceso, implica la convicción de que el conocimiento académico y el no académico son saberes distintos pero de igual jerarquía, donde ambos pueden aportar a la búsqueda de respuestas ante los problemas colectivos. Los procesos universitarios que apuntan a la integralidad incorporando a la función de extensión, lejos de tratarse de experiencias de 'bajo nivel académico' representan experiencias profundamente académicas con potencial crítico para interpelar el saber que se produce y difunde en nuestra casa de estudios. Esto no sólo en términos de la validez

de su aplicación, sino también en términos de la intencionalidad a partir de la cual se construye conocimiento.

Retomando la pregunta sobre los fines sociales a los que contribuye el saber producido por la Universidad pública, desde la FCS se abre el desafío de la propia reflexividad sobre nuestro pensamiento y nuestras estructuras organizativas actuales, emergiendo canales para que el vínculo con la sociedad sea el medio para interpelar y mejorar nuestra práctica como personas y como universitarios.

Bibliografía consultada

Arocena, Rodrigo et. ál. (2011). “Integralidad: tensiones y perspectivas”. Cuadernos de extensión Nº1, SCEAM.

Bralich, Jorge (2007). “La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996”. CSEAM – SCEAM, Udelar. Montevideo.

Etchebehere, Cecilia (2010). “*El desarrollo de extensión en Facultad de Ciencias Sociales: Recuperando trayectorias para construir nuevos desafíos.*” Documento de trabajo. Unidad de Extensión y Actividades en el Medio, FCS, UR.

Tommasino, H. et ál. (2010) “*De la extensión a las prácticas integrales.*”. SCEAM, UR. Disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/De_la_extension_a_las_practicas_integrales_0.doc

Documentos

Comisión de Extensión y Actividades en el Medio de FCS (2009/A). “Conceptualizando la Extensión en la Facultad de Ciencias Sociales”. Sin publicar

Comisión de Extensión y Actividades en el Medio de FCS (2009/B). “Plan de trabajo de extensión de la FCS 2009.” Sin publicar

Facultad de Ciencias Sociales (2001/A). “Lineamientos de extensión de la Facultad de Ciencias Sociales. Quinquenio 2001-2005”. Grupo de trabajo de extensión de FCS. Sin publicar.

Facultad de Ciencias Sociales (2001/B). “Programa de extensión de la Facultad de Ciencias Sociales”. Grupo de trabajo de extensión de FCS. Sin publicar.

Facultad de Ciencias Sociales (2004). “Propuesta de Política de Extensión Universitaria de la FCS”. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/vconmedio/Propuesta%20de%20la%20Comision%20Asesora%20de%20Extension.pdf>

Facultad de Ciencias Sociales (2006). “Propuesta de creación de una Unidad de Extensión Universitaria”. Documento presentado ante la CSEAM – SCEAM. Sin publicar.

Facultad de Ciencias Sociales (2009). “Extensión y actividades en el medio”. Documento aprobado por el Consejo de la FCS. Sin publicar.

Red de Extensión de la Universidad de la República (2013). *“Estrategias para el avance de la integralidad y la extensión en la Universidad de la República”*. Sin publicar.

SCEAM (2013a). “Curricularización de la extensión, espacios de formación integral y convocatorias concursables 2009-2013”.

SCEAM (2013b). “Evaluación sobre las políticas de extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República. El caso de los Espacios de Formación integral. Informe preliminar de resultados de la fase de encuesta a estudiantes”.

Unidad de Extensión de FCS (2008). “Plan de trabajo de la Unidad de Extensión de FCS”. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/vconmedio/Plan%20UE%20FCS%202008.doc>

Universidad de la República (2007). “Hacia la Reforma Universitaria N°1. Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República 31-3-07/14-08-07”.

Universidad de la República (2009). “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” Documento aprobado en el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/vconmedio/CDC%20Resol%20aprobacion.doc>

Entrevistas

Entrevistas realizadas a equipos docentes de FCS en el marco de la aplicación de la Matriz de Monitoreo, 2012 y 2013.

Páginas web

Blog de rectorado <http://www.universidadur.edu.uy/blog/>

Página web de FCS <http://www.fcs.edu.uy>

Página web de la UdelaR <http://www.universidad.edu.uy>

Sitio Web de expediente electrónico de la UdelaR <http://www.expe.edu.uy/>



CAPÍTULO II

**La extensión en movimiento:
experiencias y reflexiones
desde la práctica**

Sujetos colectivos, Integralidad y Trabajo Social

Margarita Alvarez, Alicia Brenes, Maite Burgueño, Alejandro Casas, Gustavo Machado, Leticia Musto, Beatriz Rocco¹

Resumen: El presente artículo busca reflexionar sobre las posibilidades, apuestas y tensiones de la integralidad de las funciones universitarias a partir de la experiencia desarrollada desde 2011 en Proyectos Integrales, opción *Sujetos colectivos y organización popular* -asignatura enmarcada en la Licenciatura en Trabajo Social-, el cual se orienta a desarrollar espacios de trabajo con sujetos colectivos, redes y organizaciones sociales de base territorial y/o vinculadas al mundo del trabajo.

1 Margarita Álvarez es Licenciada en Trabajo Social (FCS, Udelar) y Maestranda en Trabajo Social por el Departamento de Trabajo Social (DTS), FCS, Udelar. Docente del DTS (FCS, Udelar).

Alicia Brenes es Licenciada en Trabajo Social (FCS, Udelar) y Maestranda en Ciencias Agrarias opción Ciencias Sociales (Facultad de Agronomía, Udelar). Docente del DTS (FCS, Udelar).

Maite Burgueño es Licenciada en Trabajo Social (FCS, Udelar) y Maestranda en Trabajo Social (DTS, FCS, Udelar). Docente del DTS (FCS, Udelar).

Alejandro Casas es Asistente Social Universitario (Udelar), Magister y Doctor en Servicio Social por la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Docente del DTS (FCS, Udelar).

Gustavo Machado es Asistente Social (Escuela Universitaria de Servicio Social, FCS, Udelar), Máster en Servicio Social (Udelar-UFRJ) y Doctorando en Educación (UNER). Docente del DTS (FCS, Udelar) y Jefe del Dpto. de Trabajo Social de la ANV.

Leticia Musto es Licenciada en Trabajo Social (FCS, Udelar) y Maestranda en Psicología Social (Facultad de Psicología, Udelar). Docente del Programa Integral Metropolitano de la Udelar.

Beatriz Rocco es Licenciada en Trabajo Social (FCS, Udelar), Máster en Planificación Territorial y Gestión Ambiental (Universidad de Barcelona) y Maestranda en Trabajo Social (DTS, FCS, Udelar). Docente del DTS (FCS, Udelar) y Jefa del Dpto. de Atención Integral a Familias del Ministerio de Desarrollo Social.

El equipo académico corresponde a una asignatura teórico-práctica del Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Trabajo Social. Se vincula específicamente al Proyecto Integral "Sujetos colectivos y organización popular", uno de los cinco proyectos que existen actualmente. El mismo se enmarca en el Área académica DeLiberación, constituida desde 2007 por docentes del Departamento de Trabajo Social, que integra iniciativas de enseñanza, investigación y extensión vinculadas a las cuestiones del pensamiento crítico, con énfasis en las perspectivas latinoamericanas, sujetos colectivos y construcción de espacios de democratización de la sociedad.

A partir del desarrollo de algunos conceptos claves presenta, analiza y debate dichas posibilidades, en particular desde la opción de aportar a los procesos de organización y participación de los sujetos colectivos y populares, en una propuesta de enseñanza-aprendizaje singular y desde la concepción del conocimiento como una producción plural, enraizada en prácticas sociales más amplias y con vocaciones emancipatorias.

Las reflexiones no muestran la experiencia como prueba de aquello que se concluye, identifica tensiones, límites y nudos, pero también posibilidades ricas de desarrollo de apuestas universitarias comprometidas con la transformación, conjugando la enseñanza con la extensión y la investigación, en diálogo con sujetos y colectivos, como una experiencia que se resignifica en tanto se comparte, promoviendo nuevos aprendizajes.

Palabras clave: integralidad, sujetos colectivos, Trabajo Social, conocimiento, aprendizaje.

Introducción

El presente artículo busca reflexionar sobre las posibilidades de la integralidad de las funciones universitarias a partir de la experiencia desarrollada desde 2011 con la asignatura Proyectos Integrales, en nuestro caso en la vinculación con sujetos colectivos, organizaciones populares y redes territoriales.

“Proyectos Integrales” (PI) es una asignatura teórico-práctica del Plan de Estudios 2009 de Trabajo Social, inscrita en el módulo de Fundamentos Teórico-metodológicos en Trabajo Social, que vertebra la formación de la Licenciatura. En el marco de los mismos se espera que el/la estudiante realice su práctica pre-profesional pudiendo articular procesos de enseñanza, investigación y extensión. Este desarrollo supone habilitar un proceso en que el/la estudiante logre analizar y problematizar la realidad en la que se inserta el proyecto; definir una estrategia de intervención coherente con los objetivos del mismo, elaborar una propuesta de trabajo a implementar durante los dos años del PI y desarrollar una actitud reflexiva acerca de los procesos en los que participa. De la mano con lo anterior, se elabora y desarrolla una propuesta de investigación que toma como insumo cuestiones vinculadas a la problematización de su proceso de práctica².

Nuestro PI, uno de los cinco proyectos que existen actualmente³, busca desarrollar espacios de trabajo con sujetos colectivos, redes y organizaciones sociales de base territorial y/o vinculadas al mundo del trabajo, cooperativas de producción y sociales, sindicatos, entre otros colectivos. Se busca así promover espacios del Trabajo Social débilmente incorporados en la formación y el ejercicio profesional y permitir, a su vez, aportar a procesos de fortalecimiento de la organización colectiva de sujetos populares.

Los espacios de enseñanza comprendidos dentro del PI son el Teórico, Seminario Interproyectos, Taller (y supervisión) y prácticas pre-profesionales. El Equipo docente⁴ se integra además, con referentes territoriales en dos de los espacios de práctica, a partir de los financiamientos de los Espacios de Formación Integral (EFI).⁵

2 Plan de Estudios de la Licenciatura de Trabajo Social 2009.

3 Los otros PI actualmente en funcionamiento son los de “Protección social, Instituciones y prácticas profesionales”, “Cuidado humano, Derechos e Inclusión social”, “Hábitat y Territorio” y “Trabajo y cuestión agraria”.

4 El Equipo es coordinado por Alejandro Casas e integrado por Gustavo Machado, Alicia Brenes, Maite Burgueño, Margarita Álvarez, Beatriz Rocco, Leticia Musto, Sabrina Verger y Fernanda Da Silva.

5 Las prácticas preprofesionales se organizan en dos Talleres desarrollados durante tercer y cuarto año, uno es el Taller *Territorio y Sujetos Colectivos*, con prácticas preprofesionales en la zona de Colón Norte a partir de un EFI con la Facultad de Psicología; en Flor de Maroñas, en un EFI con ISEF, Psicología y PIM; en Punta de Rieles con Psicología en el marco del PIM, y en el Zonal 13 de FUCVAM. En el Taller *Trabajo y Gestión Colectiva* las prácticas se realizan con Cooperativas de Trabajo y Cooperativas Sociales nucleadas

El objetivo general de este PI es “Contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes desde una perspectiva de integralidad e interdisciplinariedad, en diálogo con el pensamiento crítico en América Latina, sus expresiones en el Trabajo Social y una praxis comprometida y competente con los sujetos colectivos”.

Para ello se promueve un análisis crítico y la problematización de las formas organizativas y de participación de los sujetos y la inserción socio-técnica del Trabajo Social, favoreciendo en los estudiantes una actitud investigativa frente a los problemas sociales y las manifestaciones de la “cuestión social”, buscando una integración analítica y reflexiva de lo aportado por las distintas instancias del PI y de las demás asignaturas de la carrera.⁶

Entendemos que es importante fortalecer estos estudios y perspectivas, que tienen antecedentes en el caso del Trabajo Social y las Ciencias Sociales en nuestro país, que por lo general se encuentran dispersas y fragmentadas. Creemos necesario impulsar esta producción, promoviendo el diálogo con diversas iniciativas en la Universidad de la República, así como con otros colectivos sociales, profundizando en el desarrollo académico desde una perspectiva crítica, interdisciplinaria, rigurosa y articulada con un interés y una praxis emancipatoria desde el Trabajo Social.

Al mismo tiempo estas reflexiones, si bien situadas desde una experiencia y campo disciplinario particular, pretenden aportar a una reflexión compartida con los otros PI que integran la asignatura, con otras iniciativas de otras Licenciaturas (dentro la FCS y fuera de la misma), así como a la reflexión sobre integralidad y sujetos colectivos desde las propuestas de la UR.

Para facilitar la presentación hemos priorizado en primera instancia algunas de las bases conceptuales, teórico-metodológicas y pedagógicas que han dado fundamento a esta

en la Corporación Urbana; en una Cooperativa Social a partir de la División Socio-Laboral del MIDES; con el Sindicato Único de Trabajadoras Domésticas; con la Mesa de Plantas Procesadoras de Pescado del SUNTMA en coordinación con Sector Productivo de SCEAM; y con una Red de Agroecología en forma articulada con el PIM.

6 El PI se enmarca en el Área académica DeLiberación, constituida desde el 2007 por docentes del Departamento de Trabajo Social. Desde la misma se articuló con otros ámbitos universitarios y sociales para elaborar una propuesta, aprobada y financiada, de Núcleo-red sobre *Pensamiento crítico en América Latina y sujetos colectivos*, en el marco del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República. En el mismo participan docentes de las siguientes Facultades: Ciencias Sociales (Trabajo Social y Sociología), Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Psicología, Agronomía y equipos de la Unidad de Estudios Cooperativos de la Comisión Sectorial de Extensión, del CURE (Rocha), Regional Norte (Paysandú) y de otros espacios no universitarios. Es coordinado actualmente por los Profesors Alfredo Falero y Luis Jiménez

búsqueda y propuesta, para luego poder compartir algunas de las reflexiones que venimos desarrollando sobre la experiencia.

1. Sujetos colectivos, producción de conocimiento y aprendizajes

En esta sección del documento ubicaremos tres dimensiones conceptuales que nos parecen relevantes para pensar las prácticas que venimos desarrollando. En primer lugar abordaremos la cuestión de los sujetos colectivos y el trabajo junto a ellos desde el marco universitario, en segundo lugar plantearemos algunos de los supuestos sobre el conocimiento y sus formas de producción, y finalmente nos centraremos en los aspectos pedagógicos que fundamentan nuestra propuesta educativa.

1.1. La cuestión de los sujetos colectivos

Haremos referencia en este punto a la fundamentación de porqué colocar el énfasis en los sujetos colectivos desde el Proyecto Integral así como en la formación de futuros Trabajadores y Cientistas sociales. Además presentaremos algunos aportes y discusiones conceptuales, que nutren nuestra búsqueda de un marco desde el que pensar el trabajo junto a sujetos colectivos desde el ámbito universitario.

1.1.1 Algunas referencias desde el Trabajo Social y los sujetos colectivos⁷

Es importante aclarar que el Trabajo Social, por su carácter interventivo y sus orígenes y desarrollo como profesión en el marco de la división socio-técnica del trabajo y en el tratamiento de las “refracciones” de la “cuestión social” en el marco del capitalismo monopolista de Estado (Iamamoto, 1992; Netto, 1992), siempre ha tenido una vinculación directa con las condiciones materiales y subjetivas de vida de diversas clases y grupos sociales, particularmente con los sectores populares. Con basamento en concepciones higienistas (cf. Acosta, 1997), en concepciones conservadoras apoyadas en la doctrina social de la Iglesia, en el funcionalismo norteamericano, o en otras variantes, surge como una respuesta de las clases dominantes de control y disciplinamiento de los

7 Retomamos aquí una síntesis de algunos elementos trabajados en un artículo anterior (Brenes et ál., 2011).

sectores populares, en función del tratamiento parcializado y fragmentario de diversas manifestaciones de la cuestión social.

No es sino con la reconceptualización en América Latina en los años 60 que se cuestiona esta herencia conservadora y funcionalista de los “problemas sociales”, y se proponen nuevas estrategias teóricas para incorporar nuevos arsenales teórico-metodológicos y nuevos compromisos ético-políticos con los sectores populares, en procura de transformar las condiciones de producción y reproducción del orden social.

La continuación crítica de las herencias de la reconceptualización ha supuesto en estos últimos años en diversos contextos de América Latina, entre otras variantes, la perspectiva de un proyecto ético-político profesional, inserto en el marco del desafío por avanzar en debates teóricos de las ciencias sociales, y la producción investigativa en el Trabajo Social, articulado con la lucha por proyectos societarios más amplios de raigambre anticapitalista y de afirmación de una democracia radical. Ello se procesa no sin amplios debates en el seno de las ciencias sociales y el Trabajo Social, frente a versiones teórico-culturales que actualizan la herencia conservadora, que fomentan versiones “modernizadoras”, y/o que se inscriben en el campo de la fragmentación y nihilismo de algunas corrientes posmodernas⁸. (cf. Netto, 2001; lamamoto, 2007)

En toda esta rica historia, aún con evidentes análisis y posicionamientos incompatibles entre sí, la relación del Trabajo Social con los sujetos con los que se vincula en su “acción profesional”, ha sido tema de constante debate y problematización. En este marco la vinculación con los sujetos sociales que procesa actualmente la inserción socio-técnica del Trabajo Social, continúa fuertemente atravesada por marcos institucionales, particularmente en el campo de las políticas sociales implementadas por los organismos internacionales, los Estados nación y diversas agencias subnacionales, incluidas la participación en múltiples Ong’s u organizaciones de la sociedad civil que convenian con el Estado.

Al mismo tiempo parece procesarse un creciente interés hacia el estudio e intervención con sujetos sociales, lo que no siempre ha tenido adecuados tratamientos en el plano teórico-conceptual⁹. Dichos sujetos sociales han recobrado un creciente protagonismo

8 No desconociendo las contradicciones y diversos aportes que existen en este campo del pensamiento y la cultura posmodernos, la crítica más pertinente que compartimos en este sentido es dirigida a aquellas corrientes identificadas como de “celebración” (cf. Sousa Santos, 2000), muchas de las cuales se emparentan en sus fundamentos con psiciones y políticas neoliberales, o han dado sustentos indirectos para su implementación (cf. Reellato 193)

9 En relación con esto son sugerentes las reflexiones de Marilda lamamoto, cuando realiza un balance sobre la producción académica y socio-política de las últimas dos décadas del Trabajo Social, con énfasis

en las últimas décadas, al amparo de la lucha contra los modelos y gobiernos de orientación neoliberal, particularmente en América Latina. Por otra parte, muchas de estas viejas y nuevas organizaciones y movilizaciones parecen estar afectadas por relaciones de cooptación y de fragmentación al amparo de los impactos de sus relaciones con los partidos de centro-izquierda y con los gobiernos en el control estatal, y por procesos y estructuras sociales que no han logrado contrarrestar en lo fundamental procesos de precarización laboral, de segregación residencial y de desigualdad social.

En este sentido es que se inserta la preocupación desde nuestro Proyecto Integral, por tematizar el campo de los sujetos colectivos desde perspectivas interdisciplinarias, orientadas por diversas perspectivas críticas, sabiendo que se trata de un debate abierto, que intenta escapar de algunas de las “trampas” indicadas anteriormente. Alejarse así tanto de un abordaje “institucionalista” o fragmentario del campo de la acción colectiva, que concibe al sujeto más desde su lugar como receptor (a lo sumo con algunos aditamentos “participativos”) de diversas políticas y programas sociales, al mismo tiempo que intenta escapar de análisis funcionalistas y subjetivistas sobre la acción colectiva y los sujetos sociales.

1.1.2. La reflexión categorial del sujeto

Un conjunto de consideraciones conceptuales relevantes tiene que ver con la cuestión del sujeto, desde el campo propio de la filosofía y de las ciencias sociales y humanas. Cabe decir que el campo de las relaciones entre actor/estructura, voluntad y determinaciones, o en un plano más filosófico entre teleología y causalidad, o entre idealismo y materialismo, ha sido uno de los nudos de los debates teóricos en la filosofía y las ciencias sociales, planteándose en muchos casos vertientes dicotómicas y dualistas que no han logrado avanzar sustancialmente en el debate.

para la situación brasileña, destacando importantes avances teóricos y ético-políticos, pero también identificando algunas debilidades: “(...) es motivo de preocupación el lugar secundario a que fue, por largo tiempo, relegado, en la literatura especializada, el conocimiento de los sujetos, que son el objeto del ejercicio profesional, como lo revela la carencia de publicaciones sobre el modo de vida, del trabajo y de las respectivas expresiones culturales de los segmentos de clases que constituyen la población usuaria de los servicios profesionales.(...) [Se trata de investigar] como vivencian y enfrentan relaciones de explotación y dominación por medio de conformismos y rebeldías, en el interior de los cuales se van forjando como sujetos individuales y colectivos, construyendo su conciencia no sólo como alienación, sino también como mediación crítica de la historia. Este es un prerrequisito para sintonizar el proyecto profesional con las efectivas necesidades e intereses de los ciudadanos y ciudadanas que son usuarios de los servicios prestados, sintonizadas con las organizaciones y movimientos sociales por medio de los cuales se expresan colectivamente” (Iamamoto, 2007: 240-1, traducción propia)

En este sentido, en particular desde el campo de la moderna teoría social, se ha transitado desde lecturas más estructuralistas (Durkheim, Parsons, Althusser, el primer Foucault, Luhman, el “orden espontáneo” de Hayek), a posiciones más “accionalistas” o subjetivistas (las perspectivas de los “nuevos movimientos sociales”, el campo del interaccionismo simbólico o el de la fenomenología, etc.), entre muchos otros. Otras posiciones han buscado soluciones intermedias, apelando a superar dichas restricciones y falsas oposiciones, como por ejemplo en las formulaciones de Bourdieu o Foucault, entre otras. Sin embargo, al enfatizar, desde algunas de estas perspectivas, en el concepto de “práctica” (o de una relación práctica con la práctica “no mediada por la conciencia”), se corre el riesgo de desplazar inclusive al propio concepto de sujeto. (cf. Lobos; 2005: 150 y ss).

Por otra parte, también desde el campo posmoderno se ha combatido una noción “fuerte” de sujeto.¹⁰ Esto tiene implicancias profundas para las subjetividades y prácticas actuales, basadas en un retiro hacia nuestro mundo privado, experimentando nuevas prácticas subjetivas, nuevas formas de “espiritualidad”, etc. (Zizek, 2011)

Para superar algunos de estos problemas teóricos, con implicancias ético-políticas, nos parece que son fundamentales los aportes desde una lectura contemporánea de la tradición de Marx (recuperando por ejemplo su análisis plenamente vigente del “fetichismo de la mercancía”, las categorías de hegemonía de Gramsci, el concepto de “experiencia” de Thompson, etc.) así como aquellos que se fundamentan en el campo del psicoanálisis, en particular desde Freud y Lacan. En este sentido sostiene Lobos, desde la recuperación del conflicto como constitutivo del ser social, es que

“Introducimos a Marx y Freud porque su visión del conflicto no está positivizada, no es un dato más para analizar, no es algo que se resuelva con ‘vencedores y vencidos’ o con una negociación o una mediación (...) El conflicto, el antagonismo, la fragmentación es originaria. Frente al conflicto, antagonismo originario, se produce el orden simbólico, la cultura, la estructura social, pero ninguna cultura u orden simbólico puede dar cuenta de ese vacío fundamental. No se puede negar, reprimir este antagonismo originario, no se puede hacer como si nunca hubiera existido, sin que se produzca un ‘retorno de lo reprimido’”¹¹ (Lobos, 2005, 154)

10 Al decir de Eduardo Grüner, *“aunque el pensamiento pos esté hoy agotado, ha dejado sus marcas, entre las cuales no es la menor la ya-no-existencia de algo que pudiera llamarse el Sujeto clásico, el Sujeto pleno, que nos ha acostumbrado a dar por descontado, a incorporar como doxa, que el Sujeto ha muerto”* (2011 6).

11 Al decir de Zizek, la *lucha de clases* designa en el campo del marxismo a ese antagonismo fundamental: “La lucha de clases no es otra cosa que un nombre para el límite insondable que no se puede

Por su parte parece imprescindible recuperar los aportes desde el intento de constituir un “pensamiento crítico latinoamericano”. Para ello los aportes que vienen de la pedagogía crítica, de la ética y la filosofía de la liberación, entre otros, articulados con las luchas sociales y las particularidades socio-históricas de nuestros países, son fundamentales a la hora de reflexionar sobre la cuestión del sujeto, desde un horizonte de “transmodernidad” al decir de Enrique Dussel (1998), o del análisis de la posmodernidad como “posmodernidad in extremis” (Hinkelammert, 1989).

La construcción categorial del sujeto aparece como una construcción que es propia de la Modernidad. De acuerdo con los aportes de Franz Hinkelammert:

El sujeto, por tanto, trasciende a todas sus objetivaciones, aunque no puede existir sin ellas. El sujeto trasciende también, por tanto, a todas las formas de sujeto que aparecen al tratar el sujeto como objeto. El sujeto cognoscente, actuante, el práctico, el sujeto vivo y el sujeto de la praxis, son todos sujetos tratados como objetos. El sujeto como sujeto trasciende a todos ellos. Existe, como tales sujetos objetivados, pero no coincide con ellos. (Hinkelammert, 1990: 254)¹²

Esta perspectiva del “ser humano como sujeto” supone concebirlo como “sujeto corporal y natural”, sujeto de necesidades pero también con sus fines y proyectos, “trascendente” (no fuera de la historia, sino como condición última de posibilidad) frente a cualquier “totalidad opresiva” expresada en instituciones, normas, leyes o estructuras. Tampoco es un sujeto “constituido a priori”, más bien es un sujeto que “se hace presente como ausencia”, que comienza con “el grito del sujeto”, se trata de un sujeto “reprimido” pero que siempre puede retornar a escena, sobre todo en cuanto lucha por constituirse en tanto que tal y afirmar su dignidad. Es un sujeto que se afirma o emerge, “en la transformación de las relaciones que lo niegan y dominan”: hacerse sujeto “es responder a dicha ausencia de forma positiva” (Hinkelammert, 1990 y 2006).¹³

objetivar, ubicado dentro de la totalidad social, puesto que el mismo es el límite que nos impide concebir la sociedad como una totalidad cerrada” (Zizek, apud Lobos, 205: 54.

12 Dice al respecto el filósofo uruguayo Yamandú Acosta: “El “sujeto vivo” es, en términos reales y materiales, lo que en términos ideales es el “sujeto como sujeto”, que sería el sujeto que “trasciende todas sus objetivaciones” y por lo tanto se sostiene más allá de ellas. Mientras el “sujeto vivo” es de cierto modo *tópico*, el “sujeto como sujeto” es decididamente *utópico*. (...) Esto quiere decir que el “sujeto vivo” en una dirección, y el “sujeto como sujeto” en la otra son las referencias orientadoras en la transformación de estructuras, sistemas e instituciones, de manera tal que estas no sean más que mediaciones para la afirmación en términos del universalismo concreto incluyente del ser humano como sujeto” Acosta, 201: 8889

13 Si bien no podemos fundamentarlo aquí, esta conceptualización sobre la realidad social y el sujeto entendemos que es claramente deudora de la concepción original de Marx al respecto, en términos de su materialismo (no ingenuo) expresado en la perspectiva de la racionalidad reproductiva entre la vida huma-

1.1.3. *Movimientos sociales y sujetos colectivos*

Diversas perspectivas se han posicionado desde la construcción de una “sociología o teorías de los movimientos sociales” (cf. Gohn, 1997), donde se destacan distintas perspectivas elaboradas desde un “paradigma” norteamericano, europeo y latinoamericano, hasta mediados de los 90. Las perspectivas norteamericanas han incluido desde las teorías clásicas (con influencia de la perspectiva de la Escuela de Chicago), teorías de la movilización de recursos (Olson, Zald y McCarthy) y abordajes más históricos como los de Charles Tilly. Predominaron allí abordajes basados en las estructuras económicas y políticas, desde matrices inspiradas en el funcionalismo y el interaccionismo simbólico fundamentalmente. En los años 80 dicho paradigma mantuvo un intercambio y debate con la corriente europea de los nuevos movimientos sociales, que resultó en la perspectiva de la “movilización política”, con el enfoque de Sidney Tarrow sobre los “ciclos de protesta” y “la estructura de las oportunidades políticas”. Las categorías centrales de dichas perspectivas norteamericanas han sido las de sistema, organización, acción colectiva, integración social. (cf. Gohn, 1997: 23 y ss)

Desde las perspectivas europeas predominaron los enfoques desde un abordaje marxista y desde los “nuevos movimientos sociales”. En la primera corriente se pueden ubicar los trabajos de historiadores como Hobsbawm y Thompson, así como los trabajos de Castells y Lojkin en torno a los movimientos sociales urbanos. Ella privilegia categorías como clases sociales, contradicciones, luchas, experiencia, conciencia, conflictos, Estado, etc. En la perspectiva de los nuevos movimientos sociales destacan los trabajos de Touraine, Offe y Melucci. Allí se trabaja con categorías como identidad, cultura, autonomía, subjetividad, actores sociales, cotidiano, etc. (cf. Gohn, 1997: 69 y ss)

Por su parte Gohn (1997: 15-6) se refiere a la emergencia, todavía incipiente, de un paradigma latinoamericano, donde se privilegió el diálogo con las perspectivas europeas durante las décadas de los 70 y 80. Se destacaron categorías como hegemonía, contradicciones urbanas, luchas sociales, autonomía e identidad, pero también aportando nuevas categorías como nuevos sujetos históricos, campo de fuerza popular, ciudadanía colectiva, redes de solidaridad, etc., en función de los procesos socio-históricos particulares de los países latinoamericanos y los movimientos involucrados.

na y la naturaleza, en el marco de la centralidad ontológica de la producción y la reproducción de la vida real. Podríamos recordar también algunos pasajes de la Introducción a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel, donde Marx indicaba que el hombre es la esencia suprema para el hombre, o la del imperativo categórico de “echar por tierra todas las relaciones en que el hombre sea un ser humillado, sojuzgado, abandonado y despecializado”.

Dichas conceptualizaciones son importantes para elaborar un marco analítico para el estudio de los sujetos colectivos, aún teniendo claridad acerca de las limitaciones que pueden presentar las mismas en términos de ciertos abordajes parcializados de la realidad social, basados en estudios de caso no generalizables, o que respondan a la realidad de otros contextos geopolíticos e históricos, cuando no reproducen pautas conceptuales de tipo euro o nortecéntrico. (cf. Falero, 2008; Bringel, 2011).

Pueden indicarse otras perspectivas que han tenido influencia en el campo de las acciones colectivas en América Latina y nuestro país en particular, y que responden a las particularidades socio-históricas de nuestras formaciones sociales. En particular interesa señalar aquellos aportes que parten de un análisis crítico del capitalismo dependiente, de las particulares mediaciones entre Estado y sociedad civil, las modalidades prevalentes de democracia y ciudadanía en nuestros países, del análisis de las particulares contradicciones de clase y los conflictos étnico-raciales, culturales, de género, de tipo territorial, etc.

De esta forma podemos hablar de distintos aportes, tanto teóricos como vinculados a las luchas sociales, donde podemos destacar distintas contribuciones: el desarrollo de perspectivas innovadoras desde un marxismo latinoamericano, las teorías de la dependencia, la educación popular, la investigación acción participativa, la filosofía y la ética de la liberación, la economía social y solidaria, las perspectivas de la colonialidad del poder, del posdesarrollo, del “buen vivir”, la reflexión categorial sobre el sujeto y la democracia, etc. Al mismo tiempo conflictos estructurales y luchas particulares se han articulado en torno a procesos socio-políticos globales que incorporan fuertemente el clivaje de lo nacional-popular, los procesos populistas, los procesos revolucionarios, las luchas contra las dictaduras militares y las políticas neoliberales, en un particular contexto de lucha contra la dominación neocolonial e imperialista bajo la hegemonía de los Estados Unidos en nuestro subcontinente, articulada de diversas formas con la dominación de las oligarquías y burguesías criollas.

Pero por otra parte, diversos sujetos y movimientos sociales dan lugar a la existencia de colectivos y luchas como las de los trabajadores sindicalizados y organizados, sectores de la economía informal, los trabajadores sin tierra, los indígenas, las mujeres, los movimientos de derechos humanos, los jóvenes, los afrodescendientes, los grupos que luchan por la diversidad sexual, aquellos que luchan contra las formas de neo-extractivismo que se dan hoy en América Latina, etc. Al mismo tiempo se llevan adelante nuevas prácticas socio-económicas y luchas ancladas por ejemplo en la economía solidaria, las empresas recuperadas por sus trabajadores, las cooperativas de vivienda por ayuda mutua, prácticas de desarrollo de acciones a nivel local y territorial buscando satisfacer necesidades básicas de amplios sectores excluidos y dominados, prácticas de comunica-

ción, cultura y educación popular, etc. No debe excluirse del análisis distintas redes de apoyo y de articulación de los movimientos populares en América Latina, asociadas a la vinculación con iniciativas pastorales inspiradas en la teología de la liberación, la articulación con partidos políticos, universidades, diversos grupos de intelectuales, etc.

En este sentido cabe retomar algunos análisis sobre el carácter de los sectores populares en América Latina, y sobre sus expresiones en tanto que sujetos populares y colectivos. En primer lugar se parte de considerar:

“social y objetivamente ‘popular’ a los sectores sociales e individuos que son objeto de dominación estructural (y bajo ciertas condiciones también situacional) (...) Sectores sociales populares son, por lo tanto, objetivamente todos los segmentos de la población, con sus diversidades internas, que soportan o sufren una dominación, o varias, dominación o dominaciones que ellos no pueden alterar liberadamente sin organización y movilización socio-política-cultural.” (Gallardo, 2011: 78).

Por otra parte ello lleva a caracterizar someramente la cuestión de los sujetos colectivos populares, y como ello implica la necesidad de una praxis de comunicación y articulación:

“Los ‘seres humanos’ que organizada y críticamente se proponen y pueden cambiar el sistema social, son llamados aquí ‘sectores populares’ o, si se prefiere, sujetos populares. Estos ‘sujetos populares’, sus acciones, personificaciones, movilizaciones y movimientos, pueden ser conceptualizados como sujeto popular. Sujetos populares y sujeto popular se expresan como sujetos colectivos. Un sujeto popular es actor de un emprendimiento común. Es ‘común’ no por unitario sino por articulado. Para devenir articulado un emprendimiento debe constituirse como un ámbito de comunicación” (Gallardo, 2011: 78).

Obviamente esto no se produce sin fuertes contradicciones, tanto a nivel del sistema de dominación como del propio campo popular. Dichos sujetos colectivos se manifiestan muchas veces más como ausencia que como un sujeto en proceso de constitución, con todos los conflictos que ello implica en términos de los procesos de transformación. Ello implica estar atentos a las expresiones de resistencia, de lucha, también a los procesos de neutralización o fragmentación asociados a las estructuras de dominación que no pueden pensarse como externas a dichos sectores.

En este sentido resulta importante el aporte de James Scott al analizar las relaciones de dominación y las resistencias a las mismas. En ciertas condiciones los dominados expre-

san cierta aceptación de las condiciones de subordinación, desarrollando una acción estratégica que se expresa en acciones de resistencia “tendientes a minimizar las exacciones, el trabajo impuesto, y las humillaciones recibidas”. La resistencia se desarrolla en el nivel del “discurso oculto”, compuesta por manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que “confirman, contradicen y tergiversan lo que aparece en el discurso público, por lo cual simulan a través del discurso público su resistencia” (apud Fernández et al, 2010, 141-2).

Un concepto importante para poder pensar el campo de los sujetos colectivos parece ser el de “experiencia” de E. P. Thompson, como “influencia del ser social sobre la conciencia social” (Thompson, 1981: 182). Esto evita caer en reduccionismos económicos y en lecturas que analizan los procesos de conciencia social sólo en términos de ‘rupturas epistemológicas’, y descuidan otros procesos más profundos y complejos como los de las ‘rupturas analíticas’ y en los procesos de identificación violenta que genera el sistema hegemónico (cf. Rebellato, 1989; 1993). Ello supone estar atentos a cómo las clases subalternas vivencian la dominación, pero a la vez generan expresiones de resistencia a la misma, y van construyendo formas de praxis social asociadas al campo de la conciencia y la cultura, que indicarán la capacidad y posibilidades de ir construyendo diversas alternativas, incluyendo las propiamente asociadas a la lucha de clases:

“los hombres y las mujeres también retornan como sujetos, dentro de este término [experiencia]- no como sujetos autónomos, “individuos libres”, sino como personas que experimentan sus situaciones y relaciones productivas determinadas como necesidades e intereses y como antagonismos, y en seguida “tratan” esa experiencia en su *conciencia* y su *cultura* (...) de las maneras más complejas (si, “relativamente autónomas”), y en seguida (muchas veces, pero no siempre, a través de las estructuras de clase resultantes) actúan, a su vez, sobre la situación determinada” (Thompson, 1981: 182).

Otro desafío es pensar de forma distinta la cuestión del territorio y las territorialidades, a partir de reconsideraciones teóricas y del surgimiento de diversas experiencias de movilización social en América Latina. Como indica Breno Bringel (2011: 47), el espacio no es un mero contexto de la acción colectiva, sino un campo de disputa y lucha. Al mismo tiempo se trata de considerar las múltiples “espacialidades” de las acciones colectivas y movimientos sociales, como un rasgo que trasciende los límites disciplinares¹⁴. Como indica Porto Goncalves (2008), el territorio no es algo anterior o exterior a la sociedad:

14 Con ello se busca contribuir a “superar las oposiciones binarias típicas de la modernidad occidental, tales como *espacio* (como algo más general y fluido) versus *lugar* (como más particular y fijo); *territorio*

“Territorio es espacio apropiado, espacio hecho cosa propia, en fin, el territorio es instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él. De esa forma, hay siempre, territorio y territorialidades, o sea, procesos sociales de territorialización. En un mismo territorio existen, siempre, múltiples territorialidades. Todavía, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se vuelve abrigo, lugar donde cada cual se siente en casa, incluso en una sociedad dividida” (Porto Goncalves, 2008: 42).

1.2. Concepciones y formas de conocimiento

La propuesta pedagógica de trabajo junto a sujetos colectivos supone también una determinada concepción acerca del conocimiento. A continuación abordaremos algunas referencias sobre las concepciones relativas al conocimiento y su forma de producción.

La concepción hegemónica del conocimiento, construida en el marco de la ciencia moderna (en tensión y contradicción con otras perspectivas también modernas), se caracteriza por el afán de dominación; el hombre quiere dominar el mundo, la naturaleza y la sociedad. Teme a lo desconocido y lo caótico. El conocimiento moderno busca alcanzar la verdad, y desarrolla “procedimientos científicos” para lograrlo. Pretende dominar las formas de conocer, deslegitimando todo aquello que no se enmarca en la única forma legítima, científica, de acceso a la verdad. Señala Najmanovich que la epistemología empirista-positivista, “se autoerigió en juez de la científicidad y elevó su peculiar concepción de lo científico a la categoría de ‘lo que la ciencia es.’” (Najmanovich, 1995: 62).

En este sentido, dicha ciencia moderna hegemónica supone una forma de clasificación del mundo. El saber experto configura la realidad social definiendo lo que es verdadero y lo que no, lo que es científico y lo que no, lo que se hace visible y lo que no. Asimismo, la pretensión de un conocimiento objetivo, desprovisto de subjetividad y de ideologías, va recortando al sujeto, valorando un concepto estrecho de razón instrumental a la vez que despreciando las emociones, la subjetividad, la experiencia y otras racionalidades, es decir aquello que nos hace sujetos singulares. Señala Najmanovich el perjuicio que ha tenido esta concepción de ciencia particularmente para las ciencias sociales:

versus *redes*, o *local* versus *global*, como esferas totalmente diferentes y desconectadas. Lejos de tratarse de disyuntivas excluyentes, estas dimensiones deben ser analizadas en continua tensión en el marco de las espacialidades del activismo social contemporáneo (...) En este proceso, las redes de movimientos sociales, sean formales o informales, tácticas o estratégicas, poseen un papel central ya que permite el intercambio de experiencias e información y la creación de identidades colectivas y lazos imbricados” (Brigel, 201: 8).

“Esta dicotomía radical entre arte y ciencia, razón y emoción, cuerpo y alma impactó fuertemente en el desarrollo de las ciencias humanas. ¿Cómo hacer ciencias de los sujetos sin poder pensar la subjetividad? ¿Cómo describir lo cualitativo a partir de lo cuantitativo? El hombre, que creía haber domesticado al universo, se había perdido a sí mismo.” (Najmanovich, 1995: 53, 54)

Frente a la imposibilidad de continuar desarrollándose en los estrechos márgenes del paradigma positivista basado en el modelo clásico de las ciencias naturales, las ciencias sociales han desarrollado una larga trayectoria con una diversidad de corrientes epistemológicas que han buscado, ya no la verdad entendida de dicha forma objetivista-naturalista, sino comprender, conocer y también transformar el mundo social. Sin embargo, sigue vigente la pregunta -trascendiendo distintas corrientes epistemológicas-, acerca de si el conocimiento constituye una herramienta para la emancipación social.

En este sentido es importante precisar mejor las múltiples mediaciones entre conocimiento científico y transformación de la realidad, que tienen sus especificidades propias. También cabe escapar de interpretaciones exclusivamente subjetivistas de los procesos sociales, así como de visiones irracionalistas, eventualmente posmodernas, que reniegan de la posibilidad de explicación y comprensión en base al principio de la realidad como totalidad estructurada y dialéctica. (cf. Kosik, 1967)¹⁵.

Es interesante identificar cómo este proceso de búsqueda y cuestionamiento por las formas de conocer se da en los estudiantes -y también en los docentes- a partir del encuentro con otros en el intento por resolver problemas concretos. Allí surgen las preguntas clásicas como ¿qué es lo que yo sé que el otro no sabe?, ¿qué puedo aportarle? Esta forma de “crisis”, que en algunos genera momentos de desmotivación, es la base para construir la orientación ética y política del proceso de aprendizaje.

También podemos llegar a preguntas más generales acerca de cómo, a pesar del enorme conocimiento producido y la gran capacidad de producir nuevo conocimiento, mucha gente continúa viviendo en condiciones materiales y subjetivas inhumanas. Como pequeños grupos que intentan organizarse para generar proyectos productivos, así como para resolver problemáticas sociales barriales, fracasan sin ningún tipo de apoyo.

En términos más globales, podemos decir que hay entonces un imperativo ético, el cual, frente a la destrucción del mundo natural y humano, exige conocimiento pertinente,

15 Un aporte interesante en este sentido es el que propone Michael Löwy (cf. 2009), cuando indica las conexiones entre el conocimiento científico en las ciencias sociales y las utopías e ideologías, las que engloba bajo el concepto de “visión social del mundo”. Si las ideologías buscan reproducir el orden establecido, las utopías aspiran un estado no existente de relaciones sociales.

comprometido en los procesos de transformación dirigidos a la mejora de las condiciones de vida, promoviendo la emancipación de los sujetos con los que trabajamos y de nosotros mismos.

Reconocer las injusticias existentes y la importancia del conocimiento para transformar el mundo en el que vivimos es un punto de partida fundamental, en tanto nos involucra, nos motiva a aprender y poner en práctica el conocimiento. Sin embargo, corremos el riesgo de contentarnos con este “punto de partida” y quedarnos allí estancados. Caben entonces algunas aclaraciones.

1.2.1. Conocimiento y aprendizajes

Muchos estudiantes se movilizan fuertemente cuando realizan las primeras “salidas a campo”; la pobreza, la explotación, la dominación, la violencia, pueden verse y sentirse muy directamente si sabemos elegir dónde y cómo mirar. Por eso muchas veces al descubrir este mundo de injusticias entienden que lo pertinente es estar allí -y sólo allí-, junto a los oprimidos, resolviendo sus problemas cotidianos. Incluso puede producirse un desprecio por todo aquello que no está o no parece responder directamente a las problemáticas concretas de los oprimidos. En el Trabajo Social esta tendencia se expresa con claridad en algunos momentos en que el intento por distanciarse de las visiones tecnocráticas y fragmentarias lleva a posturas “basistas”, donde se desconoce el aporte del conocimiento científico.

Sin embargo las injusticias no necesariamente se producen donde se detectan a primera vista. Y es por eso que el conocimiento, que puede partir y motivarse de ese ver, sentir y comprender, debe también trascenderlo, contribuyendo a un ineludible discernimiento crítico de los procesos y tendencias del orden social que producen dichas injusticias y negaciones de las posibilidades de transformación de las estructuras sociales y del “constituirse en sujetos” de los grupos y organizaciones con las que trabajamos.

Al afirmar que el conocimiento debe orientarse hacia la emancipación social no estamos diciendo que el conocimiento pertinente es exclusivamente el conocimiento aplicado a las problemáticas de los sectores oprimidos/explotados. Es necesaria una visión mucho más amplia acerca del conocimiento que permite conocer y transformar las injusticias sociales que vivimos.

Asimismo ha existido en el plano metodológico, y aún persiste en algunos espacios, una sobrevaloración de las metodologías participativas de investigación e intervención social, entendiéndose por momentos como la única forma válida de aportar a los secto-

res oprimidos desde la academia. (Educación popular, IAP, entre otras). El desarrollo de estas metodologías ha sido fundamental para las ciencias sociales en la región (particularmente para el Trabajo Social), en tanto coloca el diálogo y la interacción como forma de favorecer el proceso de conocimiento. Sin embargo, si partiendo de ellas negamos otras metodologías, estamos nuevamente reduciendo las posibilidades de aproximarnos científicamente a la realidad social.

Sintetizando, queremos señalar la importancia de reconstruir permanentemente el horizonte ético-político de la producción de conocimiento. Al mismo tiempo se hace necesario superar el viejo dilema de una “ética de izquierda”, asociada a una “epistemología de derecha”, ya denunciado por Giörgy Lukács (apud Iamamoto, 2003)

1.2.2. Conocimiento y sujetos

Para autores como de Sousa Santos, Najmanovich y Rebellato entre otros, la construcción de un paradigma alternativo de ciencia requiere la aceptación de la incertidumbre. Parten de la idea de que la ciencia moderna hegemónica se construye en base al poder de la seguridad, de las certezas, construidas a partir de la validación de una única forma “científica” de acceso a la verdad. En este sentido, las alternativas deben procurar desarrollar otras formas de poder y de conocer, renunciando a la seguridad de las certezas.

En el mismo sentido, para Sousa Santos (2003, 52) “La ciencia no descubre, crea”, y para la creación, el sujeto y su subjetividad son absolutamente necesarios. Implica entonces asumir el carácter también autobiográfico del conocimiento.

En esta creación la incertidumbre no es un problema sino un campo de posibilidades, la realidad no es aquello ya descifrado y definido, sino un mundo por comprender y sobre todo por construir. Conocimiento y utopía no aparecen aquí como contradictorios, sino que por el contrario son dos formas del mismo proceso.

Para ello es necesario reconocer a los sujetos del proceso de conocimiento. Ibáñez (1985) plantea que el conocimiento es posible cuando existe la autorreflexión, al interior del ser el conocimiento funciona también como espejo. Hay una distinción entre conocimiento y aquello que no lo es, que al no implicar procesos de autorreflexión, al no involucrar al sujeto, permanecen como formas de repetición.

En este sentido la enseñanza no debe referir al control de la buena “repetición” por parte de los estudiantes, sino que debe promover procesos de aprendizajes, que requieren reflexión y apropiación. La práctica se convierte entonces en un espacio privilegiado para estimular los procesos de aprendizaje. Asimismo, el aprendizaje supone una peda-

gogía de la pregunta, de no dogmatizar la subjetividad, ni hacer de la alternativa y de la crítica una certeza inamovible. Debemos estar tan seguros de dónde estamos como de la posibilidad de seguir caminando hacia otro lugar.

El encuentro con el otro es una forma de apertura a lo nuevo, el reconocimiento de su saber, la posibilidad de interpelar y sobre todo dejarse interpelar por el otro. Reconocer la experiencia de los sujetos con los que trabajamos y desde ella construir alternativas, no como una repetición, sino como una nueva síntesis.

Es decir que no sólo el sujeto debe ser reconocido en el proceso de conocimiento, sino que el conocimiento debe ser integrado y entendido como parte de la constitución cotidiana de los sujetos. Todos somos sujetos conocedores y es desde el conocimiento que nos reconocemos como tales. La cuestión radica en las posibilidades de conformarnos autónomamente como sujetos, y es allí donde el debate acerca del conocimiento que habita la vida cotidiana tiene un sentido fundamental.

Sousa Santos plantea el concepto de ecología de saberes, que refiere al reconocimiento de la diversidad de saberes existentes. Se trata de romper con la idea de un único saber hegemónico que vendría a desplazar la ignorancia. Plantea el autor que todos tenemos saberes e ignorancias particulares. La construcción de una nueva forma de conocimiento requiere el diálogo y la confrontación epistemológica entre estos saberes. Esta articulación es la que posibilita el camino de construir una teoría crítica cuyo horizonte es transformarse ella misma en un nuevo sentido común (Sousa Santos, 2006, 2010).

No se trata de disolver las diferentes formas de conocer (conocimiento del sentido común y conocimiento científico) sino de construir una nueva articulación entre el principio de igualdad y el de diferencia. Esta identificación es la base de lo que Sousa Santos llama ecología de los reconocimientos.

El reconocimiento del otro, sobre todo del otro que ha sido negado, implica entonces, aunque sea en parte, la deconstrucción de uno mismo. Hemos introyectado, construido más o menos críticamente, parámetros de normalidad, condiciones de moralidad que preconiben, prejuzgan. Muchas veces creyendo que escuchamos al otro, no oímos más que nuestra propia voz, que reafirma significados conocidos y asumidos irreflexivamente. Es necesario aceptar la incertidumbre, desarmar los estereotipos, la comodidad de la repetición, suspender el conocimiento para reconocernos inacabados, para disponernos a un encuentro efectivo y no fingido.

“La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado necesariamente inscribe el ser conciente de su inconclusión en un permanente movimiento de

búsqueda. En verdad, sería una contradicción si, inacabado y conciente del inacabamiento el ser humano no se inserta en tal movimiento” (Freire, 1998: 64).

El reconocimiento de los sujetos con los que trabajamos es un paso ineludible en la construcción de un paradigma alternativo, y particularmente lo es en el caso de Trabajo Social. Pero no se trata de tomar la voz de los sujetos que surge en la espontaneidad, ya que como señala Rebellato “espontáneamente se reproduce la voz de la dominación” (1989), ser parte de un reconocimiento mutuo, pero en base a un diálogo que implica la transformación de ambas partes.

1.3. La propuesta pedagógica

Como último punto de este apartado, exponemos a continuación los principales fundamentos conceptuales y éticos de nuestra propuesta pedagógica.

La formación de profesionales competentes y comprometidos, supone rigurosidad en el tratamiento teórico-metodológico, técnico-operativo y ético-político. Ello implica poder anticipar nuevas posibilidades de desarrollo en el campo de las demandas ocupacionales, identificando tensiones, límites y posibilidades del quehacer profesional.

La formación debe inscribirse en la construcción de un proyecto socio-profesional más amplio. Para ello es imprescindible, como afirma Yamamoto, superar una visión endógena del Trabajo Social (2000: 18), así como una Universidad prisionera de sus muros internos. El vínculo universitario con los sujetos colectivos y organizaciones sociales se orienta en este sentido, multiplicando los escenarios del aprendizaje y los aportes de la Universidad.

Entendemos Proyectos Integrales como una asignatura que, estructurada a partir de la enseñanza, vincula sinérgicamente la extensión y la investigación, definida como proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la propuesta pedagógica pone énfasis en el segundo término y la enseñanza es subsidiaria a éste. Coincidimos así en que “Aprender precede a enseñar, o en otras palabras, enseñar se diluye en la experiencia realmente fundante de aprender” (Freire, 1998: 26)

La integración de las funciones universitarias se verifica en la propuesta curricular del Proyecto Integral como se mencionó en el inicio, siendo una condición para ello la articulación orgánica de los diferentes espacios de la asignatura. Es decir, en el mismo trayecto de enseñanza-aprendizaje se suceden, con una lógica vinculada al proceso de la práctica pre-profesional, los contenidos del espacio teórico, los del Taller y los productos

y procesos de intervención e investigación, como un único proceso de conocimiento multidimensional.

Entendemos que para enriquecer los procesos de aprendizaje integrales es importante la articulación e inserción de las prácticas preprofesionales en el marco de proyectos docentes o en programas de extensión universitaria, espacios de formación integral o proyectos de extensión universitaria de la Facultad, fundamentalmente los que favorecen la interdisciplina.

En ellos se promueve una gradualidad del proceso de involucramiento y acción con los otros, donde el conocimiento de sí y de la realidad es una construcción progresiva, implicando y valorizando el saber popular y la posibilidad de síntesis en el encuentro, para generar procesos de trabajo acordados y al servicio de los sujetos colectivos u organizaciones sociales.

Se busca que los estudiantes aborden la realidad a partir de distintas dimensiones de análisis, indagando en las implicancias teóricas de las dimensiones de estudio e intervención, relevando bibliografía especializada y promoviendo el diálogo con los sujetos involucrados directa o indirectamente en los procesos de práctica. También se procura historizar las problemáticas y situaciones actuales, atravesadas por procesos complejos y contradictorios, aproximándose a los debates actuales. Se presentan a su vez diversas perspectivas teórico-metodológicas, se reconstruyen categorías teóricas, se analiza la incidencia de la coyuntura socio-política, los diferentes intereses involucrados, la participación y visión de los sujetos implicados, sus posibilidades y límites así como los del Trabajo Social.

Para ello la investigación responde a interrogantes colocadas en el propio proceso de reflexión y acción con los sujetos colectivos y organizaciones, no como un ejercicio aislado, sino abonando el conocimiento sobre la realidad.

Las prácticas preprofesionales son dispositivos de aprendizaje en los que el estudiante, con la orientación docente y con su grupo de pares, construye un saber desde donde comprender y transformar la realidad, en un campo específico. Se identifican así las múltiples mediaciones que lo condicionan pero que también posibilitan líneas de intervención e investigación a ser construidas junto a los sujetos involucrados. Para el estudiante esto implica posicionarse desde una mirada que integre los problemas sociales macroscópicos que generan y recrean la realidad inmediata y, al mismo tiempo, permita identificar y analizar cómo son experimentados y vivenciados por los sujetos (Iamamoto, 2000: 194)

Dichos procesos son analizados, acompañados y problematizados en el espacio del Taller, donde participan todos los estudiantes con prácticas en el mismo campo temático, y en la supervisión, donde participa el subgrupo de la práctica. Todas las instancias curriculares del proyecto integral, incluida la propia práctica preprofesional, son instancias privilegiadas en la relación teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos espacios tiene una gran potencialidad lo grupal, como espacio relacional, potenciador del aprendizaje de la diversidad, alteridad, negociación y trabajo en equipo, sin descuidar las responsabilidades y competencias individuales.

El proceso que se promueve supone un análisis de la acción que busca la aprehensión crítica e interpelación de los cuerpos teóricos, donde se supere una eventual repetición de conceptos hacia la aprehensión de las mediaciones que explican y nombran la realidad, como elementos que develan las situaciones cotidianas y sus posibilidades de transformación.

Si bien puede ser cuestionable el nombre de Supervisión, ya que etimológicamente significa “mirar por encima o sobre” (Acosta, 1993, Aguilar 1994), consideramos que el rol del supervisor no significa estar por “encima” o “ser superior a”, sino que supone una posición diferente desde un saber también distinto, una mirada que permite objetivar los procesos y aportar a la integración teórico-práctica.

Desde el rol docente se debe estimular, motivar, identificar límites y posibilidades de los estudiantes y la práctica preprofesional y, en un proceso progresivo de carácter espiralado, ayudar a conceptualizar las acciones y los problemas identificados. La forma de abordaje, así como las técnicas y dinámicas utilizadas en la tarea docente, también son fuentes de conocimiento, promoviendo una reflexión y evaluación permanente sobre lo realizado.

Promovemos la incorporación de algunos aportes de la educación popular, tanto en la orientación del Trabajo Social como en la tarea docente. Como sostiene Paulo Freire “buscamos un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, y que identificase (...) el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje” (1986: 108)

Los fundamentos pedagógicos se basan en entablar con los estudiantes una relación horizontal, sin perder de vista los diferentes roles y la tarea de transmisión y directiva del docente. Por ello se apuesta, no a una educación bancaria (Freire, 1997: 72), sino a problematizar las situaciones abordadas, a la reflexión crítica, explicitando y confrontando las categorías teóricas subyacentes y facilitadoras de la conceptualización.

El proceso de enseñanza-aprendizaje integra como recursos los desafíos, las tensiones y los nudos vividos por los estudiantes en la relación teoría-práctica, en el encuentro con los sujetos, y con los límites y posibilidades que impone la realidad.

Freire propone, para estimular la capacidad creadora del educando, considerar:

“la curiosidad ingenua que, ‘desarmada’, está asociada al saber del sentido común; es al mismo tiempo curiosidad que, criticándose, se aproxima de forma cada vez más metódicamente rigurosa del objeto cognoscible, se torna curiosidad epistemológicamente. Cambia de cualidad pero no de esencia.” (1998: 34-35)

El estudiante es considerado, en este sentido, como sujeto del proceso, en tanto se modifica junto al objeto y los sujetos participantes y es protagonista del conocimiento.

Es importante, en este aspecto, el aporte de Henry Giroux: “la experiencia del estudiante se tiene que analizar como parte de una política democrática más amplia de voz y diferencia” (apud Rebellato, 1999: 19), promoviendo la argumentación, la exposición de la autoría y el debate.

En este sentido, además de la evaluación curricular, la autoevaluación, el sentido de responsabilidad frente al otro (docente, compañero, sujeto), el autoconocimiento, la crítica y autocrítica deben ser ejercicios permanentes, por lo que la calificación o evaluación también es parte de la práctica pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de aprendizaje, para el estudiante, el error es un analizador, donde el docente estimula la reflexión y no la sanción. Como sostiene Rebellato, esto implica:

“ (...) un camino de estructuración de saberes y también de desestructuración. Aprendemos, pero también necesitamos desaprender. Es un proceso que requiere una profunda actitud de admiración y de interrogación, una capacidad de hacernos preguntas frente al mundo y frente a la vida. (...) Por ello en los aprendizajes no es solo importante el qué, sino también el cómo aprendemos y el cómo empleamos dichos conocimientos en nuestra relación dialéctica con la realidad”. (Rebellato, 1999).

2. Apuestas metodológicas: reflexiones desde la experiencia

En este último punto pretendemos colocar algunas reflexiones que surgen de la experiencia, de los sucesivos intentos, las apuestas y los aprendizajes. Más que grandes

convicciones llegamos a nuevas preguntas que consideramos pertinentes para seguir enriqueciendo el quehacer universitario.

2.1. Integralidad e interdisciplina

Nuestro PI supone acuerdos de trabajo con sujetos colectivos, organizaciones, redes, así como con las instituciones en las que estas expresiones se insertan; ello ha implicado varios aprendizajes y desafíos que se presentan en una propuesta en donde la integralidad y la construcción con otros (universitarios y populares) constituyen elementos claves.

Se trata de un proceso en donde se procura **superar escisiones vinculadas a las funciones universitarias** (enseñanza, investigación, extensión) tradicionalmente instaladas en nuestros ámbitos de formación. Sin negar especificidades de una u otra función, y en ocasiones poniendo énfasis sobre uno u otro aspecto, transitar este proceso de formación buscando dar cuenta de la complejidad del quehacer profesional constituye un desafío clave. En este sentido, se trata de poder visualizar la interrelación de dichas funciones, captar los diálogos necesarios entre ellas, evitando compartimentaciones que ocultan la mencionada complejidad.

Si bien reconocemos el sentido que tiene la distinción de las funciones universitarias desde la perspectiva institucional, es necesario problematizarlas desde nuestra concepción pedagógica y en relación al papel que le atribuimos al conocimiento en la sociedad actual. El aprendizaje más valioso consideramos que radica en encontrarle un sentido propio -y a la vez compartido- al proceso de enseñanza, a la investigación y a la extensión.

En nuestro caso la integración de funciones es una apuesta, en primer lugar, desde el espacio de enseñanza curricular: el Proyecto Integral, pero también desde los proyectos de investigación y extensión desarrollados en el Área, apuntando a incorporar dimensiones que se orienten al diálogo con sujetos colectivos.

En la experiencia concreta de enseñanza, este desafío se plasma por ejemplo en las estrategias implementadas para el abordaje de -simultáneamente- lo propio de la intervención y de la investigación en Trabajo Social. Nos planteamos en relación a esto múltiples interrogantes... ¿Es necesario establecer espacios específicos de enseñanza-aprendizaje para cada una de estas cuestiones? ¿o resulta más adecuado realizar énfasis en una y otra cuestión en diferentes momentos en un mismo espacio curricular? ¿Debemos proponer a los y las estudiantes que realicen investigaciones vinculadas exclusivamente a sus espacios de práctica, y exclusivamente con metodologías que permitan

articular intervención e investigación en un mismo proceso? ¿Qué dispositivos prevenimos para que los resultados de las investigaciones nutran y realimenten las prácticas? Sin haber encontrado aún una respuesta que nos satisfaga completamente, hemos ensayado diversos esquemas en nuestra propuesta de enseñanza, que se orientan hacia la integración, pero sin negar especificidades.

La integralidad no es entendida como una premisa a priori, como un mandato, sino como un campo de posibilidades, de formas de dialogar con la realidad procurando potenciar los aprendizajes, las formas de conocer y de hacer con otros. Un proyecto que se diseña y construye con otros sujetos (universitarios y populares) requiere explicitar la diversidad de saberes y conocimientos que dicha construcción necesita.

En el mismo sentido, se **apuesta a la interdisciplina** como forma de ampliar las miradas y perspectivas sobre las problemáticas, las formas de ver y también de hacer, favoreciendo aprendizajes más amplios y enriquecedores para los sujetos involucrados.

El trabajo con otros universitarios, es decir la interdisciplina, requiere la elaboración de construcciones que, preservando especificidades disciplinares y académicas, logren superar fronteras que impidan el diálogo, el intercambio y el debate, poner en común visiones y posicionamientos sobre el tema/problema que nos convoca. La interdisciplina invita también a interpelar la propia disciplina a instancias del trabajo con otros, a exponerse y compartirse, y tiene quizás como uno de sus principales retos la construcción de un lenguaje común. (D'Avenia y otros, 2009).

Este desafío se coloca como tal ante estudiantes y docentes, que desde distintas propuestas programáticas, arsenales teóricos y modos de hacer, deben construir acuerdos y marcos conceptuales claros a la hora de presentarse como Universidad en el trabajo con los sujetos u organizaciones populares de los que se trate.¹⁶

En el desarrollo de estos vínculos se ha trabajado en la elaboración formal de los proyectos -con todo lo que ello implica- hasta el desarrollo y gestión colectiva de los mismos. En este sentido, los mayores desafíos han sido la generación de acuerdos en la construcción de marcos conceptuales comunes y la explicitación de estrategias teórico-metodológicas de trabajo. Esto ha implicado, no solo el encuentro en la tarea, donde en general se comparte una ética y una mirada de transformación común, sino un in-

16 Desde el proyecto integral nos encontramos desarrollando las prácticas preprofesionales con diversas disciplinas; con las que hemos acumulado mayor trayectoria ha sido con Psicología y con el Instituto de Educación Física, dado que con ambas desarrollamos proyectos comunes, tanto Espacios de Formación Integral (que datan desde 2010 a la fecha) como proyectos de investigación (presentados y financiados por la CSIC), pero también con otras disciplinas que integran los programas plataformas de CSEM.

tercambio arduo y una necesidad de establecimiento de acuerdos en las concepciones puestas en juego, en la forma de comprender y analizar la realidad, impulsados a revisar y diversificar -porqué no- nuestros referentes teóricos, en un aprendizaje complejo y permanente.

En esta línea, otro de los desafíos importantes ha sido también la articulación de los tiempos curriculares, en estos procesos. Dado que los tiempos y las “llegadas” son diferentes, no todas las prácticas comienzan en un mismo momento, ni se insertan en los espacios al unísono; así como tampoco las exigencias son idénticas, con etapas y requerimientos en diferentes momentos que hacen que los estudiantes -sobre todo- experimenten algunas incertidumbres, sobre su quehacer, sobre el lugar de la otra disciplina, sobre las reales posibilidades de construir juntos. Esto se acentúa dependiendo a veces de la etapa de la carrera en la que los estudiantes se encuentren; algunos en momentos en los cuales transitan sus primeras experiencias en la práctica, y en este sentido también en un momento de comprensión de las dimensiones e implicancias de la propia disciplina; con el desafío de estar colocados frente a situaciones en las que se les exige apertura y diálogo con otros que los interpelan sobre su sentido y su forma de “estar”. Esto tiene un potencial muy importante, en la medida que exige toma de posición y argumentación sobre los fundamentos de nuestras líneas de acción, y de nuestro sentido como disciplina, a la vez se van generando encuadres más sólidos y pensados.

Los procesos interdisciplinarios nos permiten entonces problematizar las construcciones disciplinarias; ni reforzarlas ni destruirlas, sino buscar el sentido del aporte disciplinario a partir de las diferencias, las complementariedades y lo común con los aportes desde otras disciplinas.

2.2 Sustentos metodológicos y ético-políticos

¿Desde dónde se realiza el encuentro y construcción con los sujetos colectivos?, ¿qué tipo de vínculos promovemos? ¿con qué herramientas contamos?, ¿qué desafíos coloca este proceso?, son algunas de las interrogantes que atraviesan la formación y en las que nos centraremos en este punto.

El **encuentro con sujetos populares** implica un intercambio de saberes, que habilite espacios de construcción de demandas, de formulación de nuevos problemas, promoviendo el rol protagónico de estos sujetos en la toma de decisiones, en la incidencia y en la búsqueda de posibles alternativas de solución.

En esta construcción, la posición ética a asumir y el lugar asignado a los otros en las relaciones que se construyen forman parte de la intencionalidad práctica a imprimir en nuestros procesos de conocimiento e intervención, la cual debe ser reflexionada y explicitada.

Cabe señalar, en tal sentido, para la generación de espacios de práctica pre-profesional, hemos jerarquizado la vinculación directa con sujetos colectivos, sin que exista necesariamente una intermediación institucional. El marco de referencia para los procesos de práctica, está dado por programas “plataforma”, proyectos de extensión, o acuerdos generados directamente desde este equipo docente con las organizaciones de referencia. Consideramos que esta opción ha permitido desarrollar procesos muy ricos, pero al mismo tiempo nos presenta importantes desafíos, especialmente en lo que concierne al vínculo con los sujetos.

Estos encuentros, de “nosotros con los otros”¹⁷, están a su vez mediatizados por las propias trayectorias institucionales, sociales, por imaginarios, prejuicios, formas tradicionales de vincularse que se hace necesario develar, conocer y reinventar. Desde este lugar, potenciar así aquello de este devenir que contribuya a los procesos de autonomía a los que se apuesta, reconociendo errores, debilidades, prácticas destructivas que se han ido naturalizando y anquilosando, en una apuesta a ir aprendiendo conjuntamente nuevas formas de hacer y ser con el otro.

Los aportes de Rebellato (1995, 1997) en torno a los conceptos de ética de la autonomía y de la libertad se constituyen en insumos de relevancia en esta apuesta a interpelarnos en tanto docentes, estudiantes, profesionales (actuales y futuros), a la hora de intervenir y producir conocimiento, partiendo desde el reconocimiento, la apertura y la comprensión desde dentro del mundo del otro (lo que no implica obviamente permanecer en él, pero sí como punto de partida imprescindible para el diálogo y el conocimiento compartido). Así, las prácticas integrales y procesos de aprendizaje a ellas ligados se encuentran orientadas por una clara intencionalidad política de transformación social y de superación de las tradicionales formas de vincularse en términos de dominación o

17 Cabe aclarar que no se trata de una relación de exterioridad entre los unos y los otros, de una primacía de lo Otro sobre lo Mismo, o de la existencia de un absolutamente “otro”. En este sentido es interesante la crítica de Alain Badiou sobre la eclosión de “éticas de la diferencia”, del “reconocimiento del otro”, multiculturalistas, “tolerantes”, etc., que llevan muchas veces a la aceptación del “otro” sólo si es “buen otro”, o sea “un idéntico a nosotros mismos”. En este sentido dichas posiciones “parecen definir muy bien una identidad”. “Filosóficamente, si lo otro es indiferente, es claro que la dificultad está del lado de lo Mismo. Lo Mismo, en efecto no es lo que es (o sea el múltiple infinito de las diferencias), sino lo que adviene. (...) es una *verdad*. Sólo una verdad es, como tal, *indiferente a las diferencias*”. Para el autor las verdades se dan través de los sujetos en el campo e la política, el amor, el arte o ls ciencias. (Badiu, 2004:108-1

de relaciones asimétricas, en una apuesta al protagonismo de los sujetos populares, su capacidad de saber y poder (Rebellato 1997).

Construir la estrategia junto con los sujetos con los que trabajamos implica generar condiciones que habiliten la construcción de un vínculo horizontal con aquéllos. No es un encuentro espontáneo, en la medida en que hay una lectura y análisis previos del contexto, del otro, que define el conocimiento que ponemos en juego. Esto tampoco supone una lectura totalitaria, que pretenda marcar el rumbo, sino que es una lectura provisoria, incompleta, que requiere del otro.

En este entendido, se plantea la necesidad de una estrategia clara, que implique la elaboración de acuerdos de trabajo, fundamentalmente en el plano del reconocimiento y de la construcción de las demandas. En este aspecto es importante considerar la necesaria ruptura con el otro idealizado. Las demandas de los sujetos populares no necesariamente van a resultar “transformadoras” *per se*, ni van a referir a la construcción de autonomía y alternativas contrahegemónicas. Las demandas formuladas por los sujetos populares responden a sus necesidades, no siempre claramente explicitadas, y éstas con frecuencia son de carácter específico, instrumental e inmediato.

El desafío aquí consiste en reconocer a los sujetos en lo que son, con sus necesidades y sus convicciones, y también en lo que pueden o quieren ser, que tampoco debe ser aquello que nosotros queremos que sea.

2.3. Sobre la tarea docente: educar para la autonomía

Como docentes, tenemos la responsabilidad de asegurar que los y las estudiantes desarrollen experiencias de aprendizaje ricas, que cumplan con todos los requisitos curriculares previstos en el plan de estudios. Pero tenemos además la obligación de garantizar que estos procesos supongan un aporte para los sujetos de la intervención, respetando los principios expresados más arriba.

De este modo, debemos tener especial atención con algunas cuestiones que pueden resultar muy elementales, pero que se complejizan en la medida en que entran en juego los requisitos curriculares y las ansiedades -muy legítimas- de estudiantes que quieren hacer y aprender mucho en el corto tiempo del que disponen. Tenemos que enfatizar la importancia de respetar las particularidades de los procesos sociales, evitando imponer dinámicas que desconozcan las mismas, en términos de tiempos y exigencias de participación, por ejemplo. En el mismo sentido, debemos generar acciones a través del

trabajo docente, para que los plazos de comienzo y finalización de las intervenciones no queden sujetos exclusivamente a los tiempos de enseñanza.

Asimismo es importante reconocer las trayectorias que traen los estudiantes, los saberes que han ido acumulando y/o generando, sus heterogeneidades, sus dilemas, sus seguridades. Vienen llenos de utopías, nuevas ideas y formas de acercarse a los problemas, pero también traen con ellos las formas hegemónicas de enseñanza, de construir conocimiento, de querer pararse frente al otro “para rescatarlo”, de querer tener la certeza de la verdad. Si como docentes hemos definido una forma diferente de posicionarnos, corremos el riesgo de desvalorizar o descalificar a los estudiantes por eso que ellos traen. En primer lugar debemos asumir que se trata de un conflicto presente en nosotros y que es el diálogo con los estudiantes lo que nos permite seguir reflexionando, junto con ellos, sobre estos temas.

Nuestro encuentro con los sujetos colectivos está mediatizado en muchas ocasiones por la presencia de los estudiantes y eso nos enfrenta al dilema de cómo construir el diálogo pretendido con los sujetos colectivos, dialogando al mismo tiempo con estos saberes hegemónicos que no necesariamente apuestan a la horizontalidad y bidireccionalidad.

Muchas veces esto nos conduce a asumir posturas no dialogantes, a decirles a los estudiantes lo que tienen que hacer, lo que está bien de acuerdo a nuestras propias reflexiones o convicciones. Allí difícilmente encontremos aprendizajes genuinos de parte de ellos, a la vez que nosotros nos perderemos la oportunidad de seguir aprendiendo en conjunto.

Otras veces, procurando evitar una postura autoritaria y mecánica nos proponemos no “dar recetas”, y de este modo dejamos a los estudiantes solos con su incertidumbre, esperando que resuelvan aquello que nosotros no sabemos cómo resolver, y en ese proceso logren sintetizar los conocimientos; que sepan escuchar al otro a la vez que están empezando a construir su propia voz y a reconocer su lugar como profesionales. Es necesario acompañarlos en la construcción de caminos posibles, que sean propios, pero que reconozcan saberes acumulados que como docentes también tenemos el deber de identificar, transmitir y ayudar a buscar.

Como señalamos anteriormente, el conflicto nos hace también como sujetos y es motor para la construcción conjunta y para los aprendizajes.

A modo de reflexiones finales

La integración de funciones supone una propuesta muy exigente desde el punto de vista académico e institucional, y al mismo tiempo se constituye en un horizonte ineludible de la praxis universitaria en una perspectiva transformadora. Supone generar las condiciones para la integración de la producción de conocimiento riguroso, científico y socialmente relevante (esto último no entendiéndolo de forma lineal o directa), el establecimiento de relaciones de cooperación e intercambio y mutuo aprendizaje con la sociedad y las instituciones en general, y los sujetos colectivos en particular. Al mismo tiempo, implica garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en un contacto directo con la realidad social, con sujetos individuales y colectivos, y el abordaje de situaciones problemáticas aptas para el aprendizaje y la promoción de soluciones específicas.

En este repaso por la experiencia que venimos desarrollando hemos identificado la orientación hacia los distintos componentes de la extensión universitaria, tomando por ejemplo la caracterización aprobada por la propia FCS¹⁸: pertinencia social, bidireccionalidad o carácter dialógico, autogestión, integralidad y participación de los órdenes, interacción efectiva con actores sociales no universitarios (a lo que podemos agregar la búsqueda de la autonomía y de la interdisciplinariedad).

Sin embargo, identificamos que estas premisas que caracterizan una forma de “hacer universidad” (y que se diferencia de otras formas hegemónicas) no están exentas de contradicciones e incertidumbres. Creemos además que es justamente ese lugar de tensión y de duda (lejos de premisas dogmáticas y convicciones implantadas), el que permite seguir construyendo rumbos hacia una mayor autonomía y mayor pertinencia en la producción y el uso del conocimiento científico en relación con los pequeños y grandes problemas sociales, así como con las demandas de diversos grupos sociales y clases populares.

Por otro lado, propuestas de este tipo no pueden estar ajenas a enfrentar las dificultades que atraviesa la educación en general, en particular la universitaria pública, en cuanto a una aparente crisis de sentido del carácter emancipatorio de la educación en general, que favorezca la constitución de sujetos críticos y autónomos en su relación con el mundo; a una tendencia creciente a la mercantilización del conocimiento, a la hiperespecialización del mismo, a su captura por una racionalidad instrumental y por los intereses del mercado, a la competencia despiadada entre nichos disciplinarios y escuelas académicas, al aislamiento de la producción de conocimiento científico de las

18 Ver en <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=213>

contradicciones y demandas sociales y de propuestas de transformación social (aún sin reducirse naturalmente a ellas).

Al mismo tiempo, estas apuestas a la integralidad e interdisciplina suponen también opciones políticas y de priorización presupuestal, que puedan efectivamente lidiar con los problemas de masificación, entre otros. Se trata de fomentar procesos de investigación, enseñanza y extensión en sus múltiples diálogos y posibilidades de potenciación, que superen apuestas militantistas y experiencias fugaces y precarias, pudiendo efectivamente incidir en la transformación de las prácticas institucionales y en un diálogo más pertinente y fértil con diversas demandas sociales, y en particular de acuerdo a lo aquí desarrollado, con los sujetos colectivos.

Es una rica apuesta, entre la integralidad y la especificidad de cada función, entre la interdisciplina y las disciplinas, la horizontalidad que nos permite reconocernos con saberes, y la bidireccionalidad en donde la diferencia es necesaria para el diálogo; la autonomía que no se construye desde la espontaneidad de “ser” y “estar”, sino desde la rigurosidad y el trabajo y la posibilidad de transformar la realidad y transformarnos a nosotros mismos. Una apuesta rica también en tensiones y nudos que nos desafía a la reflexión crítica.

Bibliografía

Acosta, Blanca (1993). "La importancia de la supervisión en Trabajo Social". Revista de Trabajo Social Vol.6, No.12. Editorial EPPAL. Montevideo, pp. 41-48.

Acosta, Luis (1997). *Modernidad y Servicio Social: un estudio sobre la génesis del servicio social en el Uruguay*. Río de Janeiro, Tesis de Maestría en SS, MimeoUFRJ/ESS.

Acosta, Yamandú (2011). "Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina", en Acosta, Yamandú et ál. *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Trilce, Espacio Interdisciplinario UdelaR, 2011, pp. 103-121.

Aguilar, María José (1994). *Introducción a la supervisión*. Buenos Aires, Lumen Editorial.

Badiou, Alain (2004). "La Ética: ensayo sobre la conciencia del Mal", en Abraham, Thomas; Badiou, Alain y Rorty, Richard: *Batallas Éticas*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Brenes, Alicia; Burgueño, Maite; Casas, Alejandro; González, Laura; Machado, Gustavo y Rocco, Beatriz (2011). "Ausencias y compromisos en debate: Sujetos colectivos y Trabajo social". Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Trabajo Social. ADASU-UR-UCU, mayo, Mimeo.

Bringel, Breno (2011). "El estudio de los movimientos sociales en América Latina: reflexiones sobre el debate poscolonial y las nuevas geografías del activismo trasnacional", en Acosta, Yamandú et ál. *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo, Trilce, Espacio Interdisciplinario-UR.

D'Avenia Lucas, Folgar Leticia, Scaniello Ma. José (2009). "Sobre la articulación en las prácticas integrales. Conceptualización a partir de una experiencia". Ponencia presentada en el evento Extenso 2009. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio SCEAM- Udelar. Montevideo.

Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta, 2ª ed.

Falero, Alfredo (2008). *Las batallas por la subjetividad. Construcción de derechos, luchas sociales y dominación simbólica en Uruguay*, CSIC - Fanalcor, Montevideo.

Fernández, María Inés et ál. (2010). "Los estudios sobre la movilización social: tradiciones académicas y enfoques teóricos", en Pereyra, Brenda y Vommaro, Pablo (comps.)

Movimientos sociales y derechos humanos en la Argentina. Buenos Aires, Fundación CICUSS, pp. 131-156.

Freire, Paulo (1986): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores. 35° Edición. 1986. México.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. 49º. Ed. México.

Freire, Paulo (1998): *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários á prática educativa*. Editora Paz e Terra 7° Edición 1998. San Pablo.

Gallardo, Helio (2011). "Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina" en Acosta, Yamandú et ál. *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo, Trilce, Espacio Interdisciplinario-UR, pp. 77-96.

Gohn, Maria da Gloria (1997). *Teorias dos movimentos sociais Paradigmas Clásicos e contemporaneos*, Sao Paulo, Ed. Loyola.

Grüner, Eduardo (2011). "Los avatares del pensamiento crítico, hoy por hoy", en Grüner, Eduardo (coord.) *Nuestra América y el pensar crítico. Fragmentos de pensamiento crítico de Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 15-74.

Gutiérrez, Germán (1998). *Ética y economía en Adam Smith y Friedrich Hayek*. San José, DEI.

Hinkelammert, Franz (1989). *La fe de Abraham y el Edipo Occidental*. San José, Costa Rica, 2da ed.

Iamamoto, Marilda V. (2007). *Servico Social en tempos de capital fetiche. Capital financeiro, trabalho e questao social*. Sao Paulo, Cortez.

Iamamoto, Marilda V. (1992). *Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Sao Paulo, Cortez.

Iamamoto, Marilda V. (2000). *O Servico social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 3° edición. Cortez Editora. San Pablo.

Iamamoto, Marilda V. (2003). "El debate contemporáneo del Servicio Social y la ética profesional", en Borgianni, Guerra y Montañó: *Servicio Social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*, Sao Paulo, Cortez, pp. 249-270

Ibáñez, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Editorial Siglo XXI. España.

Kosik, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Lobos, Nicolás (2005). "La cultura, el conflicto, el sujeto", en Arpini, Adriana (coord.) (2005): *Espacio público. Conflictividad y participación. Reflexiones desde América Latina*. Mendoza, CETYL, Univ. Nacional de Cuyo, pp. 147-164.

Löwy, Michael (2009). *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: Marxismo y positivismo en la sociología del conocimiento*. 9ª edición revisada y ampliada. Sao Paulo, Cortez.

Najmanovich, Denise (1995). "El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa." Capítulo I En AAVV: *Redes. El lenguaje de los vínculos: hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Netto, José Paulo (1992). *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. Sao Paulo: Cortez.

Netto, José Paulo (2001). *Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. Sao Paulo: 5ta ed. Cortez.

Porto Goncalves, Carlos Walter (2008). "De saberes e de territorios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana", en Ceceña, Ana Esther (coord.) *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires, 1era ed., Clacso, pp. 37-52.

Rebellato (1989). *Ética y práctica social*. Montevideo: EPPAL.

Rebellato y Giménez (1997). *Ética de la autonomía: desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Ed. Roca Viva.

Rebellato, José (1999). "Democracia radical, ética y educación". Revista de Trabajo Social No. 16 EPPAL Montevideo.

Rebellato, José L. (1995). *La Encrucijada de la Ética*, Montevideo: Ed. Nordan.

Rebellato, José Luis (1993). "Utopías y neoliberalismo". Montevideo: Revista Multiversidad n° 3. MFAL, pp 41-68.

Sousa Santos, Boaventura (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en*

la transición paradigmática. Volumen I. Prefacio General. Editorial Desclée de Brouwer. España.

Sousa Santos, Boaventura (2003). *Um discurso sobre as ciencias*. Editorial: Afrontamento. 14ª edición (1ª edición: 1987). Brasil.

Sousa Santos, Boaventura (2006). "De la idea de universidad a la universidad de las ideas" Cap. 8 en *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Siglo del hombre editores. Ediciones Uniandes. Universidad de los Andes. Colombia.

Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder* Ediciones Trilce. Universidad de la República. Extensión Universitaria. Uruguay.

Thompson, Edward (1981). *A miséria da teoria. Ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser [1978]* Sao Paulo, Zahar.

Tonon, G. et ál. (2004). *La supervisión en Trabajo Social. Una cuestión profesional y académica*. Editorial Espacio. Buenos Aires

Zizek, Slavoj (2011). *El títere y el enano. El núcleo perverso del cristianismo*. 1era ed., 2da reimp., Buenos Aires: Paidós.

Desafíos para la integralidad de las funciones universitarias

*Silvia Lema, María Echeverriborda, Cecilia Espasandín, Lorena Fernández, Natalia Magnone, Lucía Píriz*¹⁹

Resumen: El artículo analiza las tensiones y los desafíos en el desarrollo de procesos “tendientes” a la integración de las funciones universitarias a partir de una experiencia curricular concreta: Proyecto Integral Trabajo y Cuestión Agraria. Asignatura bianual ubicada en el Módulo “Fundamentos teórico metodológicos del Trabajo Social” correspondiente al tercer y cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Los Proyectos Integrales, frutos de la curricularización de la tendencia integral, articulan procesos de extensión universitaria con la enseñanza y la investigación, y son llevados adelante por equipos docente-estudiantiles.

Desde un abordaje teórico-metodológico del Trabajo Social se reflexiona sobre elementos emergentes a la hora de poner en práctica “nuevas tendencias integrales” en formas institucionales y pedagógicas fragmentadas y mercantilizadas.

Palabras Clave: Trabajo Social, Espacios de Formación Integral, Trabajo.

19 Silvia Lema es Máster en Servicio Social por la Universidad Federal de Río de Janeiro, Doctoranda en Ciencias Sociales con especialización en Trabajo Social (FCS, UdelaR). Docente del DTS (FCS, UdelaR).

María Echeverriborda es Maestranda en Trabajo Social (DTS, FCS, UdelaR). Docente del DTS (FCS, UdelaR).

Cecilia Espasandín es Máster en Servicio Social por la Universidad Federal de Río de Janeiro, Doctoranda en Ciencias Sociales con especialización en Trabajo Social (FCS, UdelaR). Docente del DTS (FCS, UdelaR).

Lorena Fernández es Licenciada en Trabajo Social (FCS, UdelaR). Docente del DTS (FCS, UdelaR).

Natalia Magnone es Máster en Sociología y Doctoranda en Ciencias Sociales con especialización en Trabajo Social (FCS, UdelaR). Docente del DTS (FCS, UdelaR).

Lucía Píriz es Licenciada en Trabajo Social (FCS, UdelaR). Docente del DTS (FCS, UdelaR).

Las autoras forman parte del equipo docente del Espacio de Formación Integral “Trabajo y Cuestión Agraria”, Proyecto Integral correspondiente al tercer y cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social (FCS, UdelaR).

A modo de introducción: la integralidad de las funciones universitarias

Si bien en los últimos años asistimos al desarrollo de una tendencia universitaria que valoriza a la extensión y la integralidad de sus funciones, es posible identificar cómo el concepto de extensión universitaria se ha construido históricamente (en una trama plagada de conflictos) como signo identitario de una universidad latinoamericana. Todas las universidades a lo largo de la historia presentan tres grandes objetivos: generación de conocimientos, socialización y reproducción de los mismos y prestación de servicios²⁰. En América Latina, este último objetivo ha transitado un recorrido histórico que le ha signado una dimensión particular, que va más allá (y más acá) de la mera prestación de servicios. Se ha desarrollado un concepto de extensión universitaria construido históricamente por colectivos universitarios que entienden a la misma como un proceso de democratización del conocimiento para la resolución colectiva de problemas sociales a favor de los más desprotegidos. Esto implica el establecimiento de relaciones de igualdad entre sectores universitarios y no universitarios, en donde ambos aprenden y construyen un proyecto juntos. Desde esta perspectiva, la extensión no se constituiría como una función marginal de la universidad pública sino formando parte de su esencia, en permanente movimiento, intercambiando con diversos actores sociales aspectos sobre cómo y para qué se investiga, cómo y para qué se enseña, cómo y para qué se aprende. La extensión es entonces entendida como inseparable de la investigación y la enseñanza.

La integralidad en los Planes de Estudios

Algunas de estas nociones se han ido instituyendo en discursos y prácticas de nuestra Universidad a lo largo de su historia. Pero el Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR) para el quinquenio 2000-2004, establece un avance sustantivo. En el capítulo referido a la extensión universitaria señala que se “establecerán y consolidarán programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión con proyección a la comunidad, desde una perspectiva interdisciplinaria” (UdelaR, 2001: 9). Para el quinquenio 2005-2009 surge formalmente institucionalizada la idea de Programas Integrales. Allí se establece como uno de los proyectos institucionales la “Formación y fortalecimiento de Programas Integrales” teniendo como objetivo general:

20 Boaventura de Sousa Santos (1998) identifica estos tres grandes objetivos como principios “perennes” de la universidad, inseparables uno de los otros, aunque asuman formas diversas a lo largo de la historia de la institución.

“Contribuir a la creación y el fortalecimiento de programas integrales basados en problemas emergentes de la realidad, con la participación de todos los actores, articulando los diferentes recursos, en la búsqueda de alternativas conjuntas que logren una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada [...] conjugando saberes, disciplinas y funciones universitarias, que den continuidad y apoyo a las experiencias universitarias en desarrollo así como la posibilidad de generar nuevas propuestas. Se espera también contribuir al establecimiento de vínculos sólidos entre la Universidad y la comunidad tendiendo a la apropiación responsable del espacio universitario por parte de la comunidad por medio de sus organizaciones comunales, barriales o sindicales” (UdelaR, 2005:141).

En ese mismo sentido, el 25 de octubre de 2009, el CDC aprueba el documento “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”, el cual reafirma la concepción de integralidad plasmada en el PLEDUR (Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República) y recupera los antecedentes que contenían esta tendencia, formulando una nueva forma de organización de la misma. A partir de allí se propone la creación de los Espacios de Formación Integral (EFI)²¹. Es importante destacar que dentro de los antecedentes que recoge este documento se menciona el espacio de formación de las Metodologías de Intervención Profesional (P.E. 1992 Licenciatura en Trabajo Social)²².

21 “Es necesario concebir la consolidación de las prácticas integrales a nivel de los **EFI** como un proceso de avance paulatino y creciente hacia una integralidad plena. De este modo, se entiende que el peso de la enseñanza activa, de la investigación y la extensión puedan ser en un principio no del todo equilibrados, pero teniendo como meta un proceso superador que tienda hacia la integración y que genere una integración armónica y simultánea de las funciones. Estos EFI se desarrollarán en distintas etapas de las carreras universitarias y conjugarán en prácticas concretas los contenidos de diversas disciplinas. Además, los distintos espacios, dependiendo de las carreras, podrán tener distintos énfasis temáticos. Estos se pueden relacionar a los diferentes abordajes temáticos que se hacen en determinados estadios de las carreras, priorizando y combinando distintos énfasis en los abordajes en distintos momentos (sociales, ambientales, económicos, artísticos y/o culturales, por ejemplo).” Res. Del CDC del 25 de octubre de 2009.

22 “Como una de las posibles formas de impulsar la concreción de la curricularización de la extensión y las actividades en el medio, se plantea la posibilidad de construir espacios de formación integral en todos los servicios. Estos fueron inspirados en la visualización de algunas prácticas que tienen una dirección manifiesta en esta dirección. En una revisión realizada en el ámbito de la Red de Extensión donde participan las Unidades y Comisiones cogobernadas de Extensión, se identificaron en primera instancia varias prácticas curriculares que son experiencias de este tipo. Nos referimos a las realizadas en el marco del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), a las Metodologías de Intervención Profesional (MIP) de Trabajo Social, a Comunicación Comunitaria del LICOM, a los diversos ciclos del nuevo plan de estudios de la Facultad de Medicina”. CDC, Op. Cit., 2009.

En la Facultad de Ciencias Sociales se particulariza este proceso, dando lugar a que en mayo de 2003 el Consejo establezca una resolución por la cual se inicia formalmente una etapa de reforma del Plan de Estudios, apuntando entre otras cosas a “lograr una mayor articulación a tres niveles: articulación interdisciplinaria entre las carreras a ofrecerse en la FCS y con las del conjunto de la Universidad de la República; entre la formación de grado y de postgrado y entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión desarrolladas en la institución” (FCS, 2007: 3-4).

Tras un proceso de discusiones, acuerdos y disensos se concluye en la elaboración del Plan de Estudios 2009 que recoge insumos de las concepciones antes señaladas, estableciendo que:

“[...] la Facultad de Ciencias Sociales apuntará a la formación de un sujeto crítico, con capacidad de desarrollar su autonomía a partir de un fuerte bagaje teórico construido y sustentado en interacción con el medio en el que vive. Propenderá a una formación cultural amplia, interdisciplinaria, que incluya saberes generales y destrezas para interactuar en la igualdad y en la diversidad. En este sentido, la Facultad promoverá la aplicación del conocimiento de modo que contribuya a la mejora de la calidad de vida de la población. Para ello la Facultad de Ciencias Sociales establecerá y consolidará programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión, a partir de la comunicación entre la institución académica y la comunidad desde una perspectiva interdisciplinaria” (FCS, 2007: 83).

En lo referente a la Licenciatura en Trabajo Social, se establece como uno de los módulos el de “Fundamentos teórico metodológicos del Trabajo social”, en el que se propone “Iniciar a la o el estudiante en distintas perspectivas teórico-metodológicas desde el Trabajo Social y sus debates contemporáneos a fin de que sea capaz de analizar críticamente la construcción y devenir del espacio disciplinario y las prácticas profesionales. Realizar la práctica pre-profesional en el marco de proyecto de enseñanza-extensión e investigación integrales optativos. En este módulo se concentra la formación específica a nivel disciplinar” (FCS, 2007: 44-45).

El proceso aquí referido, da la pauta de una tendencia hacia la integración sistemática al Plan de estudios de experiencias que se vienen desarrollando desde hace varios años de forma dispersa y discontinua, muchas veces con el apoyo de recursos externos a la Facultad. Esta nueva coyuntura abre entonces grandes desafíos para la formación de los estudiantes de Trabajo Social en la integralidad de las funciones universitarias.

Devenir del Proyecto Integral Trabajo y Cuestión Agraria

En el año 2011, en el marco del Plan de Estudios 2009, se comienza a desarrollar una asignatura bianual: Proyectos Integrales, correspondiente al tercer y cuarto año de la carrera de Trabajo Social. Se trata de proyectos que integran procesos de extensión universitaria con la enseñanza y la investigación, llevados adelante por equipos docente-estudiantiles. En el Departamento de Trabajo Social existen varios proyectos electivos para los/as estudiantes. Uno de ellos es el que desarrolla este equipo docente, nucleado en el Área de Trabajo y Cuestión Agraria (en adelante el Área). Sus antecedentes refieren al trabajo realizado por el Área a partir del año 2006 hasta el 2010, en el marco del Plan de Estudios anterior, en la materia Metodología de la Intervención Profesional III.

Es así que a partir del 2012 el Proyecto Integral Trabajo y Cuestión Agraria organiza el trabajo de 6 docentes, 5 supervisoras de prácticas estudiantiles y una docente coordinadora responsable del dictado de clases teóricas; así como de 65 estudiantes por año lectivo, que desarrollan sus tareas preprofesionales de intervención en jornadas semanales de 6 horas²³.

En toda su historia, el Área ha desarrollado programas de intervención de Trabajo Social en cooperación con distintas instituciones. En principio, desde el año 2006 hasta el 2013, se trabajó con el Instituto Nacional de Colonización (INC) en territorios rurales de Canelones y San José²⁴. En el año 2008 y hasta el 2012 se trabajó en convenio con el Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural-MEVIR, tratando de abarcar poblados cercanos a los territorios en donde se venía trabajando, con el fin de potenciar el abordaje territorial. La intervención desarrollada durante ocho años con familias rurales, productoras y asalariadas de Canelones y San José han nutrido al Área de fecundo conocimiento de las expresiones del trabajo familiar y rural. Así como se han imple-

23 Hasta el año 2012, fue un pilar fundamental de la propuesta de trabajo contar con docentes que ejercían la tarea de referentes de campo. Éstos orientaban a los estudiantes y asumían responsabilidad directa en las tareas en los territorios. Dichos cargos se financiaron primero a partir de proyectos concursables de CSIC Y CSEAM y luego a partir de los convenios institucionales con el INC y Mevir. Desde 2013, por falta de recursos para financiar estos cargos docentes, el Proyecto Integral no ha podido sostener esta modalidad de trabajo que en los años de experiencia ha sido evaluada como muy positiva.

24 El convenio con el INC tiene por objetivo general fortalecer la producción familiar a partir del mejoramiento de la calidad de vida de las unidades familiares y de la promoción del desarrollo participativo y sustentable de éstas en emprendimientos asociativos en los territorios de referencia. El trabajo en el 2013 se concentra en dos territorios de la cuenca lechera: Colonia Alonso Montañó (todos sus inmuebles) y Colonia Fernández Crespo (todos sus inmuebles).

mentado numerosos procesos de extensión y de enseñanza aprendizaje tanto a nivel territorial, asociativo como familiar²⁵.

A partir de la sustanciación del nuevo Plan de Estudios, el proyecto integral se fundamenta en la preocupación por profundizar el estudio, la formación y el abordaje del mundo del trabajo en marco del Departamento de Trabajo Social.

Orientado por la idea sintetizada por lamamoto respecto a que:

“(…) pensar la investigación y la formación profesional en una óptica histórica supone ir más allá de una visión aprisionada a las fronteras internas del Servicio Social. Es en la historia de la sociedad, en la práctica social que se encuentra la fuente de nuestros problemas y la llave de sus soluciones. Así, es lanzada la mirada para un horizonte más amplio – horizonte que aprehenda el movimiento de la sociedad y las nuevas demandas ahí gestadas para el Servicio Social (1993: 102)

Desde esta perspectiva, los cambios vertiginosos en el proceso de reestructuración productiva y regulación estatal, la complejización del mundo del trabajo y de los fenómenos sociales a él asociados, el surgimiento de nuevas demandas junto con la transformación de viejas estructuras institucionales socio-políticas, plantean la necesidad de generar procesos de investigación e intervención desde el Trabajo Social que posibiliten la creación de un nuevo campo profesional y/o re-creación de campos profesionales históricamente residuales a partir del desarrollo de prácticas más reflexivas y eficaces.

Se parte de la concepción del trabajo como fenómeno originario que determina y caracteriza, en germen, la esencia del ser social, los procesos de producción y reproducción de la vida del género humano. Su importancia radica en que “el trabajo es, pues, forma originaria de la praxis social. Toda actividad humana imita o reproduce, bajo formas variadas, el acto laboral originario”. (Lukács 2004: 28).

El trabajo debe ser comprendido como el producto de un proceso de objetivación concreto que expresa la síntesis indisoluble entre pasado, presente y futuro que caracteriza a toda forma de actividad humana:

25 A partir del 2013 el Área resuelve no continuar con los convenios con el INC y con Mevir. Esta decisión tiene impactos en las formas de organización del trabajo, en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el desarrollo de los procesos de producción de conocimiento en áreas donde el equipo venía realizando un proceso de acumulación. Sin embargo, creemos que las dificultades que los convenios venían colocando a la autonomía de nuestro trabajo ameritaba un cambio hacia una forma de intervención que encontrara al equipo universitario con más libertades para el desarrollo de un vínculo profundo y genuino con los actores sociales.

“En el trabajo y por medio del trabajo el hombre domina el tiempo (mientras que el animal es dominado por el tiempo), ya que un ser que es capaz de resistir a la inmediata satisfacción del deseo y contenerlo ‘activamente’, hace del presente una función del futuro, y se sirve del pasado, esto es, descubre en su obrar la tridimensionalidad del tiempo como dimensión de su ser” (Kosik, 1967:221)

Desde esta concepción teórico/filosófica y a través del proceso de reconstrucción de las mediaciones histórico/concretas se busca comprender y abordar al mundo del trabajo en sus expresiones socio/históricas particulares en el marco de las relaciones sociales contradictorias del proceso de producción y acumulación capitalista en su fase monopolista. Y es así que el Proyecto Integral toma el desafío, a partir del 2012, de profundizar el abordaje en el mundo del trabajo abarcando otras expresiones diferentes a las que venía trabajando.

Específicamente se propuso un programa de investigación/acción con procesos asociativos de colectivos de trabajadores, focalizando el abordaje con cooperativas de producción instaladas en el Polo Tecnológico Canario de la ciudad de Las Piedras. Este proceso, que continúa y se profundiza en 2013, es realizado en acuerdo con el Programa Incubadora Universitaria de Emprendimientos Económico-asociativos Populares del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio²⁶. Otro de los nuevos desafíos comienza en el 2012, cuando se toma contacto profesional con un sector productivo fuertemente precario y poco estudiado: el sector de trabajadores del junco y la totora localizado en los Humedales del Río Santa Lucía en Ciudad del Plata²⁷.

Los fundamentos del Proyecto Integral

Respecto a la concepción sobre la integralidad, en primera instancia es necesario mencionar que una Universidad fruto de una Sociedad que contiene un metabolismo social de reproducción basado en la fragmentación, especialización y en la reificación de las relaciones sociales, puede aspirar a colocar la integralidad como tendencia, como horizonte orientador de prácticas y proyectos. Con esto no nos resignamos a la idea de

26 El objetivo general de este Programa se orienta a estudiar las formas de ser y pensar el trabajo en el territorio de Las Piedras y fortalecer los procesos de asociación de trabajadores, presentes y potenciales, en este territorio. Sobre todo se ha logrado trabajar con una cooperativa de producción de pastas secas: CTEPA y una cooperativa textil: Coopytex, ambas ubicadas en el Polo Tecnológico Canario.

27 Los objetivos de este Programa de Trabajo se orientan a contribuir al conocimiento de este sector, fortalecer los procesos de cooperación que buscan dar respuestas a las problemáticas de esta cadena productiva y a colaborar con la inserción del sector en programas y red institucional de regulación y apoyo.

que no es posible la tendencia a la integración, tanto de funciones como de espacios de formación a partir de procesos de conocimiento e intervención, sí a la idea de una integración plena o absoluta. Reconocer el contexto en el cual se desarrolla nos previene y fortalece respecto a las tensiones y contradicciones que el devenir del proceso de objetivación del proyecto produce, y nos aleja de posiciones idealistas y románticas. Estas reflexiones no surgen como acto discursivo o analítico-abstracto. Surgen de la trayectoria que este proyecto ha recorrido en su pretensión de institucionalización (Lema, 2010).

El modelo organizativo propuesto tendiente a la integralidad, encuentra:

1) **Tres fundamentos** íntimamente relacionados:

- Su sustento en la tradición histórico/dialéctica fundada por Marx en la que: “... no se parte de lo que los hombres dicen, representan o se imaginan, ni tampoco del hombre predicado pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancando de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida” (Marx 1976).
- La concepción de que la práctica docente es una forma específica de praxis social y de trabajo colectivo; y los procesos de enseñanza/aprendizaje, son procesos dialécticos, concretos, contradictorios y no abstractos. Entre ambos se debe construir un espacio de formación y trabajo.
- La idea de que la construcción de un proyecto profesional y de un proyecto de universidad críticos tienen raíces en la vida social, con fundamentos socio históricos que son colocados por la realidad social concreta. Por eso, el impulso y la concreción de prácticas universitarias orientadas en un sentido de transformación social están anudadas a la relación viva e intensa que el Trabajo Social y la Universidad deben tener con los sujetos que conforman la clase-que-vive-del-trabajo, para objetivar el proyecto crítico.

2) Un eje que permite el desarrollo de la tendencia hacia la integralidad de los espacios de formación y trabajo. Dicho eje es **el proyecto de conocimiento e intervención** que busca aportar a la comprensión y el abordaje de los fenómenos vinculados al mundo del trabajo (en sus expresiones objetivas y subjetivas) y a las manifestaciones de la cuestión social.

Sobre la base de un proyecto de trabajo que busca modificar algunos aspectos de una realidad concreta, se entreteje un entramado de estrategias y actividades que permiten

generar procesos de enseñanza/aprendizaje desde el desarrollo de la unidad teoría/práctica.

Es el devenir de una práctica social concreta la que permite tender a superar las separaciones existentes entre el pensar y el hacer, entre conocimiento e intervención, entre enseñanza y aprendizaje, entre la formación y la práctica profesional, y entre la práctica profesional y otras prácticas sociales.

Se parte del estudio y reconocimiento de la existencia de un mundo objetivo, social e históricamente construido por actores de diferentes características, que plantean un conjunto de necesidades, demandas, problemas, conflictos a ser superados.

Sobre la base de acuerdos concretos, comienza un proceso de delimitación y problematización de un objeto de conocimiento e intervención. Ese proceso se recorre en base a un diálogo entre saber cotidiano y saber científico, buscando profundizar la producción de conocimiento acerca de esos fenómenos concretos, tendiendo a incorporarlos al desarrollo de las prácticas de individuos y grupos en la vida cotidiana, como a las prácticas institucionales vía política y programas, como a la formación y práctica profesional.

Del mismo modo se interactúa para lograr acuerdos en las orientaciones y alcances, hacia dónde y cómo buscar alternativas de transformación de la situación de partida. Se implementa lo acordado y se reflexiona en colectivo continuamente -docentes, estudiantes y actores sociales- sobre su desarrollo, alcances y limitaciones. Es el eje de implicancia mutua entre los distintos espacios de formación y el motor de su desarrollo. Es el que marca sus ritmos, sus contenidos, las preguntas que interpelan el conocimiento acumulado, los problemas a ser reflexionados en colectivo, las características de los productos de los procesos de devolución, etc.

El proceso específico de enseñanza/aprendizaje se convierte en un componente de reflexión y de hacer crítico. En el transcurso de la objetivación mediada por el desarrollo de una práctica, se transforma la propia subjetividad del artífice de esa práctica, su propio proceso de formación. Pensar a cada uno de los sujetos como protagonistas de los procesos que estos emprenden implica partir de sus formas de percibir y analizar los problemas, buscando no solo aumentar su capacidad de asimilación de determinados conocimientos sino también su capacidad de propuesta, de análisis, de crítica, etc.

A partir de las necesidades del proyecto de conocimiento e intervención se entretajan las relaciones de **cooperación interinstitucional**, se incorpora a programas integrales plataformas de la Universidad, y/o se desarrollan líneas de trabajo específicas que se traducen en los denominados “proyectos concursables”.

3) Espacios de trabajo: A partir de esto no es posible pensar simplemente en términos de articulación entre los diferentes espacios de enseñanza propuestos (Teórico, Seminario, Espacio de Supervisión, Práctica de campo, Investigación), sino que el desafío es mucho mayor, abarca una apuesta a la mutua implicancia y determinación y al desarrollo de un equipo de trabajo que apuesta a su quehacer y la integralidad del mismo.

En este sentido, la modalidad pedagógica se centra en poder realizar un proceso de enseñanza/aprendizaje a partir del desarrollo de un proceso de trabajo que contenga centralmente como nudo teórico/metodológico la unidad teoría/práctica. La tarea constituye el elemento organizador y dinamizador de un proceso de maduración de los individuos y colectivos (docentes/estudiantiles), la praxis es la mediación necesaria e imprescindible para el proceso de transformación tanto de la realidad y de los sujetos que participan. Desde esta perspectiva, el Proyecto Integral se desarrolla bajo la modalidad de Taller, combinando un conjunto de instancias de enseñanza/aprendizaje:

- Espacio teórico.

Es el espacio en el que se promueve progresivamente la capacidad de estudio y reflexión respecto a los asuntos teóricos/metodológicos específicos del proyecto que orienten la comprensión categorial y contextual por parte del estudiante. Dentro de los principales contenidos teóricos se encuentran: Centralidad del trabajo en los procesos de sociabilidad/individuación contemporánea en el arco de la restructuración productiva y reforma del Estado, abordaje de las manifestaciones de la cuestión social y las discusiones teóricas/metodológicas del Trabajo Social respecto a estos asuntos.

- Seminario.

Es un espacio que promueve la reflexión y el intercambio de ideas acerca de nudos problemáticos que surgen de la articulación teórica con los procesos de conocimiento e intervención. Para ello, y en acuerdo con los otros proyectos integrales de la Licenciatura en TS, se busca desarrollar la modalidad de grupos de discusión, exposiciones por parte de docentes y estudiantes, exposiciones e intercambio con actores invitados y generación de ensayos como productos concretos de este espacio.

- Práctica de campo y supervisión.

La práctica de campo y los espacios de supervisión son dos momentos de un mismo proceso. La práctica de campo es el momento de objetivación de un sujeto (el o los estudiantes) a través de un conjunto organizado de actividades cuyo núcleo central de orientación teleológica es generado en el proceso de supervisión. El proceso continuo de "subjetividad objetivada" que se desarrolla a través de la práctica, es el objeto central de

trabajo desde el espacio de supervisión. La práctica de campo es una forma particular y específica de práctica social en la que, como en cualquier práctica se expresan el conjunto de pares dialécticos (causalidad/teleología, necesidad/libertad, singular/universal, real/ideal, sujeto/objeto, teoría/práctica) que *in nuce* están contenidos en el “trabajo” como actividad fundante del ser social. En el proceso de objetivación de la práctica de campo se produce y se renueva el propio sujeto (el estudiante) (Lukács, 2004).

¿Por ello, cómo es posible separar el momento predominantemente ideal, de construcción subjetiva, momento predominante de la construcción teleológica, de análisis de los nexos causales de forma abstracta y teórica (espacio de supervisión) del momento real, de objetivación efectiva del devenir de una práctica?

El espacio de supervisión es un espacio teórico/práctico que tiene como protagonista los espacios de supervisión colectiva. Busca facilitar el análisis de los procesos concretos y problematizarlos a la luz de las determinaciones societales más amplias. Es el espacio de diseño de la aproximación a la realidad concreta, construcción de los proyectos de trabajo en interrelacionamiento con los actores sociales e institucionales. En la supervisión se problematizan las estrategias globales de investigación/intervención, generando líneas reflexivas sobre aspectos teórico-metodológicos, políticos y ético-políticos. Se busca que este espacio no se convierta en una instancia de relato de la experiencia. Para ello son herramientas fundamentales los informes escritos y los espacios de planificación que permiten tanto a los docentes como al estudiante tener insumos que permitan que la supervisión sea un espacio para trascender las experiencias concretas favoreciendo la reflexión crítica, base de la producción de conocimiento.

La modalidad de trabajo jerarquizada es la de taller. Se apuesta a que la supervisión se constituya como lugar de construcción de una conciencia crítica, pero especialmente de una conciencia crítica colectiva, que permita la incorporación de todos los aportes, que habilite el intercambio genuino en base a argumentaciones fundadas, y al aporte diferencial del docente como facilitador y orientador de los principales contenidos de trabajo. La idea central es poder combinar en algunos momentos las supervisiones entre estudiantes del mismo proyecto en distintos niveles del proceso de enseñanza/aprendizaje. Del mismo modo, la idea es poder reforzar estos procesos con otras estrategias de trabajo que permitan a los estudiantes, sobre todo en el primer año de incorporación al proyecto fortalecer su ubicación y participación en él. Para ello, es necesario contar con posibilidades para reforzar el proceso de enseñanza/aprendizaje con supervisiones más individuales en las situaciones que así lo ameriten.

- Espacio de investigación.

Esta referido a los nudos problemáticos que surgen de los desafíos por comprender determinados aspectos de la realidad y por encontrar alternativas de acción. El espacio de investigación promueve que el estudiante ponga en práctica el diseño de un proyecto de investigación a partir de la definición y problematización de un objeto de estudio, que podrá tener carácter teórico, empírico, contextual, etc.; pero que en uno u otro caso deberá estar fundamentado en los nudos que surgen del proceso de trabajo global. El producto generado en el proceso de investigación deberá tener solvencia teórica/práctica y deberá ser un insumo que aporte a la solución de los problemas/demandas de la realidad en distintos niveles

En tanto que entendemos a la vida universitaria como una unidad dinámica, pensar en la integralidad de las “funciones” está lejos de desdibujarlas. Por el contrario implica recrear las relaciones que entre éstas se establecen. Los Proyectos Integrales colocan importantes posibilidades y desafíos para la formación y el enriquecimiento mutuo con diferentes actores sociales.

Si bien la Licenciatura de Trabajo Social tiene larga experiencia en el desarrollo de cursos vinculados a la práctica preprofesional de sus estudiantes, los Proyectos Integrales suponen una profundización de esta experiencia y abren varias posibilidades.

A continuación reflexionamos en torno a algunos de los desafíos que se nos presentan a lo largo de la experiencia.

Desafíos en la relación entre enseñanza/aprendizaje y extensión

Hacer del aprendizaje una actitud continua, que se incorpora en la persona como una necesidad promoviendo su satisfacción con autonomía creciente día a día, es la finalidad fundamental que el equipo docente se ha propuesto desde esta área en su interrelación con el conjunto de estudiantes. El abordaje concreto de problemas de la realidad, en un vínculo dialógico con los sujetos sociales involucrados motiva, fundamenta y orienta este proceso de aprendizaje, promoviendo una mejor y mayor apropiación por parte de los estudiantes del cuerpo de conocimientos teórico metodológicos y operativos.

Así, “(...) la posibilidad de que los problemas sean investigados, entendidos directamente junto con la posibilidad de ver algunas soluciones en conjunto con la población, genera casi siempre en los estudiantes un sentido de pertinencia del aprendizaje que habilita planos de motivación, completitud, solidaridad por el acto de estudiar que mejoran

notablemente el involucramiento en los procesos. Se entienden con mucho más claridad los por qué y para qué del conocimiento científico y su relación con el saber y los problemas de la población.” (Tommasino, 2008, p. 17).

El desarrollo de procesos de extensión facilita la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje que profundizan el desarrollo de la competencia técnica, política, intelectual y formativa.

Hacer del aprendizaje una actitud continua, ha estado facilitado por ser una asignatura bianual. Los estudiantes se van integrando gradualmente al desarrollo de una práctica ya en curso, asumiendo grados de responsabilidad y autonomía crecientes. Por otro lado, posibilita a los estudiantes más avanzados la transmisión de conocimientos adquiridos en el primer año, a la nueva generación que se integra.

La conformación de equipos integrados por dos generaciones coloca también importantes desafíos a la hora de pensar el trabajo en equipo. Éste es un aspecto que ha exigido especial atención por parte de este equipo docente. Romper con las resistencias de distintas generaciones plantea la necesidad y la posibilidad de trabajar sobre el sentido y significado del trabajo en equipo y facilita la comprensión de la procesualidad social e histórica de toda práctica.

Asimismo, trabajar dos años con los mismos estudiantes posibilita el conocimiento de la particularidad de cada uno de ellos, sus debilidades y fortalezas, y mejora la tensión permanente que aparece en la combinación de momentos de mayor orientación docente con momentos de mayor autonomía estudiantil para resolver la distribución de tareas.

La articulación docente/estudiantil referenciados en un proyecto de extensión transforma los modelos tradicionales de enseñanza. ¿Qué se enseña y cómo se enseña en la Universidad? ¿Qué se aprende y cómo se aprende?

Esta particularidad ha motivado el repensar los dispositivos de evaluación estudiantil. La evaluación se hace en función de procesos y productos, combinando evaluaciones colectivas e individuales. Los productos se van modificando año a año. La centralidad está colocada en la realidad del estudiante y el proceso de investigación/acción, y combina aspectos teóricos, éticos y actitudinales. Se evalúan aspectos que buscan recuperar la integralidad de los procesos: apropiación histórica de la experiencia, inserción en los diferentes territorios y reconocimiento de sus particularidades, modalidades de relacionamiento intra e interinstitucional, abordajes realizados, trabajo en equipo, toma de decisiones, profundización en el análisis teórico y aprendizajes relacionados a la integralidad de funciones universitarias, entre otros. Se procura proponer la elaboración de productos académicos que sirvan al equipo docente para ir evaluando la capacidad

de conocimiento de los estudiantes sobre la realidad particular, la solvencia teórica y metodológica desarrollada y asimismo signifiquen aportes sustantivos y novedosos en el proceso de trabajo realizado desde el Área.

Desafíos en la relación entre investigación y extensión

Los Proyectos Integrales plantean la incorporación de la investigación como parte constitutiva del ejercicio profesional, en pos de superar la histórica división positivista del trabajo que separa profesiones científicas de otras más técnicas y operativas. La articulación de la investigación con la extensión coloca un campo fértil para la discusión sobre qué se investiga, cómo se investiga y qué se hace con los productos de esa investigación.

El desafío es pensar cómo se construyen objetos de investigación, con qué criterios, a qué actores convoca, con qué finalidad, qué motiva (porque sin una motivación genuina de quien investiga no hay investigación) al investigador o colectivo de investigación, cómo se promueve la creatividad para investigar. Esto agrega a la formación de los estudiantes la preocupación sobre el para qué y para quién del conocimiento, lo que refiere a una opción ético-política.

Sin embargo, la incorporación de procesos de investigación profundos, sostenidos y fecundos no ha sido tampoco tarea sencilla. Agrega una complejidad más y otra exigencia docente de articular tiempos y productos que respondan al desarrollo de un proceso curricular, el trabajo con colectivos de una realidad concreta, y el desarrollo de productos de investigación ricos y pertinentes.

El Proyecto Integral se plantea un programa de curso con contenidos teórico-filosóficos y teórico-metodológicos que va siendo nutrido por el proceso de conocimiento e intervención en la realidad concreta de los espacios de trabajo.

La realidad en su movimiento orienta los contenidos del curso como dispositivos de evaluación. Esta idea no supone una relación pragmática y espontánea en este proceso. Tampoco responde a una concepción empirista del conocimiento, según la cual la realidad “habla por sí misma” y es inmediatamente “accesible por lo vivencial” (Grassi, 1994). Por el contrario, la realidad no se muestra tal cual es, sino que es necesario distinguir entre la estructura interna o esencial del objeto de conocimiento y su existencia aparente. La ciencia “sería superflua si la forma fenoménica y la esencia de las cosas coincidieran de modo inmediato” (Marx apud Lukács, 1969: 9). Esto supone un sujeto cognoscente capaz de reproducir teóricamente el movimiento o devenir de lo real, par-

tiendo de la realidad inmediata hasta llegar, mediante sucesivas aproximaciones, a su reproducción intelectual.

Los estudiantes colocan habitualmente como expectativas al comienzo del curso, la de “poner en práctica la teoría aprendida”. Desde nuestra perspectiva se entiende que no hay identidad entre conocimiento teórico y realidad, sino que se trata de una relación de unidad dialéctica entre teoría y práctica. Desde esta perspectiva, hacemos acuerdo en que:

“[...] debemos alejarnos de cualquier tentación instrumentalista en la formación, es decir, alejarnos de una visión que considere que nosotros vamos a terreno a “aplicar técnicas”, a comprobar si es útil lo que se aprende en las aulas. Si la tensión teoría-práctica fuera asumida de esta manera equivocada, estaría concebida como “aplicación” posible de una en la otra, es decir, el sentido de la teoría se resolvería en su grado de aplicabilidad en la producción técnica, y con ello quedaría despojada de su naturaleza interpretativa y de su capacidad como recurso de intelección y de crítica, reduciéndose a la finalidad de la organización de un hacer técnico” (Aquin, 2007: 149).

Superar la estructura de pensamiento de la vida cotidiana, se convierte en un desafío para el Trabajo Social. El pensamiento cotidiano es imprescindible para la reproducción social, puesto que su estructura pragmática y economicista responde a los componentes ontológicos de la vida cotidiana (la superficialidad, la heterogeneidad, la inmediatez). Pero cuando los contenidos del pensamiento cotidiano son utilizados como principios que explican el mundo (y el punto de vista del “sentido común” es elevado al rango de doctrina filosófica), el mundo es “reificado”, naturalizado (Heller, 1987).

Son recurrentes las intervenciones profesionales fundamentadas apenas en el sentido común (cuando no en el pensamiento irracionalista), que siendo necesario es insuficiente para comprender el devenir de los fenómenos que se abordan en los espacios de trabajo (Netto, 1997). Como tanto, se recurre a la “razón analítica” que descompone, en un proceso de abstracción, las partes del fenómeno que estudia (Netto, 1994).

Propio del método de conocimiento positivista que diera nacimiento a las ciencias sociales como “ciencias particulares” (Coutinho, 1994)²⁸, el pensamiento confinado a la

28 Es en el momento en que la burguesía abandona su condición revolucionaria y se consolida como clase dominante (post revoluciones de 1848) y “precisamente en el momento en que se da ese ocaso de la visión totalizante de lo social en el horizonte del pensamiento burgués, que surgen las llamadas “ciencias sociales” particulares” (Coutinho, 1994: 25). Las “ciencias sociales” se presentan como “hechos”, como “complejos

racionalidad analítica o abstracta no logra reproducir el movimiento inherente al objeto que aborda, sino que se detiene en la distinción de las dimensiones formales. “A la razón analítica escapa el flujo, la procesualidad contradictoria de sus objetos: solo la disolución de las determinaciones intelectivas en el movimiento negativo de la razón dialéctica puede asegurar la reconstrucción ideal de la efectividad procesual que las formas señalan fenoméricamente” (Netto, 1994: 29).

Las ciencias sociales, que proveen el acervo de conocimiento de cual se nutre la profesión del Trabajo Social, tienden a la especialización y fragmentación del conocimiento en áreas parciales, y aún bajo impulsos interdisciplinarios, no se orientan por una teoría social con perspectiva de totalidad²⁹.

“Las ciencias sociales proceden al análisis, la abstracción, la rigurosidad epistemológica, la sistematización de datos validados por la aplicación de la lógica formal, y el producto de conocimiento al que acceden y al que denominan teoría es un modelo holístico. De ello derivan algunos de los pertinaces problemas que generación tras generación se plantean los estudiantes y profesionales del Trabajo Social” (Gabín, 2009: 87).

El recurso exclusivo a la intuición o a la razón analítica en las prácticas profesionales del Trabajo Social ha sido ampliamente estudiado (Netto, 1997) y se vincula al sincretismo de sus objetos de intervención (“los problemas sociales”) y al eclecticismo del conjunto de vertientes teóricas heredadas. Tampoco se explica apenas de manera endógena al marco profesional, sino que tiene su raíz en el proceso de cosificación o “fetichización” de las relaciones sociales, propio de la división social del trabajo en el capitalismo (Marx, [1867] 2002)³⁰. Como señala Guerra (2007: 8), “...hay interferencia de la lógica del ca-

fácticos aislados, campos parciales con leyes propias” (Lukács, 1969: 7). “El ideal cognoscitivo de las ciencias de la naturaleza, el cual, aplicado a la naturaleza se limita a servir al progreso de la ciencia, resulta ser, aplicado al desarrollo social, un arma ideológica de la burguesía. Es vital para la burguesía entender su orden productivo como si estuviera configurado por categorías de atemporal validez, y determinado para durar eternamente por obra de leyes eternas de la naturaleza y de la razón” (Idem: 12).

29 Sobre la categoría de totalidad, nos remitimos a Lukács (1969).

30 Bajo la lógica del capital, la división social del trabajo crea un proceso de enajenación, en el cual todo producto social -creado por el propio individuo en sociedad- se le presenta como un poder ajeno. “Lo misterioso de la forma mercantil consiste sencillamente, pues, en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como propiedades sociales naturales de dichas cosas (...) A esto llamo el fetichismo que se adhiere a los productos del trabajo no bien se los produce como mercancías, y que es inseparable de la producción mercantil” (Marx, 2002: 88-89). La introducción del sistema de cálculo racional-formal (la razón analítica) en el proceso de trabajo y su extensión a todas las esferas de la vida social deviene en un proceso de cosificación de las relaciones sociales (Lukács, 1969).

pital en la forma, en el modus operandi, en el contenido y en el resultado del ejercicio profesional”.

El desafío es entonces potenciar procesos de conocimiento e investigación que logren una ruptura radical con el estilo de pensamiento de la vida cotidiana y un desdoblamiento de la razón dialéctica, para efectivizar una práctica profesional capaz de ser “praxis creadora”, distinta a la praxis reiterativa o imitativa (Sánchez Vázquez, 1980)³¹.

Pero no es posible pensar en procesos de articulación extensión-investigación lineales. La delimitación de objetos de investigación requiere la construcción de mediaciones conceptuales que son producto de debate y confrontación. Al respecto Marilda Iamamoto (2003: 222) señala:

“Si los procesos históricos imponen límites (desigualdad que conforma la cuestión social) y desvendan posibles alternativas (resistencias que conforman la cuestión social) para la práctica profesional, éstas no se traducen inmediata y mecánicamente a la órbita profesional. Se encuentran sujetas a un sinnúmero de mediaciones que deben ser apropiadas y elaboradas por los agentes profesionales -tanto en el ámbito de la producción intelectual como en el ámbito de las estrategias de intervención- para que asuman las formas de respuestas teóricas y técnico-políticas a las demandas emergentes en aquel campo de posibilidades”.

Se hace necesaria la consolidación de una práctica sistemática de investigación en la disciplina. El Trabajo Social tiene un gran potencial por estar inserto en muchos espacios que nos acercan al conocimiento de la vida cotidiana así como las formas actuales que asume el trabajo y las múltiples relaciones sociales que a partir de esto se generan. Se abre el desafío de revalorizar las expresiones de los fenómenos singulares en su intrínseca relación con lo humano-genérico como espacio de construcción de conocimientos relevantes.

El Trabajo Social puede adoptar un rol de articulador de disciplinas, generando puentes conceptuales y práctico-operativos para acercar las necesidades de la población a diferentes espacios universitarios. Esto exige la formación de trabajadores sociales con capacidad de diálogo (Rebellato, 1989: 72) relacionando actores sociales y académicos, diversas disciplinas, así como abierto al diálogo crítico con su propia experiencia.

31 Cabe aclarar que “podemos hablar de niveles distintos de la praxis de acuerdo con el grado de penetración de la conciencia del sujeto en el proceso práctico y del grado de creación o humanización de la materia puesto de relieve en el producto de su actividad práctica” (Sánchez Vázquez, 1980: 301). Sobre el concepto de praxis, nos remitimos a Marx (2002) y (Lukács, [1969] 2003).

En este sentido, los proyectos integrales presentan el desafío y la oportunidad al Trabajo Social de enriquecer el trabajo de otras disciplinas produciendo las mediaciones pertinentes entre procesos singulares y procesos universales, aportando miradas que problematizan los problemas ya existentes, generando nuevas interrogantes, convocando a otros actores, otras disciplinas, otros saberes y haciéndolos interactuar para comprender (mejor) la realidad y construir (mejores) respuestas ante situaciones problema.

Tensiones entre la integralidad y la fragmentación

Entendemos que esta cuestión asume una relevancia particular en el marco del Plan de Estudios 2009. Este Plan, en relación al Plan anterior, implica una cantidad mayor de asignaturas de menor carga horaria y duración. Asimismo, se coloca como un valor fundante del mismo el de la flexibilidad y diversidad de trayectorias individuales. Se ha esgrimido en aulas que el nuevo Plan de Estudio habilita “el ejercicio de la libertad” por parte del estudiante, quien ahora puede elegir entre la ampliada oferta de asignaturas optativas y construir “su propia trayectoria” de formación en base al sistema de “créditos”.

Resulta aún relativamente reciente su aplicación (existe una única generación de estudiantes que ha completado los cuatro años de cursos) pero, a partir de nuestra experiencia como colectivo docente, percibimos una formación sumamente fragmentada de los estudiantes que se incorporan al Proyecto Integral. Los estudiantes dan cuenta de una formación que va sumando conocimientos parciales, referidos a esferas específicas de la realidad y la profesión, sin capacidad de vincular unos con otros sin consolidar una mirada más profunda y compleja de la realidad en la que vivimos.

Si bien es posible identificar en este proceso de reformas una tendencia a instalar la integralidad de las funciones universitarias, que posibilite asimismo tender puentes entre disciplinas y actores sociales, asistimos a una tendencia a la mercantilización del conocimiento y la instalación en los ámbitos académicos de lógicas productivistas que se alejan de una noción de la Universidad puesta “al servicio del pueblo” (Nogueira, 2004).

Esto no se explica únicamente por la propuesta del Plan de Estudios aunque la estructura del Plan (y sus mecanismos de “creditización”) pueda reforzar estos procesos.

La Universidad está históricamente determinada y estas nociones expresan las tendencias sociales más amplias de fragmentación y mercantilización del conocimiento.

La crisis capitalista que, a comienzos de la década del 70 del siglo XX, inaugura el nuevo patrón de acumulación “flexible” (Harvey, 2005)³², tiene su correlato en el pensamiento posmodernista, como expresión cultural del mundo contemporáneo. Los procesos de fragmentación en el campo de la ciencia, del conocimiento y de la cultura en general, son característicos del momento socio-histórico en que vivimos.

“La acumulación flexible fue acompañada en la punta del consumo, por lo tanto, por una atención mucho mayor a las modas fugaces y por la movilización de todos los artificios de inducción de necesidades y de transformación cultural que eso implica. La estética relativamente estable del modernismo fordista cedió lugar a todo fermento, inestabilidad y cualidades fútiles de una estética pós-moderna que celebra la diferencia, lo efímero, el espectáculo, la moda y la mercadificación de formas culturales” (Harvey, 2005: 148).

En el marco de la cultura posmoderna, el conocimiento teórico-crítico pierde aún más terreno frente al avance de la lógica racionalista-formal (que siendo un momento necesario del proceso de conocimiento, es previo al momento teórico-crítico), así como de las vertientes irracionalistas.

“Si para el post-modernismo no podemos sujetar nuestros propios intereses y creencias a una dosis de crítica radical, esto se da porque la creencia, o el interés, o el discurso, ahora se elevó al tipo de posición trascendental ya ocupado por una subjetividad universal... Ahora, los intereses son trascendentales, auto-válidos, impérvios a la crítica, y esa postura ciertamente interesa a alguien” (Eagleton, 1998: 44).

En este sentido, los Proyectos Integrales presentan el desafío y la posibilidad de constituirse en espacios de síntesis, de unidad de conocimientos dispersos a partir del conocimiento e intervención en una realidad concreta, como expresión de la totalidad social, como totalidad histórica y en movimiento.

32 “La acumulación flexible, como voy a llamarla, es marcada por un enfrentamiento directo con la rigidez del fordismo. Ella se apoya en la flexibilidad de los procesos de trabajo, de los mercados de trabajo, de los productos y padrones de consumo” (Harvey, 2005: 140).

Bibliografía

- Aquin, N. (2007). "Vínculos críticos entre teoría, ideología y técnica". En Peralta, M.I.; Rotandí, G. (Eds.) *Trabajo Social: prácticas universitarias y proyecto profesional crítico*. Buenos Aires: Espacio Editorial. pp 141-152.
- Coutinho, C.N. (1994). *Marxismo e Política. A dualidade de poderes e outros ensaios*. Sao Paulo: Cortez.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gabín, B (2009). "Apuntes sobre el tema de la formación actual en Trabajo Social". En: *Revista Fronteras: Revista del Departamento de Trabajo Social, FCS/UDELAR*. Nº 5, mayo de 2009. Montevideo. pp. 83-89.
- Grassi, E. (1994). "La implicancia de la investigación social en la práctica profesional del Trabajo Social." En *Revista Treball Social*, Nº 135, Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya: Barcelona. pp. 43-54.
- Guerra, Y. (2003). "Instrumentalidad del proceso de trabajo y Servicio Social". En: Borghianni, E.; Guerra, Y.; Montañó, C. (orgs.) *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo: Cortez. pp. 171-199.
- (2007). "O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporaneas da prática profissional". En: *Revista Serviço Social e Sociedade*. Nº 91, Año XXVIII, Especial 2007. San Pablo: Cortez. pp. 5-33.
- Harvey, D. (2005). *Condição pós-moderna*. San Pablo: Loyola.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Iamamoto, M.V y Carvalho, R. (1995). *Relações sociais e serviço social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. San Pablo: Cortez.
- Iamamoto, M.V. (1993). "Ensino y Pesquisa no Serviço Social: desafios na construção de um projeto de formação profissional". En: *Cuadernos ABESS*, Nº. 6 Cortez Editora.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Ed. Grijalbo.

Lukács, G. (1969). *Historia y consciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*. México: Grijalbo.

————— (2003). “Las bases ontológicas de la actividad humana” En: Borgianni, E.; Guerra, Y.; Montaña, C. (orgs.) *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo: Cortez. pp. 129-152.

————— (2004). *Ontología del Ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

Luckesi, C. y Passos, E. (1995). *Introducao á filosofia. Aprendendo a pensar*. San Pablo: Cortez.

Marx, K. (1989). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse). 1857-1858*. Volumen 1. México: Siglo Veintiuno.

Marx, K. (2002). *El capital*. Tomo I. Volumen 1. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Marx, C. y Engels, F. (1973). “La Ideología Alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana, representada por Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán representado por sus diversos profetas”. En: C. Marx y F. Engels. *Obras Escogidas*. Tomo 1. Moscú. Progreso, pp. 11-81.

Netto, J.P. (1994). “Razão, ontologia e praxis” En: *Revista Serviço Social e Sociedade*. Nº 44. Ano XV. Abril 1994. San Pablo: Cortez. pp. 26-42.

————— (1997). *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. San Pablo: Cortez.

————— (2003). “La construcción del Proyecto Ético-Político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea”. En: Borgianni, E.; Guerra, Y.; Montaña, C. (orgs.) *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo: Cortez. pp. 271-296

Nogueira, M.A. (2004). “Universidade, conhecimento e opinião” en Revista digital *Gramsci e o Brasil*. Disponible en: <http://www.acesa.com/gramsci/?id=38&page=visualizar> [acceso 1/9/2013]

Rebellato, J.L. (1989). “La contradicción en el trabajo de campo”. En Brenes, A.; Burgueño, M.; Casas, A.; Pérez, E. (Comps.). *José Luis Rebellato. Intelectual radical*. Montevideo: Extensión – EPPAL – Nordan.

Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. Barcelona: Grijalbo.

Tommasino, H. (2008). "Programas Integrales: un camino hacia la construcción de la Segunda Reforma Universitaria". En Aznares, L et ál. (comps.) *Programa Integral Metropolitano. De Formaciones in-disciplinadas*. Montevideo: UDELAR.

Fuentes documentales

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL *Plan estratégico de la Universidad. 2006-2010* (online). Disponible en: www.rau.edu.uy

————— *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Res. 25/10/2009 (online). Disponible en: www.extension.edu.uy

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (2007). *Plan de Estudios 2009*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.1

Lema, S. (2010). Propuesta académica del Proyecto Integral "Trabajo y Cuestión agraria".

Universidad de la República (2001). *Plan Estratégico de la Universidad de la República 2000-2004*. Montevideo: Rectorado.

Universidad de la República (2005). *Plan Estratégico de la Universidad de la República 2005-2009 (2ª. Ed)*. Montevideo: Rectorado.

El arte de la Extensión

¿Hacia la institucionalización de un compromiso con la sociedad?

*Gabriel Andrade, Matilde López, Gustavo Medina, Rodrigo Moreno, Cecilia Russo*³³

Resumen: Actualmente asistimos a un debate acerca de la Extensión Universitaria y su rol en la Universidad de la República. Ante el complejo panorama para su desenvolvimiento esta investigación analiza diferentes concepciones de Extensión Universitaria a lo largo de la historia incorporando el contexto histórico como una variable influyente en las subjetividades que impulsan al compromiso con la Extensión Universitaria como herramienta de transformación social.

Utilizando el caso de la ENBA llevamos adelante un análisis del discurso de la generación organizadora de la experiencia del Barrio Reus -generación pre-dictadura- un análisis de la generación estudiante durante la experiencia del Barrio Reus -post dictadura- y de la generación actual de la ENBA. También de aquellos actores universitarios partícipes de experiencias actuales de Extensión, con el fin de comparar los discursos.

De todos los discursos analizados se desprenden concepciones diferentes de Extensión Universitaria vinculadas a la transformación social en diferentes niveles, sin embargo se constata que la misma va variando y que las subjetividades que impulsan a los universi-

33 Gabriel Andrade es estudiante avanzado de la Licenciatura en Sociología (FCS, Udelar), trabaja en la empresa de consultoría e investigación social Opción Consultores.

Matilde López Schwedt es Licenciada en Sociología (FCS, Udelar) y becaria de la UE (FCS, Udelar). Investigadora en Mujer y Salud Uruguay (MYSU).

Gustavo Medina Pose es Licenciado en Sociología (FCS, Udelar), estudiante de la Licenciatura en Psicología (Udelar) y Docente de la UAE (FCS, Udelar).

Rodrigo Moreno de Farías es Licenciado en Sociología y maestrando en Sociología (DS, FCS, Udelar).

Cecilia Russo Cardozo es estudiante avanzada de la Licenciatura en Sociología (FCS, Udelar), trabaja en estudios sociales y de opinión pública en el Instituto Factum.

tarios a llevar adelante esta práctica tienen que ver con la realidad que vivencian y con la posibilidad de ser críticos con ella.

Palabras clave: Bellas Artes, Extensión Universitaria, Barrio Reus.

Introducción

¿De dónde viene y hacia dónde va la idea de Extensión Universitaria?

El desarrollo de la Extensión Universitaria ha presentado y presenta al día de hoy grandes desafíos en la Universidad de la República, la misma históricamente ha presentado diferentes desarrollos según el servicio universitario al que se vincule, y aun así presenta poca valoración a nivel de la Universidad, planteando un panorama complejo para su total desenvolvimiento.

Cuando nos adentramos en la historia de la Extensión Universitaria en Uruguay el caso de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) aparece como un caso particular, ya que tempranamente, en la década del setenta, aparece una clara voluntad por parte de la institución de brindar una formación profesional basada en las tres funciones de la Universidad: Enseñanza, Investigación y Extensión.

En este sentido resulta de relevancia analizar el caso de la ENBA poniendo en cuestión si la concepción de esta función se relaciona con la experiencia de los servicios universitarios en su práctica y promoción o en el contexto actual de la Universidad de la República.

Nuestra investigación tuvo como principal objetivo abordar el análisis de las concepciones de Extensión Universitaria derivadas del discurso de quienes participaron en la experiencia de extensión en el Barrio Reus, llevada adelante por la ENBA, de quienes se vinculan actualmente a la institución pero no participaron de esa experiencia, y de otros actores universitarios vinculados actualmente a prácticas de extensión en la Universidad de la República.

Para el abordaje de estas concepciones utilizamos como técnicas la entrevista semi-estructurada cara a cara, aplicada a los participantes de la experiencia de Extensión Universitaria del Barrio Reus, vinculados a la ENBA, y a los estudiantes actuales de la ENBA, mientras que el grupo de discusión fue aplicado a personas vinculadas a la Extensión Universitaria en la Universidad de la República.

Del análisis exploratorio realizado encontramos que las concepciones de Extensión Universitaria son diferentes entre aquellas personas vinculadas a la ENBA que participaron en la experiencia del Barrio Reus, y entre los estudiantes actuales de la ENBA que realizan Extensión Universitaria. Las últimas concepciones son similares a las analizadas en otros actores universitarios vinculados a la extensión, en este sentido encontramos que hay una noción a nivel general del significado de la extensión y de las dificultades para su desarrollo.

Por último queremos destacar que este trabajo fue realizado en el marco del Espacio de Formación Integral llamado “Metodología de la Investigación Cualitativa II” dirigido por la docente Verónica Filardo, dictado en el marco de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Concepción de Extensión Universitaria a lo largo de la historia

La concepción de la extensión y su definición dentro del mundo universitario no ha sido uniforme a lo largo de los años. La misma ha tenido importantes cambios desde sus primeras apariciones en discursos universitarios de nuestro país allá por mediados del siglo XX. Sin embargo la concepción de extensión en Latinoamérica proviene de un par de décadas antes; más precisamente del 1918 con la Reforma Universitaria planteada por la Universidad de Córdoba. Ya para ese momento la Extensión Universitaria era incluida dentro de las diez bases que exigían los estudiantes. Para ese momento se exaltaba la necesidad de construir una universidad popular, social; abandonando de esta forma las antiguas y reaccionarias formas de formación profesionalista y elitista. Vemos desde aquí algo que se ha mantenido en el discurso sobre la extensión a lo largo de los años: la difusión de conocimiento y la importancia del rol de la Universidad para con la sociedad. Es decir el papel social que la Universidad debe fomentar.

La Extensión es un concepto que ha vivido un importante proceso de evolución, que si bien hoy en día presenta una definición concreta para la Universidad de la República (UR), actualmente sigue presentándose de las más variadas formas en los diferentes congresos, cursos, etc. Estas diferentes concepciones sobre qué es la extensión y el papel que juega, es claramente visible cuando vemos la falta de homogeneidad a la hora de describirla. Esto es aún más claro cuando damos cuenta que a lo largo de los años se confunden actividades más de carácter asistencial o de intervención en el medio, con actividades de extensión. Podemos ver que no hay una clara visualización de lo que es la extensión por parte de los diversos agentes universitarios, que en muchos casos tienden a tomarla como una gran dispensa de carácter excesivamente general, en la cual agrupan e introducen cualquier actividad extra muros, confundiendo así lo que la extensión idealmente es.

Nos aventuramos a decir que las diferentes concepciones o definiciones de lo que es la extensión y el papel que debería jugar, se deben a dos factores principales: por un lado a los diferentes contextos históricos que enfrentó la universidad en nuestro país, que influyeron y mucho en la urgencia o no de la importancia de la extensión como función tripartita de la UR. Y por otro lado, debido a las múltiples visiones acerca de qué es la

extensión por parte de las diversas facultades o carreras. Estas visiones se deben muchas veces a la forma frecuente que tienen las diversas disciplinas de observar al objeto y abordarlo.

Pese a su larga trayectoria, y al haber estado en la boca de todos por muchas décadas, la extensión sigue siendo la pata más débil de la estructura universitaria, ya sea por su baja financiación para sus proyectos, o por el poco puntaje otorgado a las actividades de extensión en los concursos docentes de la UR, todo esto en comparación con la investigación y la enseñanza.

Cuando damos una mirada a las distintas etapas que vivió la extensión en nuestro país desde su surgimiento, observamos que existió una suerte de preetapa en la cual hubo ciertas actividades o discursos en nuestra universidad ya para finales del siglo XIX y principios del XX (tal es el caso de la creación del Instituto de Higiene Experimental en la facultad de Medicina en 1895 y la fundación del Laboratorio de Ensayos de Materiales de la facultad de Matemáticas en 1912) que si bien presentaban un carácter más asistencialista o comunitario podrían, por qué no, ser parte de un proceso embrionario de lo que posteriormente se institucionalizó como la extensión. Podemos encontrar en este periodo "...la tradicional concepción "culturalista" de la extensión que ve a ésta como una mera difusión del saber académico a los sectores culturales desposeídos..." (Bralich, 2010). En síntesis, definimos a este momento como una preetapa porque si bien estas experiencias poseían elementos de extensión, no existía para ese entonces una adecuada conceptualización de la misma, ni de que esas experiencias lo fueran.

La primera etapa de la extensión va desde 1956 a 1965, y tiene como momento central la fundación de una comisión de extensión. Como bien describe Jorge Bralich:

A fines del año 1956 el Consejo Directivo de la Universidad de la República, resuelve emprender de forma centralizada actividades de extensión, que hasta ese momento llevaban a cabo algunos de sus servicios de manera descoordinada. Destina entonces, en el presupuesto del año siguiente, una partida de \$ 24000 y crea una Comisión de Extensión Universitaria y Acción social integrada por 4 docentes y 2 estudiantes, la que comienza a actuar a principios de 1957. (Bralich, 2006)

Otro momento dentro de este periodo fue el proyecto de extensión realizado en Barrio Sur, el cual tuvo una concurrencia muy grande por parte de las distintas disciplinas de nuestra Universidad, tales como: Medicina, Arquitectura, Enfermería y Servicio Social, etc.; mostrando así que ya para el año 1957 se empezaba a utilizar la concepción de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad para enfrentar los diversos proyectos. Concepción que se encuentra actualmente en todos los discursos sobre la extensión. En

1961 el Consejo Directivo Central presentó el reglamento planteado por el Departamento de extensión el cual tenía como eje el “...llevar a la práctica, las nuevas orientaciones sobre las relaciones con el medio social en que actúa y su consiguiente repercusión sobre la enseñanza y la investigación” (CDC 1961 en Sztern, 2006)

A modo de conclusión para esta etapa, si bien se resalta el ímpetu por empezar con los trabajos de extensión y por concientizar al mundo académico sobre la importancia de la misma, se podría decir que los resultados no fueron de la envergadura que se esperaba, y en muchos casos quedaron por la mitad, sin poder ser concluidas, tal vez por la “... carencia de una clara política universitaria de extensión” (Bralich, 2010), o por el poco financiamiento proporcionado a la comisión o a los proyectos.

Como segunda etapa podríamos resaltar la que va desde 1965 a 1973. Tenemos dos momentos claves en este periodo. El primero es el Seminario realizado en 1965 el cual entre sus cometidos tenía la incorporación activa de la FEUU en las políticas extensionistas. Segundo: se destaca la propuesta de romper con las antiguas visiones de la Extensión Universitaria asociada a lo tutelar y de enfoque paternalista para con la sociedad. Se busca un replanteamiento de las políticas de extensión, junto con la obligación de la UR para con la comunidad y la concientización de la sociedad sobre el papel de la misma.

El segundo momento trata del concurso por la elección del nuevo jefe del Departamento de Extensión, el cual fue ganado por el profesor Abner Prada. En su propuesta plantea dos tipos de actividades, por un lado las propiamente de extensión y por otro las que él llamara de “acción social” en la cual se busca organización y desarrollo de la comunidad.

Esta etapa podríamos decir que no presentó demasiados frutos en términos de extensión debido a los frecuentes roces existentes entre los diversos órdenes de la Universidad, así como entre los mismos y el gobierno. Conflicto que a medida que las autoridades tomaban acciones más duras para con la Universidad, se hacía cada vez más radical y fuerte, llegando a un punto de ebullición cuando el gobierno dejó de respetar su autonomía y realizó allanamientos en los servicios universitarios. En este periodo se vivió una relación muy tensa entre la Universidad y el gobierno, generándose frecuentes enfrentamientos entre el demos universitario y las fuerzas represivas, en muchos casos con consecuencias fatales. En este momento el discurso de la UR deja un poco de lado lo meramente académico y pasa a transformarse junto con los sindicatos obreros, en la principal voz crítica de las políticas económicas y sociales realizadas por el gobierno del Presidente Pacheco Areco.

Como tercer periodo tenemos la dictadura cívico-militar que va del 1973 al 1985. Este periodo fue sin duda el periodo más oscuro en la historia de la UR. La intervención de los militares en la Universidad generó el cierre de muchas cátedras, las cuales tuvieron que continuar sus trabajos en la esfera privada, entre ellas se encuentra la de sociología, como bien señala Alfredo Errandonea "...se separa de sus cargos a todo su personal docente, parte del cual emigró del país y el resto desplazó su actividad sociológica a la esfera privada" (2003). También hubo modificaciones en muchos planes de estudio y por último se produjo un congelamiento casi total de las actividades de extensión, salvo las actividades referidas al bienestar estudiantil, a publicaciones o a becas laborales. Las actividades de extensión podrán recién retomarse luego de culminada la dictadura.

Finalmente, como cuarta etapa tenemos la que va de 1985 a 1995. En este periodo podemos resaltar la creación del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) y en 1988 la creación de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) en 1993. En este periodo podemos ver una intención de la Universidad de retomar el vínculo con la sociedad y el Estado, luego de la dictadura militar. Sin embargo las actividades de extensión no tuvieron la fuerza presente en las etapas previas a la intervención militar. La extensión estuvo enfocada más que nada a la reinstalación de los cursos de verano y en desarrollo de talleres, cursos, jornadas; dejando de lado por el momento los grandes proyectos de periodos anteriores a la dictadura. "Todas estas actividades parecen responder más a un plan de difusión cultural, que al anterior encare de la extensión como actividad centrada en el trabajo con grupos comunitarios para que éstos mejoraran su nivel de vida." (Bralich, 2010)

Debemos agregar además, la etapa que abarca la primera década del siglo XXI en la cual se produce un incremento de los proyectos de extensión, así como la importancia de la misma a la hora de abordar problemas existentes en la sociedad. Algo a destacar de este periodo es la incorporación de la concepción de prácticas integrales. Con esto se busca fomentar la integración, no solo de la sociedad a la hora de definir y realizar los proyectos de extensión -fomentando así la idea de horizontalidad entre el saber universitario y el popular- sino también la integración de las diferentes disciplinas y al funcionamiento conjunto (interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad) a la hora de atender las problemáticas sociales.

Con respecto a la integralidad nos referimos también a la conjunción y triangulación de las tres funciones de la universidad: enseñanza, investigación y extensión; para permitir así una mejor y más completa formación del estudiante junto con una mayor devolución del mismo para con la comunidad.

La Universidad de la República intervenida

La dictadura militar en el Uruguay va a afectar y a condicionar la vida universitaria en todo su espectro, y en particular para la Extensión va a significar un quiebre determinante en el rumbo a tomar dentro de la Universidad reformista.

La realidad de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) al momento del golpe, era un tanto distinta a la del resto de la Universidad. En julio de 1973 la ENBA toma una postura de evitar la injerencia de los partidos políticos en sus distintas actividades académicas y gremiales, logrando así mantener su funcionamiento con autonomía e independencia. Esta resolución de sus gremios es criticada por no realizar muestras de apoyo a los partidos de izquierda.

Para agosto de ese año, con la nueva administración de Lichtensztein, se termina con la política desarrollista y el autoritarismo impuesto en la Universidad, el cual dejaba a la ENBA de lado. A partir de ahí esta es convocada, junto con el resto de los servicios, a participar y hacerle frente al gobierno impuesto. Así, la Universidad decide realizar una política fuerte en el medio social para demostrarle en parte cuál es su rol en la sociedad y qué puede brindar a esta.

Cuatro meses después del golpe de estado, el 28 de octubre de 1973, el gobierno de facto interviene la Universidad. Comenzando con un fuerte operativo para destruir todo el material correspondiente a las diferentes actividades realizadas y en las distintas áreas de la UR, buscando eliminar cualquier vestigio de la previa concepción filosófica de la misma y desmantelando así todo su aparato. Se realiza una destrucción del archivo existente del Departamento de Extensión Universitaria, perdiéndose muchísima información de archivo, desde las distintas publicaciones, hasta diversos materiales sobre las experiencias, fotografías, etc. (Bralich, 2006).

En Bellas Artes, desde la intervención y por varios días, se queman en el patio todos los documentos que no se llevan los militares. Se rescatan algunos restos, pero todo el archivo fotográfico y cinematográfico de las investigaciones se quema con el resto de la documentación. Luego de esto la ENBA es clausurada durante el período autoritario.

Apenas se impone el nuevo régimen en la Universidad, se interrumpe todo el proceso de Extensión y se cortan prácticamente todos sus programas, quedando solamente aquellos esenciales estrictamente para la formación académica. Esta situación va a cambiar recién para diciembre de 1974 con la creación de la Dirección General de Extensión Universitaria (DGEU), como una de las ocho oficinas dependientes del rectorado interventor y va a estar constituida por el Departamento de Medios Técnicos de Comunica-

ción y las divisiones de Extensión Técnico-Cultural, Publicaciones y Ediciones y Bienestar Estudiantil.

A partir de acá cabe destacar la nueva orientación que va a tomar la actividad cultural dentro de la Extensión, apuntando a lograr una integración de la población a las diversas manifestaciones culturales que pretende imponer, esto es, extendiendo la cultura adquirida hacia otros terrenos (Bralich, 2006).

En esta etapa se va a centrar entonces en lo que concierne a diversas actividades de cultura, realizando actos y espectáculos con el único fin de lograr la divulgación. Abarcando desde distintas charlas y conferencias, ciclos de conciertos, un coro universitario y cursos de formación teatral, hasta la realización de películas, audiovisuales y la edición de long-plays con música nacional, además de publicaciones y el servicio de becas de trabajo (Bralich, 2006). Pero fundamentalmente se dio la inactividad como característica bastante lógica, puesto que la iniciativa aperturista y liberadora que promovía la Extensión no iba de la mano con los fines que tenía el régimen.

Toda la actividad de Extensión estaba controlada y centralizada por la Dirección General de Extensión Universitaria y se realizaba un rígido seguimiento de cualquier movimiento, por parte de esta (Bralich, 2006).

Este periodo de intervención que impuso el régimen dictatorial fue un quiebre en todo el proceso que se venía generando con la extensión dentro del ámbito Universitario, y en todo lo que era su relación con la sociedad. Todos los avances que se venían gestando, trabajando con diversos grupos sociales e interviniendo para mejorar situaciones problemáticas tanto en el medio urbano como en el medio rural, se vieron terminadas con la dictadura.

A la Universidad en general se le dio un vuelco en su actividad, impulsándola meramente como asesora técnica y participando de la vida nacional en lo que respecta a lo académico, científico y técnico. Una orientación al servicio de la nación, asesorando y trabajando en función de sus proyectos productivos, formando profesionales con un perfil tecnocrático de tal forma que estuvieran capacitados para esta tarea (Bralich, 2006).

Por todo esto, la política de Extensión en la que se venía trabajando se pierde por completo y se da un giro en el sustento ideológico, contradiciendo lo concebido hasta el momento. Fue recién hasta la vuelta democrática, que se pudo retomar el proceso anterior para superar la reducción de la extensión a unas pocas actividades de carácter cultural (Bralich, 2006).

La Extensión Universitaria como transformadora

“Y vivimos también un momento donde las certezas no existen, eso es distinto a los sesenta, en los sesenta creíamos que teníamos certezas ¡Y nos salió todo mal! Nos salió todo mal pero la pasamos bárbaro.”

La concepción moderna de Extensión Universitaria llega a nuestro país de la mano del movimiento reformista de los estudiantes de Córdoba en 1918, a una Universidad de la República en la que algunos servicios como Medicina, Derecho y Agronomía ya la practicaban. Sin embargo, en el marco de ese movimiento “La Extensión fue una de las vías que encontró la Universidad reformista para canalizar su intención de quebrar con la historia de la Universidad elitista y reorientarla para ponerla al servicio del pueblo, en búsqueda de la entonces soñada Universidad Popular.”(Sztern, 2006)

Tempranamente la ENBA se acopla a los postulados reformistas plasmándolos en su experiencia educacional, así es que en 1953 la FEUU presenta en el Congreso Interamericano de Estudiantes, como fines de la ENBA, entre otras cosas: “Eleva el nivel general de la cultura del alumno llevándolo a una mayor comprensión del medio social y prepararlo para ser miembro eficiente de él” (Sztern, 2006)

Como plantea Nahúm (2011) en la década de 1960 la democracia uruguaya era débil y cuestionada: “el gobierno de Jorge Pacheco Areco (1967-1972) fue calificado como autoritario por gobernar constantemente mediante Medidas Prontas de Seguridad, no respetar la independencia de otros poderes del Estado, censurar la prensa y limitar las libertades.” Esa débil democracia, en una coyuntura social, económica y política compleja, luego del gobierno de Jorge Pacheco Areco y el de Juan María Bordaberry (1972), derivó en el Golpe de Estado de 1973. Esta coyuntura tiene impacto en la Universidad, como plantea Bralich (2006) “Los años que van desde fines de los ‘60 hasta 1973 estuvieron signados -para la Universidad- por una tensa relación entre sus integrantes -gremios, autoridades y gobierno nacional-.”

El período autoritario impacta a nivel general en la cultura uruguaya: “se produjo un triple fenómeno: por un lado el silenciamiento de artistas e instituciones culturales, por otro, la existencia de espacios y nuevos artistas que conformaron una cultura alternativa con una importante proyección posterior y, además, el intento por parte de la dictadura de implementar su propio proyecto cultural” (Nahúm, 2011).

Encontramos en nuestro análisis que el período autoritario influyó en la concepción de Extensión Universitaria de la generación que lo vivió siendo parte de la ENBA. Ellos

encontraron en la Extensión Universitaria una respuesta a una realidad social que los silenciaba, una forma de intervenir en ella:

Entonces hay una cosa que es interesante porque hay una tracción importante a la Universidad, sobre todo de la FEUU, de los estudiantes, y la escuela responde al apriete autoritario a nivel gremial y a nivel institucional. Entonces a nivel gremial, como ustedes se imaginan es la instancia estudiantil y docente, y a nivel institucional, también hay una instancia estudiantil y docente que se va a ir coagulando a través de las tareas exteriores de la Escuela tratando de incidir en lo que estaba pasando...

La ENBA lleva a cabo su última actividad extensionista en 1972, previa su clausura: “La misma consistió en una venta popular realizada en la Explanada de la Universidad, bajo un letrero que signaba al evento “contra todo tipo de autoritarismo”.” (Sztern, 2006)

Clausurada en 1973 luego del Golpe de Estado, teniendo lugar su reapertura con la vuelta a la democracia en 1984, la ENBA impulsa su reapertura un año antes a través de una actividad extensionista, como plantea Sztern (2006): “Teníamos asumido que la actividad extensionista era parte de nuestra propia esencia. Tanto era así que fue una actividad de Extensión la que impulsó el movimiento por la Reapertura en Bellas Artes”.

La cercanía de la experiencia del Barrio Reus a la reapertura democrática y a la reapertura de la ENBA, hacen que la experiencia de Extensión Universitaria en el mismo tenga un significado particular para quienes vivieron el período autoritario siendo parte de la institución. La concepción de Extensión Universitaria de quienes fueron docentes durante la experiencia del Barrio Reus en 1992, y por tanto estuvieron fuertemente vinculados al diseño de la misma se observa muy marcada por la reciente salida de la Dictadura cívico-militar de 1973 cuando se realizó la actividad, y por la idea de una experiencia educacional relacionada a las actividades en el medio que el anterior contexto histórico no había dejado concretar:

...el acontecimiento del 92', del barrio Reus, me pareció de mayor impacto diríamos, o que concretó cosas que de alguna manera en la década del 60' corríamos como en una contracorriente un tanto defasada, la Universidad quería cambiar pero los impulsos conservadores eran muy grandes, pero, la modificación del plan de estudios una de las cosas que revisa es la función de extensión.

Esta generación, a pesar de haber vivido duros años durante el período autoritario, continúa canalizando a través de las actividades extensionistas, con el arte como herramienta los mismos ideales:

Es eso que la Escuela pretende hacer a la comunidad, que es incorporar el arte a la vida cotidiana de la gente, ir incorporando poco a poco. Lo hace sabiendo que en la medida en que la gente fortalece su lenguaje comprensivo, fortalece también su camino de libertad.

La Extensión Universitaria es concebida por esta generación como un medio de democratización de los conocimientos generados tanto a nivel universitario como a nivel popular. En este sentido, entendemos que esta generación encuentra una simbiosis entre estos conocimientos, con esto queremos decir que entienden que estos se necesitan y viven de la existencia del otro:

Yo creo que la Extensión Universitaria es estar incluidos en la cultura ¿Qué quiere decir? La Universidad es donde se investigan los conocimientos superiores. (...) Ese conocimiento, esa investigación, aislados de la cultura sirven para mantener elites aristocráticas, que no tienen el valor social de una sociedad post revolución ¿Qué quiere decir? Que los conocimientos no son patrimonio de algunos sino que deben ser de todos. Eso implica una filosofía por la cual el ciudadano que es igual ante la ley, es además un individuo que está integrado en la cadena de los conocimientos que la cultura tiene. Y esa cultura en la medida que está desagregada, es en la medida que la sociedad no funciona. Entonces la necesidad de extensión es fundamental, la extensión entendida como interacción.

Lo que es importante es que el estudiante viva eso, tenga la posibilidad de vivir eso y de sentir eso, que la gente es la gente y que aprender vamos a aprender en todos lados, pero eso no es una cosa que se establezca en la teoría sino que más bien son actividades. No creamos la teoría y después hacemos el práctico, es al revés, hacemos el práctico y cada uno deduce la teoría.

Estas ideas respecto al conocimiento tienen de fondo la asunción de la existencia de una horizontalidad al momento de realizar Extensión Universitaria, lo cual suele estar en debate entre quienes se vinculan a la Extensión. Cuando se le pregunta a quiénes representan a esta generación, en nuestra investigación, acerca de la posibilidad de que tal horizontalidad exista, uno de ellos manifiesta que esto varía en función de la concepción de conocimiento que manejemos:

Yo creo que sí, creo que en la medida que uno considera el conocimiento como un elemento de poder la relación se quiebra, las relaciones que uno puede conocer se quiebran sobre la base. Si uno se plantea el conocimiento como un elemento de cooperación lo que descubre inmediatamente es de ida y vuelta. Porque no es

verdad que la Universidad posee todos los conocimientos, no es cierto. Se genera conocimiento en todos lados y la Universidad tiene que estar muy atenta, porque sino... no va para ningún lado.

La concepción de Extensión Universitaria de quiénes fueron docentes y partícipes de la Experiencia del Barrio Reus en 1992 está fuertemente comprometida con el cambio a nivel social y con la voluntad de querer lograr una transformación en la historia. No se trata de una transformación cualquiera, se trata de una transformación revolucionaria, estructural, basada en la idea de que es posible hacer un aporte al bien común utilizando la Extensión como herramienta, en este sentido, el uso de la herramienta y el compromiso con la misma, es el compromiso con una sociedad mejor:

Pero hay un costado de la extensión que es el compromiso, el compromiso con las problemáticas que no están resueltas a nivel social. Y la generalización de los conocimientos en la cultura me parece que es algo... Un valor que yo diría que es revolucionario en el sentido más histórico del término, y creo que no está mal definirlo como revolucionario, y que no está mal definirlo en el grado de importancia que tiene para cualquier sociedad. Porque la fractura de la sociedad trae lo que estamos viendo ¿No? La sociedad fracturada genera bolsones de violencia extrema, de desajuste de valores de comportamiento, se distorsiona la convivencia.

Aventuramos que el sentimiento y la voluntad de hacer un aporte a la convivencia social no es casualidad en esta generación. De hecho, fue una necesidad latente en el período autoritario. Como plantea Nahúm (2011) durante la Dictadura Cívico-Militar de 1973 se intentaron promover e imponer espacios de socialización desde arriba, ya que “Las redes sociales a través de las cuales se procesaba la convivencia de los uruguayos se vieron afectadas o bien porque dejaron de existir o bien porque fueron controladas desde el aparato del Estado”. (Nahúm, 2011).

Cuarenta años después la concepción de Extensión Universitaria de quienes vivieron el período autoritario y fueron organizadores de la experiencia extensionista en el Barrio Reus, rescata la necesidad de estar comprometidos con el curso de nuestra propia historia y de valorar lo que alguna vez les fue quitado: aquellos espacios de convivencia en los cuales la Universidad todavía puede transformar la sociedad, o al menos tener la voluntad de hacerlo.

La desmitificación de la horizontalidad de la Extensión Universitaria

“Que alguien diga que a través de poner cuatro o cinco colores en un muro uno se va a sensibilizar ante el mundo me parece un poquito corto, de igual modo yo creo que el color puesto en una fachada, o en un conjunto de fachadas, o en un barrio, lo que fuera, algo tiene que proponer.”

La concepción de quienes fueron estudiantes durante la experiencia del Barrio Reus es diferente a la de quienes la organizaron luego de haber sido parte de un período autoritario en el que la ENBA fue duramente censurada.

Como plantea Sztern (2006) la experiencia del Barrio Reus junto con la Campaña Mural realizada en 1989 y la Campaña por los Pueblos y su Cultura en Libertad, realizada en 1990 “estuvieron basadas en la solución de problemas reales, ya que la enseñanza por problemas es uno de los elementos integrados a su metodología educativa.” (Sztern, 2006), sin embargo luego de la vuelta a la democracia Barlich (2006) reconoce que “las actividades de extensión no presentaron las mismas características que en la etapa pre-intervención. (...) estas actividades parecen responder más a un plan de difusión cultural, que al anterior encare de la extensión centrada como actividad en el trabajo con grupos comunitarios para que estos mejoraran sus niveles de vida” (Barlich, 2006).

Desde nuestro análisis comprendemos que la intención de llevar adelante actividades de Extensión Universitaria transformadoras existió por parte de la generación de personas que organizó la experiencia luego de vivir el período de censura en la ENBA, sin embargo desde el estudiantado, coherente a lo que plantea Barlich (2006) sobre las actividades de Extensión después del período autoritario, estas se vivieron de forma diferente. Respecto a la experiencia del Reus quienes fueron estudiantes durante la misma, y por tanto no vivieron el período autoritario en la ENBA plantean:

Para mí era un gesto absoluto de relacionamiento con la sociedad en términos de intervención universitaria si se quiere.

En realidad no era el objetivo hacer el Barrio Reus, el objetivo era hacer una experiencia de extensión que diera algo a la gente de lo que hemos aprendido y recibir de la experiencia, que fuera algo especial.

Ante las dificultades actuales de la Extensión Universitaria para insertarse actualmente en los planes educacionales de la Universidad, acorde a las ideas reformistas Sztern (2006) plantea que como principales dificultades “el traslado de los esquemas de la economía al comportamiento humano, el pasar todo por el filtro de los resultados y

la eficiencia sin atender a los procesos, el incentivo a la búsqueda de la solución individual, o la competencia ganándole por amplio margen la batalla a la cooperación, no sean la única causa de que algunas metas ya no se perciban como vigentes.” Así como por otro lado Sztern (2006) menciona que las metodologías de enseñanza impulsadas por la FEUU “además de interrumpirse durante la dictadura, se vieron seriamente comprometidas a partir de 1985 por el desborde estudiantil y el déficit presupuestal” entre otras cosas.

Encontramos que si bien los estudiantes que participaron en la experiencia extensionista del Barrio Reus comprendieron la propuesta en el marco de un contexto histórico determinado -como lo es la salida del autoritarismo-, aquella concepción de Extensión vinculada a la corriente reformista no se transmitió del todo y es menos optimista en el discurso sobre la Extensión Universitaria. En este sentido observamos que la Extensión es vista entre otras cosas como una devolución a la sociedad:

El medio, la sociedad en su conjunto paga mi sueldo en este momento, y pagó mis estudios en otro momento. Por lo tanto me parece algo esencial que haya una relación dialéctica entre los que trabajan y están en la Universidad, o estudian en la Universidad y el medio pone lo que hay que poner para que vos estés ahí. Esa relación dialéctica es una relación histórica y conflictiva, tiene sus perspectivas para adelante, por lo tanto es algo que hay que cuidar en el sentido de construir conocimiento hacia el medio y a trabajar con él, de intentar transformarlo.

Devolver a la sociedad parte de lo que nos dan, y por otra parte, formarse y crear profesionales vinculados con el medio, que su fin no sea nada más hacer su formación en beneficio propio sino que es con la sociedad.

En este mismo sentido uno de los entrevistados nos propone pensar a las actividades extensionistas en términos económicos:

¿Sensibilidad? Ah qué palabra más difícil ¿No? Que sea esa cosa de la sensibilidad o las impresiones, es el lugar adecuado, pero también hay que pensar en el valor, no me quiero poner marxista, un análisis marxista: pero cómo cambia el valor de una propiedad cuando se pinta o simbólicamente qué pasa a ser cuando vos en un barrio gris, de estructura mediocre, etcétera, en el medio de la jungla vos ponés una serie de colores ¿No?

Por otra parte se hace referencia a las dificultades de establecer una relación horizontal a través de la Extensión Universitaria, de alguna manera esto se ve como un mito, y la

extensión aparece de una forma más unidireccional y no como una construcción colectiva, tanto a la interna como al llevar a cabo la actividad:

Yo creo que el mito de la Extensión Universitaria, el mito contemporáneo te diría, una cosa que se construye en los últimos pocos años, el mito de que la Extensión Universitaria es una conformación colectiva, casi asambleística, es un mito efectivamente.

Recordando la experiencia del Barrio Reus una estudiante de aquel momento plantea:

...en ese período la Escuela tenía un lindo entrevero entre docentes, estudiantes y egresados. Había una muy buena relación, con discrepancias, con enormes discusiones, con todo lo que tú quieras pero la famosa horizontalidad entre docentes, estudiante y egresados existía. Y la capacidad que vos tenías en un momento de decir tu pensamiento y que tu pensamiento fuese escuchado y tenido en cuenta era una realidad que impactaba y que hacía bien.

Encontramos que este discurso difiere de aquel de las personas que vivieron la censura en la ENBA, si bien ambos conjugan el compromiso de la Universidad con la sociedad a través de la Extensión Universitaria este último es más escéptico en cuanto al alcance que la herramienta puede tener en la relación. En este sentido consideramos que el contexto histórico vivido por estas personas cuando fueron estudiantes influyó en una visión de Extensión Universitaria menos optimista.

La Extensión como práctica humanista

“(...) formar redes, no solo universitarias, redes sociales en general en donde todos juntos podamos trabajar para mejorar un poco la vida de cada uno.”

Los estudiantes actuales de la ENBA entrevistados comparten un discurso homogéneo en torno a qué es Extensión Universitaria y cómo debería practicarse. Asimismo, poseen amplios conocimientos teóricos y prácticos sobre la misma. En efecto, son capaces de distinguir entre lo que es una actividad en el medio, de lo que es una actividad de extensión propiamente dicha, así como recordar diferentes experiencias para cada caso. Señalan, a modo de ejemplo, que “el Reus tuvo más de extensión” y que las jornadas de pintadas de murales, stencils, y el muro de Garibaldi, entre otras, fueron actividades en el medio.

Este discurso no está plenamente despegado del de los profesores; si bien tienen una actitud crítica, convergen en las mismas premisas generales sobre lo que debe ser la extensión, por ejemplo en cuanto a la práctica son críticos con particularidades como la existencia o no de la horizontalidad; un estudiante plantea: “La extensión se maneja a veces como ‘yo sé todo y te lo voy enseñar’, y la verdad para mí no es así”.

Por otra parte entre los participantes se fomenta un compromiso de trabajo a largo plazo y se enfatiza la generación de lazos entre los universitarios y la comunidad; el saber se crea entre ambos actores en la interacción.

Parece ser que la extensión cumple la funcionalidad del diálogo entre saberes, es el puente que tiende a no malinterpretar la autonomía universitaria como aislamiento de la sociedad, sino para darse completamente a la misma y a su vez crecer con el entorno y hacer crecer a éste. En palabras de una estudiante: “darse a conocer, trabajar con la gente y aprender del entorno. (...) No podés saber todo si estás aislado del entorno”.

Se vislumbra aquí, además, una crítica al “iluminismo universitario”, postura patente de viejas concepciones universitarias que aún hoy siguen vigentes. Básicamente esta postura radica en la verticalidad de la función de la Extensión y en una concepción tutelar de la misma, en donde la Universidad sería un agente dispensador de conocimiento y la comunidad únicamente lo recibe, y no existe, por tanto, la idea de interacción de saberes. Los estudiantes entrevistados oponen a esta concepción y señalan que “la idea es planificar la idea lo más en conjunto que se pueda con los otros que vayan a participar de afuera”.

La relación entre Universidad y sociedad es concebida como de retroalimentación y de necesidad, en donde la primera debe tomar la iniciativa y el impulso de dirigirse al exterior, de “estar en el contexto” asumiendo un “compromiso total” con él. Este vínculo funciona como puerta de entrada a otras fuentes de conocimiento no académicas, igualmente valoradas. No sería entonces, la práctica extensionista, una devolución a la sociedad, sino más bien un intercambio en el cual salen favorecidas ambas partes, siempre y cuando se haga bajo ciertos términos: igualdad, planificación conjunta, autogestión.

Aquí hay dos ideas y prácticas claves para llevar a cabo esta misión: la autonomía y la autogestión. El efecto de realizar las prácticas buscadas por estos estudiantes sería la formación de autonomía y autogestión en células locales, ancladas en la identidad barrial, y con el fin de mejorar estéticamente el entorno, lo que implica un aprendizaje perceptivo y relacional. La idea es que los vecinos puedan decir “en mi barrio queremos trabajar este espacio y lo vamos a hacer.”, señala una estudiante.

A su vez la autonomía juega el rol de mejorar y crecer personalmente, de adquirir capacidades para trabajar activamente con la colectividad. Una estudiante señala que hace Extensión porque siente que está haciendo cosas y que:

... puede ser pasivo, a veces uno cae en esa postura de 'bueno, yo estoy aprendiendo, no puedo hacer nada, porque todavía no me recibí'. Para mí no es así, porque es parte del aprender también trabajar con la sociedad.

Autonomía y autogestión de ideas y proyectos en conjunción con la población local, y en constante diálogo y ayuda mutua con ésta. Éste es el ideal propuesto, y a su vez existe consciencia de que es precisamente un ideal y no siempre es alcanzado, y por tanto el espacio para la autocrítica también está presente en el discurso.³⁴

Entonces la Extensión se perfila como fuente de conocimiento más allá de lo académico, un conocimiento más humano, con énfasis en la formación de vínculos:

Juntos ir generando algo en ese sentido, voy y te conozco, estoy contigo, vos me conocés a mí, y de esa experiencia, de ese vínculo que se genera hay un aprendizaje, una construcción de un modelo, de lo que podemos hacer juntos.

Esta concepción adquiere por momentos ribetes ingenuos, llegando a idealizar la Extensión por encima de las demás funciones universitarias y defendiéndola del utilitarismo: "...se habla de curricularizar la extensión. Para mí es algo muy humano, y cuando está esto de por medio no se puede ser utilitario." Es decir, se ve a la Extensión de una manera romántica, como ese espacio idealizado donde sociedad y Universidad pueden al fin unirse en sentido crítico: "Sentido crítico de todo lo que nos rodea" dice un estudiante. En el discurso de los estudiantes, la Extensión vendría a llenar idealmente estos vacíos o defectos de funcionamiento de las demás funciones de la Universidad; es el depositario simbólico de la impotencia de no tener una docencia e investigación más "humanas" y menos regidas por las leyes de demanda mercantiles, por ser los núcleos de poder docentes, u otros impedimentos.

Esta misma visión idealista de la Extensión, no permitiría un mejor desarrollo de la misma, al por ejemplo, propender y fomentar la creación de más estructuras -que tienden a burocratizarse- para dinamizarla. En este orden Sztern (2006) señala:

34 Esta concepción extensionista de los estudiantes de Bellas Artes es fiel reflejo de la que sustenta la FEUU. Ver "¡Universidad para el Pueblo! La FEUU y la Extensión Universitaria", disponible en <http://www.extension.edu.uy/proyectos/materiales/abordajes>

No nos parece que la cantidad de estructuras extensionistas existentes en los Servicios sea un indicador fiable de una mayor actividad de Extensión, o que sea un índice para medir su desarrollo. Sí va a medir el crecimiento de la estructura y del dinero que se invierte en ella. ¿Pero será la mejor forma de invertir el dinero? En este sentido seguimos compartiendo el escepticismo de la FEUU y entendemos vigentes sus pronunciamientos respecto de que: La Extensión es, en gran medida, un modo de ser de la docencia activa...” “Es indispensable pues, vitalizar la docencia...”. “Se impone entonces la necesidad de convertir a la Extensión en una actividad curricular, incluirla en los planes y programas de cada Facultad y de cada Escuela Universitaria.

Contrariamente a un discurso de ideas “utópicas” el discurso de estos estudiantes se muestra más propenso a la participación en un formato de performance local, de micro intervenciones de menor alcance pero de creación de lazos más profundos.

De la teoría a la práctica de la Extensión en la Universidad de la República

“La concepción de extensión que ahora defendemos habla de ese intercambio de saberes, valorizar el saber popular y que la construcción de respuestas a determinados problemas se realice intercambiando un saber científico con un saber popular”

Además de analizar el discurso de estudiantes y docentes vinculados con la Extensión en la ENBA, nos decidimos a realizar en aquel momento, un grupo de discusión para recoger también las percepciones acerca de la Extensión de otros actores universitarios, relacionados con otros ámbitos y servicios de la UR. El grupo de discusión se llevó a cabo concretamente con participantes de los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresados), que integraban a su vez diferentes espacios y órganos de discusión y ejecución, vinculados con esta función universitaria.

Lo primero que se señala acerca de la Extensión –coincidiendo con algunas apreciaciones expuestas anteriormente–, es la importancia de la misma, entendida como una de las tres funciones de la Universidad de la República. Los sujetos comparten la necesidad de trascender ciertas ideas manejadas por otros actores, que conciben a la extensión como una forma de militancia social. En este sentido se plantea “remarcar bien claro que es una función de la Universidad”, en tanto la UR tiene funciones y fines que están bien definidos en su Ley Orgánica.

Yendo más concretamente a lo que se entiende por Extensión, los actores parecen apearse bastante a algunas “líneas claras” que ha establecido la UR en los últimos años,

planteando aspectos en común con estas definiciones institucionales. Entienden a la extensión como un proceso educativo, como proceso de aprendizaje, transformador. Proceso que se da en la práctica al intervenir y abordar ciertas problemáticas sociales, a través del “vínculo comprometido de la Universidad con la sociedad en la que vivimos”. Esto:

En el sentido de que el hecho de que el estudiante intervenga y ponga en juego su conocimiento para dar respuesta a problemas sociales, es también formativo, además de aportar a la comunidad o a la resolución de problemas sociales.

Destacan así que el estudiante se apropia del conocimiento pero de forma crítica.

Esta idea de la Extensión Universitaria entendida también como un compromiso con las problemáticas a nivel social, por supuesto no es novedosa, y está muy vinculada con las propias concepciones de los universitarios que participaron de la experiencia del Barrio Reus en 1992. Sin embargo, en este caso no vemos tanto énfasis en esa visión revolucionaria, del cambio estructural vinculado con la extensión, que manejaban los docentes de la ENBA.

Por otro lado encontramos concepciones comunes compartidas también por los distintos actores de la ENBA, analizados previamente. Una de estas tiene que ver con la importancia de la horizontalidad en la práctica de extensión. Para ellos la relación entre los actores, ya sea que se trate de universitarios o de personas que provienen de la comunidad, debe ser horizontal. Esta idea de establecer los vínculos en un nivel de horizontalidad, nos lleva a otro de los aspectos que enfatizan: el del intercambio de saberes que implica la extensión. Coincidiendo también con otros discursos, se plantea en el grupo de discusión que la Extensión implica una práctica en la cual se conjugan el saber científico y el saber popular, en un proceso en el cual se valorizan ambos tipos de saberes y se entiende que ninguno es superior al otro. Esto permitiría “que la construcción de respuestas a determinados problemas se realice intercambiando un saber científico con un saber popular”.

Más allá de que también se sugiere la idea de considerar que existe un solo tipo de saber –sin diferenciar conceptualmente entre un ‘saber popular’ y un ‘saber científico’–, esta apreciación va en el mismo sentido que lo anterior, y en ambos casos se respeta y se valora tanto el conocimiento de la comunidad como el de los universitarios. La diferencia que plantean en todo caso es más bien a nivel terminológico o conceptual, en tanto en este caso alternativo no se conciben como dos tipos de saberes distintos. Esta interacción entre los universitarios y la comunidad, implica un “ida y vuelta” en el

cual se complementan los conocimientos de los actores para trabajar alrededor de una problemática.

De la mano con esto y coincidiendo con lo que planteaban los estudiantes actuales de Bellas Artes, se oponen a las concepciones de tipo iluminista en las que se propone que el único saber válido es el que llevan los universitarios desde la academia, deslegitimando de esta manera el saber y los conocimientos de la comunidad. Por su parte, los integrantes del grupo de discusión, así como plantean que la extensión no debe ser militancia social, comparten también que los universitarios “tampoco somos los iluminados que vamos a volcar el saber sobre un pueblo no iluminado”.

Muy vinculado con estas ideas entonces, se sostiene una concepción de la extensión como proceso en el que no existen roles estereotipados de educadores y educandos, tal como se explicita en las concepciones que se manejan actualmente sobre la extensión a nivel institucional, a partir de las resoluciones adoptadas por el Consejo Directivo Central³⁵. Sin embargo, sin contradecir lo anterior, también se plantea por otro lado la importancia de tener claro que “somos actores distintos” y que por lo tanto los roles van a ser distintos durante el proceso, desde la etapa en que se determina en conjunto la problemática, hasta que se lleva a cabo la práctica en relación a la misma.

Los actores también subrayan la importancia de diferenciar a la Extensión de lo que son Actividades en el Medio. La práctica de extensión implica un proceso mucho más profundo que el de una mera intervención concreta en el medio, para difundir cierto conocimiento o realizar una actividad cultural. Este proceso tiene que ver con esas cualidades que planteábamos anteriormente, y que estos universitarios le atribuyen a la extensión. Para ellos es importante hacer esta diferenciación además porque, si bien es cierto que el concepto de Extensión se maneja ampliamente en el contexto latinoamericano, las definiciones que se utilizan al respecto son muy dispares.

De la mano con esto último y estableciendo algunas de estas características propias de la práctica de extensión, los actores la entienden “como un proceso que debe apuntar al desarrollo de respuestas autogestionadas, o sea, que no se genere un proceso de dependencia de la comunidad con la intervención universitaria”. Sostienen así también la cualidad de la extensión como un proceso a largo plazo.

Otro de los aspectos de la Extensión en el que hacen énfasis, es el de la necesidad de que se desarrollen prácticas que trabajen con abordajes interdisciplinarios. Así como se señala la importancia del saber popular, entienden que hay que valorar los distintos

35 http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion_del_CDC_Extension.pdf

saberes de las disciplinas al interior de la universidad, teniendo en cuenta los aportes de las diferentes áreas de conocimiento, para abordar de mejor manera las problemáticas. El aporte de la Universidad sería desde un “conocimiento científico” pero interdisciplinario para intentar abarcar de mejor manera la complejidad de los problemas sociales, que evidentemente no competen a una única disciplina.

Más allá de estos planteos, de lo que entienden como Extensión a nivel teórico y de los términos ideales en que debería desarrollarse la misma, los actores universitarios entienden que existe una gran dificultad para llevar estas ideas y definiciones a la práctica concreta: “una cosa es la teoría, y otra cosa, la verdad, es cómo lo llevamos a la práctica”. Este desfase entienden que se debe a múltiples factores y tiene que ver con el proceso de desarrollo que ha tenido la Extensión en la Universidad a lo largo de los años, de acuerdo a los distintos contextos históricos.

A pesar de que la Extensión como una de las funciones de la Universidad no es una idea nueva, siendo impulsada desde la Reforma de Córdoba en 1918, estos universitarios plantean que ha sido la función universitaria más relegada históricamente, y subrayan la falta de apoyo institucional que ha tenido esta “tercera función”; lo cual en definitiva ha dificultado su realización en la práctica.

Esta situación consideran que ha comenzado a cambiar en los últimos años, en los cuales se le ha dado mayor preponderancia a la extensión, desde distintos órganos institucionales de la Universidad de la República. De la mano con la propuesta de una “Segunda Reforma Universitaria” se comienzan a establecer nuevos lineamientos y resoluciones al respecto, vinculados con la Extensión Universitaria y las prácticas integrales, que han determinado este impulso reciente. En este sentido, una referencia clara ha sido para ellos la resolución adoptada por el CDC en el año 2009 a partir del documento “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”³⁶, en el que:

no se impulsa el desarrollo aislado de la extensión, sino el desarrollo armónico e integrado de las tres funciones universitarias en el acto educativo. Se apunta en efecto a la generalización de las prácticas integrales, definidas a partir de la articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. (CDC, 2009).

Se promueve la idea de una universidad que apunte a la integralidad en el desarrollo de sus prácticas, articulando las funciones y estimulando la formación integral de los estu-

36 http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion_del_CDC_Extension.pdf

diantes, y en este entendido se establece que: “La extensión, como función que propicie las prácticas integrales, deberá consolidarse a todos los niveles de la institución” (CDC, 2009).

En este sentido, para los participantes del grupo de discusión parece haber un cambio político al interior de la UR, que se manifiesta en diversos aspectos, como por ejemplo un mayor porcentaje del presupuesto destinado para la Extensión Universitaria. La misma comienza a tener un nuevo impulso como parte de un proceso que está en marcha y aún es difícil de evaluar:

no se hace un proceso de la noche a la mañana y creemos que dos o tres años –que es lo que se ha intentado implementar correctamente creo yo, lo que son las políticas de extensión– no ha dado todavía los suficientes frutos como para llegar a evaluarlas

También se plantea que la dificultad para llevar a la práctica algunas definiciones tiene que ver con el nivel general y abstracto de las mismas. Y esta dificultad de “bajar esas cosas a tierra” responde también al hecho de que son muy novedosas:

Hace muchos años que existen en la Universidad antecedentes de Extensión, pero definiciones de por ejemplo ‘cómo implementar prácticas integrales’, existen desde el año pasado, o sea, estamos hablando de algo que es bastante nuevo y que sin duda es por ahora un gran paraguas conceptual, y hay que dentro de eso ver cómo es posible desarrollarlo.

Una de las ideas que comparten, y que va de la mano con este proceso, es la de tender a la curricularización de la extensión, en tanto comienza a concebirse a la misma como parte del proceso de formación de los universitarios. A esto justamente contribuirían las prácticas integrales, con su respectiva incorporación en la currícula de las distintas carreras. Para lograr la sistematización de estas actividades es que se propone la construcción de Espacios de Formación Integral (EFI), “como una de las posibles formas de impulsar la concreción de la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” (CDC, 2009).

A pesar de esto, señalan aún muchas dificultades políticas para mejorar en cantidad y calidad lo que son las prácticas de extensión. La falta de docentes que destinen parte de su horario de trabajo a actividades de extensión es uno de los problemas principales para ellos. Esto tiene que ver en parte con “cómo están pensados los llamados” para los docentes, que muchas veces se realizan para que cumplan funciones concretas de in-

investigación o enseñanza, a la vez de que es necesario que se amplíen las horas docentes destinadas a actividades integrales y de extensión.

Otros de los incentivos que consideran interesante para motivar a los docentes a realizar extensión, tiene que ver con una mayor valoración de este tipo de actividades en los concursos docentes, ya que en la actualidad no se puntúa con igual jerarquía que las otras dos funciones, siendo la investigación y la enseñanza las actividades más valoradas. No hay acuerdo en el grupo sin embargo cuando se plantea que la extensión comience a ser obligatoria para todos los docentes, puesto que algunos entienden que podría perjudicar a las propias prácticas y las poblaciones involucradas el hecho de tener que vincularse con docentes que no están comprometidos con la actividad. Para algunos hay que tender a eso, aunque entienden que es una meta para proponerse en el largo plazo, la de que todos los estudiantes y docentes realicen extensión durante su carrera.

Conclusiones

Nuestro análisis tuvo desde un principio la intención de ser exploratorio y de aportar al debate sobre la Extensión Universitaria explorando en el discurso de aquellos actores que participan activamente en ella. El caso de la ENBA nos resultó particular por tener una larga trayectoria extensionista y por presentar, al momento del trabajo de campo, diferentes concepciones en diferentes generaciones, que pudimos identificar con un período histórico. Nuestro análisis no pretende hacer afirmaciones sino aportar a nuevos caminos que permitan analizar la evolución de la Extensión Universitaria en la subjetividad de los actores universitarios, utilizando este caso.

Entendemos que la Dictadura cívico-militar de 1973 marcó a una generación dentro de la ENBA que canalizó su voluntad de transformar la sociedad a través de la Extensión Universitaria, y que de hecho lo sigue haciendo. Así como también encontramos que la generación que asistió a una Universidad que vivía la reapertura democrática, es más crítica de la herramienta y menos optimista en cuanto a lo que puede hacerse con ella.

El discurso de los estudiantes actuales de la ENBA saca a la Extensión del ámbito académico para posicionarla como un modo de relacionamiento y de fines más humanistas, para ellos, el relacionamiento con el medio debe darse en marcos de autonomía, autogestión y apoyo mutuo para que dé sus frutos para ambas partes. La Extensión no es vista entonces como una devolución a la sociedad, sino como un intercambio y aprendizaje mutuos. La necesidad de anclaje territorial-local de la práctica extensionista

adquiere radical importancia para estos jóvenes. En este marco, muchas veces se cae en la idealización y romantización de la Extensión, cargando en ella responsabilidades, misiones y deseos que difícilmente pueda realizar en esta coyuntura.

A su vez, durante los últimos años, y tomando como punto de partida algunos de estos ideales, se le comienza a dar un nuevo impulso a la Extensión, en el marco institucional de la UR. Este proceso reciente, ha tenido que ver con los lineamientos establecidos por el CDC en los últimos períodos –orientados hacia un proyecto de Segunda Reforma Universitaria–, y a las posiciones y definiciones tomadas en este sentido por los distintos órganos resolutivos de la UR. La Extensión Universitaria comienza a adquirir una relevancia como parte de una formación integral hacia la que deben apuntar las carreras universitarias, y en este entendido es que los universitarios promueven su curricularización. Se comienza a asumir a la Extensión Universitaria como parte fundamental de un proceso de aprendizaje que deberían transitar todos los estudiantes durante su formación, y que en general, deberían realizar los distintos actores de la UR.

Sin embargo, los universitarios vinculados con la Extensión destacan, a pesar de estos importantes avances que se han alcanzado a nivel teórico y en cuanto a lo conceptual, que aún queda mucho por hacer en la práctica, para que efectivamente estos ideales se puedan ver realizados.

Por lo anteriormente mencionado encontramos que el contexto histórico, la realidad que se vivencia, tiene una importante relevancia para la Extensión Universitaria, en diferentes coyunturas somos críticos y queremos transformar cosas diferentes, por lo cual la concepción de Extensión Universitaria va cambiando según avanza la historia y es relevante ponerla en común para avanzar con más fuerza sobre aquello con que quienes llevan adelante la Extensión Universitaria están comprometidos: la transformación social -independientemente del nivel al que se intente llevar adelante-.

Bibliografía

Bordoli, Eloísa (2010). “Aportes para pensar la extensión universitaria”. En: Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria. Udelar. Montevideo, Uruguay.

Bralich, J. (2006). “La extensión universitaria en el Uruguay: antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996”. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Errandonea, A. (2003). “Historia Institucional de la Sociología”. Revista de Ciencias Sociales . Año XVI. Nro. 21. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Extension_en_Obra_web.pdf

Nahum, B. *et ál.* (2011). “El Uruguay de la dictadura (1973-1984)” Tomo 11. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay

Sztern, S. (2006). “La extensión universitaria. Una visión desde Bellas Artes”. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_visia3n_desde_bellas_artes..pdf

Recomponiendo el Patrimonio en el Municipio F: un desafío para las Ciencias Sociales, un aporte para la gestión de gobierno

*Mariana Aguirre, Virginia Bentancor, Florencia Ferrigno, Laura Paulo, Arturo Toscano*³⁷

Resumen: Este artículo presenta la experiencia realizada por Extensión Universitaria en el ejercicio 2013 sobre el proyecto interinstitucional “Lo patrimonial por-venir”, realizado en el territorio del Municipio F en el 2012 con la participación del Gobierno Municipal, los Museos Nacionales de Historia Natural (MNHN) y Antropología (MNA) de la DICYT-MEC (Dirección de Innovación, Ciencia y Tecnología – Ministerio de Educación y Cultura) y la Universidad de la República (UdelaR). El análisis del citado proyecto como caso de estudio da lugar a la reflexión que merece el potencial social de la “gestión del patrimonio” y las consideraciones que genera para profundizar los conceptos de cultura, patrimonio, territorio e identidad. A través de los estudiantes y docentes partícipes de este trabajo de Extensión Universitaria se logró ahondar y reconsiderar los alcances que logra el concepto de “integralidad” en su acepción más amplia desde la perspectiva de Extensión Universitaria.

Palabras clave: patrimonio, cultura, integralidad.

37 Mariana Aguirre es Licenciada en Trabajo Social, Magíster en Desarrollo Local y doctoranda en Ciencias Sociales con especialización en Trabajo Social (FCS, UdelaR). Docente de la UE, FCS, UdelaR.

Virginia Bentancor es Licenciada en Trabajo Social y cursante del Diploma de Especialización en Políticas Sociales (FCS, UdelaR). Docente de la UE, FCS, UdelaR.

Florencia Ferrigno es Licenciada en Sociología (FCS, UdelaR) y maestranda en Psicología Social (Facultad de Psicología, UdelaR). Docente de la UE y la UAE, FCS, UdelaR.

Laura Paulo es Licenciada en Trabajo Social, Especialista en Políticas Sociales (FCS, UdelaR), Máster en Políticas Públicas (Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay). Candidata a Doctora por el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FCS, UdelaR. Docente del DTS (FCS, UdelaR) e investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores de la ANII.

Arturo Toscano es Licenciado en Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Especializado en Museología. Director del Museo Nacional de Antropología MEC. Ex-Coordinador Académico y docente de la Tecnicatura Universitaria en Museología (FHCE-UDELAR).

1. Democratizar el patrimonio fortaleciendo los procesos identitarios locales

El concepto de patrimonio implica, entre otros, interpretar el legado recibido de los antecesores, pero también la identificación de nuevos bienes patrimoniales que contemplen la diversidad cultural.

El enfoque cultural al que hacemos referencia tiene un horizonte espacial porque se desarrolla en un ámbito determinado y es por eso que desde el ámbito nacional no se debería desconocer la riqueza de las particularidades locales. “(...) *toda vida social está siempre circunscrita a un espacio geográfico, y toda vida social local no es sino ese territorio y medio ambiente en que se viven determinados y particulares habitus socio-culturales*” (Parker; 1995: 49).

Definido el territorio de esta forma, no es posible entonces entenderlo sin tener en cuenta la categoría cultura, y al hablar de cultura y de territorio estamos hablando de actores. Es en el espacio geográfico donde se generan sistemas de lealtades, uniendo a las personas por vínculos solidarios, construyendo subjetividades, atribuyendo sentidos y compartiendo los mismos. Se trata de una cultura simbólica y oral, con una buena dosis de sentido práctico, por veces alejada de los cánones de la cultura intelectual pero con una mentalidad sincrética (sincretismo cultural) que tolera la contradicción entre la cultura simbólica y la cultura intelectual.

No pretendemos con este enfoque desconocer la globalización de las culturas, ni el impacto de las nuevas tecnologías informáticas en la percepción del territorio como una “*aldea global*”. Sabemos que interpretar la identidad de un territorio tiene que ver con la relación de lo local con lo global. Lo que pretendemos es interpelar la tendencia dominante que promueve a desconocer o relativizar la importancia de las culturas locales frente a la homogenización impulsada por el consumo de masas.

La modernidad occidental extiende sus valores de la autonomía, el capitalismo, la libertad, la educación, el salir de la pobreza y el desarrollo económico con una escasa ponderación de las culturas tradicionales locales frente a la difusión de otras pautas culturales. Esta extensión genera una dinámica provocadora de contradicciones, conflictos. Frente a: “*una globalización, que niega las diferencias entre culturas en nombre de un universal pobre: el del placer y del consumo*” (Brudner; 1992: 86), toman nuevamente fuerza las “*expresiones culturales de lo cercano*”.

Partimos de la perspectiva de que no existe desarrollo integral de una comunidad sin considerar la identidad particular y su diversidad cultural. Todo proyecto requiere inte-

grar estas dimensiones para ser sustentable, lo cual necesariamente implica la movilización los recursos simbólicos de una comunidad y la democratización de los recursos existentes. Se requiere pues de “(...) *los mundos simbólicos-imaginarios, las representaciones colectivas, a través de los cuales definimos el sentido de los procesos sociales*” (Parker; 1995: 44).

Esta perspectiva pone en cuestión el déficit planteado por la legislación vigente de la Ley del Patrimonio (nº 14.040/1971)³⁸, que se orienta predominantemente a proteger la producción de quienes fueran notables y no otorga respaldo a realzar como patrimonio aquello que las personas definen expresándose en espacios democráticos y tomando decisiones en forma participativa.

Si se observa al territorio que conforma el Municipio F, se pueden encontrar diversos bienes patrimoniales reconocidos por la población que lo habita. Sin embargo, no están incluidos dentro de los programas de promoción, pues los vecinos no cuentan con la fuerza necesaria para incidir en que estos bienes sean considerados parte del patrimonio de la sociedad en su conjunto. La desigualdad de condiciones impide a estos colectivos, procesar los dispositivos para lograr el desarrollo del patrimonio definido a nivel barrial. Se requiere pues realizar la acumulación histórica, convertirlos en un saber que trascienda la identificación individual y la transmisión oral, desplegar investigaciones que logren profundidad histórica, en suma, desarrollar los elementos que lo ubiquen en la agenda de las autoridades referentes de la temática.

Al respecto Castells propone que el *quién* y el *para qué* se construye una identidad colectiva, es lo que determina el sentido atribuido por quienes se identifican (o no) con esta construcción simbólica y agrega que “*la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder*” (Castells; 1998: 29).

Desde el punto de vista metodológico se pone el énfasis en los procesos colectivos que el patrimonio pueda generar y en el reconocimiento de los bienes que contengan un fuerte significado para los residentes del Municipio F. Se busca así una nueva conceptualización del patrimonio local considerando los usos sociales, la apropiación que las personas hacen de su historia, además de valorar los aportes del conocimiento especializado. Se trata entonces de la “*patrimonialización*” de aquello que los residentes ponen en valor, contribuyendo a un proceso donde se está creando y reforzando una identidad local y una política cultural.

38 Desde el 2009 se encuentra en curso un anteproyecto de nueva Ley de Patrimonio <http://patrimoniouruguay.blogspot.com/ver>

Retomando la perspectiva de Castells, se trata de desarrollar una “*identidad proyecto*” en la que los actores sociales, en base a materiales culturales disponibles construyan identidades, rescatando nuevas construcciones simbólicas que reposicionen su lugar en la sociedad e impacten en la sociedad de la que forman parte.

La propuesta que se desarrolla a continuación se orienta a obtener un reconocimiento de los bienes patrimoniales locales en el marco de planificaciones generales, así como a generar acciones directas por parte de los diferentes niveles de gobierno para la consolidación de esos proyectos. Esto permitiría el respeto por el uso urbano que los residentes del Municipio F hacen de su entorno inmediato. Se trata de lograr un nosotros identitario aun conservando las diferencias, las particularidades, porque en la diferencia está la riqueza de la integración.

2. El camino hacia una convergencia sinérgica

Los antecedentes devienen como resultado del esfuerzo y acumulación de varios actores, que al menos hasta el año 2012 venían trabajando por separado. Es a partir de la convergencia de las acciones del Municipio F, los Museos Nacionales de Historia Natural (MNHN) y Antropología (MNA) de DICYT-MEC y la Universidad de la República (UdelaR) que las diferentes iniciativas que estaban en marcha tuvieron un punto de encuentro que se plasmó en el proyecto “*Lo patrimonial por-venir*”. A continuación se describen los principales antecedentes para cada uno de los actores involucrados.

2.1 Municipio F- Grupo Organizador Local

Desde el año 2008 se viene organizando en forma colectiva, la participación del Municipio F (antes Zona 9) en la celebración nacional conocida como *El Día del Patrimonio*. La actividad ha sido gestionada por los vecinos que se autodenominaron *Grupo Organizador Local*. Con apoyo del equipo social del Centro Comunal Zonal N°9 (CCZ 9) se mantuvieron reuniones quincenales de planificación. Se fueron definiendo diferentes aspectos vinculados a la celebración de las jornadas del Patrimonio desde una perspectiva zonal.

Cada año se registran importantes avances en la organización con respecto a las ediciones anteriores, sin embargo, los logros alcanzados en esta iniciativa fueron paulatinos y lentos. Esta situación varía a partir de la asociación del Municipio con la UdelaR y los Museos Nacionales de Historia Natural y Antropología, que imprimió otro ritmo, perspectiva y potencialidad a la experiencia.

Por otra parte, los recursos y actividades implementadas para *El Día del Patrimonio*, se focalizan priorizando las expresiones patrimoniales tradicionales; un edificio de estilo arquitectónico emblemático de varias décadas de antigüedad capta mayor atención que una reserva natural.

La nueva propuesta aquí presentada buscó profundizar el concepto de patrimonio cultural en la diversidad de sus expresiones, en tanto contienen importancia simbólica para la población. Esta perspectiva del patrimonio llevó a reflexionar sobre el proceso que se venía desarrollando en un territorio particular y a elaborar la propuesta de articulación con las instituciones antes referidas.

La valoración realizada a inicios de 2012 desde el Área Social del CCZ 9, concluyó que era destacable el esfuerzo que se venía realizando para difundir y promover el patrimonio en el Municipio F. No obstante, se entendió que esa situación tenía limitaciones que podían y debían superarse. Tal reconocimiento implicó continuar con los procesos exitosos pero también, observar la necesidad del adecuado abordaje de otras áreas que aportaran a delinear una tendencia más inclusiva. Esta proyección comenzó con la exploración de nuevos vínculos, la cual culminó con un acuerdo de trabajo entre la UdelaR, el Municipio F y los Museos Nacionales de Historia Natural y Antropología.

2.2 El Museo Nacional de Historia Natural (MNHN) y el Museo Nacional de Antropología (MNA) de la Dirección de Innovación, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (DICYT), Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Desde 2009 los Museos Nacionales de Historia Natural y de Antropología vienen desarrollando varias líneas de trabajo de comunicación y divulgación con la ciudadanía a través de Proyectos Concursables de la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información (AGESIC) con la finalidad de profundizar la divulgación del Patrimonio Natural y Cultural de la Nación. Uno de los proyectos consiste en el desarrollo de un Álbum Digital de Flora, Fauna y Antropología Uruguaya³⁹ con un contenido cultural interactivo concebido para las XO del Plan Ceibal. El acceso a dicho Proyecto también se logra a través de los portales web de ambos Museos, con acceso público para toda la ciudadanía.

39 Proyecto elevado ante AGESIC en 2009 por el Director de ambos Museos, Arturo Toscano (circunstancias en que los Museos estaban fusionados bajo la denominación MUNHINA) el proyecto fue concebido y elaborado en forma conjunta por Arturo Toscano y Javier González (Sub-Director del Museo Nacional de Historia Natural).

Este Álbum Digital promueve a los ciudadanos a ejercer el derecho de identificar y poner en valor la diversidad de elementos de identidad patrimonial de su territorio, incluyendo pequeñas escalas de su entorno inmediato (ciudad, municipio, barrio). Consiste en registrar aquellos elementos que por su potencialidad patrimonial constituyen bienes museables en virtud de generar conocimiento o experiencias de valor científico o cultural para el bienestar y desarrollo de la comunidad en su territorio.

Aunque dichos bienes muchas veces son reconocidos y disfrutados por la comunidad local en forma espontánea y tradicional, no siempre son formalmente explicitados y puestos en valor dentro de la comunicación social y por ende no alcanzan a tener visibilidad regional ni nacional. Esta ausencia de registros explícitos de la diversidad de bienes museables genera la vulnerabilidad de su diversidad y potencial interpretativo.

El Proyecto del citado Álbum Digital, en su segunda edición de 2012⁴⁰, tiene el objetivo de profundizar el protagonismo de las distintas comunidades del país en la identificación, puesta en valor y divulgación de su diversidad cultural. La iniciativa conjunta de los dos Museos tiene por finalidad promover una visión integral del hombre y su entorno natural a través del apoyo de los técnicos de sus distintas disciplinas tanto de las Ciencias Naturales como de las Ciencias Antropológicas. Esta propuesta interdisciplinaria induce a una visión integral de un amplio espectro del Patrimonio Natural y Cultural que solo puede ser legitimado, disfrutado y conservado por los habitantes de cada lugar: sus protagonistas.

2.3 UdelaR- Facultad de Ciencias Sociales - Departamento de Trabajo Social- Asignatura Políticas Sociales

El objetivo de la asignatura Políticas Sociales es introducir al estudiante a la literatura general sobre políticas públicas específicamente en el campo social. En el tratamiento de esta temática se busca combinar diversos enfoques teóricos y abordar los debates actuales sobre la reconfiguración de las políticas sociales. Se profundiza en particular la realidad de Uruguay, para comprender las formas de definir los problemas sociales y construir respuestas, desde las diferentes concepciones de desarrollo.

Si bien es una actividad curricular teórico-práctica, toda su labor está diseñada para que transcurra en aula. El proyecto *“Lo patrimonial por-venir”* brindó una oportunidad

40 Elevado por Arturo Toscano en calidad de Director del MNA y elaborado conjuntamente con Javier González en calidad de Encargado de la Dirección del MNHN.

para que los estudiantes pudieran incorporar la faceta extensionista que la materia no tiene. En la medida en que esa dimensión no está prevista dentro de la estructura de la asignatura, la convocatoria se hizo en forma amplia y la respuesta quedó sujeta a la libre decisión de cada estudiante.

2.4 UdelaR - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) - Tecnicatura Universitaria en Museología (TUM)

En setiembre de 2011 se abrió por primera vez en el país y en el ámbito de la UdelaR una capacitación formal con la Tecnicatura Universitaria en Museología (TUM) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Por tratarse de la constitución del primer equipo de docentes en la disciplina y la formación de la primera generación de estudiantes en museología se sentaron las bases y proyectos para el desarrollo del estudio y análisis en el ámbito nacional de los conceptos de patrimonio y sus distintas formas de gestión.

En las especiales circunstancias del inicio y gestión de la nueva disciplina TUM surge en el año 2012 la iniciativa del Área Social del CCZ 9 de realizar un proyecto conjunto con la asignatura Políticas Sociales del Departamento de Trabajo Social y la asignatura Museología II de la TUM.

Corresponde destacar que desde la materia Museología II se valoró especialmente el interés que merecía la naturaleza del territorio del Municipio F. En el imaginario colectivo dicho territorio se caracteriza por una falta de ponderación de su potencial patrimonio cultural, a consecuencia de la marginación de políticas culturales que ha padecido históricamente.

La materia Museología II de la TUM tenía previsto un trabajo práctico para los estudiantes a efectos de participar en el Proyecto del Álbum Digital de Flora, Fauna y Antropología Uruguaya de los Museos (MNHN-MNA). Con ese fin, se diseñó un Sistema de Fichas Operativas de Relevamiento Patrimonio Natural y Cultural⁴¹ para ser aplicado en el Proyecto interdisciplinario e interinstitucional “*Lo patrimonial por-venir*”.

En forma simultánea, se trabajó no solo en la formulación de nuevos conceptos de patrimonio cultural, sino también en profundizar nuevas estrategias de valoración e inclusión cultural para el desarrollo social de áreas marginadas. Este registro tuvo por finali-

41 Toscano, Arturo y González, Javier 2011.

dad documentar el parecer y sentir de la comunidad sobre la diversidad del patrimonio museable de su entorno inmediato. Se trata de una documentación que contribuirá a identificar las expresiones de diversidad patrimonial, que a partir de ser explicitadas y comunicadas, constituirán valiosos insumos para aplicarse en diferentes líneas de trabajo. Estos insumos tendrán como objetivo mejorar las políticas locales de desarrollo cultural y social del área de estudio.

La particularidad del trabajo práctico de los estudiantes fue el ejercicio de una museología experimental en comunicación con los vecinos del Municipio F. Se promovió el registro y gestión de bienes museables en función de la sensibilidad y relevancia que le reconocieron los habitantes del territorio y/o de la interpretación que pudieron realizar los diferentes técnicos en la materia.

3. La visibilidad y puesta en debate de la política cultural a partir del intercambio de saberes: el proyecto “*Lo patrimonial por-venir*”

Bajo esta orientación general, se propuso la articulación interinstitucional. Se tenía la convicción de que rescatar los valores patrimoniales desde una perspectiva inclusiva de los diferentes barrios que componen el Municipio F, supondría desencadenar una oportunidad para que las incumbencias específicas de las tres instituciones, se condensaran en un resultado compartido. El cuadro que sigue a continuación grafica los distintos componentes que intervienen desde cada una de las instituciones, así como los principales resultados alcanzados en este proceso:

<p>Intendencia de Montevideo (niveles centrales y Gobierno Local)</p> <ul style="list-style-type: none"> • gobierno de cercanía • identidad territorial • participación ciudadana 	<p>Universidad de la República (Programa Integral Metropolitano)</p> <ul style="list-style-type: none"> • extensión • enseñanza • investigación 	<p>Ministerio de Educación y Cultura- DICYT (Museo Nacional de Antropología y Museo Nacional de Historia Natural)</p> <ul style="list-style-type: none"> • investigación • documentación • participación ciudadana
---	---	--



Abordan en conjunto bienes (materiales o inmateriales) que provienen de la naturaleza, la historia y la inspiración creativa de la comunidad.



Activación participativa del repertorio patrimonial del Municipio F

En momentos en que este acuerdo se estaba sellando, la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la UdelaR, realizó la convocatoria a actividades de extensión, culturales y de difusión de conocimientos 2012. Aprovechando esta oportunidad y dentro del acuerdo interinstitucional, se presentó el proyecto “Lo patrimonial por-venir”. El objetivo del mismo consistió en organizar una jornada de discusión que contribuyera a la revisión y ajuste de la política cultural del territorio, en función de aquello que simbólicamente expresa su identidad. Para llegar a tal objetivo, se comenzó con la conformación de equipos interdisciplinarios de docentes y estudiantes, que trabajaran en cada una de las seis sub-zonas del territorio. Simultáneamente, se confeccionó una lista de referentes en cada sub-zona, que fueran el primer contacto a través del cual iniciar el trabajo directo de los equipos interdisciplinarios.

Una vez encaminados los detalles operativos básicos, se organizó el primer encuentro del equipo en su totalidad (docentes y estudiantes), donde se presentaron las asignaturas involucradas: Políticas Sociales de la FCS y TUM de la FHCE. Se trabajó sobre la génesis del proyecto, los objetivos planteados, la modalidad de trabajo y el cronograma previsto. De esta forma, se dio inicio a las sucesivas fases que conformaron esta experiencia.

Primera fase: Intercambio de saberes – se formaron equipos interdisciplinarios de estudiantes que mediante entrevistas y observaciones, rescataron lo que los vecinos señalaron como valores patrimoniales del barrio. Cada equipo de estudiantes estuvo orientado por un Coordinador con amplio conocimiento del territorio. Mantuvieron contacto sistemático y realizaron reuniones para ajustar detalles a medida que esta primera fase de trabajo se iba desarrollando. La información recabada fue sistematizada en un informe que constituyó el material a debatir en las Mesas Redondas.

Segunda fase: Mesas Redondas – las mesas fueron organizadas por los respectivos Coordinadores y estuvieron moderadas por los propios equipos interdisciplinarios. Se desarrollaron en cada una de las subzonas, con la finalidad de propiciar la identificación de componentes patrimoniales (tangibles o intangibles) utilizando como disparador el resultado del intercambio de saberes y experiencias. En todas las mesas se contó con la participación de vecinos que contribuyeron con aportes que no habían sido rescatados en las entrevistas. Esta nueva modalidad de intercambio, permitió ajustar el trabajo de los estudiantes de modo de prepararse para la jornada final.

Tercera fase: Jornada – las mesas redondas profundizaron la mirada de subzona mientras que la jornada final, se orientó a tener la visión de municipio. Se realizó un abordaje que, a partir del encuentro pudiera combinar los aportes de cada barrio y construir un producto compartido. En esta jornada, se discutió la orientación de la gestión del patrimonio ligada a la política cultural del territorio. Contó con la presencia de estudiantes, docentes vecinos, funcionarios del Centro Comunal Zonal y autoridades del segundo y tercer nivel de gobierno. A partir de exposiciones de los estudiantes, se generó un debate que confirmó la importancia de la temática y estableció una serie de compromisos recíprocos en el corto y mediano plazo.

Durante la ejecución del proyecto, el equipo mantuvo una serie de reuniones de coordinación. En esos espacios se realizó el monitoreo del proyecto y la programación de avances. Al finalizar las mesas redondas y antes de la Jornada, se hizo un encuentro con los estudiantes para que cada equipo compartiera sus hallazgos y debatiera sobre alternativas de gestión para los valores patrimoniales identificados. Finalmente, el equipo

del proyecto mantuvo un intercambio con expertos para presentar resultados de esta experiencia y definir proyecciones que le dieran continuidad.

4. Una apuesta a la consolidación del proyecto: las articulaciones entre FCS-FHCE (EFI Extensión Universitaria - Tecnicatura en Museología)

En 2013 el proyecto en cuestión se articuló con la propuesta del curso de Extensión Universitaria de la FCS. Se trata de un Espacio de Formación Integral (EFI) de sensibilización, en el cual se busca que los estudiantes del Ciclo Inicial tomen contacto con la función de extensión universitaria. Se promueve así la presentación de proyectos estudiantiles mediante la articulación con demandas provenientes de los Programas Plataforma o Proyectos que se estén desarrollando en territorio.

El producto final del curso son proyectos estudiantiles colectivos en respuesta a un problema o demanda que pueden ser presentados a los fondos concursables de la CSEAM⁴².

De este modo, desde la asignatura Extensión Universitaria se incorporó en 2013 el proyecto de Museología con el apoyo de los Museos Nacionales de Historia Natural y Antropología iniciado el año anterior, con la participación de ocho estudiantes que habían optado por este espacio de inserción. A lo largo del curso, los contenidos teóricos, la metodología de evaluación, las reflexiones colectivas en el espacio de taller y la cronología de inserción en el territorio tiene como eje articulador el proyecto que se presentará ante la CSEAM.

Luego de haber estudiado los antecedentes del proyecto, realizado la primera evaluación y con el aporte de nuevos insumos trabajados en el curso -construcción de la demanda e identificación del problema, técnica del árbol de problemas- los estudiantes pudieron recoger la demanda desde la voz de los actores locales a través de las entrevistas realizadas. Este encuentro permitió a aquellos, identificar y procesar cuál podría ser su aporte concreto a la iniciativa en marcha, desde un proyecto estudiantil de extensión universitaria.

Posteriormente se reflexionó en aula cuáles habían sido los contenidos de la salida a campo realizada, así como también se trabajaron herramientas para la formulación de proyectos.

42 Dicha ejecución es reconocida en términos curriculares por lo cual los estudiantes que eligen hacerlo obtienen ocho créditos más para su formación.

Por último, el grupo debió realizar un trabajo final colectivo, lo cual representaba un desafío pues era preciso articular las diferentes instancias del proceso: intercambio con referente, salida a campo, insumos a partir de trabajos individuales y contenidos del curso.

El grupo realizó una propuesta de intervención en donde se proponían contribuir a “Reforzar los rasgos de identidad, que enmarquen los orígenes socio-culturales de la subzona 4 del Municipio F” (objetivo general). El proyecto incluía la creación de una comisión patrimonial que abarque dicha subzona, para la conservación y fiscalización del acervo cultural que resulta de interés para los vecinos. Se proponía además fortalecer la participación de la comunidad y poner en discusión los impactos positivos y negativos que genera la construcción del Intercambiador Belloni sobre los elementos del patrimonio, como es el caso de la reserva de ombúes.

El cierre del curso previó la realización de una instancia de defensa del proyecto por parte del grupo de estudiantes que contó con la participación de los referentes territoriales. El espacio de diálogo generado en esta instancia posibilitó que la evaluación fuera una instancia más del proceso de aprendizaje y al mismo tiempo que el proyecto estudiantil aportase insumos al referente para la profundización de las líneas de acción en el territorio.

5. Reconstruyendo la fragmentación: significación de la experiencia en el avance de las prácticas integrales

Este apartado retoma la experiencia a partir de algunas reflexiones sobre la integralidad de funciones universitarias. Se pone el énfasis en la extensión, rescatando el modo en que estas prácticas contribuyen a coproducir conocimiento integrado desde los sujetos protagonistas dinamizando procesos sociales.

“En nuestro contexto actual, el desarrollo de prácticas integrales en la Universidad de la República, está fundamentado en la necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional profesionalista, retórico y fragmentador (de las funciones universitarias, de la realidad, del conocimiento, del ser humano)”. (UdelaR, 2010: 25)

La integralidad tiene la característica central que implica a las partes en varios aspectos de su constitución, de esta misma forma en las prácticas universitarias la integralidad implica a las tres funciones que la constituyen: extensión, investigación y enseñanza.

Se observa que el trabajo realizado en el Municipio F, posee esta característica, la de involucrar e implicar no sólo a las distintas funciones que constituyen a la Universidad, sino también a los distintos sujetos y estudiantes que intervienen sobre una problemática. Se generan prácticas que identifican y estimulan la creación de procesos y conocimientos relevantes desde el punto de vista de los sujetos involucrados.

Identificar el patrimonio de la zona del Municipio F reconociendo la historia y las experiencias de los vecinos, implica un aporte en tanto corrimiento de la concepción tradicional. El valor en este caso es puesto en juego en un contexto histórico que los propios protagonistas reconocen, a partir de un proceso de intercambio y revalorización del carácter identitario de dichas experiencias. La problemática observada desde los espacios colectivos barriales y los actores, adquieren entonces centralidad en el proceso de aprendizaje. Las nociones que provienen de los sujetos y las experiencias individuales y barriales configuran sustentos sobre los que afirmar aquel. En el intercambio se logran dinamizar procesos basados en problemáticas identificadas por los propios sujetos de la zona.

Este aporte deviene de la intervención de la Universidad, pero sobre todo de la interacción entre ésta y los sujetos, destacándose la integración y el trabajo a partir de áreas-problemas como avance fundamental para la consolidación de la propuesta.

El resultado de esta integración de actores: Municipio, vecinos y universitarios, culmina siendo la revalorización de lo que los vecinos consideran elementos claves en la construcción identitaria de los distintos barrios que conforman el Municipio, dinamizando y otorgándole centralidad a la temática a partir de compromisos de trabajo de las partes involucradas.

El enfoque metodológico contó con características integradoras dándole lugar central a la interdisciplinar, siendo enriquecidos por ella. El equipo de trabajo estuvo conformado por docentes de Sociología, Trabajo Social y Antropología permitiendo un abordaje múltiple y diverso. Asimismo, en los equipos de estudiantes convergieron tanto estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales (que en el pasaje al Ciclo Avanzado optarán por las Licenciaturas en Sociología, Trabajo Social o Ciencia Política), como también de la Facultad de Humanidades con estudiantes de la TUM.

El diálogo con la sociedad asume formas que desafían las divisiones disciplinarias. Es así que se propuso abordar la construcción patrimonial del barrio a partir de la realidad que en si misma no se encuentra segmentada, enriqueciéndola a partir de los aportes de las disciplinas que participaron.

Redefinir entonces la noción de patrimonio con relación a los actores barriales implica necesariamente posicionar a los sujetos en un lugar activo como portadores de un saber que constituye al proyecto. Propicia también posicionar al estudiante en una relación activa en torno al proceso de aprendizaje, un lugar de búsqueda que alimenta y orienta las actividades dentro del aula.

El estudiante transita en la práctica algunas dificultades por tratarse de modelos pedagógicos poco frecuentes. La enseñanza no se limita simplemente a la repetición de documentos o conocimientos transmitidos por un docente o a la aprobación de exámenes, sino que se vuelve una interacción constructora de conocimientos con la participación de otros sujetos. El aula deja de ser el único espacio disponible para los procesos de enseñanza, tomando la práctica como orientador y catalizador de aprendizajes.

En este sentido, desde la experiencia se identificó conjuntamente que los estudiantes en este pasaje al rol activo enfrentan algunas contradicciones, dado que moviliza, interpela y obliga a un compromiso necesario de ser sostenido al posicionarse en un contexto social. Al mismo tiempo observamos que al estimular que el estudiante retome el lugar de poder-saber y se promueva un rol activo, se genera en primera instancia una sensación de desorientación que es ordenado por la propia práctica a partir de las herramientas conceptuales puestas en juego en el aula.

“Las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que, a la vez, interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios.” (UdelaR, 2010: 27).

Finalmente, es menester destacar que el trabajo realizado a través de la experiencia analizada en el presente artículo no sólo contribuyó a un proceso de formación más integral para los estudiantes que de ella participaron, sino también para quienes apostamos por un tipo de educación alternativa a la concepción bancaria. Este hecho, aporta al proceso de transformación que atraviesa la UdelaR y produce convergencias sinérgicas que repercuten en el Medio, pues impactan en las acciones que las instituciones vienen desarrollando en él y, sobre todo, en el rol en que se posicionan los ciudadanos protagonistas.

Bibliografía consultada

Arocena, Rodrigo, et ál. *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad Tensiones y Perspectivas*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

Brucdner, Pascal (1992). *Faut-il Etre cosmopolite?*, Esprit N° 12, p.80-86.

Castells, Manuel (1998). *La era de la Información, economía, sociedad y cultura*. Vol. II El poder de la identidad. Ed. Alianza: Madrid.

Cortegoso, Ana Lucía; Sarachu, Gerardo; Pereyra Kelly. *Prácticas académicas integrales en el Cono Sur*. Colección temática PROCOAS. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

García Canclini, Néstor (1999). *Los usos sociales del Patrimonio Cultural* En Aguilar

Criado, Encarnación. Cuadernos Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Páginas: 16-33.

Parker, Cristian. 1995. *Identidad, modernización y desarrollo local* en Revista de Academia. N° 1. Vol. 1. pp. 43-56 (Santiago).

Recondo, Gregorio (1997). *Identidad, integración y creación cultural en América Latina* UNESCO. Ed. Belgrano. Bs. As.

Toscano, Arturo y Javier González (2009). *Proyecto Museo Digitales I*. Propuesta aprobada por Fondos Concursables de AGESIC, ejecutada en el ejercicio 2010.

————— (2011). *Proyecto Museos Digitales II*. Propuesta aprobada por Fondos Concursables de AGESIC, con ejecución en curso en ejercicios 2012-2013.



CAPÍTULO III

Conceptualizaciones teóricas para pensar la extensión y la integralidad

Reflexiones sobre Universidad, ciencias sociales y sujetos colectivos¹

*Alejandro Casas*²

Resumen: Se presentan algunos debates y aportes vinculados a la cuestión de las mediaciones posibles entre la teoría y el pensamiento crítico (con énfasis para las ciencias sociales), con las luchas sociales y los sujetos colectivos desde un horizonte emancipador, a partir de algunas transformaciones contemporáneas, con particular hincapié para América Latina y nuestro país.

Se parte de la necesidad de repensar la praxis universitaria y la producción de conocimiento crítico, incluyendo a la extensión universitaria, apuntando en el sentido de propuestas que cuestionen y enfrenten algunas tendencias crecientes de los últimos años que van hacia la mercantilización del conocimiento y de las propias prácticas universitarias, inclusive públicas, así como lógicas centradas en un “productivismo académico”. Ello supone privilegiar perspectivas ancladas en la cooperación, la superación de las barreras disciplinarias, la rigurosidad teórica, la atención y vinculación con las dinámicas del conflicto social y de las luchas sociales, entre otros aspectos.

Se analizan algunos aportes, tanto teóricos como socio-históricos, que intentan apuntar en el sentido de favorecer dichos acercamientos y diálogos. En particular interesa rescatar algunos conceptos y enfoques centrados en una teoría y pensamiento críticos, el diálogo y producción inter y transdisciplinaria, la reactualización del “fetichismo de la mercancía”, una perspectiva de las “ausencias y emergencias”, un “pensar que se desea popular”, la “política salvaje”, entre otros, articulado con las perspectivas y desafíos abiertos por las luchas sociales y los sujetos colectivos.

Palabras clave: Universidad, ciencias sociales, pensamiento crítico, sujetos colectivos.

1 Este artículo se basa en una versión revisada de una ponencia en el Seminario de Formación sobre “Extensión en el Integralidad”, organizado por la Red de Extensión y el SCEAM-UR, el 13 de setiembre de 2012.

2 Asistente Social Universitario (UdelaR), Magíster y Doctor en Servicio Social por la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Docente del DTS (FCS, UdelaR).

Esperamos que las siguientes reflexiones puedan ser de interés para aportar algunos elementos de análisis crítico que nos ayuden a pensar nuestras prácticas de extensión e integralidad. Son insumos que se nutren de nuestra práctica universitaria y del diálogo e intercambio con muchos compañeros y colectivos. Son también realizadas desde nuestra práctica universitaria, y se vinculan más fuertemente con el campo de las ciencias sociales, el trabajo social y la ética de la liberación.

Algunas preguntas que orientan la reflexión y la organización de la presentación son las siguientes:

¿Qué elementos del contexto actual dificultan, condicionan o favorecen el desarrollo de propuestas de extensión y de una perspectiva de integralidad en el trabajo universitario desde la Universidad de la República? ¿Cómo pensar el diálogo, la articulación, el intercambio, entre la producción de conocimiento científico y el saber más cotidiano, entre la integralidad y las luchas sociales? ¿Qué elementos podríamos tener en cuenta para el desarrollo de prácticas integrales que fomenten la autonomía, el fortalecimiento de las organizaciones sociales y populares, de los sujetos colectivos? ¿Cómo pensar la emancipación y la transformación social desde las luchas sociales?

1. Algunos trazos del actual contexto universitario y de la producción de conocimiento

Primeramente me gustaría centrarme en algunos trazos del contexto actual universitario y de la producción de conocimiento y de cultura. Quisiera indicar que me guiaré por la consigna del pensador y dirigente italiano Antonio Gramsci, sobre la necesidad de un “pesimismo de la inteligencia y el optimismo de la voluntad”.

En primer lugar nos parece importante resaltar muy brevemente algunos *riesgos* que asoman en la dinámica y racionalidad que viene perfilándose para la vida y la razón de ser de la Universidad en el contexto actual.

Estamos asistiendo sin duda a un proceso tendencial de mercantilización creciente del conocimiento y de la vida universitaria en general. Aquí me refiero no sólo a la Universidad de la República, sino también al crecimiento y expansión muy fuerte en los últimos años de un sector privado de instituciones universitarias. En este sentido el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos nos ha advertido sobre la creación de un “mercado universitario” (2010: 17), que se vio claramente favorecido por la aplicación de las políticas neoliberales, por la reducción de la prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado. Al mismo tiempo esto escapa a las fronteras

nacionales, emergiendo con gran fuerza en los últimos años un “mercado trasnacional de la educación superior y universitaria” (2010: 18). El autor distingue dos niveles de mercantilización:

El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la *generación de ingresos propios*, especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, transformando la universidad en su conjunto, en *una empresa*, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce *en sí misma como mercado*, como *mercado de gestión universitaria*, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. (2010: 19).

A esto podríamos agregarle la creación de cursos y carreras a distancia (proceso muy fuerte por ejemplo en Brasil), sin mínimos requerimientos de calidad académica, etc. En nuestro caso lo podemos ver en el creciente peso que tienen las fundaciones para la realización de convenios con el sector público y privado y para la obtención de recursos extrapresupuestales, el cobro por algunos posgrados, los sucesivos intentos por imponer el cobro de matrícula, etc.

En un mismo sentido se expresa el pensador alemán costarricense Franz Hinkelammert, en términos de convertir a la Universidad y a la educación en “capital humano”, al amparo de la globalización capitalista y de los mandatos del Banco Mundial:

Hoy hay una estrategia mundial, conducida por el Banco Mundial, para reducir toda educación, pero especialmente la universitaria, a un lugar de producción de “capital humano”, considerado como un medio de producción. La misma educación es transformada en una inversión en capital humano, el estudiante en alguien que invierte en sí mismo, como dueño de sí mismo en cuanto capital humano. La empresa, que posteriormente lo contrata, resulta ser ahora un receptor de capital humano, que paga un ingreso al dueño del capital humano. Este ingreso ahora es considerado la rentabilidad del capital humano, que es la persona contratada. Toda la educación, inclusive la universitaria, es entonces vista como un lugar de producción en función de la rentabilidad de este circuito. Por tanto, esta educación como lugar de producción de capital humano tiene que seguir criterios de rentabilidad (2005).

En el caso de nuestra Universidad, y también de la universidad inspirada en el modelo latinoamericano de autonomía, cogobierno y extensión, se ha intentado resistir y contraponer un proyecto distinto de universidad; es inevitable no mencionar el aumento de recursos presupuestales que tuvo nuestra universidad durante el período 2005-2010 (y que lamentablemente se frenó en el período actual), las tendencias reformistas en términos de la descentralización en el interior del país, las propuestas de reforma de la Ley orgánica, el desarrollo de programas e iniciativas de integralidad universitaria, el crecimiento de los posgrados, de la investigación científica y de las dedicaciones exclusivas, de las propuestas y ámbitos interdisciplinarios, de innovación a nivel de enseñanza de grado, etc., entre otras múltiples iniciativas que han ofrecido algunas contratendencias a aquel proceso creciente de mercantilización universitaria.

Pero no podemos llamarnos a engaño y dejar de ver y percibir aquellas tendencias indicadas por Sousa Santos que golpean y cuestionan fuertemente aquel proyecto de Universidad pública, autónoma, extensionista, que son crecientemente hegemónicas en la lógica universitaria actual. Incluso algunas propuestas de flexibilización y articulación transversal, que nos parecen saludables, si son llevadas al extremo, y sobre todo si tienden a articularse con las “preferencias” del mercado, pueden consolidar una lógica de un mercado de asignaturas, carreras, cursos de posgrado, proyectos de investigación científica, donde el sujeto de aprendizaje y de conocimiento tiende a ser caracterizado más como un “cliente” (con capacidad de pago por los servicios prestados), que como sujeto de aprendizaje crítico de su realidad (tanto sea un individuo, una empresa, una corporación o una institución inclusive del sector estatal).

Otra de las tendencias ciertamente instaladas en la lógica de producción de conocimiento científico, también con expresiones a nivel mundial, son sin duda los parámetros oriundos de un llamado “*productivismo académico*”³. Esto afecta sin duda a la investigación científica y al conjunto de las funciones universitarias, incluida aquí también la propia y necesaria gestión universitaria. La Universidad pública no es una isla, a pesar de que a veces nos la autorrepresentamos como tal, y en ese sentido también está presionada y atravesada por requerimientos que cada vez van permeando más la vida académica. Se privilegian tendencias crecientes a la individualización y racionalización instrumental de las tareas universitarias; la enseñanza (sobre todo la de grado) y la extensión tienden a ser dejadas de lado; bajo el lema del “público, luego existo”, importa más la cantidad que la calidad; el trabajo individual, asentado en un “solipsismo me-

3 Como indicara recientemente el investigador brasileño José dos Santos Rodríguez, la cuestión del productivismo académico coloca a los investigadores frente a una nueva forma de fetichización del conocimiento. (2012).

todológico”, más que el trabajo colectivo; la publicación en revistas arbitradas (preferentemente del exterior o de los países del capitalismo central), más que la realización de publicaciones e investigaciones vinculadas a favorecer la enseñanza y la extensión y que tengan vinculación con la realidad local y regional; la participación en congresos internacionales o la intervención en los medios masivos de comunicación, más que la articulación con movimientos sociales; esto atraviesa también las necesarias e imprescindibles calificaciones del cuerpo docente en términos de su formación permanente, pudiendo acceder a diplomas, maestrías, doctorados, posdoctorados, etc., pero esto se hace muchas veces más en base a una lógica de acumulación individual que a la constitución de líneas colectivas de investigación que alimenten tradiciones de una ciencia y un pensamiento humanista, creativo y crítico, en articulación con diversas demandas sociales no mediadas por lógicas instrumentales o mercantiles. Esto lleva a riesgos de corporativismo académico y ultraespecialización⁴. Caben aquí tomar en cuenta las constataciones y preguntas planteadas por el investigador argentino Ariel Petrucelli:

Los cambios en las formas dominantes de producción académica -que han hecho que en los últimos años se expandieran las ponencias, los artículos breves y las compilaciones en desmedro de los libros propiamente dichos-, ¿deben ser aceptados como un horizonte irrebalsable o cuestionados desde otra concepción del hacer intelectual? La necesidad frenética de publicación, ¿debe ser considerada como un simple mecanismo que influye en las posibilidades individuales dentro de la carrera académica, o como una práctica que condiciona la forma y el contenido de la propia actividad intelectual y no meramente la suerte profesional de sus agentes? (2012: 23).

Cabe preguntarnos también: ¿dichas lógicas del cálculo, de la racionalidad instrumental, mercantil, del productivismo académico, de la “competencia” y complicidades en el mundo académico, que crecientemente han invadido las prácticas universitarias, no tienden a reforzar aún el aislamiento del docente en relación a las demandas sociales de los sectores populares, y en particular al desarrollo de una integralidad universitaria?; ¿qué implicancias tienen estas prácticas sobre la subjetividad del docente en tanto trabajador, en qué medida confirman un agravamiento de la pérdida de autonomía intelectual, de la pérdida de control ya no sólo de los productos del trabajo sino del propio

4 En este sentido indica Ariel Petrucelli: “En nombre de la ineludible especialización proliferan tribus académicas endogámicas dedicadas a autoreproducirse, con escasos o nulos contactos con el exterior. Y el contrato tácito entre las tribus es la no-crítica teórica. En todo caso se toleran las rencillas domésticas por cuestiones de subsidios, puntajes, y dádivas, o la disputa por pequeños territorios de poder, así como por la cooptación o reclutamiento de estudiantes promisorios para engrosar las filas de los distintos proyectos” (2012: 14).

proceso de trabajo intelectual?; ¿En qué medida suponen una instrumentalización de las prácticas académicas a exigencias heterónomas, que refuerzan una práctica docente alienada, fetichizada, un pasaje de una subsunción formal del trabajo académico a un tipo de subsunción real del capital y de la lógica mercantil⁵?; ¿no estamos reproduciendo esta lógica en relación a las prácticas esperadas de aprendizaje de parte de los estudiantes?; pero incluso muchas demandas planteadas por los propios estudiantes, no pueden ir en un sentido de reforzar esta lógica, quedando ellos mismos presos de dicha racionalidad instrumental?

2. ¿El ocaso del pensamiento crítico y del intelectual crítico?

Cabe preguntarnos también por las posibilidades de desarrollo del pensamiento y de una teoría crítica en el seno de la Universidad y en diálogo con la sociedad, lo que se ve condicionado por el cuadro señalado anteriormente, aún teniendo en cuenta que el pensamiento crítico no se reduce al campo universitario o académico.

En primer lugar vamos a partir de una conceptualización sobre el pensamiento crítico, que es la que propone Franz Hinkelammert, que vincula fuertemente dicho campo a la asunción de un determinado punto de vista y toma de partido: aquel de la búsqueda por contribuir a la emancipación humana. Es claro que no es el pensamiento el que produce la emancipación humana, pero no existe pensamiento crítico sin dicha perspectiva de humanización de las relaciones sociales mismas, en términos de una apuesta a una sociedad sin dominación ni explotación, lo que supone asimismo una nueva relación con la naturaleza externa al ser humano. Al decir del autor:

Todo pensamiento, que critica algo, por eso no es pensamiento crítico. La crítica del pensamiento crítico la constituye un determinado punto de vista, bajo el cual esta crítica se lleva a cabo. Este punto de vista es el de la emancipación humana. En este sentido es el punto de vista de la humanización de las relaciones humanas mismas y de la relación con la naturaleza entera. Emancipación es humanización, humanización desemboca en emancipación. (2007).

Sin duda no es este el pensamiento y la práctica académica que predomina en la Universidad. Más bien lo que sigue siendo hegemónico, y que se ha tendido a agravar en parte a consecuencia de algunos de las dimensiones anteriormente señaladas, son prácticas basadas en una autorrepresentación ideologizada que supone un aislamiento del

5 Como fuera planteado por la investigadora brasileña Kenia Miranda (2012).

docente de su medio, lo que se complementa con buenas dosis de “pedanterismo intelectual”, de un saber objetivo, positivizado, neutral, no contaminado por valores, etc. En términos de Jacques Lacan, esto refuerza la idea del “sujeto supuesto saber”⁶, que se concentraría no sólo en la figura del analista o del psicoanálisis, sino en la figura del intelectual universitario.

Esto forma parte de una paradoja. Porque al mismo tiempo el mundo académico, y sobre todo en el ámbito de las universidades públicas, aparece frecuentemente como un espacio, posible y también imprescindible, para la crítica social, para la desnaturalización de los fenómenos sociales, pero somos generalmente muy poco críticos en relación a nuestra propias prácticas docentes y académicas. En este sentido se manifiesta Petruccelli:

El mundo académico se ha convertido en una potente fuerza de “desnaturalización”. En sus recintos se enseña, se argumenta, se escribe, se defiende que toda realidad es una construcción social e incluso lingüística, que nada es “natural”, que todo puede y debe ser criticado y, llegado el caso, modificado. Sin embargo, las prácticas mismas que estructuran el campo académico casi nunca son objeto de análisis, crítica o modificación. Tales prácticas son curiosamente aceptadas de la manera más “natural”. Los grandes desnaturalizadores parecemos ser, en nuestro ámbito específico, naturalmente a-críticos. Los sagaces críticos de prácticas ajenas devenimos en perfectos conservadores de nuestras propias prácticas. (Petruccelli, 2012: 12)

Por otro lado, esta situación también parece combinarse, de forma igualmente paradójica, con la vigencia de determinados paradigmas científicos de “ciencia normal” en términos de Khun, que no se dirigen en un sentido de un pensamiento y una teoría crítica y al develamiento de las contradicciones y antagonismos sociales, sino que terminan por reducir la complejidad de lo real y distanciarse de su vinculación con una praxis transformadora.

En este sentido se pronuncia Yannis Stavrakakis (2010) sobre la “banalidad” de muchas teorías científicas, que dicen remitirse a una realidad o una experiencia, pero en donde

6 En este sentido decía Lacan: “yo no soy profesor, justamente porque cuestiono el sujeto supuesto saber. Eso es precisamente lo que el profesor no cuestiona jamás puesto que en esencia él es, en tanto profesor, su representante”. (Lacan apud Stavrakakis, 2010: 25).

ella misma ha sido producida por el propio método científico y en base a una realidad ya teorizada, dando cuenta en todo caso de una experiencia “domesticada”.⁷

(...) aquí no se disputa el hecho de que el saber pueda ser fiel a la realidad; claro que puede serlo. Sólo que se trata de una realidad ya producida mediante las reglas científicas de la simbolización, una realidad ya teorizada. El saber puede ser fiel a la realidad de nuestra experiencia, y aún así no captar -forcluir, reprimir o desmentir- lo real de la experiencia, lo que cae fuera de lo que esta realidad puede captar.

Esta exclusión explica la *banalidad* de muchas teorías científicas; y ello vale tanto para las ciencias naturales como para las ciencias sociales, a condición de que se hagan las “traducciones” y modificaciones apropiadas. El discurso de la ciencia suele consagrarse a la representación y explicación de este campo de la experiencia domesticada, el campo de lo que podría llamarse “experiencia banal”. Una sola ojeada a la lista de títulos doctorales y abstracto que pululan en nuestras universidades basta para advertir de inmediato esta situación. Es un lugar sin sorpresas, dado que excluye la instancia desestabilizadora de lo real. (2010: 25-26).

Pero ¿qué decir de la relación entre teoría y práctica?, ¿en qué medida un saber crítico puede vincularse de forma más activa con la praxis socio-histórica?, ¿qué relaciones pueden postularse entre la teoría y el “acto”? Al decir de Stavrakakis (2010: 32), no se trata de postular una posición nihilista, relativista, sobre el saber, pero sí tener en cuenta los límites del conocimiento, una “profunda conciencia de la significación que comporta el no saber” (Nobus y Quinn, apud Stavrakakis, 2010: 32). En términos de Lacan, Stavrakakis plantea que, siendo imposible decir toda la verdad, no obstante es preciso intentarlo, aceptando que nos faltan palabras para decirla: “es precisamente a través de tal imposibilidad que la verdad se atiene a lo real”. Según Lacan “el teórico no es quien encuentra el camino. Él lo explica. Obviamente, la explicación es útil para encontrar el resto del camino” (Lacan apud Stavrakakis, 2010: 34). Al respecto dice el filósofo esloveno Slavoj Zizek acerca de las relaciones entre filosofía y la intervención práctica-política:

7 Para ello Stavrakakis (2010: 25) recurre a la distinción lacaniana entre la realidad (que se construye en los niveles simbólico e imaginario, mediante el significante y la imagen) y lo real (aquello que escapa a la simbolización y la representación teórica), y que en términos de Zizek se identifica con el antagonismo social propiciado por la lucha de clases).

Es preciso tener en cuenta que la tarea del filósofo no consiste en proponer soluciones sino en reformular el problema, en modificar el marco ideológico en el cual se ha percibido el problema hasta el momento. (Zizek apud Stavrakakis, 2010: 34).

En términos de Antonio Gramsci, el intelectual puede explicar la realidad, pero muchas veces no comprende ni siente, por su condición de clase o porque muchas veces no se encuentra afectado directamente por los problemas que analiza o por los objetos que construye. En un sentido similar se posiciona el sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein, donde, analizando el caso particular de las ciencias sociales, plantea la necesidad de recuperar el valor de la *incertidumbre* en la construcción del conocimiento:

Si consideramos la incertidumbre como la piedra angular para construir nuestros sistemas de saber, quizás podamos construir concepciones de la realidad que, aunque sean por naturaleza aproximativas y nunca deterministas, serían herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que nos ofrece el presente en el que vivimos. (Wallerstein, 2005: 12).

Esto no nos debe hacer caer en las trampas que pretenden generar algunas corrientes posmodernas. Ellas critican el carácter totalizante de los “metarrelatos” (Lyotard, 1991) (sobre todo identificados con el marxismo y el psicoanálisis), exaltan la fragmentación y el fragmento, confunden una necesaria perspectiva de totalidad (abierta y contradictoria), con el totalitarismo, reniegan de una ética universal y de derechos humanos (Hinkelammert, 1989), critican los valores emancipatorios (de libertad, justicia, fraternidad, dignidad) contenidos en el proyecto de la Modernidad, cuestionan la pretensión de acercamiento a la verdad del conocimiento científico pero alimentan un subjetivismo igualmente destructor (negador de la racionalidad), dejan de tematizar la lucha de clases, descreen de los proyectos colectivos superadores del capitalismo, etc.

Wallerstein (2005: 23 y ss.) realiza un diagnóstico de la producción del saber y de su institucionalización en las universidades en el mundo moderno, que se ha basado fuertemente en varias falsas oposiciones: una oposición fundante entre la ciencia moderna y la teología, la filosofía y la sabiduría popular; la oposición más específica entre ciencia y filosofía (que se instala en Europa entre 1750 y 1850); y la división trimodal de la universidad en ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales, que prevaleció en buena medida durante el siglo XX (y que fuera puesta en cuestión, según el autor, por las ciencias de la complejidad y los estudios culturales).⁸ No es el lugar aquí para entrar en

8 Dicha separación trimodal se vio afectada por dos grandes movimientos de saber. Uno fue el de las ciencias de la complejidad (con origen en las ciencias naturales), y el otro es el de los estudios culturales

estos debates, pero sí para señalar algunas de las tensiones y debates que se presentan hoy sobre los campos del saber y su vinculación con las prácticas universitarias.

De acuerdo con el autor, nos interesa rescatar el espíritu de la crítica de un “cientificismo” arraigado, inflexible y pedanteril, y recuperar la importancia del pensamiento utópico en las ciencias sociales. Al decir de Wallerstein

La inflexibilidad del científicismo es parte de la maleza que hay que retirar. Debemos reconocer que, además de apoyarse en el conocimiento de las causas eficientes, las elecciones científicas están cargadas de valores y propósitos. Es necesario incorporar el pensamiento utópico en las ciencias sociales. Debemos descartar la imagen del científico neutral y adoptar una concepción de los científicos como personas inteligentes pero con preocupaciones e intereses, y moderados en el ejercicio de su ‘hybris’ (orgullo) (Wallerstein, 2005: 21)

En un sentido similar y desde una renovación epistemológica de las ciencias sociales, y sin dejar de señalar algunos riesgos de relativismo en su perspectiva “posmoderna de oposición”, Boaventura de Sousa Santos plantea la necesidad de constituir, en el caso de las ciencias sociales, una “sociología de las ausencias y de las emergencias”, en términos de la constitución de una “ecología de saberes” (2006). Desarrolla una crítica a lo que denomina una “razón indolente”, entendida como “perezosa, que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente para poder mirar la riqueza inagotable del mundo” (2006: 20). Ella incorpora dos tipos de racionalidades. La llamada “razón metonímica”, que “toma la parte por el todo”, y lleva al “desperdicio de la experiencia”: contrae, disminuye, sustrae el presente. “Deja por fuera mucha realidad, mucha experiencia, y al tornarlas invisibles, desperdicia la experiencia”. (2006: 20). La “razón

(con origen en las humanidades). Los dos tomaron como objeto de ataque a la modalidad dominantes de las ciencias naturales a partir del siglo XVII, basada en la mecánica newtoniana. En el campo de las “ciencias sociales”, que se institucionalizan sobre fines del siglo XIX, las tres disciplinas principales creadas para estudiar el mundo moderno (economía, ciencia política y sociología), siguieron una perspectiva nomotética (basada en el paralelismo con las ciencias naturales, buscando reproducir los métodos y la cosmovisión epistemológica de la mecánica newtoniana), y no tanto de tipo idiográfica (basada en la particularidad de los fenómenos sociales, la utilidad limitada de las generalizaciones, la necesidad de empatía para la comprensión del objeto de estudio). La disciplinarización de las ciencias sociales, en tanto campo del saber entre las humanidades y las ciencias naturales, y profundamente dividida entre las “dos culturas”, se hizo evidente hacia 1945. Entre 1850 y 1945, se distinguían básicamente seis campos: pasado (historia), presente (economía, ciencia política y sociología), la antropología (dedicada a los pueblos “primitivos”, y los “estudios orientales”, dedicada a las grandes civilizaciones no occidentales), con la división, válida solamente para el mundo occidental moderno, entre la lógica del mercado (economía), el Estado (ciencia política) y la sociedad civil (sociología). (Wallerstein, 2005: 23 y ss)

proléptica” por su parte, supone “conocer en el presente la historia futura”, y se asienta en la noción de progreso, en un tiempo lineal, donde el “futuro aparece como infinito”, expande demasiado el futuro. Frente a ello Sousa Santos planteará una estrategia opuesta: expandir el presente y contraer el futuro: “ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo” (2006: 21).

Un aporte interesante en este sentido es el que propone el filósofo brasileño Michel Löwy, cuando indica las conexiones entre el conocimiento científico en las ciencias sociales con las ideologías y utopías, las que engloba bajo el concepto de “visión social del mundo”. Si las ideologías buscan reproducir el orden establecido, las utopías aspiran a un estado no existente de relaciones sociales. En este sentido para el autor todo conocimiento e interpretación de la realidad social están ligadas, de distintas formas, a dichas visiones sociales del mundo; y al mismo tiempo la posibilidad de acercarse a un conocimiento lo más verdadero posible de la realidad no niega la presencia de la subjetividad en la misma; pero ello depende de escoger y de vincularse con un punto de vista lo más crítico y revolucionario posible, siendo éste para el autor el que aportan la praxis de la clase trabajadora y otros grupos atravesados por relaciones de explotación y dominación. (Löwy, 2009)

Nos parece que algunos de estos aportes pueden contribuir a repensar nuestras prácticas de producción de conocimiento, de enseñanza, de extensión universitaria. Ello supone también no renunciar a la disputa por un conocimiento crítico, riguroso, fundamentado, basado en la búsqueda de la objetividad y teniendo como horizonte último la verdad (pero sin renegar de su no neutralidad), que se articule con otras prácticas sociales diversas y con otras modalidades de producción de conocimiento. Vayamos al tercer punto donde nos interesará profundizar en la articulación entre pensamiento crítico, sujetos colectivos y luchas sociales.

3. Pensamiento crítico, fetichismo y luchas sociales: o cómo pensar, ampliar y reconocer el pensamiento crítico más allá de las fronteras universitarias

Saliendo un poco de la preocupación por la “interna universitaria”, y atendiendo a los desafíos que nos planteaba Sousa Santos entre otros⁹, parece necesario, abrirse a la

9 No nos podemos detener aquí, pero esta necesidad de articulación entre teoría y praxis social la podemos rastrear en el propio Karl Marx, en los aportes de Antonio Gramsci sobre el rol del intelectual y sobre su concepción político-pedagógica, en los aportes de Paulo Freire sobre la educación popular, en los aportes

producción de otro tipo de saberes y de prácticas, con los cuales la Universidad tiene mucho que aprender y dialogar. Pero ello no es sólo una posibilidad de enriquecer el conocimiento y la cultura compartidos, sino que además esto parece constituirse en un desafío de la mayor envergadura para poder lograr cambios y una transformación de la propia Universidad y del propio conocimiento y de la investigación científica, de las prácticas de enseñanza, de la propia extensión, pudiendo poner en cuestión aquellas lógicas que señalábamos al inicio de esta presentación.

El intelectual chileno Helio Gallardo nos advierte acerca de las relaciones entre pensamiento crítico, luchas sociales y sujetos colectivos populares. Para ello es importante partir previamente de su concepto de “lo popular”:

Se considera social y *objetivamente* popular a los sectores sociales e individuos que son objeto de *dominación* estructural (y, bajo ciertas condiciones, también situacional). (...) *Sectores sociales populares* son, por lo tanto, objetivamente, todos los segmentos de la población, con sus diversidades internas, que soportan o sufren una dominación, o varias, dominación o dominaciones que ellos no pueden alterar liberadoramente sin organización, y movilización socio-política-cultural. (Gallardo, 2011: 78).

Entonces lo popular (que en nuestra lectura no tiene nada que ver con el “populismo”) si bien está enraizado en una dimensión de clase y vinculada a la división del trabajo social, que es sin duda estructural a las sociedades capitalistas, incorpora también otras dominaciones, las cuales pueden tener un carácter estructural o situacional. Pero entendemos que pensar lo popular y las posibilidades de un proyecto social de carácter poscapitalista y emancipatorio, supone enfrentar la cuestión del fetichismo, central en el funcionamiento de nuestras sociedades pautadas por la lógica del capital, que en la actualidad se presenta bajo la preeminencia de un capitalismo cada vez más financierizado y barbarizante.

El fetichismo de la mercancía, del dinero y del capital, es un aporte central de la teoría de Marx (cf. Hinkelammert, 1977). No es sólo un problema ideológico, en el sentido de que nuestra conciencia o percepción de la realidad se encuentre fragmentada o dividida, en base a la existencia de “un mundo encantado, invertido y puesto de cabeza” (Marx apud Holloway, 2007: 16), donde las relaciones sociales entre los seres humanos parecen ser relaciones entre cosas o mercancías. Claramente el propio funcionamiento

de la investigación-acción participativa de Orlando Fals Borda, en los de la filosofía de la liberación con Arturo Andrés Roig, Enrique Dussel, José Luis Rebellato, en la propia concepción de un Pierre Bourdieu sobre la relación entre investigadores y militantes (cf. Bourdieu, 2001), etc.

de la realidad está atravesada por las “abstracciones” que produce la sociedad capitalista. Al decir de John Wolloway, dicha fragmentación de la realidad social se refleja en la fragmentación (aparente y real al mismo tiempo) de las relaciones de clase. “La sociedad se presenta tal como propiamente lo es: una sociedad atomizada y fragmentada” (2007: 17). Esto es reforzado por la división disciplinaria y fragmentada de las ciencias y saberes, como veíamos anteriormente, y que es puesta en cuestión por el análisis de Marx sobre la forma y sus interconexiones. Siguiendo a Holloway:

La división, el “divide y vencerás”, la fragmentación, tal es el principio de la abstracción teórica de las teorías burguesas en donde se construyen diversas disciplinas como la ciencia política, la economía, la sociología, el derecho, las ciencias de la informática, etc. El resultado no es mostrar las interconexiones existentes entre las diversas formas fragmentadas de la realidad, sino la consolidación de dicha fragmentación (...) El Capital, en tanto crítica de la teoría burguesa, es una crítica a la aparente fragmentación de la sociedad. El concepto de forma significa que existe alguna interconexión subyacente entre todas las formas. Esa interconexión es la producción y la forma en que la gente se relaciona con ésta, es decir, las relaciones de producción” (Holloway, 2007: 18-9).

Para Holloway, en ese marco de “descomposición de clases” como aspecto del fetichismo de la mercancía, cabe preguntarse: ¿como sería posible imaginarse la recomposición de la clase trabajadora, necesaria para reemplazar las relaciones sociales capitalistas?. (2007: 20).

Esta es una pregunta central, en términos de como pensar la articulación, la interconexión entre distintas luchas sociales, superando la fragmentación, la atomización, el particularismo, el corporativismo, con un horizonte crítico y transformador de las relaciones sociales vigentes.

Para Holloway, comprender las interconexiones entre los diversos segmentos de la sociedad no significa haber podido superar dicha fragmentación. (Holloway, 2007: 19). En este sentido es interesante su crítica a determinadas concepciones en la izquierda, basadas incluso en una interpretación de Marx más asociada a una “melancolía de la izquierda”, imbuída de algunas claves funcionalistas o neopositivistas, con relativa presencia en el mundo académico, donde se estudia al capitalismo “como queja”, donde aparece una especie de “llanto incesante acerca de la injusticia”, que se enfoca más en la dominación y en la reproducción del propio sistema y el capital, que en los propios antagonismos y la lucha de clases y en las posibilidades que las mismas abren. (Holloway, 2009: 5-6)

En este sentido desde su concepción el fetichismo debe ser analizado como un proceso, de desfetichización/refetichización, que supone la fragilidad inherente de las relaciones sociales capitalistas, lo que supone una lucha constante:

Es mediante la organización práctica y la lucha de la clase trabajadora como se establecen las interconexiones sociales, tanto en la práctica como en la percepción. El proceso opuesto, el de la refetichización, es asimismo un proceso de descomposición de clase, un rompimiento de las interconexiones establecidas, tanto en la práctica como en la teoría. (2007: 22).

En un sentido similar se expresará Helio Gallardo, aunque con algunas implicaciones teórico-políticas diferenciales con Holloway (entre ellas la perspectiva más latinoamericana y menos antiinstitucionalista del primero en relación al segundo). El autor distingue entre el concepto de “pueblo social” y “pueblo político”:

Objetivamente y subjetivamente, existe un *pueblo social*, internamente desagregado, en las condiciones latinoamericanas, y muchas veces internamente enfrentado. Objetiva y subjetivamente también puede construirse un *pueblo político*, que es la expresión de esos sectores populares dando luchas reivindicativas (que suponen el sistema) o propiamente políticas (que buscan transformar liberadoramente el sistema) (Gallardo, 2011: 79).

Esto obviamente no se produce en todos los casos y en todos los contextos nacionales o regionales de esta forma y con un tránsito lineal de una forma a otra; por el contrario, la persistencia de dominaciones sistémicas, asociadas a la permanencia, continuidad y reformulación de la dominación y explotación capitalista, asociado con otras formas de dominación y de asimetrías siguen siendo un hecho incontrastable. Pero es preciso estar atentos en qué medida las contradicciones sociales (de clase, de género, de raza, generacionales, centro-periferia, etc.) se expresan en cada realidad social concreta y como afectan a los distintos grupos y colectivos, y como se vinculan con formas de dominación, de disciplinamiento, de identificación violenta, de destrucción de la vida y las subjetividades, pero también con modalidades de resistencia, de construcción de alternativas, tanto a partir de luchas más de tipo reivindicativo o sectorial como más propiamente políticas en un formato de cuestionamiento de la hegemonía dominante.

En este sentido, para Gallardo, el “punto de partida” de cualquier actor popular o eventual sujeto colectivo popular:

(...) combina complejamente tanto factores de *integración* al sistema social (de dominación y de seguridad, básicamente), como dinámicas de *desagregación* y enfrentamiento (con sectores patronales, machistas, paternalistas, etc.) que constituyen el motor de una integración autónoma. La articulación positiva desde un punto de vista popular de estos factores desagregadores/integradores contiene como uno de sus factores un *pensamiento crítico* en situación. Sin embargo, para ser efectivamente crítico un pensamiento no puede encapsularse en el plano existencial, sino que debe constituirse como un sentir-discernir o inteligir e imaginar sistémico (Gallardo, 2011: 81)

De esta forma Gallardo formula su concepto de un “pensar que se desea popular”. En este sentido lo racional no está asociado estrictamente a lo intelectual, sino que está ineludiblemente vinculado al plano existencial, de la experiencia, y al plano imaginario, asociado con la posibilidad de visualizar y comenzar a construir utopías de mundos distintos. Se trata en todo caso de la presencia y coexistencia de “racionalidades sociales populares”, que se constituyen en el marco de un proceso conflictivo, que contiene tres elementos: *sentires, discernimientos intelectuales y producciones imaginarias*.

“Pensar” se dice de la articulación de estos tres momentos de la subjetividad de los individuos y sectores populares: *sentir*, porque sin irritación al menos ante lo que se debe experimentar socialmente (...) no es posible discernir o inteligir popularmente (...); *discernir*, porque desde ese sentir resulta necesario diferenciar las situaciones empíricas de las lógicas sistémicas que producen esas situaciones y estructuras sociales, e *imaginar* porque es en referencia a los horizontes utópicos o producción de esperanzas que adquieren sentido propositivo convocador de los sentimientos y emociones populares y sus diversas formas de expresión. Sentir, discernir e imaginar son tres aspectos del pensar que se desea popular. Sus desviaciones internas son el voluntarismo y la furia sin discernimiento, el intelectualismo puesto de manifiesto como dogma supuestamente universal sin referente existencial, y la ensoñación derivada de doctrinas metafísicas o de filosofías de la historia (según las cuales el cambio social es inevitable (...) o prohibido (imposible) (Gallardo, 2011: 81)

En este sentido el desafío teórico-político que plantea Gallardo supone romper con concepciones voluntaristas/espontaneístas, que solo pondrían el acento en la acción, la experiencia y la voluntad; con concepciones academicistas o intelectualistas que partirían de un concepto estrecho de racionalidad; y también con el utopismo estéril, asociado a concepciones deterministas, fatalistas o idealistas. En todo caso se trata de una necesaria combinación creativa entre las tres dimensiones, a los efectos de pensar en una

producción de un pensamiento crítico que se articula con la praxis, racionalidades, y utopías de la sociedad en su conjunto, y en particular de los sectores y sujetos que se encuentran en situación de mayor explotación y subordinación. Esto rompe con una concepción de ubicación del pensamiento crítico en los muros universitarios, al mismo tiempo que supone también un repensar del rol del intelectual, que se vincula más bien al concepto de “intelectual orgánico” de Gramsci.

Otro aporte interesante para pensar el momento refundacional, instituyente, de las luchas de los movimientos sociales y sujetos colectivos en determinados contextos, es el del cientista social boliviano Luis Tapia, al referirse a su concepto de “política salvaje”. Ella es pensada como:

(...) lo que no construye orden social y político, es decir, instituciones, jerarquías y divisiones del trabajo político. Es política en tanto son prácticas que tienen que ver con la dirección de la vida y el movimiento colectivo, es decir, con el gobierno en un sentido amplio. La política salvaje es algo así como el gobierno en flujo o sin instituciones (...) la política salvaje como crítica de la forma de dominación propia de un orden social implica pensar y actuar más allá del horizonte de sentido de su cultura (...) tiende a ser transcultural (...) es una forma de reforma intelectual y moral, es el conjunto de igualitarismos antiinstitucionales. (2008: 115, 116).

La dominación es en definitiva “la repetición de la desigualdad, es la política de la reproducción de las desigualdades”. En cambio, la política salvaje es un “tiempo de suspensión del orden social, a través de dudas, críticas, ironía, huída, sabotaje” (2008: 117-8). La política salvaje supone trascender el plano de la discusión sobre la organización y proyecto, discusión pertinente para pensar los movimientos sociales o sujetos colectivos con capacidad instituyente y contrahegemónica:

En los movimientos sociales suele haber una combinación de política salvaje y de organización y proyecto. Si todo fuera organización y proyecto no habría movimiento social. Su fuerza le viene de aquellos momentos, aspectos y sujetos que, para criticar las formas de monopolio de la tierra, el poder político y la riqueza social, despliegan prácticas discursivas y políticas igualitarias como modo de constitución y movilización, así como de reapropiación de los recursos y las condiciones de la vida productiva, social y política (...) Me animaría a decir que un movimiento social sin política salvaje no tiene mucha fuerza o capacidad de democratización y que las olas de democratización más significativas en las sociedades son resultado de olas de política salvaje en su seno, precisamente como acción más allá del ho-

rizonte de las instituciones existentes que contienen algún grado de monopolio y desigualdad (Tapia, 2008: 123).

Reflexiones finales

La necesaria recreación de la teoría crítica, con particular énfasis para los procesos latinoamericanos, no puede prescindir del análisis crítico de algunas condicionantes que afectan notoriamente las condiciones de producción del saber y del trabajo intelectual en estas sociedades crecientemente mercantilizadas de comienzos del nuevo siglo.

Esto tiene significativas implicancias y riesgos para la práctica universitaria y el conocimiento científico en general, al que aludimos aquí en lo fundamental para el campo de las ciencias sociales y humanas. Ello supone enfrentar el desafío de la producción de un conocimiento teórico que supere las herencias no siempre reconocidas de raíz euro y nortecéntricas, positivistas y liberales, disciplinarias y fragmentarias, eventualmente posmodernas y nihilistas, y que recogiendo las mejores herencias de la teoría crítica, entre en diálogo con otros saberes, prácticas sociales y concepciones del mundo con vocación emancipatoria, que traspasan las generalmente atrincheradas fronteras universitarias. Ello es condición misma de renovación y revitalización de las prácticas universitarias mismas y del sentido de la teoría crítica. Pero también queremos dejar en claro que ello no es posible sin el aliento de prácticas universitarias, sobre todo en el formato de la universidad de raigambre e inspiración latinoamericanas, que promuevan una desmercantilización de la producción científica y académica y su desvinculación de intereses estrictamente utilitarios o instrumentales.

En este sentido cobra un espacio significativo la posibilidad de investigación vinculada con las contradicciones fundantes de nuestras sociedades latinoamericanas y dependientes, y a las perspectivas de las luchas y movimientos sociales. Ello no supone ninguna renuncia al carácter riguroso de la teoría, a su necesario carácter crítico para poder explicar e interpretar la realidad, con una vocación universalista y con una perspectiva de totalidad abierta, ajena a cualquier forma de pragmatismo o empirismo.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2001). "Contra la política de la despolitización" en Id: *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona, Anagrama, pp. 61-73.

De Sousa Santos, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Clacso.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. Montevideo, Trilce-Extensión UR.

Dos Santos Rodriguez, José (2012). "Sobre el fetichismo del conocimiento-mercancía: un diálogo entre Marx y Freud sobre el productivismo académico", Buenos Aires, ponencia presentada en V Coloquio Internacional "Teoría Crítica y Marxismo occidental: Alienación y Extrañamiento: Reflexiones teóricas y críticas", 6 a 8 de agosto.

Gallardo, Helio (2011). "Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina" en Acosta, Yamandú; Falero, Alfredo; Rodríguez, Alicia; Sans, Isabel; Sarachu, Gerardo (co-ords.) (2011): *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo, Trilce-Espacio Interdisciplinario UR, pp. 77-95.

Hinkelammert, Franz (1977). *Las armas ideológicas de la muerte*. San José de Costa Rica, DEI.

Hinkelammert, Franz (1989). *La fe de Abraham y el Edipo occidental*. San José, Costa Rica, DEI, 2da edición.

Hinkelammert, Franz (2005). "La Universidad frente a la globalización", Revista Polis, Santiago de Chile, volumen 4, número 11.

Hinkelammert, Franz (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*. San José, Arlekin.

Holloway, John (2007). "Crisis, fetichismo y composición de clase" en Bonefeld, Werner; Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler (comps.) (2007): *Marxismo abierto. Una visión europea y latinoamericana*. Volumen II. Buenos Aires, Herramienta; Mexico, Universidad Autónoma de Puebla, pp. 7-36.

Holloway, John (2009). "Teoría volcánica", en Holloway, John; Matamoros, Fernando; Tischler, Sergio (2009). *Pensar a contrapelo. Movimientos sociales y reflexión crítica*, Buenos Aires, Herramienta, pp. 5-18

Löwy, Michael: *As aventuras de Karl Marx contra o barao de Münchhausen: Marxismo y positivismo en la sociología del conocimiento*. 9ª edición revisada y ampliada. Sao Paulo, Cortez, 2009.

Liotard, Jean-Francois (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires, REI/ Teorema, segunda edición.

Miranda, Kenia (2012). "Trabajo intelectual y trabajo docente: notas sobre las transformaciones contemporáneas". Buenos Aires, ponencia presentada en V Coloquio Internacional "Teoría Crítica y Marxismo occidental: Alienación y Extrañamiento: Reflexiones teóricas y críticas", 6 a 8 de agosto.

Petrucelli, Ariel (2012). "Esbozos críticos para investigadores militantes", La Plata, Revista Debates Urgentes, Centro de Estudios para el cambio social. Dossier: *Pensamiento crítico y cambio social*. Año 1, Nº 1, pp. 11-23.

Stavrakakis, Yannis (2010). *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tapia, Luis (2008). *Política Salvaje*. La Paz, Coedición CLACSO/Muela del Diablo, Comunas.

Wallerstein, Immanuel (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Contribuciones de las ciencias sociales a la integralidad: apuntes iniciales

*Carlos Santos*¹⁰

Resumen: El desarrollo de la extensión en la Universidad de la República en los últimos años ha estado enmarcado en la propuesta de integralidad, esto es en vinculación directa con la enseñanza y la producción de conocimiento y con aperturas a campos disciplinares y saberes diferentes. En este artículo se plantean de modo somero algunos debates de las ciencias sociales para identificar posibles aportes o construir nuevas miradas sobre este proceso que no sólo es reciente en términos históricos, sino que aún está en marcha.

El rol asignado a la extensión y su vinculación o no con las demás funciones plantean una forma de aproximarse a los modelos de universidad que se construyen y a la valoración de los procesos de producción de conocimiento y -en particular- de la inclusión de actores sociales en esas lógicas. Es en ese sentido que la extensión puede no sólo modificar la forma de aprender y enseñar, sino también puede colaborar en la construcción de una agenda de producción de conocimiento que parte de los intereses de los sectores populares y no responde, solamente, a la reproducción del *status quo*.

Palabras clave: extensión – integralidad – ciencias sociales

10 Licenciado en Ciencias Antropológicas (FHUCE-UdelaR), Magíster en Ciencias Sociales y Doctorando en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, Argentina). Docente del SCEAM (UdelaR), y del DTS (FCS, UdelaR).

Punto de partida: un mundo simplificado

Según el filósofo Paul Feyerabend, una de las características del pensamiento occidental desde su matriz de origen entre los clásicos griegos ha sido una suerte de obsesión por la simplificación. Esta *conquista de la abundancia*, como la definió en su obra póstuma (Feyerabend, 2001), ha estado guiada por la búsqueda de la abstracción en detrimento de la riqueza de lo concreto. Quizás podamos remontar hasta allí las preocupaciones que han fundamentado procesos como el que hemos emprendido en la Universidad de la República y que denominamos integralidad: la búsqueda de integrar elementos que han sido desintegrados en el proceso de desarrollo del conocimiento, desde los campos disciplinares, pasando por las llamadas funciones de la universidad y trascendiendo el plano epistemológico pretendiendo integrar los saberes de la academia con los saberes que están fuera de ella.

“La búsqueda de realidad que acompaña el crecimiento de la civilización occidental tuvo un importante papel en el proceso de simplificación del mundo. Con frecuencia esta búsqueda se presenta como algo en sí positivo, o como una empresa que conduce al descubrimiento de nuevos objetos, rasgos y relaciones. Se dice que amplía nuestro horizonte y revela los principios que yacen tras los fenómenos más comunes. Pero esta búsqueda tiene también un aspecto muy negativo. No acepta los fenómenos tal y como son, los transforma, ya sea en el pensamiento (la abstracción) o mediante la interferencia activa en los mismos (el experimento). Ambas transformaciones entrañan simplificaciones. (...) En ambos aspectos, las cosas han sido separadas o <<bloqueadas>> de la totalidad que nos rodea” (Feyerabend, 2001: 25).

Este artículo¹¹ pretende retomar alguno de los debates de las ciencias sociales y sus posibles aportes a las discusiones que estamos procesando en la Universidad de la República en relación a lo que se entiende como integralidad, de manera de contribuir a una revisión que aún es absolutamente parcial y precaria, pero que debería profundizarse y sostenerse sistemáticamente.

11 Muchas de las ideas que se exponen a continuación son el resultado de discusiones con mis compañeros y compañeras del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República, particularmente de las que mantuvimos con Valeria Grabino en la realización del trabajo “La integralidad como propuesta teórico-metodológica” presentada en el ExtenSo (I Congreso de Extensión de AUGM) en noviembre de 2013. Por supuesto que la responsabilidad sobre las siguientes líneas son estrictamente personales y no comprometen ni a los colegas mencionados ni a la institución en la que trabajo.

Para ello es necesario partir de la provisoria noción de extensión discutida y aprobada por el CDC en noviembre de 2011 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 a los sectores más postergados”¹².

La Universidad alcanzó esa definición luego de una amplia trayectoria de desarrollo de la extensión universitaria (Picos, 2014) en un contexto de disputas en torno a modelos de Universidad. Una serie de resoluciones (dentro de las que podemos ubicar la mencionada desde 2011, pero también la de octubre de 2009 que plantea la noción de integralidad¹³) marcan hitos de un proceso instituyente -inacabado, por cierto- que claramente puede inscribirse en lo que Boaventura de Sousa Santos propone entender como “luchas por la definición de universidad”, una de las particularidades la crisis del modelo tradicional de universidad, que se abre como un campo de oportunidades de transformación en el siglo XXI (Santos, 2010, 43).

En ese contexto, donde De Sousa Santos propone “enfrentar lo nuevo con lo nuevo”, esta idea de integralidad cobra una nueva dimensión que está puesta en el centro mismo de su idea de transformación, ya que “las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de posgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no universidad” (Santos, 2010, 43).

Por otra parte, como han planteado Tommasino et ál., “el problema de la formación integral es uno de los más antiguos de la historia de la educación” y en pos de su resolución se han planteado la superación de dicotomías que se han naturalizado en el desarrollo del pensamiento occidental “el físico y el espíritu, el trabajo manual e intelectual, la formación ética junto a la profesional, el estímulo de las potencialidades sensibles junto a las cognitivas en el proceso educativo” (Tommasino et ál. 2010, 25).

Proponemos encaminar esta revisión a) haciendo un repaso del desarrollo de la idea de integralidad en la Universidad de la República, b) caracterizando algunos momentos de confluencias entre ciencias sociales y extensión para finalmente c) dedicar algunas

12 Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República. CDC. Noviembre de 2011. Acceso: www.extension.edu.uy/documentos

13 Resolución del CDC sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión. En: La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral, Hacia la reforma universitaria, No 10, Rectorado de la Universidad de la República, Montevideo.

líneas a debates y propuestas teórico-metodológicas contemporáneas que podrían enriquecer estos procesos que se desarrollan en nuestra Universidad.

Trayectorias de la idea de integralidad en la Universidad de la República

La noción de integralidad ha sido uno de los ejes centrales del proceso de la Segunda Reforma Universitaria en la Universidad de la República, entendida como una clave para renovar la enseñanza, incorporar curricularmente a la extensión y aproximar la investigación a estas otras dos funciones de la universidad.

Por el propio recorrido del concepto, su reconocimiento institucional -en el cual podemos reconocer un mojón importante en la resolución del CDC de 2009, ya citada- ha implicado reconocer además tres dimensiones de la integralidad:

- La integración de las funciones de la universidad (enseñanza, investigación y extensión)
- Una necesaria aproximación a la interdisciplinariedad y
- Una actitud de apertura al reconocimiento de los saberes de los actores sociales con los que los universitarios nos encontramos en nuestro trabajo.

Este proceso que continuó con otra resolución en 2011 -CDC 2011, ya citada- plantea también algunas condiciones muy básicas de la extensión como proceso metodológico: los equipos universitarios colabora en procesos interactivos -esto requiere el diseño de dispositivos bidireccionales, dialógicos- donde todos aportan sus saberes -implica deconstruir el lugar del saber único o del saber por excelencia- donde todos aprenden -para los universitarios, implica reconocer la existencia de otros saberes, además del académico- contribuyendo al uso socialmente valioso del conocimiento, con una prioridad particular: los sectores más postergados, prioridad esta que señala una orientación clara del compromiso social de la universidad.

La trayectoria de esta idea recoge una serie de aportes de experiencias concretas (Carlevaro, 1996) y un avance conceptual que podemos encontrar explicitado como tal en el documento del movimiento estudiantil de 1999, donde se propone una idea de extensión “como proceso de aprendizaje integral [cuyo] papel principal es la formación de individuos críticos. Este proceso educativo, debe ser generador de alternativas apropiadas, debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella” (FEUU, 1999).

En el plano institucional, las primeras concreciones de esta día son el Programa APEX-Cerro (donde la extensión se asociaba -n el decir de Carlevaro- con “todas las formas esenciales del quehacer universitario: enseñanza, servicio, investigación” (Carlevaro, 2006) y el PLEDUR de 2005, donde esta noción aparece vinculada a la necesidad de consolidar “programas integrales” de extensión universitaria (PLEDUR, 2005).

Más recientemente encontramos los desarrollos realizados por el Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales (CSEAM, 2007) y sobre el Programa Integral Metropolitano (PIM, 2008), mientras que la noción de generalización de estas prácticas integrales viene siendo planteada desde el prorectorado de Extensión desde 2009 (Tommasino, 2009).

Dentro de esta propuesta de la integralidad se han enmarcado las experiencias de los Espacios de Formación Integral, que se desarrollan en toda la Universidad de la República desde 2010 y que implican la participación de estudiantes en propuestas curriculares que incorporan actividades de enseñanza, investigación y extensión, tienden a construir miradas interdisciplinarias sobre los procesos en los que intervienen, involucrando en alguna medida los saberes de los actores sociales con los que interactúa¹⁴.

Momentos de confluencias: ciencias sociales y extensión

La necesidad de superar las dicotomías del pensamiento occidental que señalábamos previamente como el contexto en el que se inscribe la idea de integralidad puede ser vista desde otra perspectiva: la de aquellos sistemas de pensamiento que difícilmente puedan ser encasillados en alguno de los campos disciplinares actualmente admitidos como tales. ¿Es acaso el pensamiento de Marx más filosófico que económico? ¿O más político que sociológico? Lo mismo podríamos decir de autores de la tradición liberal, aunque la tradición que inaugura Marx tiene un componente de particular importancia para nuestra revisión: el carácter indisoluble de la actividad intelectual con una acción transformadora de la sociedad.

Es precisamente desde la tradición socialista que surge la motivación para las primeras experiencias de Universidades Populares en Inglaterra y Francia desde fines del Siglo XIX y en los primeros años del Siglo XX en España e Italia (Picos, 2014, Torres Aguilar, 2009). Estas experiencias -entendidas como procesos de extensión universitaria- implicaban la cogestión de propuestas educativas para trabajadores entre universitarios y sindicatos, con el fin de contribuir a la formación cultural de los participantes.

14 Más detalles sobre las características de este proceso en Santos et ál. 2013.

La conceptualización de Antonio Gramsci en torno al intelectual orgánico solamente puede ser entendida a la luz de su acción política en torno a los consejos de fábrica, experiencias de autogestión obrera en la Italia de comienzos de siglo XX y podríamos decir lo mismo del pensamiento y la acción política de Rosa Luxemburgo, por nombrar a otros autores no encasillables en nuestros parámetros disciplinares o de ‘campos’ específicos (el campo académico y el campo de la militancia, por ejemplo).

En América Latina esta tradición sustentó uno de los intentos de generación de un sistema de pensamiento propio -quizás el más potente desde el pensamiento independentista del Siglo XIX-, que además del pensamiento crítico y la acción política agregó la reflexión teológica, conocido como la Teología de Liberación.

En este contexto se desarrollaron en Colombia una serie de experiencias que, en términos generales, se pueden enmarcar dentro de lo que se llama investigación militante, que recoge y actualiza los postulados gramscianos en torno al rol de los intelectuales en los procesos de transformación social. Inicialmente junto al sacerdote Camilo Torres Restrepo, el fundador de la sociología colombiana Orlando Fals Borda desarrolló, promovió y sistematizó una serie de experiencias de investigación participativa, que dieron lugar a congresos y reuniones internacionales que permitieron conocer la expansión de estas conceptualizaciones en varios países del Tercer Mundo.

La propuesta de la investigación participativa -como la definía Fals Borda- estaba orientada por la pretensión de descolonizar la producción de conocimiento, básicamente desde pensadores latinoamericanos (pero también en conocimiento y articulación con pensadores de países asiáticos y africanos). En el centro de esta propuesta, existe un giro a la relación entre teoría y práctica, planteando la “búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis” (Fals Borda, 2010, 243). De las implicancias que la investigación participativa tiene para la noción de integralidad, podemos retomar el planteo de Fals Borda en relación a una necesidad de “restitución sistemática” del conocimiento generado para los interlocutores no universitarios de los procesos, que tiene la finalidad de “facilitar la apropiación social del conocimiento” (Fals Borda, 2010, 243).

Es interesante que uno de los debates académicos que cuestionaron la propuesta de investigación participativa de Fals Borda estuvo protagonizado por el sociólogo uruguayo Aldo Solari, quien cuestionaba la falta de objetividad a la que conducían los planteos de su colega colombiano. Un debate sobre epistemología, sobre ciencia y compromiso social. Fals Borda reclamaba una ciencia social que investigara sobre los problemas centrales de su sociedad y sostenía que quién cuestionara este compromiso “no sólo se descubre la orientación conservadora y reaccionaria del científico, sino que se echa

por tierra la justificación histórica de la sociología como ciencia de la crisis” (Fals Borda, 1969).

Debates contemporáneos y sus posibles aportes a la integralidad

En este apartado, la propuesta es recuperar algunos conceptos o debates clave en las ciencias sociales contemporáneas, que podrían ser de gran ayuda a la hora de profundizar y mejorar la propuesta de la integralidad, tal cual la hemos presentado anteriormente.

- Ecología de saberes

Uno de los elementos menos desarrollados conceptualmente de la propuesta de integralidad es el diálogo de saberes, o la articulación del conocimiento científico con los saberes populares (o, como se expresa en algunas formulaciones, la posibilidad de coproducción de conocimiento con los actores sociales participantes). Para ello es de utilidad retomar algunos planteos que trascienden a la extensión, la cual debe “tener implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes” según De Sousa Santos (2010, 48). Uno de estos elementos lo podemos encontrar en la propuesta que el propio sociólogo portugués denomina ‘ecología de saberes’.

Para De Sousa Santos, la ecología de saberes “consiste en conceder ‘igualdad de oportunidades’ a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de ‘otro mundo posible’, o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza” (2009, 116).

Estos pueden ser grandes puntos de aproximación de la Universidad en su abierto proceso de integralidad para transitar en la construcción de vínculos dialógicos con los actores sociales, de manera de “reconquistar la legitimidad” de la institución universitaria y de abrirse a los saberes que existen más allá del ámbito académico. El desafío de esta ecología es cómo pasar de la coexistencia de saberes a la generación de saberes nuevos, que superen ambos planos.

- *Descentramientos y asimetrías*

Otra dimensión de la propuesta de integralidad que debe ser tomada en cuenta son los múltiples entrecruzamientos de relaciones de poder que se ponen en juego: relaciones entre sujetos concretos, que implican a su vez relaciones entre docentes y estudiantes, entre universitarios y no universitarios, entre disciplinas, entre funciones. En todos los casos, los puntos de partida son asimétricos. En términos de responsabilidades, de posición socio-económica o de legitimidad, siempre primará alguno de estos planos. Esta es una dimensión sobre la que debe trabajarse y sobre la que es necesario enfocar los procesos de monitoreo y reflexión que se desarrollen.

Es muy interesante para colaborar en estas reflexiones, recurrir a los debates que se han procesado en alguna de las últimas reuniones de antropología del Mercosur (Buenos Aires, 2009) entre científicos sociales de la región con una mirada crítica sobre los efectos del pensamiento eurocéntrico sobre el desarrollo teórico en los países periféricos. Reunidos y ordenados por Grimson et ál. (2011), uno de los énfasis de estos debates ha estado puesto en la necesidad de dotar a la producción teórica en antropología de una serie de *descentramientos* que permitan dar cuenta de la construcción dialógica con los interlocutores del trabajo de campo. Al conocido etnocentrismo tan abordado por los clásicos de la disciplina, los autores agregan otros “centrismos” que deben ser desmantelados como el sociocentrismo (posición de clase), el cronocentrismo (autoreferenciamiento de los procesos temporales propios como inmanentes a toda la sociedad) y naciocentrismo (aplicación de la escala nacional como categoría analítica para cualquier espacio tiempo).

Años atrás, el filósofo uruguayo José Luis Rebellato había desarrollado reflexiones asimilables a esta, en relación al vínculo entre la educación popular y la educación formal, alertando sobre los falsos horizontalismos y los efectos de los mimetismos entre los educadores y sus interlocutores sociales:

“Muchas veces hablamos de que los procesos educativos suponen una des-estructuración, pero quizá nos olvidamos que esa des-estructuración debe darse, a la vez, en nosotros mismos. (...) Si renunciamos a nuestro papel de agentes externos, marcado por nuestra formación cultural y metodológica, no lograremos crear las condiciones que permitan suscitar nuevos conocimientos, visiones de la realidad, arte, poesía. En una palabra, condiciones que susciten las potencialidades de una cultura distinta. Establecer relaciones simétricas y horizontales no equivale a decir que somos iguales: la horizontalidad es una postura que parte del reconocimiento de la diversidad. Lo contrario es falsear la realidad” (Rebellato, 2009).

En todo caso podríamos pensar como clave para la propuesta de integralidad asumir nuestros puntos de partida asimétricos, no partir de supuestas horizontalidades que solamente refuerzan esas asimetrías y -en muchos casos- esconden delegación de responsabilidades sin delegación de las atribuciones correspondientes.

- Implicación y reflexividad

Otro de los desafíos que presenta la integralidad es la generación sostenida de procesos de vigilancia epistemológica que operen en todos estos planos que involucra: los procesos formativos desplegados, la producción de conocimiento y el carácter dialógico y abierto de ese conocimiento, y la relación entre las disciplinas implicadas. Todo esto, además, con el carácter de que esos procesos de vigilancia deben ser puestos en juego por los propios sujetos que llevan adelante los procesos, que están implicados en ellos.

Una de las herramientas que se ha desarrollado en el marco de la Red de Extensión, a partir de la experiencia del Programa Integral Metropolitano, es una Matriz de Monitoreo de la Integralidad, que busca favorecer el ejercicio reflexivo de los equipos que desarrollan estas actividades sobre las propias experiencias (González & Santos, 2013).

La propuesta metodológica del antropólogo francés Gerard Althabe conceptualizada como 'dispositivo de implicación-reflexividad' puede ser de utilidad para repensar estos procesos.

En el Río de la Plata la obra de Althabe ha estado mediada por los trabajos de la socióloga Maristella Svampa y la antropóloga Valeria Hernández, entre otros. Este dispositivo metodológico, propuesto a partir del trabajo de campo antropológico, pretende dar cuenta de recuperar, desde la implicación del actor en su entorno particular, "la articulación de lo local y lo global, con toda la diversidad que ésta pueda asumir según las configuraciones concretas [en un proyecto en el que se trata de] identificar el modo de comunicación propio de un espacio social, para situarlo, en segunda vuelta interpretativa, en continuidad con una realidad sociopolítica e histórica mayor, horizonte de toda producción coyuntural" (Hernández, 2008: 18).

Este recurso metodológico es la sistematización de los procesos que habitualmente se prestan los colectivos que procesan intervenciones en el medio, permitiendo generar un doble movimiento de aproximación y distanciamiento con la realidad concreta. En ese sentido, "la noción de implicación da cuenta de la producción de sí mismo en el espacio-tiempo de los otros" (Althabe & Hernández, 2005:86). Como plantea Hernández "la implicación reflexiva" sólo es posible en un marco en el que se pretenda "analizar

la producción de las relaciones sociales desde el interior de dicho campo” (Hernández, 2006:59).

Es así que antes de realizar cualquier ejercicio interpretativo es necesario entender el juego de relaciones sociales en las cuales el universitario está inserto: “la manera en que el antropólogo queda “convertido” en actor, las transformaciones de su posición, las relaciones en las cuales se ve implicado forman parte del universo social que estudia y son construidas por el modo de comunicación que elabora los términos que en él se emplean. Interpretar estos términos es una de las vías que puede emprender” (Althabe, 1999: 65).

El planteo de Althabe permite además recomponer la multiplicidad de visiones y posiciones de poder, asumiendo que la de quien interviene es simplemente una más entre tantas. Aquí, el diálogo de saberes no es sólo una posibilidad sino ante todo una obligación, para poder construir un nuevo saber, más completo: “a partir de una sola situación social (...) el antropólogo no puede edificar un conocimiento desde el interior, pues no abarca ni las otras situaciones sociales a las cuales pertenecen los sujetos, ni lo privado familiar, esfera de la cual resulta sistemáticamente separado. Desde el lugar en el que está, sólo obtendrá la representación (...) de una puesta en escena que surge de su encuentro con los sujetos y cuyo sentido debe buscarse principalmente en la situación misma donde tiene lugar el encuentro” (Althabe, 1999: 63).

Desafíos: otras contribuciones posibles

Decíamos en la introducción que estos apuntes tienen la pretensión de ser una contribución a nuestros debates. Son por tanto, inconclusos. Sin dudas hay otra serie de contribuciones de las ciencias sociales a la extensión. Por mencionar sólo una de ellas -quizás de las más urgentes- sería de fundamental importancia la contribución de las ciencias sociales en la problematización de los conceptos y categorías de fuerte contenido social que habitualmente realizan los equipos que desarrollan procesos integrales o de extensión.

Muchas veces, conceptos como ‘*comunidad*’, ‘*sociedad*’, ‘*territorio*’, ‘*población*’, son utilizados con absoluta naturalidad sin la mínima problematización y eso tiene efectos directos en las prácticas universitarias, en la formación de los estudiantes y sobre todo en la vida de las personas. Por ello la necesidad de ser sumamente rigurosos en nuestras conceptualizaciones es un reclamo muy fuerte desde quienes hacemos extensión. Lo

mismo es válido para la utilización del adjetivo calificativo ‘participativo’ y la relación que se produce sobre el terreno con el Estado en sus diferentes expresiones.

También será necesario profundizar en contribuciones sobre dos niveles que aquí no hemos abordado: el interpersonal y el de construcción de paradigmas. Inicialmente se puede recurrir a algunas reflexiones sobre procesos interdisciplinarios, que comparten esta misma condición de que la articulación disciplinar se produce en el propio vínculo interpersonal, de un nivel de intercambio que se produce colectivamente, en equipos donde se procesan discusiones comunes. Por cierto que esto implica resituar la importancia del elemento personal, sino que lo resitúa. Este es por ejemplo, el sentido que le da Foladori (1998) cuando incluye el plano personal como uno de los tres tipos de problemas en el relacionamiento interdisciplinario, junto con los problemas técnicos. Los problemas técnicos se derivan de los “diferentes lenguajes, técnicas de recopilación de información, utilización de instrumentos de trabajo diferentes, formación básica distinta” (1998: 2); los problemas metodológicos se derivan del cómo integrar, relacionar, elaborar conceptos, categorías, teorías, bajo una única comprensión teórica; y, por último, los problemas de relacionamiento personal, inherentes a todo grupo humano.

En el plano de la construcción paradigmática, este es otro elemento a tener en cuenta en las discusiones en torno a la integralidad. En otra reflexión con un equipo de colegas en una experiencia de investigación interdisciplinaria (Santos et ál. 2011) nos enfrentamos a que gran parte de las cuestiones que pretendíamos avanzar en nuestro proyecto de investigación no se podían realizar porque estábamos situados en paradigmas diferentes de lo que entendíamos por los vínculos entre sociedad y naturaleza. En esas reflexiones concluíamos -a partir de esta experiencia- sobre la imposibilidad de pensar interdisciplinariamente cuando los equipos están conformados por personas que están situadas en paradigmas diferentes. Se hace necesario entonces pensar cómo procesar estas cuestiones en los procesos de integralidad y enfrentarse al desafío o la necesidad de construir un paradigma común de trabajo o por lo menos habilitar las discusiones que permitan la explicitación de los paradigmas en cuestión antes de enfrentarse a los problemas que se suscitan cuando se omite este plano.

Esperamos que la tarea de ordenar sistemáticamente las contribuciones de las ciencias sociales a la extensión y la integralidad no esté demasiado lejos en el horizonte de nuestra Universidad, de manera de que estas contribuciones alimenten fértilmente el proceso instituyente de la extensión que ha avanzando en los últimos años en clave de lo que reconocemos como integralidad y que reclama un nuevo giro para profundizar y mejorar el compromiso social que nos define como una Universidad de cara al pueblo.

Referencias bibliográficas

- Althabe, G.** (1999). "Lo microsocial y la investigación antropológica de campo" en *Antropología del presente*, Althabe y Schuster (comps.), Edicial, Buenos Aires.
- Althabe, G. & Hernández, V.** (2005). "Implicación y reflexividad", en: Hernández et al. (comps), *Etnografías Globalizadas*, SAA, Buenos Aires (pp. 71 a 90).
- Carlevaro, Pablo** (1996). El rol de la Universidad y su relación con la sociedad, en *Cuadernos de Política Universitaria*, Universidad de la República, Montevideo.
- Carlevaro, Pablo** (2006). en *Encuentro de Experiencias Educativas en la Comunidad*, Programa APEX-Cerro – Universidad de la República, Montevideo.
- CSEAM** (2007). *Programas Integrales: Concepción y gestión, aportes para el debate universitario*. Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales. Universidad de la República. Montevideo.
- Fals Borda, Orlando** (2010). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa) en Herrera Farfán y López Guzmán (comps.) *Ciencia, compromiso y cambio social*. Textos de Orlando Fals Borda, Lanzas y Letras-El Colectivo, Buenos Aires
- Fals Borda, Orlando** (1969). "La crisis social y la orientación sociológica: una réplica", *Revista Aportes* Nº 13, pp. 62-76 citado en: Cataño, Gonzalo (2008). "Orlando Fals Borda: sociólogo del compromiso". En *Revista de Economía Institucional*, Vol. 10, Nº 19, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- FEUU** (1999). *Universidad para el pueblo*. Documento de la IX Convención. Montevideo.
- Feyerabend, Paul K.** (2001). *La conquista de la abundancia. La abstracción frente a la riqueza del ser*. Paidós. Barcelona.
- Foladori, Guillermo** (1998). "Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente". En *Revista de Meio Ambiente e Desenvolvimento*, Nº 2, Universidad Federal de Paraná, Curitiba.
- Grimson, Alejandro, Silvina Merenson & Gabriel Noel** (2011). *Descentramientos teóricos*. Introducción en Grimson, Alejandro (compilador) *Antropología ahora, Siglo XXI*, Buenos Aires.
- González, María Noel & Carlos Santos** (2013). *Aportes para la construcción de un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento de la extensión y las prácticas integrales en*

la Universidad de la República. En I Congreso de Extensión de AUGM. Universidad de la República, Montevideo.

Hernández, Valeria, (2008). “(Auto)biografía y producción de conocimiento: un nuevo giro al concepto de reflexividad”, en Hernández & Svampa (eds.) Gérard Althabe, entre varios mundos: reflexividad, conocimiento y compromiso, Prometeo Libros, Buenos Aires, (pp 9-26).

Hernández, Valeria (2006). “Estudiando el orden jerárquico a través del dispositivo implicación-reflexividad”, en Cuadernos de Antropología Social Nº 23, FFyL-UBA, Buenos Aires, (pp. 57-80).

Picos, Gabriel (2014). Extensión Rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay. Extensión Universitaria. Colección Ruben Cassina. Montevideo (*en prensa*).

PIM (2008). Hacia un país de aprendizaje, democracia e inclusión en De formaciones indisciplinadas. Universidad de la República. Montevideo.

PLEDUR (Plan Estratégico de la Universidad de la República) (2005). Documentos de Trabajo del Rectorado. Universidad de la República. Montevideo.

Rebellato, José Luis (2009). “Educación popular y cultura popular”. En Brenes, Burgueño, Casas & Pérez (compiladores) José Luis Rebellato Intelectual Radical. Extensión Universitaria-Nordan-EPPAL, Montevideo.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Trilce-Extensión Universitaria. Montevideo.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, CLACSO-Siglo XXI, Buenos Aires.

Santos, Grabino, González, Barrero & Cardozo (2013). La promoción de la extensión y la integralidad en la Universidad de la República: Balance y perspectivas de las políticas desarrolladas entre 2007 y 2013. En I Congreso de Extensión de AUGM. Universidad de la República, Montevideo.

Santos, Rodríguez-Gallego, Amado, Gorfinkel, González, Gómez, Neme, Tommasino & Conde (2011). “Construcción de interdiscipliniedad y crisis de paradigmas en torno a la implementación de un área natural protegida” En Clave Inter 2010, Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República, Montevideo.

Tommasino, Humberto (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación en *En Diálogo*, SCEAM, Montevideo.

Tommasino, Humberto, Agustín **Cano**, Diego **Castro**, Carlos **Santos** y Felipe **Stevenazzi** (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En: *La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral, Hacia la reforma universitaria*, No 10, Rectorado de la Universidad de la República, Montevideo.

Torres Aguilar, Morelos (2009.) Extensión Universitaria y Universidades Populares: El modelo de Educación Libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 12. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia.

ÍNDICE

Prólogo	5
Introducción	7
Capítulo 1. El desarrollo de la extensión en Facultad de Ciencias Sociales: visibilizando la historicidad de un largo proceso	13
La extensión en Ciencias Sociales: trayectorias, debates y desafíos <i>Cecilia Etchebehere</i>	15
Prácticas integrales en Facultad de Ciencias Sociales: avances, límites y potencialidades <i>Florencia Ferrigno, Mariana Fry, Matilde López, Ana Marssani, Anabel Rieiro</i>	45
Capítulo 2. La extensión en movimiento: experiencias y reflexiones desde la práctica	69
Sujetos colectivos, Integralidad y Trabajo Social <i>Margarita Alvarez, Alicia Brenes, Maite Burgueño, Alejandro Casas, Gustavo Machado, Leticia Musto, Beatriz Rocco</i>	71
Desafíos para la integralidad de las funciones universitarias <i>Silvia Lema, María Echeberriborda, Cecilia Espasandín, Lorena Fernández, Natalia Magnone, Lucía Píriz</i>	105
El arte de la Extensión ¿Hacia la institucionalización de un compromiso con la sociedad? <i>Gabriel Andrade, Matilde López, Gustavo Medina, Rodrigo Moreno, Cecilia Russo</i>	127

Recomponiendo el Patrimonio en el Municipio F: un desafío para las Ciencias Sociales, un aporte para la gestión de gobierno <i>Mariana Aguirre, Virginia Bentancor, Florencia Ferrigno, Laura Paulo, Arturo Toscano</i>	153
Capítulo 3. Conceptualizaciones teóricas para pensar la extensión y la integralidad	169
Reflexiones sobre Universidad, ciencias sociales y sujetos colectivos <i>Alejandro Casas</i>	171
Contribuciones de las ciencias sociales a la integralidad: apuntes iniciales <i>Carlos Santos</i>	191

Visibilizar lo muchas veces invisibilizado ha sido la inspiración del presente libro. Rescatar experiencias y reflexiones desde la Facultad, como nodos desde donde se viene aportando para repensar las ciencias sociales y desde ellas, el relacionamiento universitario con el medio.

«Ciencias Sociales y Extensión universitaria: aportes para el debate» pretende así contribuir al impulso central que en los últimos años registra la extensión en la Universidad de la República, realizando un aporte específico desde heterogéneos procesos que vienen dándose en el campo de las ciencias sociales.

El libro forma parte de un conjunto de políticas que en los últimos años se vienen impulsando, orientadas a promover el desarrollo de la extensión y las prácticas integrales. A partir de dicha iniciativa, diversos equipos universitarios trabajaron para nutrir esta publicación. Se encuentran aquí trabajos de estudiantes, docentes y egresados de Facultad; que incluyen debates sobre experiencias, reconstrucciones sobre el desarrollo de la extensión y la integralidad en la Facultad de Ciencias Sociales, reflexiones teóricas y epistemológicas.

El aporte que resulta de esta publicación es de interés tanto para conocer, fortalecer y expandir las experiencias de extensión, como para profundizar la política universitaria en el contexto de las ciencias sociales.



ISBN 978-9974-0-1154-0



9 789974 011540