



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social
Monografía de Grado

La dimensión pedagógica de los procesos de formación

*una mirada a hacia las propuestas desarrolladas
desde la Extensión Universitaria en el medio rural.*

*Las experiencias
del Centro de Formación popular Bella Unión y
la Unidad de Extensión de Cerro Largo.*

Estudiante: Leticia Berrutti Sandes

Tutora: Lic. Lorena Fernández

Co-tutora: Mag Eloísa Bordoli

Noviembre de 2013
Montevideo, Uruguay



El telar es una de las máquinas mas antiguas que conocemos, manteniéndose hasta nuestros días prácticamente con la misma forma.

Está compuesto por un conjunto de hilos dispuestos, generalmente, de forma vertical, llamados “*la urdimbre*”. Los hilos colocados horizontalmente son denominados como “*La trama*”.

El urdirlos es un proceso por el cual se va pasando la urdimbre por encima y debajo de la trama, cruzándola. De ésta forma, se consigue con éste cruzamiento entre trama y urdimbre, la tela¹

En el tejido se expresan las individualidades personales y colectivas así como se dejan ver las construcciones, memorias e identidades locales y regionales.

En ese sentido buscamos abrir aquí una invitación; tal como un telar, proponemos tejer, cruzar la *trama* con la *urdimbre* conformando un tejido de historia, cotidaneidades, apuestas, y desafíos. La invitación es, entonces, a construir sentidos cada vez más comunes...

Agradecimientos

A mi madre, por su esfuerzo, dedicación y sostén
A mi padre, por estar siempre dispuesto
A Felipe, compañero de vida, incondicional,
con quien comparto y aprendo día a día
A Malena, regalo de la vida,
le diste un nuevo y hermoso sentido a todo
A Martina, Álvaro, Gustavo y Jimena,
por compartir sus experiencias,
preocupaciones, apuestas, aprendizajes, sentires.
Y a los compañeros y amigos con quienes he compartido
el desafío de la Extensión.
Gracias.

1 Tomado de: <http://www.telarcultural.com.ar/>

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo analizar los sentidos pedagógicos de las prácticas de Extensión Universitaria. Se parte de un análisis histórico de la Universidad Latinoamericana en el entendido que éstas construcciones atraviesan las actuales líneas de acción en las que se enmarca nuestra Universidad de la República, realizando un breve recorrido sobre las funciones universitarias en la UdelaR, poniendo énfasis en la Extensión como construcción ética y política. A partir del mencionado recorrido histórico se propone una identificación de modelos de Extensión, analizando las diversas concepciones pedagógicas que los acompañan.

Se analizan dos experiencias de Extensión Universitaria inmersas en el medio rural, y los sentidos pedagógicos que desde sus prácticas se producen. De éste modo y buscando conjugar las experiencias con los aportes teórico -conceptuales, se pretende hacer explícita la reflexión pedagógica sobre la Extensión.

Palabras clave

Extensión universitaria - Pedagogía – Universidad latinoamericana

Índice

Capítulo I “Una historia compartida”

1.1 A modo de Introducción.....	2
1.2 El modelo de Universidad Latinoamericana.....	6
1.3 La Universidad de la República en el contexto Latinoamericano.....	15

Capítulo II “Extensión: construcción de sentidos”

2.1 Las funciones universitarias, su desarrollo en la UdelaR.....	21
2.2 Extensión Universitaria: la construcción del vínculo Universidad – Sociedad.....	25
2.3 Distintas “formas” de vincularse: “modelos” de Extensión.....	37
2.4 Para cada modelo una concepción, los sentidos pedagógicos.....	45

Capítulo III “Los sentidos pedagógicos de la Extensión, una mirada necesaria”

3.1 El diálogo con las experiencias: La Extensión en el Medio Rural.....	59
3.2 Los sentidos pedagógicos : una construcción desde la práctica.....	63
3.3 A modo de cierre, una propuesta inacabada, una discusión necesaria.....	76
4 Bibliografía.....	81

CAPITULO I

Una historia compartida...



1.1 A modo de Introducción

El presente trabajo corresponde a la monografía de grado para finalizar la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de la República.

Se propone analizar desde qué perspectivas y sentidos pedagógicos se desarrollan en el marco de las prácticas de Extensión Universitaria, desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio¹ de la Universidad de la República, las experiencias de formación en el medio rural, tomando como marco de análisis las propuestas desarrolladas en Cerro Largo y Bella Unión – Artigas.

La práctica de Extensión, es entendida aquí desde una perspectiva crítica, como *“Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente. Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.”* (Udelar CDC, 2010:3) Actualmente reconocida por el CDC de la UdelaR, se desarrolla en el marco de la Universidad en diferentes ámbitos y con distintos colectivos sociales. Interesa aquí poner especial énfasis en el proceso de trabajo vinculado a comunidades rurales, grupos de productores, sindicatos rurales, grupos de asalariados rurales.

Se entiende necesario poder analizar las dimensiones pedagógicas de los procesos de formación y ponerlas a dialogar con las experiencias que se están desarrollando desde Extensión Universitaria, en el medio rural, en los últimos años, con el objetivo de aportar a la construcción de la especificidad pedagógica de la práctica extensionista.

Se entiende que en el marco del desarrollo de las prácticas de extensión con comunidades, sindicatos, colectivos rurales, hay una diversidad de enfoques y formas de intervención, pero todas se encuentran envueltas por algunos conceptos que aparecen como centrales. Tal es el caso de “los procesos de formación”. Así “la formación” cobra central

¹ El SCEAM, es El Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, es el órgano ejecutivo a través del cual se vehiculizan las resoluciones que toma la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Está conformado por un equipo docente y administrativo encargado de promover, impulsar, concertar y coordinar las actividades de extensión. La Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio es una comisión cogobernada que actúa como comisión asesora del Consejo Directivo Central (CDC) y del Consejo Ejecutivo Delegado (CED), contando con capacidad de iniciativa en la definición de políticas de extensión universitaria y de relaciones con el medio. Lleva a cabo acciones de orientación y coordinación de las actividades de extensión y relacionamiento con el medio que realizan los servicios universitarios y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM). Fuente: <http://www.extension.edu.uy/institucional/principal>

relevancia en las prácticas universitarias, particularmente en el medio rural.

Se parte de la premisa que desde el ámbito universitario surge un fuerte discurso que pone gran relevancia en la importancia de crear y potenciar espacios de formación con comunidades rurales. Discurso que no siempre viene acompañado de las necesidades sentidas de esos sujetos.

Esta perspectiva muchas veces cae en un “vacío pedagógico” (propuestas de “formación” pensadas desde el discurso de política institucional, que lejos están de contener, discutir o aportar pedagógicamente), donde dicho discurso adquiere tal relevancia que no quedan espacios para la reflexión pedagógica de la práctica. Esta dimensión se hace central a la hora de pensar en las proyecciones de la Universidad en torno a la descentralización y a los procesos de integralidad en el medio rural. Así es interesante analizar como las propuestas de formación interpelan la propia extensión crítica y su sentido pedagógico. Algunas preguntas que guían el análisis ¿Con quienes promovemos los espacios de formación y por qué? ¿Qué entienden aquellos con los que trabajamos por formación? ¿Es su prioridad? ¿Qué roles desempeñan los trabajadores y sus organizaciones en los procesos de formación? ¿Cómo trabajar la formación con organizaciones de productores, trabajadores rurales? ¿qué prioridades se plantean?

Así mismo, se entiende necesario poder explicitar y analizar las diferencias entre formación, capacitación y educación, dando cuenta de como cada uno de esos conceptos conlleva una perspectiva de sujeto, una concepción política, y pedagógica. Se advierte aquí que a los efectos del análisis es posible realizar dicha distinción con aparente claridad, aspecto que ciertamente se transforma en las prácticas concretas y cotidianas donde los conceptos y sus significantes se encuentran en constante transformación en función siempre de los procesos de formación en los que están amparados. Así se podría preguntar ¿qué formación?, ¿para quienes?, ¿en qué contextos? ¿formar o capacitar?, ¿hay diferencias?, ¿cuáles?

De esta forma y partiendo de la idea de que en estas prácticas no siempre se trabaja sobre el valor pedagógico de la intervención, es que se entiende necesario recuperar esa perspectiva y analizarla. Poder desarrollar la riqueza del análisis de las prácticas de extensión universitaria vinculadas a los procesos de formación desde una perspectiva pedagógica, descubriendo el sentido también pedagógico de la práctica, como un espacio necesario desde donde construir. Proponemos también algunas preguntas necesarias: ¿Cuál es la relación entre la propuesta de formación y el/ los saberes disciplinares involucrados? ¿Cuál es esa relación con los contenidos a transmitir?, ¿Cómo se definen esos contenidos?, ¿Cómo se

definen los roles en la relación “educador-educando”?, ¿Hay diferencias entre saberes disciplinares para esta definición?, ¿Cómo interviene la especificidad pedagógica de la extensión en la construcción de la/las propuesta/s de formación?, ¿Hay diferencias en los marcos de referencia de la Extensión Crítica y los disciplinares?, ¿Cuáles?, ¿Entran en tensión?, ¿En qué momentos?

Así es imprescindible analizar las concepciones de extensión universitaria, su definición actual colocando la perspectiva de la integralidad y poniéndolas en diálogo con diferentes perspectivas pedagógicas.

Finalmente se entiende pertinente enriquecer la mirada desde la perspectiva de la Pedagogía Social, entendida ésta como “(...) *disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión(...)*” (Nuñez, 2003:1) campo cotidiano de la práctica extensionista. Es interesante abrir una nueva perspectiva para reflexionar sobre los procesos de formación en Extensión. En ese sentido es que proponemos mirar desde la Pedagogía social a la Extensión, esperando pueda aportar a repensar las prácticas y a dilucidar con mayor claridad teórica, la especificidad pedagógica de la misma.

Para el abordaje de los objetivos señalados, el presente trabajo de investigación está basado en una metodología cualitativa, desde la cual se propone mirar o estudiar un fenómeno comprendiéndolo desde su totalidad e integralidad.

Es posible abordar una característica específica, pero no como elemento separado o separable sino como parte de un todo integrado que constituye una unidad de análisis, teniendo presente las relaciones y los nexos que ese aspecto tiene con el todo. En éste sentido tomamos como referencia la investigación cualitativa, la cual según Martínez trata de “*identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.*” (Martínez, 2006: 127).

Se buscó realizar una aproximación al problema identificado a través de una revisión bibliográfica sobre el tema, complementando la construcción que de allí se desprende con entrevistas semiestructuradas a docentes de las experiencias de extensión seleccionadas. Así se tomó como referencia dos experiencias de trabajo que se vienen desarrollando hace ya varios años desde el SCEAM: Centro Formación Popular Bella Unión y Unidad de Extensión de Cerro Largo. Se buscó focalizar la mirada en torno a los procesos desarrollados en los últimos tres años de intervención.

Con el objetivo de avanzar en el encuentro con alguna de las preguntas planteadas, es que proponemos transitar por tres capítulos. Un primer capítulo vinculado a la génesis y desarrollo de la propuesta de Universidad Latinoamericana, en el entendido que tal construcción condiciona el recorrido más contemporáneo de la Universidad de la República y sus construcciones éticas y políticas. En ese sentido se recuperan los hitos fundamentales de la UdelaR, buscando reconstruir un proceso que llega hasta nuestros días.

Como lo que interesa aquí, es analizar las prácticas de extensión desde sus sentidos pedagógicos, necesariamente, en el segundo capítulo del trabajo, profundizamos en torno a las funciones universitarias, buscando las construcciones centrales en torno a la extensión universitaria en nuestro país. Habiendo reconstruido estos recorridos, proponemos hacer énfasis en las diferentes perspectivas de extensión que han convivido y conviven en la Universidad. Esta identificación nos permite acercarnos a una distinción de los diferentes enfoques pedagógicos que prevalecen en cada *modelo* de extensión identificado. Esta construcción nos permite llegar a reflexiones en torno a los *sentidos pedagógicos* de las prácticas de extensión, intentando aportar teóricamente a esta descripción.

Finalmente, en el tercer capítulo, proponemos poner en diálogo las construcciones teóricas del trabajo con los discursos y prácticas de docentes del Centro de Formación Popular Bella Unión y la Unidad de Extensión de Cerro Largo, quienes desde hace años vienen trabajando en torno a propuestas de formación con comunidades rurales.

Sin ánimo de llegar a conclusiones acabadas, al cierre abrimos un espacio para la reflexión y análisis en torno a los sentidos pedagógicos de las prácticas de extensión, proponiendo nuevas preguntas que aporten a las actuales y futuras experiencias de extensión universitaria.

1.2 El modelo de Universidad Latinoamericana

*(...) Vamos desandando este camino,
vamos resistiendo en este olvido,
somos trashumantes de la historia,
somos artesanos de memoria.(...)²*

Se hace necesario partir por contextualizar el surgimiento y desarrollo de la institución universitaria en América Latina, como forma de dar cuenta de algunas de sus actuales particularidades. No se pretende aquí realizar una extensa recopilación histórica, sino procurar algunas claves históricas para comprender la actualidad. Esto se hace necesario dada la impronta sobre la cual se funda nuestra Universidad y el proceso de desarrollo de sus funciones como institución formadora y generadora de cultura.

Claramente, la historia lo demuestra, la Universidad y en particular la Universidad de la República se fundaron desde sus inicios entorno a la primacía de la enseñanza, como eje central de su accionar donde posteriormente la investigación, va tomando cada vez más fuerza hasta llegar a ser la segunda prioridad y razón de dicha institución. Estas funciones están claramente ligadas al que fuera el reconocido rol social de la Universidad desde sus inicios, formar a los nuevos dirigentes del país, así como marcar el rumbo académico y cultural de la sociedad.

Tal como lo señala Molina *“La primera universidad en el Nuevo Mundo se inaugura en 1538 en Santo Domingo, República Dominicana, luego en 1551 en Lima (agosto) y en México (septiembre). (...)Estas primeras instituciones en la época colonial, eran copias de las universidades pontificias de Salamanca y Alcalá de Henares, modelo español donde predominaba el pensamiento aristotélico-tomista en la enseñanza. (...) La educación bajo la dominación ibérica, trataba de formar una élite, bien fuera religiosa o laica, su objetivo era el sometimiento a los valores de la clase dominante y correspondía a una sociedad fundamentalmente conservadora.”* (Molina, 2008: 131)

Bajo la influencia de la Revolución Francesa (1789), la llegada de la República inspiraba tiempos de cambios también en el “nuevo mundo”. Si bien se dio un cambio de autoridades que llevó a los criollos a ocupar los cargos de gobierno, no hubo grandes cambios en la estructura social de las Colonias. Más allá de este aspecto, podemos decir que la universidad tradicional se puede dividir en dos épocas: *“la colonial de corte sectorial y clasista, con una estructura académica unitaria”* y por otro lado la *“independentista con un*

² Extracto de la canción “Esta Historia” del cantautor Argentino Raly Barrionuevo.

carácter elitista fiscal donde se aboga por una universidad oficial encargada de preparar los funcionarios para el nuevo gobierno; con un conjunto de escuelas profesionales aisladas: medicina, jurisprudencia, teología, letras, ciencias naturales, filosofía y bellas artes". (Molina, 2008: 132)

En un proceso contrario al Europeo, las Universidades en América fueron importadas, se las establece desde fuera y desde las cúpulas peninsulares (Brunner, 1990). Esta particularidad sin embargo no le impidió desarrollarse como una "*totalidad y no como un simple agregado de parte, con una visión propia del mundo, del hombre y la sociedad*" (Tünnermann, 1996:18).

Esta característica de las universidades, en las incipientes Repúblicas, que buscaban generar una institucionalidad distinta, promulgando la idea de "*universidad nacional*", donde se promoviera la educación en todos los niveles y se formaran los profesionales para el sector público; convivió a lo largo del siglo XIX con la decadencia de aquella universidad colonial que se erigía entre el poder real y la Iglesia Católica. (Arocena y Sutz, 2000:18)

Este largo proceso de construcción de una nueva institucionalidad encuentra su punto máximo de transición con los aportes de la Reforma de Córdoba, en Argentina. Así se comienza a dar respuesta desde la Universidad a la nueva realidad socio-histórica que presentaba la llegada de siglo XX. Hasta entonces las Universidades habían respondido de forma más o menos certera a la formación de las élites políticas e ilustradas de las clases dominantes y conservadoras de las sociedades Latinoamericanas. La irrupción en las aulas de hijos de inmigrantes y de las emergentes clases urbanas, consecuencia de importantes cambios entrado el siglo XX, da cuenta de la necesidad de rupturas y adaptaciones a la nueva realidad y desafíos que presenta el nuevo siglo³. (Schwartzman, 1996: en Arocena y Sutz, 2000)

Es así que, como advirtiendo los hechos ocurridos en 1918 en Córdoba, diez años antes de la Reforma, se reúne el primer Congreso americano de estudiantes, con sede en Montevideo, en donde participaron la mayoría de la asociaciones de estudiantes de América. En dicho Congreso se discutieron aspectos centrales de la formación universitaria (la estructura académica de las facultades, orientaciones pedagógicas, el estudio de programas comunes entre universidades, sistemas de becas, entre otros) que estaban siendo discutidos

³Si bien el análisis del contexto mundial entrado el siglo XX es muy vasto y complejo, no podemos dejar aquí de dar cuenta como por esos años, tal como lo señala Hobsbawm "*una oleada revolucionaria barrió el planeta en los dos años siguientes a la Revolución de Octubre y las esperanzas de los bolcheviques, prestos para la batalla, no parecían irreales. (...) Sendos movimientos estudiantiles revolucionarios, estallaron en Pekín (Beijin) en 1919 y en Córdoba (Argentina) en 1918, y desde éste último lugar se difundieron por América Latina generando líderes y partidos marxistas revolucionarios locales*" (Hobsbawm; 1998:73)

de forma aislada en muchas de las asociaciones presentes.

Este antecedente nos da el marco para comprender el contexto nacional e internacional en el que se comienza a forjar la Reforma de Córdoba, en una de las Universidades Argentinas, al decir de Tünnermann (1998) *“la más cerrada y medieval de todas. Gobernada por consejeros vitalicios y con cátedras casi hereditarias, era el símbolo de lo anacrónico y de una enseñanza autoritaria y esterilizante.”* (Tünnermann, 1998: 111-112). Luego de decretada por el Movimiento Estudiantil la Huelga general en Marzo de 1918 y después de sucesivos hechos⁴ que mostraron la firmeza y convicción de estos estudiantes, viendo la proliferación en las Universidades de *“(…)la corruptela académica, el predominio de las mediocridades, la rutina y la modorra en los hábitos académicos, la orientación exclusivamente profesional y utilitaria, el olvido de la misión educadora y la entronización de un autoritarismo de la peor especie.”* (Tünnermann, 2008: 58) En junio de ese mismo año se proclama el Manifiesto Liminar *“La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América”*. Es muy vasto y rico su contenido, por lo que no podemos aquí profundizar sobre él, su mensaje habla por sí solo, y ya en sus primeros párrafos se transmite su impronta, su mensaje liberador: *“Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”* (Sader, et al, 2008: 194)

Este movimiento originado en Córdoba, Argentina e impulsado por el movimiento estudiantil, y por las emergentes clases medias, fue un movimiento latinoamericano, que se muestra a través de la rápida respuesta y apropiación de su mensaje en todas partes de América Latina, donde los movimientos estudiantiles y las clases emergentes son los protagonistas de denunciar y proponer formas y caminos distintos de vincularse con el conocimiento. Tal como lo señala Tünnermann: *“La clase media emergente fue la protagonista principal del Movimiento, en su afán de lograr la apertura de la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía y por el clero. La Universidad aparecía ante los ojos de la nueva clase como el instrumento capaz de permitirle su ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos, los*

⁴ Para profundizar en la Experiencia de la Reforma de Córdoba y la Historia de la Universidad Latinoamericana ver, entre otros: Tünnermann Bernheim, Carlos; *“Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008”*. - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO, 2008.

cuales hacían de la Universidad un coto cerrado de las capas superiores” (Tunnermann, 1996: 136)

Así, podríamos decir siguiendo a Molina que Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma que se puso en marcha en la universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo y destinado a forjar y sostener un nuevo esquema adecuado a las necesidades reales de las sociedades del continente Americano (Molina, 2008:133).

Si bien el movimiento de Córdoba marcó un quiebre en la tradicional forma universitaria, no todas las propuestas realizadas se desarrollaron como estaba previsto, y esto sin dudas varió en función de la realidad de cada país. Más allá de esto, varios fueron los cambios y reformas adoptadas a partir de 1918, entre las que más se destacan: la composición tripartita del gobierno universitario “el cogobierno”, la autonomía universitaria; el derecho de estudiantes de designar sus representantes, asistencia y docencia libres, la promoción y desarrollo de la Extensión Universitaria, en el marco de asumir la misión social de la Universidad y su participación en el estudio de los problemas nacionales, entre otras⁵. Claramente su acción dentro de los marcos universitarios se centró en los aspectos jurídicos y formales (autonomía y cogobierno) y no tanto en la estructura académica propiamente, la misma mantuvo su organización y características más fundamentales. (Tunnermann, 1996)

Algunos autores denominan a la reforma de 1918, como la transición entre la Universidad *tradicional* hacia la *modernizante*, sin generar claro está un proceso de completa ruptura, ya que como se señaló en apartados anteriores, muchos elementos de la Universidad Tradicional permanecieron.

Este nuevo modelo de Universidad, si bien imprimió cambios y concepciones que hasta el día de hoy permanecen, se recrean y resignifican, se mantuvo casi incambiado durante la primer mitad del siglo XX, llegando en algunos casos como el de la Universidad de la República a incorporarse a textos legales casi treinta años después del Movimiento de Córdoba⁶.

⁵ Para Mayor desarrollo de éste aspecto se presentan en diez puntos las postulaciones básicas de la Reforma de Córdoba, realizadas por Darcy Ribeiro: 1) “El cogobierno estudiantil; 2) la autonomía política, docente y administrativa de la Universidad; 3) la elección de todos los mandatarios de la Universidad por asamblea con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados; 4) la selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren amplia libertad de acceso al magisterio; 5) la fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante apreciación de la eficiencia y competencia del profesor; 6) la gratuidad de la enseñanza superior; 7) la asunción por la Universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia; 8) la libertad docente; 9) la implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos; 10) la libre asistencia a clases. Además de este decálogo, los estudiantes latinoamericanos lucharon, en los últimos veinte años, por una serie de recomendaciones concernientes a la elevación del nivel de calificaciones del profesorado y a la mejora de sus condiciones de vida y estudio.” (Ribeiro, 1971, en Tunnermann, 2008: 82).

⁶En Uruguay como en muchos otros países el movimiento de Córdoba y sus reivindicaciones lograron condensarse en textos legales y ser parte constitutiva de leyes orgánicas mucho tiempo después. Tal es el caso de la redacción en 1958 de la actual Ley Orgánica de Universidad de la República. Aspecto que se profundizará en capítulos posteriores.

De algún modo este hecho obedece a los triunfos y reveses de la Reforma de 1918, en el marco de los vaivenes de la política latinoamericana, y como señala Del Mazo, su desplazamiento pendular entre regímenes opresivos y paréntesis semidemocráticos. *“En términos generales, el programa fue combatido por los sectores conservadores y alienantes de la sociedad y por los gobiernos controlados por ellos”* (Del Mazo, 1955: 66)

Así se entrelazan tiempos de fuertes contradicciones en el continente, entre la consolidación de muchas de las reivindicaciones del movimiento de Córdoba y el advenimiento a más de cuarenta años de nuevas exigencias de “desarrollo” en el marco de la creciente consolidación del sistema capitalista en nuestro continente.

Uno de los hechos sobresalientes ya entrados los años 60 es la llamada “Alianza para el Progreso”, la cual se presenta por el entonces presidente de Los Estados Unidos John. F Kennedy, como un plan de ayuda económica para los países de América Latina. El mismo duraría diez años en los cuales se invertirían, bajo préstamos por programas y luego por sectores, más de veinte millones de dólares. Las prioridades señaladas para este plan fueron el desarrollo rural, la agricultura, la vivienda, la educación, entre otros. No es de extrañarse que esta estrategia irrumpe en América Latina en momentos de importantes acciones de movimientos sociales de izquierda, entre los más destacados el que resulta del proceso revolucionario en la Isla de Cuba, con la llegada al poder en 1959 del Ejército Rebelde, la Revolución Cubana.

El Plan impulsado por EE.UU buscaba reposicionar a aquel país en las esferas internas de nuestros países, buscando a través del discurso del desarrollo económico, el freno a movimientos revolucionarios y la consolidación de la democracia. A esta situación, Salvador Allende en un discurso realizado en Montevideo en 1967, agregaba: *“La Alianza no mejoró sino, por el contrario, empeoró aún más este cuadro. En los cinco años comprendidos entre 1961 y 1965 -plena vigencia de la Alianza- las entradas netas representaron seis mil ochocientos millones de dólares, mientras las salidas por intereses y utilidades fueron más de ocho mil millones de dólares. Por lo tanto: no hemos recibido un aporte de capitales. Hemos experimentado una salida neta de fondos por más de mil millones de dólares en esos cinco años, sin contar las pérdidas por términos de intercambio. Cabe preguntarse: ¿dónde reside la ayuda, la cooperación por la que estamos pagando precios tan altos e hipotecando además nuestro futuro y nuestra soberanía?”* (Allende, 1967: 5)

Así no solo se vieron las consecuencias económicas sino aquellas que habían penetrado en la esfera de la cultura, la educación, la salud, etc. Varias fueron las contrapartes

que aquellas prestaciones exigían a los gobiernos de turno, las que en la educación y más precisamente en las universidades repercuten hasta nuestros días. Entrada la década del 60', EE.UU realizó un análisis de las Universidades Latinoamericanas con el fin de presentar los cambios necesarios para ser ajustadas a los patrones de aquel país, patrones que para el momento se estaban convirtiendo en el modelo a seguir. El autor del texto⁷, realiza varias apreciaciones que muestran el carácter de la propuesta del nuevo modelo universitario. Uno de los elementos centrales que se señalan en el texto, es la influencia negativa que generó, para este representante del gobierno norteamericano, el hecho de que los estudiantes se convirtieran en fuerza política defendiendo los intereses sociales y buscando transmitirlos a la órbita universitaria. Así señala Atcon: *“(...) Adquirieron también el derecho divino de entrometerse. Pero de un héroe o de un mártir no sale un buen estudiante. Esto condujo forzosamente a que disminuyera el interés por el verdadero conocimiento, y a que proporcionalmente aumentara el interés por la agitación y por la política(...) Siempre que los excesos del poder secular se hacían intolerables para la sociedad en general, la universidad, guiada por el cuerpo estudiantil, expresaba su protesta. Reacciones emotivas frente a situaciones emotivas daban lugar a huelgas, demostraciones, manifiestos, ostentosa violencia. Una sangrienta historia de actos irracionales llevaba bien a sofocar las actividades universitarias(...)”* (Atcon, 2009: 49)

Se debía colocar a los estudiantes en su lugar, concentrándose en su verdadera preocupación, el desarrollo del estudio. Se menciona que los estudiantes no deben tener injerencia en las cuestiones administrativas de las universidades, esto significaría como *“tener un espía enemigo en una reunión del Estado Mayor”* (Atcon, 2009:61)

La perspectiva de que la Alianza para el Progreso no fue más que una estrategia para frenar procesos revolucionarios, queda de manifiesto en la siguiente expresión: *“Hace más de veinte años que los activistas (los imperialismos soviético y chino) comenzaron el lento y complicado proceso de hacer proselitismo dentro de las organizaciones estudiantiles de la universidad, con el fin de formar un núcleo vigoroso de adherentes y de canalizar hacia objetivos revolucionarios la irresponsabilidad y la rebeldía juveniles contra toda forma de autoridad.”* (Atcon 2009:50)

⁷ El mencionado informe fue realizado por Rudolph P. Atcon, por entonces consejero de la Agencia Interamericana de Desarrollo y asesor del gobierno norteamericano. El mismo denominado: "La universidad latinoamericana, clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina", fue publicado originalmente en ECO, Revista de la cultura de occidente, mayo-julio, tomo VII ,Buchholz, Bogotá, pp. 1-169. Año 1961. Aquí nos referiremos a la Edición digitalizada por C. Hernández Amaya. Bogotá, Colombia, 2009. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/52353452/RUDOLPH-P-ATCON-La-universidad-latinoamericana>.

El objetivo de estas apreciaciones sobre los movimientos estudiantiles, sus luchas por la autonomía y cogobierno, por una Universidad más justa y comprometida con la sociedad a la que se debe, no fue más que el de buscar el control de la educación, convirtiendo a sus instituciones en empresas manejadas por el libre mercado, capaces de producir los “profesionales” para los nuevos requerimientos mercantiles.

Es entonces que podemos decir que lo que en definitiva se propuso fue generar un modelo de empresa educacional, con apoyo externo, que pusiera un freno a la universidad modernizante de la década del 20, ajustando así nuevas políticas para el nuevo modelo de desarrollo.

Estas propuestas y valoraciones sobre la construcción de las instituciones educativas en nuestro continente son solo el comienzo de un proceso que “culmina”⁸ con la instauración de la dictadura cívico-militar en 1973. Así tal como señala Brunner *“Córdoba llenó el imaginario político-intelectual de la joven generación latinoamericana e inauguró el ciclo heroico de la reforma universitaria, el mismo que se cerró en los 70, en medio del control militar de las universidades y de la apertura de la enseñanza superior a las dinámicas del mercado.”* (Brunner, 1990: 21)

Arocena y Sutz, utilizando una clasificación de Pérez Correa y Steger, señalan que la característica más importante de la Universidad Latinoamericana hasta el control militar de los 60 y 70, fue la de ser una *“universidad militante”*, esto es, al decir de los autores mencionados *“(…) subordinación de las tareas y finalidades académicas de la universidad y el privilegio concedido a la misión política y social de la institución. Los criterios de competencia académica son sustituidos por los de racionalidad política; se acentúan las luchas internas y la exigencia de la identidad institucional frente al adversario externo de una causa común.”* (Pérez Correa y Steger, 1981 en: Arocena y Sutz, 2000: 270). Esta Universidad se vio transformada al comenzar la restauración democrática de los años 80, donde frente a un clima político y cultural muy distinto, no volvió a reaparecer. Si bien nuevamente los incipientes movimientos estudiantiles comienzan a protagonizar la escena universitaria, tomando como banderas Autonomía y Cogobierno, ganados décadas atrás, la

⁸Ignorar los acontecimientos históricos de esa época sería una falta importante con nuestra historia y la credibilidad de los hechos sucedidos. La década de los 60' significó para el mundo un momento de inflexión, particularmente para América Latina fueron años de fuertes movilizaciones obreras y estudiantiles, de reivindicaciones de diferentes movimientos sociales, de levantamientos y revoluciones frente a los gobiernos impuestos por el poder imperialista, luchas por justicia social, por derechos humanos. Pero fueron también y a partir de ello años en donde el fascismo se apoderó de los Estados, castigando todo reclamo, toda movilización, toda palabra, castigando como solo el fascismo sabe castigar, imponiendo sistemas dictatoriales, asesinando, desapareciendo. Si bien estos hechos se dieron en diferentes momentos en los países latinoamericanos, en nuestro país particularmente los años 60' significaron el preámbulo de esos miserables años subsiguientes, donde se interrumpieron muchas experiencias que se venían desarrollando en el área de la educación, de la cultura, del arte. Estas experiencias fueron condenadas a desaparecer así como a muchos de sus protagonistas.

nueva Universidad tiene más aires de “*Universidad académica*”, aquella que en oposición a la universidad militante, -“*funda su proyección social en su competencia crítica y científica. Participa en el desarrollo y la independencia nacionales por la vía de su capacidad de formación e investigación; enfatiza la importancia de la proyección social; reconcilia lo académico y lo político, privilegiando lo académico.*”(Pérez Correa y Steger, 1981 en: Arocena y Sutz, 2000: 270). Si bien algunos autores señalan que esta característica no es más que una aspiración de la “nueva” universidad, cierto es que la década de los 90, donde se desencadena una *tercera globalización*, donde “*la unificación total del espacio comercial mundial, se torna posible*” (Fitoussi y Rosanvallon, 2003: 118) imprime en los países de América Latina, con diferentes intensidades y formas, un movimiento neo conservador que desencadenó una modalidad de sociedad que incluye a unos pocos, siendo su principal imagen “el hombre económico”, frente a un Estado que se reconfigura, que no altera el mecanismo entre consumidores y vendedores, el que se resuelve en la esfera exclusiva del mercado. (Castro, 2009) Así se construye bajo los mandatos de los organismos internacionales y las acciones consecuentes de los gobiernos nacionales de la época “*una sociedad de libre mercado, basada en los valores de eficacia-eficiencia, competitividad valoración de lo privado y crítica a lo público estatal*” (García Delgado, 2003: 42)

Una sociedad que como todas fue produciendo y reproduciendo cultura, una cultura acorde a los valores que ésta promovía. Donde la esfera del mercado fue haciéndose tan grande y poderosa que pareciera que nada ni nadie podría quedar por fuera. Así “*la estrategia de crecimiento basado en la concentración, la fuga de capitales y transnacionalización de la propiedad, generó problemas de competitividad y promovió fuertes tensiones entre la economía real y la virtual, entre el endeudamiento y la capacidad de pago, entre la rebaja de los aportes patronales, la privatización de la previsión social y el déficit fiscal. En fin, se trataba de un modelo económico que a la vez se mostraba como el único posible, pero en el cual terminaba siendo más conveniente importar que exportar, especular que producir y fugar que invertir*” (García Delgado, 2003: 43)

Tal como fue señalado, éste proceso global, centralmente económico imprimó una forma de hacer y comprender la política, más como administradora de recursos escasos, como gestora, que como impulsora de propuestas y proyecciones. Así las instituciones como la Universidad se vieron envueltas en esta forma acrítica y globalizada de comprensión del mundo, generándose procesos de claro retroceso ideológico y político.

García Delgado señala que el paradigma que promueven las reformas de los '90, se apoya en un carácter *transitorio* de las reformas estructurales, donde se ve como necesario

“mitigar” las situaciones de grupos vulnerables hasta que así se produzca un “derrame”. Stevenazzi, siguiendo a Delgado plantea *“Toda la responsabilidad del malestar social, es del Estado y la política, uno atravesado por la corrupción y gasto ineficiente y la otra por el clientelismo. Lo local es visualizado como lugar privilegiado de lo democrático, de participación contra el centralismo y la verticalidad jerárquica que simboliza el Estado-nación. Paralelamente a esta orientación de la política social focalizada, se produce una privatización de los servicios sociales, múltiples áreas de política pasaron a ser objeto de precios del mercado, participando en su lógica competitiva”.* (Stevenazzi, 2008: 24)

Esta lógica de mercado que se reconceptualiza y afirma en la década de los 90, impone a las sociedades, y específicamente a las instituciones educativas Latinoamericanas una nueva forma de convivencia con el mercado con un rol cada vez más presente en la regulación de sus relaciones. Así entrado el siglo XXI, autores como Didriksson, refiriéndose a la situación de las universidades Latinoamericanas afirman *“(…)los últimos veinte años hemos presenciado la deformación del modelo original, con toda una suerte de artificios engañosos sustentados en una lógica neoliberal de mercantilización y de privatización”* (Didriksson, 2007: 18)

Aquella realidad que la reforma de Córdoba había esbozado como posible, donde *La “idea latinoamericana de universidad” fuera la de una institución autónoma, cogestionada por la propia comunidad universitaria, en la cual la representación estudiantil es un factor de democratización interna y de apertura externa, la cual vincula a la universidad con los sectores postergados, convirtiéndola en palanca de democratización social y cultural.”* (Arocena y Sutz, 2000:76) parece haber desaparecido ante la feroz presencia de la nueva cultura neoliberal. Sin embargo, los mismos autores nos recuerdan que *“la academia llegó a ser, durante alrededor de medio siglo, un factor relevante de oposición socio-cultural al orden establecido”* (Arocena y Sutz, 2000: 76), aspecto que puede ser el potencial histórico y cultural de transformaciones en las Universidades Latinoamericanas del siglo XXI.

1.3 La Universidad de la República en el contexto Latinoamericano

(...) Soy ésta tierra,
soy ésta gente,
soy mi memoria
y soy esta historia.(...)⁹

Hacia 1833, ha iniciativa del Obispo Dámaso Antonio Larrañaga se concretan las primeras iniciativas de creación de una Universidad en Uruguay. Larrañaga desde su rol de Senador de la República, promueve la sanción de la ley de creación de la “Casa de Estudios Generales”, aprobada el 8 de Junio de 1833. (Bentancur Díaz y Paris de Oddone, 1989: 2)

A partir de esta ley se organizaron varias cátedras que integrarían la Casa de Estudios, hacia 1836 eran cinco: Latín, Filosofía, Matemáticas, Preparatorias de las Facultades de Teología y Jurisprudencia. La ley promovida por Larrañaga disponía que el Presidente de la República sería quien dirigiera la Universidad. El entonces Presidente Manuel Oribe “*dictó el histórico decreto del 27 de mayo de 1838, que asignó a la Casa de Estudios Generales, el carácter de Universidad Mayor de la República*” (Bentancur Díaz y Paris de Oddone, 1989: 1). Así el 18 de Julio de 1849 fue formalmente inaugurada la Universidad Mayor, en la Iglesia de San Ignacio.

La Universidad comprendería entonces a partir de su primera reglamentación, la instrucción primaria, secundaria y superior. Esta educación sería monopolio oficial.

Para la instrucción superior se realizó una división en cuatro facultades: Teología, Ciencias Naturales, Medicina y Jurisprudencia. Esta educación sería denominada “*científica y profesional*”. El gobierno de la Universidad Mayor quedaría compuesto por el rector, el vice-rector, el consejo universitario y la sala de doctores. Esta sala tenía el cometido principal de evaluar la gestión de las autoridades universitarias a la vez que proponer candidatos para rector al poder ejecutivo, quien finalmente lo elegiría. Tal como señalan los autores, se considera a las salas de doctores como el antecedente de las actuales Asambleas del Claustro, donde participaban estudiantes de Jurisprudencia, apareciendo desde esa época la participación estudiantil en lo que luego sería el cogobierno universitario. “*Pero el verdadero control de la enseñanza lo ejercía el Estado a través del Ministerio de Gobierno, investido oficialmente como patrono del recién creado centro educativo*”. (Bentancur Díaz, 1989: 2)

Si bien en sus inicios la Universidad estuvo bajo la órbita de la Iglesia, desde su surgimiento fue inspirada por la escuela filosófica francesa denominada “*espiritualismo*”

⁹ Extracto de la canción “Esta Historia” del compositor y cantor argentino Raly Barrionuevo.

ecléctico”, lo que la condujo rápidamente hacia un proceso de secularización. Como proceso paralelo a la construcción y desarrollo de esta perspectiva, hacia 1861 se incorpora en la Facultad de Jurisprudencia el estudio de la Economía Política, disciplina de influencia liberal que revolucionará la Casa de Estudios así como la vida intelectual del país. *“Finalmente el empuje de las ciencias naturales y del espíritu naturalista del “positivismo” cristalizó en 1876 en la creación de la Facultad de Medicina, y arrebató su hegemonía al Espíritu economista”*. (Bentancur Díaz, 1989: 3)

Hacia 1870 la Universidad Mayor recibe una de las críticas más fuertes hasta el momento. La misma proviene de un docente, crítico de la clase universitaria, que responsabiliza a dicha casa de estudios de la carencia de educación de más del 70% de los niños del país. José Pedro Varela, joven intelectual, fundador e integrante de la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular”, en un informe que eleva al Gobierno en 1876, describe la situación de absoluta carencia y abandono de la educación, escasa cantidad de escuelas, inexistencia de formación docente, deficiencia de recursos, situación que hacía imposible el acceso a la mayoría de los niños del país. La presentación de dicho informe, coincide con la irrupción el 10 de Marzo de 1876, bajo el mando del Coronel Lorenzo Latorre, de los militares en el gobierno del momento, adueñándose del control del Estado. Desde ese día y durante 10 años, con Latorre al frente y luego Santos, el país vivirá bajo el llamado “militarismo”. Señala Barrán: *“(…) principalmente en el período latorrista (1876 -1880), el militarismo sentó las bases definitivas del principio de autoridad, creando una estructura de poder que fue, en esencia, la del Estado moderno y centralizado que el Uruguay sólo había conocido por aproximaciones, mas nunca por entero.”* (Barrán, J.P., 1969: 28).

Bajo estas circunstancias, para Varela, intelectual liberal, proveniente de una generación de *“idealismos afrancesados”*, no fue fácil ofrecer sus servicios al gobierno dictatorial, ya que ésto le presentaba serios conflictos con sus pares liberales. No obstante, convencido que era desde el Estado que se debía generar un fuerte cambio en la estructura educativa del país, es nombrado Inspector Nacional de Enseñanza Pública, por el gobierno dictatorial de Lorenzo Latorre. Así en 1877, logra la aprobación de la “Ley general de Educación Común”, *“Ella fue el andamiaje sobre el que descansó el desarrollo revolucionario de la instrucción primaria en la capital y en la campaña (desarrollo que para Varela tenía la doble virtud de eliminar la ignorancia y el primitivismo a la vez que, por medio de la cultura, fundar una auténtica vida democrática impidiendo para el futuro gobiernos militares similares al que él estaba sirviendo)”*. (Barrán J. P., 1968: 29)

El fuerte espíritu democrático de Varela queda plasmado en su proyecto, donde entre otros pasajes señala: *“El pueblo es, pues, en definitiva el que organiza la educación pública, quien la extiende o la limita, y quien resuelve todo lo que a ella se refiere: el Estado contribuye con su parte de renta y fija ciertos límites más bien a la acción, a la inacción de las localidades”*. (Varela, 1989: 106)

Pero este espíritu democrático se ve fuertemente coartado por la dictadura de Latorre, donde se recorta el proyecto de Varela en varios de sus artículos, generando un modelo mayormente centralizado, con una fuerte y predominante presencia del Estado, desvinculando lo más posible la participación de los ciudadanos en la educación. Más allá de esta transformación en el proyecto original de Varela, el impacto que la “Propuesta Vareliana” genera en la educación pública es muy fuerte. Tal es así que a fines de 1877 ya funcionaban en todo el territorio nacional 196 escuelas municipales con 17.541 alumnos inscriptos. Tres años después, el número de escuelas públicas se había duplicado ascendiendo a 310 y el de alumnos a 24.785. (Barrán, J. P.; 1968: 29)

Las acciones del Estado militarista en torno a la educación se completan con la puesta en funcionamiento en 1876 de las primeras cátedras de la Facultad de Medicina, la segunda Facultad en ser creada en el país, desde la creación de la Universidad en 1849.

Con la nueva legislación educativa se introduce *“(…) el carácter científico de la instrucción, programas y nuevos métodos uniformes, así como el principio de profesionalización del magisterio.”* (Bentancur Díaz y Paris de Oddone, 1989: 2) Así la educación primaria se extenderá a toda la sociedad, especialmente a los sectores populares. Desde entonces, a partir de un decreto de ley de 1877 se determina la separación de la enseñanza primaria de la órbita universitaria, donde había permanecido hasta entonces.

De ésta forma podemos decir que el proyecto que se pone en marcha en Uruguay, concuerda, tal como señala Puiggrós con el *“Modelo educativo dominante latinoamericano”*. En éste sentido la autora plantea: *“En el lapso que abarca desde 1880 hasta aproximadamente 1980, el modelo educativo dominante, que llamaremos sistema de instrucción pública centralizado estatal (SIPCE) tenía en esa región (Latinoamérica) las siguientes características: hegemonía del Estado y subsidiariedad privada, laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario, discrimina a los sectores populares (hecho que se expresa a través de la expulsión, la repetición, la no admisión, el desgranamiento y la marginación de los sujetos sociales que pertenecen a los sectores subordinados u oprimidos de la sociedad).”* (Puiggrós, 2006:17)

En los albores de 1900, y bajo el recientemente creado sistema educativo, se abre una nueva etapa para la Universidad de República, regida por una nueva ley orgánica y bajo los lineamientos del que se presenta como el nuevo paradigma hegemónico: el positivismo. Los últimos años del siglo XIX (1887) vieron crearse a la nueva facultad de Matemáticas, donde se desarrollarían las carreras de Arquitectura, Ingeniería y Agrimensura.

Ya bajo el primer mandato de José Batlle y Ordoñez, la Universidad encuentra apoyo económico y político en el nuevo gobierno, lo que también le imprime un giro en su orientación, ahora buscando estar cada vez más vinculada al medio, asociando la enseñanza a las actuales fuentes de riqueza del país, como lo era el sector agropecuario. Así se crean tres nuevas Facultades, Agronomía, Veterinaria, y la Escuela de Comercio. De ésta forma el giro no solo es en contenido de currículums si no de orientaciones de la propia enseñanza, el foco ya no está solo puesto en que la Universidad forme a los nuevos dirigentes, sino que se busca acceder a nuevos sectores sociales, “(...) *con una nueva concepción de los fines de la enseñanza secundaria y un enfoque progresista de la enseñanza industrial y técnica.*” (Paris, 1969: 168)

En este nuevo contexto, favorable a las transformaciones en la interna de la institución, encuentran los estudiantes un espacio preponderante en la vida universitaria, creándose en 1908 el principio de representación estudiantil, el cual queda plasmado en la ley orgánica. Este hecho acompañará el Congreso de la mayoría de las Asociaciones de Estudiantes de América Latina que reunidos en Montevideo ese mismo año, comenzarán a recorrer el camino que se desenlaza con la Reforma de 1918.

Podríamos decir que la situación política, económica e histórica de Uruguay y su escasa vida universitaria, lo coloca en un lugar relativamente distinto al resto de los países del continente, con respecto a su vínculo con grupos económicos y de la Iglesia Católica que todavía hacia 1918 tenían mucha influencia y poder. Tal como lo expresa claramente Blanca Paris; “*Muchos de los puntos del programa de Córdoba o de las declaraciones posteriores de Buenos Aires y La Plata, no venían sino a encuadrar en la tradición liberal que había caracterizado a la Universidad de la República en su medio siglo de vida surgida a gran distancia cronológica del mundo colonial, fundada bajo el patrocinio ideológico de la masonería y no de la Iglesia, definida, por ende, en un pensamiento filosófico independiente de todo dogma religioso; insertada en un país que terminaba de sancionar la separación de la Iglesia y el Estado, sonaban por ende a destiempo en nuestro medio las denuncias contra la "opresión clerical" o la "tiranía de una secta religiosa", que aparecían en el Manifiesto cordobés.*”. (Paris, 1969: 169)

Muchos eran los pasos que la Universidad Mayor y la posterior Universidad de la República había dado hacia una institución autónoma, cercana a las necesidades de la sociedad en la que estaba inmersa, con participación de todos sus protagonistas en su vida política y pedagógica. Esto queda demostrado en aspectos como la enseñanza gratuita, la representación estudiantil en los consejos de las Facultades, proyectos de “cátedras libres”, así como la consagración en la Constitución de la República (1917) del principio de “autonomía universitaria”.

Pero más allá de las características propias de nuestra universidad y la forma en que se tradujeron aquí muchos de los contenidos de la reforma de “Córdoba”, ésta tuvo importantes repercusiones en la vida universitaria y en el impulso de su estudiantado para promover o profundizar cambios necesarios en dicha institución. De ésta forma cobraron relevancia varios de los centros de estudiantes de algunas Facultades, así como el denominado “Centro Ariel”, agrupación formada puertas afuera de la Universidad, pero que tuvo, según varios autores, central relevancia en la conformación de la Federación de Estudiantes Universitarios, así como en la impronta latinoamericanista y popular de la Universidad de la República. Así se promovió “(...) *una Universidad autónoma en la forma más amplia, -económica, didáctica, administrativamente- una Universidad 'popular' para la enseñanza integral del proletariado a través de la "extensión universitaria" que el propio Centro Ariel dinamizó recurriendo sus dirigentes a las conferencias de divulgación en los centros obreros o políticos*” (Paris, 1969: 174)

Este movimiento que promueven tanto el Centro Ariel, como centros de estudiantes universitarios, como el de Medicina y Derecho (al que luego se le sumarán muchos otros colectivos estudiantiles), serán los protagonistas de promover otra forma de universidad, vinculada a los sectores más postergados, desarrollando proyectos de extensión universitaria, misiones socio-pedagógicas, universidades populares, acciones de reivindicación política en la interna como al exterior de la institución; enfrentando circunstancias nacionales (dictadura de Gabriel Terra), e internacionales (Segunda Guerra Mundial). “*En los años 20 y 30 el Centro de Estudiantes Ariel había establecido un programa de extensión universitaria y una cadena de universidades populares que llegó a miles de uruguayos de las clases bajas que tenían escasa posibilidad de acceder a la educación formal. La “misión social” de la Reforma incluía también el concepto de colaboración con los sindicatos de trabajadores. Los militantes uruguayos compartían con otros reformistas de América Latina ese deseo de convertir la Universidad en un agente de cambio social.*” (Van Aken, 1990: 276)

Muchos de esos deseos y aspiraciones se verán plasmados en la Ley Orgánica Universitaria de 1958, la misma que rige la vida universitaria hasta nuestros días.

Es importante destacar que el movimiento estudiantil, no en vano ni por casualidad promueve y genera formas nuevas de hacer Universidad, esto implica que desde los tiempos de creación de la misma, y a pesar de cambios instituidos en la referida Casa de estudios, siempre hubo una prevalencia de aquel sistema centralizado, al que hacíamos referencia tomando los aportes de Puiggrós. Sistema *dominante, vertical, centralizado, burocrático*, que poco tenía que ver con las aspiraciones de ese movimiento estudiantil que se fue creando y recreando en el transcurso de los años con fuertes influencias de diversas perspectivas teóricas, pedagógicas y metodológicas de toda América Latina.

Desde esos años y hasta la intervención de la Universidad, con la ruptura democrática impuesta por la dictadura cívico-militar en 1973, el movimiento estudiantil, y la Universidad como institución, continuaron creciendo, siendo centro de divulgación de conocimiento y cultura. *“Pese a su breve tradición, la Universidad de la República ha sido siempre institución de vanguardia en América Latina. Lo fue en el siglo XIX, cuando se convirtió en fuente nutricia de nuestro pensamiento individualista y liberal. Reclamó luego, ya en las postrimerías del 900, un mayor ensamble con la realidad y se entregó a un programa de cambio acorde con el camino de modernización que asumía el país. Baluarte de civismo en la hora del militarismo o la dictadura, durante las últimas décadas supo definir una actitud alertada y comprometida ante los problemas vitales de nuestro Continente”* (Paris, 1969:179)

CAPITULO II

Extensión: construcción de sentidos...



2.1 Las funciones universitarias, su desarrollo en la UdelaR

"Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta, está condenada invariablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido..."

La investigación sin los aportes de una realidad interrogada por una práctica social corre el riesgo de ser un disparo al aire.

A su vez una extensión que no implique una actitud y una práctica de investigación, puede transformarse en una acción meramente empírica, o en el peor de los casos, en la aplicación de un modelo teórico extrapolado a una realidad que nada tiene que ver con él".¹⁰

El capítulo precedente buscó contextualizar y dar cuenta, de forma resumida, de parte de la historia de gestación y desarrollo de la Universidad de la República, en el marco del proceso de constitución de una particular Universidad Latinoamericana. Estas trayectorias de conformación, nos proporcionan pistas en torno a las diversas tensiones, contradicciones y apuestas de nuestra Universidad. En ese sentido es que buscamos en lo que sigue profundizar en torno a la organización institucional, identificando dichos elementos en el desarrollo de cada una de las funciones que la sostienen.

Tal como señalaba Ortega y Gasset, la Universidad consistió, en la enseñanza superior que debía recibir el hombre. Señalaba que la misión de la Universidad era la de *"hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto"*, de ésta forma la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales. (Ortega y Gasset, 1930: 53). Así podemos decir que por casi un siglo, las universidades latinoamericanas encontraron su razón y principal función, en la enseñanza del conocimiento "universal".

El conocimiento entendido como un bien en sí mismo, comienza a transformarse en la medida que la investigación como "función" comienza a introducirse en la institución superior. Ésta, podemos decir, es *"resultado de un proceso que se inicia en el continente europeo como respuesta a los cambios y demandas que plantea la revolución industrial. Se construye una forma de organización académica nueva y, por su éxito, se expande hacia las universidades latinoamericanas aunque después de un poco más de un siglo"* (Chavoya

¹⁰Juan Carlos Carrasco (1989)

Peña, 2001: 4). De esta forma la investigación va a adquirir en nuestra Universidad una forma particular, en un comienzo será un modelo basado en la relación maestro-alumno, donde la comunidad de intereses definía el sentido de la misma; llegando a convertirse en activos centros de discusión intelectual (Ares Pons, 1996).

De ésta forma *“la integración de la investigación al tejido institucional constituye el rasgo principal de la universidad moderna. Algunas universidades integraron la investigación dentro del sistema de cátedras o bien (como en el sistema francés y ruso) crearon nuevas áreas de investigación (instituto y centros de investigación), en tanto otras más modificaron su estructura académica para dar paso a la estructura departamental en las que las labores de investigación y docencia se conjugan de manera natural.”* (Chavoya Peña, 2011: 5)

De este modo podemos decir que la práctica de la investigación científica en el marco de la Universidad moderna, asegura, tal como lo señala Carlevaro, la existencia de docentes actualizados, así como la elevación de la calidad académica. Pero este aspecto nunca puede estar desligado de la realidad histórica, social y política en la que la Universidad se encuentra inmersa, porque justamente éste es legado de la Universidad Latinoamericana, el compromiso con los problemas y conflictos de su tiempo, un compromiso que pone a la investigación y la enseñanza de cara a la problematización, acumulación y resolución de esos conflictos. Esta aclaración es necesaria, en tanto la investigación como proceso en nuestra universidad ha estado bastante divorciada de la idea de Universidad comprometida con su tiempo, que menciona Carlevaro. Los rígidos parámetros de la ciencia y la investigación tanto a nivel internacional, como en la UdelaR no han sido permeables al vínculo con el medio social, permitiendo una construcción pertinente de conocimiento local. Esa investigación ligada a la docencia y la extensión, dirigida a la resolución de conflictos sociales, todavía es un desafío en nuestra universidad. Sigue cobrando relevancia la Ley Orgánica de nuestra Universidad aprobada en 1958, que en su artículo 2, de los fines de la Universidad señala: *“La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de*

justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.” (Ley Orgánica; 1958: 1). Este artículo expone no solo los fines de nuestra Universidad si no su impronta, su razón y una de sus principales características. Tal como lo advierte Carlevaro: *“Quiere decir esto que se apela a una Universidad creadora de cultura y estudiosa - con todos los recursos inherentes a su condición - de los principales problemas nacionales, comprometiéndola asimismo en la responsabilidad de hacerlos comprender. Es decir, un compromiso nítido de extensión”* (Carlevaro, 2002: 10)

De éste modo se afirma que la Universidad no es solamente una institución exclusivamente para la enseñanza y tampoco debe serlo en exclusividad para la investigación ni la extensión. La Universidad como cuerpo, se define en tanto integración armónica de las funciones, desde una perspectiva crítica de las mismas. Lo que en definitiva da unidad a las funciones es el conocimiento, en ese sentido y a partir de la generación de ese conocimiento es que cobra sentido la Universidad y que mantiene su vigencia. Ahora bien, tal como señala Carlevaro, sin la autonomía, la coparticipación y la libertad académica se pierde la pretensión de la reflexión crítica desde el punto de vista epistemológico y ético. (Carlevaro; 2002: 10)

Es en este sentido que la Universidad de la República ha recorrido un largo camino para dar cuenta de éstas últimas intenciones y acciones señaladas por el autor. De algún modo, y luego de varias idas y venidas, avatares históricos, luchas y reivindicaciones, hoy en día podríamos decir que acudimos a la promoción desde nuestra Universidad de un *“cambio de modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente; en la construcción de nuevos objetos de conocimiento; en la reflexión, sobre el otro, y en la totalidad, en el impulso a esquemas de autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad.”* (Didrikson, 2006: 23). Este cambio no solo se ajusta a las transformaciones necesarias y demandadas por la actualidad social, sino también por las demandas y reivindicaciones históricas, como las que transmitía el Rector Oscar Maggiolo en el discurso realizado en la Universidad, en 1968 con motivo del asesinato del estudiante Líber Arce *“Aspiramos a que nuestra Universidad no forme sólo hombres cargados de ciencia y sapiencia, sino hombres rebeldes, inconformistas, de espíritu crítico, para la sociedad en que viven, buscando en el gran laboratorio que es la vida, la misma verdad que el hombre de ciencias busca en su laboratorio y trasmite en la cátedra.”* (Maggiolo, 1968).

Así podemos decir que se ha emprendido el proceso de *“integración de funciones”*, en el marco de profundos cambios en la interna universitaria¹¹. Cambios que serán dados y profundizados en el entendido que *“la practica integral que articule enseñanza, aprendizaje y extensión reconfigura a todas sus partes”*. De ésta forma; *“Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan fuera del aula, se generan y operan en terreno, junto a la gente, partiendo de los problemas que la gente tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, esta situación reconfigura el acto educativo y fundamentalmente redimensiona el poder que circula en los diferentes actores del proceso”*. (Tommasino, 2010: 4)

Este proceso propone fuertes rupturas al actual devenir universitario, trazando impostergables desafíos para docentes y estudiantes y para toda una institución que necesariamente, a pesar de las contradicciones y tensiones que se generan, debe transformar su sentido, su forma de ser y estar en medio de una sociedad distinta que propone nuevos marcos de acción e interacción.

¹¹ La idea de Segunda Reforma universitaria busca retomar el ideal latinoamericano de Universidad, generando una aproximación más disidida a la realidad en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo. (Arocena;2012)

2.2 Extensión Universitaria: la construcción del vínculo Universidad – Sociedad

*(...) Algo habrá para aprender
Y me entrego nomas al misterio
Algo tendré que perder
Si más libre quiero caminar de nuevo.(...)¹²*

La Extensión fue uno de los caminos que encontró la propuesta reformista de 1918, para canalizar su intención por “*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, 2007: 5)

Tal como fue señalado en capítulos anteriores, el proceso de Reforma Universitaria Latinoamericana, impulsado por el movimiento estudiantil, desencadenó un ideal que forjó posteriormente la impronta de nuestras Universidades, signada por convicciones como la de una universidad democráticamente cogobernada, de alto nivel académico y socialmente comprometida. Es desde esta perspectiva se luchó por la incorporación de la “extensión” como función universitaria junto a la enseñanza y la investigación. Esto implicó tal como lo señala Arocena luchar contra la desigualdad en tres dimensiones: *(i) el acceso a la Educación Superior, tradicionalmente reservado a minorías; (ii) la generación de conocimiento de alto nivel, tradicionalmente concentrada en algunos pocos países “centrales” en desmedro de las “periferias”; (iii) el uso socialmente valioso del conocimiento, tradicionalmente volcado más al servicio de pocos que de muchos.*” (Arocena, 2011: 9)

Ya desde el Congreso de 1908, la Extensión universitaria nace “*(...) del seno de las profundas reflexiones de los estudiantes Latinoamericanos en torno a su propio accionar como universitarios, y el rol que las Universidades debían asumir fundamentalmente en su vinculación con los sectores obreros de la población*”. (Picos, 2003: 2)

La fuerza y el accionar del movimiento estudiantil desde los inicios del 1900, fue marcando diferentes momentos y características a la extensión universitaria. Si bien la idea de “extender” el conocimiento al pueblo, fue uno de los elementos constitutivos de la Extensión, la misma se fue transformando en el correr del tiempo, traducéndose así en diferentes acciones, proyectos, discusiones, de muy diversa índole. Esta rica y prolongada historia constituye sin lugar a dudas los pilares fundamentales de lo que hoy se continúa

¹² Extracto de la canción “Cambiar la piel” del grupo Argentino Arbolito.

construyendo en el seno de nuestra Universidad, por lo tanto buscaremos realizar una breve historización del proceso de construcción e institucionalización de la Extensión Universitaria en Uruguay. Para esto tomaremos los aportes de varios autores que a través de artículos, documentos de recopilación y libros, han logrado transmitir esta valiosa historia.

Como ya fue señalado, el congreso estudiantil de 1908 realizado en Montevideo, y el “estallido” de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, son los antecedentes más significativos al proceso que desde esos años comienza a gestarse en Uruguay, esencialmente en la capital, donde se concentra la mayor parte de las instalaciones universitarias y por ende la masa estudiantil.

El Centro de Estudiantes “Ariel”, agrupación formada puertas afuera de la Universidad, que no tenía una inscripción particular en ninguna facultad, comenzó a tomar central relevancia en torno al movimiento que debía dar la Universidad de cara al pueblo. La revista que se impulsaba desde este centro comenzó a ser fuente de discusiones e inspiración de varias nuevas proyecciones. Ejemplo de esto es parte de los dichos de Emilio Frugoni expuestos en dicha revista: (...) *Hay entre nosotros miserias e ignorancias; hay una campaña inculta y despoblada, donde un proletariado nómada arrastra una lamentable vida de paria explotado y sumiso; hay una desigualdad económica irritante, hay quienes monopolizan el territorio nacional, quienes monopolizan la fortuna (...) Luchar por suprimir todo eso, atacando los males en su fuente originaria y en su causa primera ¿qué mejor destino para una juventud estudiosa y valiente? Preparar a los jóvenes para esa obra debería ser el fin de las universidades.*” (Frugoni, en Paris, 1969: 173)

Para 1920, el Centro Ariel, junto a otras Asociaciones de Estudiantes, proponía una Universidad de cara a los problemas sociales especialmente los de los trabajadores. Para enfrentar esto proponían crear un sistema de Extensión Universitaria a la vez que Universidades Populares “*para la emancipación del proletariado*” (Isola, 2002: 24)

No será hasta unos años después que el proyecto de Universidad Popular comience a funcionar, teniendo importantes repercusiones en la unión obrero estudiantil. Se sostuvieron como propuesta de Extensión universitaria por once años, y tuvieron su mayor auge “(...) *entre los años 1936 y 1939, donde llegaron a funcionar escuelas en diversos barrios obreros, entre ellos el Cerro, Barrio Sur, Barrio Olímpico y otros; además de nueve escuelas en el Interior. En el año 1937 se crea la Universidad Popular Central, que llega a tener más de 1300 afiliados y en el que se dictaron cursos de español, taquigrafía, lectura, dibujo, historia, literatura, idiomas, teneduría de libros, aritmética comercial, economía política, corte y confección, entre otros. Generalmente cada escuela tenía una publicación, se*

organizaron bibliotecas, se creó una red que mantenía enlazadas a las diversas Universidades” (Picos, 2003: 3)

Este proyecto que nace y se desarrolla impulsado por docentes y estudiantes pero desvinculado de la institución universitaria, será el impulso para que diversas acciones por esos años se vean construidas desde el seno del demos universitario. Tal es así que en 1934 el Claustro de la Universidad define la creación de un instituto de Extensión Universitaria, a la vez que obliga a los estudiantes que al menos durante 15 días al año realicen actividades de extensión.

Años más tarde en 1945, y a raíz de un movimiento de maestros que desde los años 30' venían denunciando, reivindicando y trabajando por una educación y vida dignas en el medio rural, comienzan a visibilizarse experiencias como las Misiones sociopedagógicas (donde también participaron universitarios de varios servicios), los núcleos experimentales, que buscaban poner al medio rural en el centro de la discusión política, que cuestionaban el pasado y buscaban ser ejemplos para el futuro. Experiencias que daban y dan cuenta de una situación de masiva preocupación y ocupación por parte de los universitarios, maestros y docentes. Señala Santos: *“La fuerza que impulsó la discusión acerca del lugar de la educación y en particular el lugar de la escuela en el medio rural estuvo configurada por una dinámica de denuncia y concientización por parte de los maestros, acerca de la realidad del medio rural.”* (Santos, 2006: 83)

Estas acciones son de algún modo posibles en el marco de la reciente creación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, en Abril de 1929. A partir de esta organización el Movimiento estudiantil se encuentra fortalecido, pudiendo dar saltos cualitativos en sus reivindicaciones a la interna de la Universidad. La Extensión universitaria pasa así de prácticas aisladas a reivindicaciones político- institucionales. El Congreso de 1931, en Montevideo, donde se vieron nuevamente reunidos la mayoría de los centros universitarios de América Latina, define: *“La extensión universitaria como organismo permanente de docencia popular y de acción social llevada preferentemente a los barrios industriales y centros obreros del país, fundación de bibliotecas populares y publicaciones de divulgación.”* (Picos, 2003: 5). Desde esta perspectiva de Extensión Universitaria funcionarán hasta entrada la década del 60 innumerables experiencias que como las universidades populares en la ciudad, las misiones sociopedagógicas en el medio rural, y otras tantas experiencias construirán el camino hacia la institucionalización de la extensión en la Universidad y su intrínseco vínculo con la investigación y la enseñanza.

Hacia 1956, bajo el rectorado de Mario Cassinoni, se crea el Departamento Extensión Universitaria y la Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social *“Esta estaría encargada de realizar las actividades de extensión a partir de un servicio centralizado con presupuesto específico para ello. La comisión que se instala en 1957 bajo la dirección de la Dra. Adela Reta consta de dos delegados estudiantiles y cuatro docentes. Su actividad hasta 1959 incluye preparación de su programa, en el que se definen los términos “extensión” y “acción social”. Se promueve la creación de comisiones de Extensión en cada Servicio, y se logran vínculos con otros niveles de la educación pública.”* (Isola, 2002: 8). A partir de la creación del Departamento y la Comisión, se ponen en marcha tres “plantas piloto” una urbana, una suburbana y otra rural. Según el historiador Jorge Bralich, con estas acciones comienza el proceso, en nuestro país de institucionalización de la Extensión Universitaria. Etchebehere, retomando a Bralich, plantea que las acciones previas a la década del 50 se fundamentan en una *“visión culturalista y paternalista, como una forma de transmisión de la cultura científica y del saber, sin considerar el conocimiento y la existencia de experiencias de organización fuera del saber universitario”* (Etchebehere, 2010: 6) Entrados los años 50, se vislumbra, así, *“una concepción de extensión donde los actores sociales son considerados como protagonistas para pensar alternativas hacia la solución de sus problemas. Estas distintas concepciones se presentan en distintos momentos históricos, dada la falta de consenso sobre el sentido y significado de la extensión”*. (Etchebehere, 2010: 6)

Tal como lo señala Bralich, hacia fines de la década de 1950, los avances en torno a la Extensión y su desarrollo en la interna universitaria, se hacían notar. Ya en 1962, en las Jornadas de Extensión Universitaria se decía *“Para una labor efectiva en extensión, para que el vuelco de la Universidad hacia el medio sea real y no sólo una manifestación aparente que queda reflejada en deseos e intenciones, es necesario que los diversos institutos tengan planes de estudio afincados en la realidad social, compenetrados con el medio ambiente. Planes de estudio que lleven al estudiante a comprender el compromiso que como universitario contrae con el medio social que sostiene a su Universidad.”* (Bralich, 2006: 39). Claramente el concepto que se comenzaba a definir en este nuevo período es crítico con el “modelo” paternalista que hasta el momento se había desarrollado.

Los registros y documentos sobre el desarrollo de la extensión en nuestro país nos muestran como hasta fines de 1972 la actividad de la Universidad “puertas afuera” es muy intensa; no solo saliendo a los barrios y al interior, sino discutiendo conceptualmente el rol de la Universidad en la sociedad, el lugar de los estudiantes y docentes, los alcances y

objetivos de la educación superior. Varios proyectos quedaron truncados por el Golpe de Estado en 1973 y la intervención de la Universidad, en octubre de ese mismo año. Desde ese momento la necesidad de integralidad, interdisciplinariedad en la práctica y la construcción de conocimiento se hacían sentir: *"surge como necesidad el trabajo de carácter interdisciplinario [ya que] no existe hoy ningún problema trascendente que pueda ser abordado exclusivamente por una sola disciplina, no es privativo de una disciplina, se trate de problemas de salud, de vivienda, de producción, etc."* (De Santa Ana, et al; 1972: 94). Estas aspiraciones serán las guías a retomar luego de la restauración democrática en 1984. Sin embargo luego del Golpe Cívico- Militar, y en los años sucesivos se va efectuando un brutal desmantelamiento de *"los aparatos educativos nacionales"* (ANEP/UdelaR), sustituyendo profesionales de la educación por militares. Así muchos de los materiales generados sobre las actividades de extensión realizadas hasta el momento, y la mayoría de los archivos bibliográficos y fotográficos del Departamento de Extensión Universitaria son destruidos.

En este marco y estando la FEUU todavía proscripta, hacia 1982 los estudiantes lograron organizarse en la Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública (ASCEEP). Un aspecto fundamental de rescate histórico e indentitario de la extensión fue tarea de la Comisión de Extensión de la ASCEEP al recopilar y sintetizar todas las actividades de extensión desarrolladas hasta el momento y plasmarlo en un documento¹³ que hasta ahora es referencia bibliográfica. Con esfuerzo y dedicación de parte de los estudiantes y docentes se fueron retomando algunas discusiones y actividades que se habían dado una década atrás, aunque, tal como señala Isola *"la reincorporación democrática en la Universidad está signada por varios procesos simultáneos. Las condiciones estructurales de la institución no permiten una vuelta atrás, el incremento en la matrícula, el desmantelamiento de la investigación, el proceso de reincorporación de los contingentes docentes expulsados, etc. son distintos elementos que llevarán la mayor parte de las energías en los primeros años"*. (Isola, 2002: 24)

En el marco de estos procesos, y buscando avanzar en la institucionalización de la extensión, es que en 1986 se crea el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) resultado de las construcciones realizadas en los departamentos y comisiones anteriores. Este nuevo espacio se encarga hasta nuestros días, de la coordinación académica y promoción de las actividades de extensión universitaria desarrolladas por la UdelaR, así

¹³ Comisión Central de Extensión Universitaria de ASCEEP – FEUU "Extensión Universitaria: Balance y Perspectivas". 1984 – 1985. Foro Juvenil.

como la coordinación y promoción de actividades e iniciativas de difusión de la extensión en el interior del país.

Siguiendo con el recorrido propuesto por Isola, podemos afirmar que este período fue de fuerte participación, período fermental en el que se afirmaba la participación democrática y se abrían puertas a nuevas propuestas que buscarían rescatar las bases de la extensión desde la nueva coyuntura social y política. *“Este movimiento que se venía fermentando desde el trabajo clandestino de la ASCEEP, fue una explosión de iniciativas, de reorganización del diálogo con la sociedad que a su vez comenzaba a despertar a una nueva realidad.”* (Isola, 2002: 25)

Esta explosión que señala el autor, se centró fuertemente en actividades de difusión, algunos cursillos y apoyo a actividades puntuales en el interior del país. Estas acciones distaban bastante de las perspectivas políticas e históricamente construidas de la extensión universitaria, pero en el marco de aquel momento histórico fue un movimiento importante y necesario para sobre ello reconstruir las bases epistemológicas y prácticas de la Extensión Universitaria.

Sobre este momento de transición de las prácticas universitarias Bralich señala la necesidad de una organicidad en la presencia social de la Universidad, presencia que implique un *“reconocerse”* y un *“redefinirse”* de la propia universidad confrontada con la realidad circundante (...). (Bralich, 2010: 60). Esta situación de “desorden” de las actividades de extensión, sin sistematicidad ni aparente dirección política y metodológica, Isola la explica afirmando *“(...) hay que comprender que la estrategia de la Universidad se basó en la priorización de la investigación, como elemento fundamental de la organización universitaria”*. (Isola, 2002: 24). Desde ese marco es que se crea la ahora denominada Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). La misma será encargada de promover la investigación científica en la UdelaR a través de proyectos concursables. Esta nueva creación trae consigo fuertes discusiones a la interna de la Universidad de cómo entender la investigación, la pertinencia del conocimiento científico y su construcción. La Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, así como en otros tantos momentos de la vida universitaria promovió y fue protagonista de estas discusiones defendiendo la promoción de una investigación con pertinencia social ligada a los procesos de extensión. Es por esos años que se crea, más concretamente en 1993, el programa APEX Cerro, en el marco de ese particular contexto, no solo nacional sino internacional, con diferentes avances en el plano científico y con la irrupción de conceptos como la interdisciplinariedad, se daba un marco propicio para propuestas de concepción más integral. Así el Programa APEX

incorporaba no solo la integración de disciplinas a una misma actividad universitaria, si no la integración de funciones (docencia, investigación y extensión) así como la incorporación de los actores y/o poblaciones involucrados en las actividades y proyectos. El Programa APEX, aún hoy se mantiene promoviendo y coordinando emprendimientos curriculares de diferentes servicios universitarios en el barrio Cerro de la ciudad de Montevideo, incorporando diversos actores barriales e institucionales.

Es en este marco que se crea la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), así en 1994, el Servicio Central de Extensión pasa a quedar a cargo de éste nuevo organismo de cogobierno, instrumento que *“que permite la participación de estudiantes, docentes y egresados en el control de las tareas del servicio central de extensión, conjuntamente con los delegados de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad(...)”* (Isola, 2002: 26). Hacia 1996, y a partir de que el Consejo Directivo Central de la Udelar destina la primer partida presupuestal para la financiación de proyectos concursables de extensión, es que la CSEAM cobra real relevancia. Este llamado demostró el interés que desde los Servicios Universitarios había por las experiencias de extensión, identificándose diversas áreas de incursión de las mismas. Los llamados continuaron realizándose en los años sucesivos expandiéndose dicho mecanismo de financiamiento y desarrollo de la extensión en toda la Universidad. Los mismos fueron siendo cada vez más específicos creándose diferentes modalidades de presentación (iniciación y profundización) de acuerdo al grado de avance en la experiencia. A su vez, y ya desde el primer llamado se promovió la interdisciplina y la integración de funciones (docencia, investigación y extensión) , como aspectos fundamentales de la práctica de docentes y estudiantes.

Desde el advenimiento de la democracia, no habían sido organizadas instancias de discusión colectivas sobre la extensión y su conceptualización. Luego de un esfuerzo importante de la FEUU por recuperar tanto las experiencias como las significaciones de extensión desarrolladas desde los diferentes servicios, en Octubre de 1998 se realiza el primer encuentro de Estudiantes sobre Extensión Universitaria, en Cerro Largo

En Setiembre de 1999 se realiza el Segundo Encuentro Estudiantil sobre Extensión Universitaria, esta vez en la Unidad Cooperaria N°1 en Cololó, Soriano. *“Nuevamente se reúnen un centenar de estudiantes a discutir, ahora ya no sobre la conceptualización de la Extensión Universitaria, sino sobre las estrategias para su desarrollo dentro del marco actual de la Universidad de la República. Semanas después culminaba la IX Convención de la FEUU, donde se aprobaba por unanimidad un documento político de trascendental importancia. “Universidad para el Pueblo” laudaba la concepción de Extensión*

Universitaria que defendería la FEUU, y las estrategias principales para su desarrollo.” (Isola, 2002: 29). La importancia de éstas significaciones, de éstas ideas sientan las bases de la conceptualización institucional, plasmándose en el Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR), para el quinquenio 2000-2005, 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 CSEAM, 2001: 9).

De este modo y buscando profundizar en torno a la integración de funciones, se fueron dando desde el año 2001 convocatorias conjuntas entre la Comisión Sectorial de Investigación (CSIC) y la Sectorial de Extensión (CSEAM) en diferentes modalidades de proyectos, buscando potenciar en encuentro de la investigación y la extensión de forma institucional. Es importante mencionar que la situación económica y social por la que transitó el país en esos años (producto de un proceso no solo nacional si no regional¹⁴) generó un movimiento, iniciado por el colectivo estudiantil que luego se trasladaría al ámbito institucional a través de planes y programas “emergencia” para abordar, al menos de forma parcial, las hondas necesidades sociales.

Un aspecto interesante que coloca Etchebehere (2010) en un estudio sobre el devenir de la extensión en la UdelaR, es como, hasta el año 2001, y según varias entrevistas a estudiantes militantes de la época, la extensión se desarrolló de forma paralela a las estructuras gremiales, comprendiendo en el marco de la movilización que generó la crisis que se desató en el año 2001, que *“había muchas cosas de esas que tenían que discutirse en el co-gobierno y no en el ámbito gremial; que eran problemas institucionales. Entonces como que hubo también un aprendizaje de participación, desde un movimiento vinculado a las estructuras orgánicas, ya de la universidad”*¹⁵.

De ésta forma el proceso de discusión y crecimiento en torno a la conceptualización de la extensión a la interna de la Universidad fue creciendo, construyéndose en las diversas prácticas desarrolladas, proyectos estudiantiles, jornadas de discusión, proyectos inter-sectoriales y en los espacios de decisión del cogobierno universitario. Así, tal como proponía Errandonea, se camina con paso firme hacia un modelo de universidad contrapuesto al profesionalista; una universidad abierta a la sociedad, flexible y

¹⁴Teniendo en cuenta el modelo económico desarrollado por Uruguay, la influencia de la recesión y devaluación de la moneda de Brasil y Argentina durante 1999-2001, el modelo económico sustentado en el déficit comercial basado en el crecimiento de las importaciones, el aumento del consumo basado en el crédito, aumento de la deuda externa para financiar el déficit comercial y público y la sobrevaluación de la moneda, entre otros; desencadena una crisis fiscal que lleva a la crisis bancaria. (Olesker, D. La movilización social en Uruguay: crecimiento y convergencia. En libro: OSAL No. 8. Buenos Aires: CLACSO. 2002)

¹⁵ Entrevista N°1 en Etchebehere; 2010:8

diversificada, que redimensione las funciones “(...) dando lugar a la investigación, extensión y asistencia como funciones que merecen nueva importancia y perspectiva. Proyectándose en modalidades más amplias y adecuadas a las nuevas circunstancias sociales y tecnológicas. Sin subordinación al papel referido al mercado profesional” (Errandonea en Etchebehere, 2010: 9).

De éste modo y en el PLEDUR¹⁶ de 2006 a 2010 se explicita el proyecto denominado *"Formación y fortalecimiento de Programas Integrales"* dando cuenta de la intencionalidad política e institucional de seguir avanzando en torno a integración de funciones, consolidando dicho proceso. Así se propone como objetivo *"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."* (PLEDUR, 2005: 141)

Así podemos identificar a partir del 2006 un proceso de mayor visibilidad y apertura a la incorporación de la extensión a los procesos de enseñanza aprendizaje en la UdelaR. *"La resignificación en este período es consecuencia de los períodos anteriores y de avances en el presupuesto asignado, la existencia del pro- rectorado de extensión, el aumento de docentes y proyectos a nivel central y en los servicios, que suponen un cambio importante en las posibilidades de desarrollo de extensión y de su posicionamiento político en la universidad."* (Etchebehere, 2010: 11)

Se define a la Extensión en el Plan Estratégico 2006-2010 diciendo *"La Universidad de la República, como parte de la sociedad, considera a la extensión universitaria como un proceso educativo, cultural y científico que articula la enseñanza y la investigación de forma indisociable y viabiliza la relación transformadora entre la universidad y el resto de la sociedad, a partir de un abordaje interdisciplinario"* (PLEDUR, 2005: 33)

Ya en el marco del trabajo consolidado desde El Servicio Central de Extensión, impulsando diversas propuestas y discusiones a nivel nacional, en 2009 el Consejo Directivo Central (CDC de la UdelaR) aprueba el documento *"Para la renovación de la enseñanza y*

¹⁶*"Durante el año 2000 la Universidad de la República elaboró, discutió y aprobó un Plan Estratégico que orientó a la institución hasta el 2005. Dicho Plan Estratégico ha sido actualizado en el año 2005 introduciéndose dos nuevos objetivos estratégicos al conjunto de cinco que contenía el plan original e incorporándose modificaciones de diversa entidad en distintos aspectos del Plan". " (...) Con el propósito de informar acerca de los desafíos que la Universidad de la República se plantó, así como sobre las formas en que la institución se propone alcanzarlos, el Rectorado editó este documento de trabajo. Con ello se pretendió hacer más transparente la actividad universitaria con el fin de contribuir a su evaluación por parte de la sociedad."* Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/102>

la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” Dicho documento promueve y busca legitimar el desarrollo conceptual de la extensión vinculándolo de forma indisociable a los procesos de formación en la Universidad. En uno de sus pasajes se señala “(...) *la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía*” (SCEAM, 2009: 3)

Estas definiciones se desarrollan en el marco de un proceso de Reforma en el cual se comenzaba a embarcar la UdelaR, podríamos decir que siguiendo el postulado que señala “*La Universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente, si ella no asume el desafío político de cambiarse a si misma. No será nunca fuente de utopías-en plural y en permanente estado de inestabilidad-si no es capaz de enunciar los contornos de su propio proyecto utópico.*” (Gentili, 2011: 137)

Así el Consejo Directivo Central, en las Jornadas Extraordinarias del 31 de marzo y 15 de abril de 2007, resolvió impulsar una serie de cambios en la institución que conforman una Segunda Reforma Universitaria. Entre las resoluciones tomadas se señala “*Plantear a la sociedad la necesidad de un cambio estructural en el sistema de educación terciaria y superior del Uruguay, para avanzar hacia un país con capacidades innovadoras, dinamismo productivo, justicia social, mejores condiciones de vida y amplia participación democrática. Con tal propósito, la UR, como única universidad pública del país, promoverá la mejora de la calidad de sus actividades en todo el territorio nacional, apuntando particularmente al desarrollo conjunto de las tres funciones universitarias básicas: enseñanza, investigación y extensión.*” (UdelaR, 2007: 12)

La mencionada Reforma introduce una serie de propuestas a concretar a mediano y largo plazo con el fin de cumplir con lo señalado en el párrafo anterior. En palabras del Rector de la Universidad Rodrigo Arocena, la Universidad se propone la “*renovación de la enseñanza, Ciclos Iniciales Optativos y acogida a las generaciones de ingreso, expansión y curricularización de la extensión, fomento de la investigación y de sus relaciones con los problemas nacionales y la inclusión social, incremento de la dedicación docente y oportunidades de ascenso, impulso de las actividades interdisciplinarias, formación de funcionarios, sistemas de gestión, comunicación universitaria, planificación a largo plazo*

de las obras, reorientación y ampliación de las actividades universitarias en el Interior, elaboración de una nueva Ley Orgánica y aportes a la construcción de un Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública. (Arocena, 2010)

En éste contexto de importantes transformaciones, y a partir de un proceso impulsado por la FEUU, hacia el año 2007 se comienza a formular el proyecto “Universidad Popular Líber Arce”. El mismo, retomado por las autoridades universitarias *“prevé como línea básica la constitución de un espacio cogobernado y participativo, que conceda a la sociedad civil organizada un protagonismo central para la construcción y ejecución de políticas que apunten a la consolidación de la cultura y conocimiento popular.”* (Udelar, 2008: 8)

Esta iniciativa prevé la creación de los Centros de Formación Popular de la Udelar. Estos, como se plantea en el Plan de Trabajo del Equipo Rectoral de febrero de 2008, apuntan a *“(...) conformar espacios concretos de construcción colectiva, en su más amplia expresión, compartida, comprometida y participativa desde la gestión hasta la construcción de conocimiento socialmente útil. Por tanto, quiere reforzar los vínculos interpersonales e interinstitucionales, establecer modalidades de trabajo cooperativas y/o asociativas donde todas las personas construyen, entre sí, relaciones políticas de igualdad”.* (Udelar, 2008: 8)

Actualmente funcionan en nuestro país, dos Centros de Formación, con diferentes trayectorias y construcciones. El Centro de Formación Popular del Oeste, con sede en Montevideo y el Centro de Formación Popular de Bella Unión, con sede en la ciudad noroesteña de Bella Unión, departamento de Artigas. Sobre éste último volveremos para su análisis en capítulos posteriores.

De esta forma desde el SCEAM se ha acompañado e impulsado la propuesta de la Segunda Reforma Universitaria. Nos ocuparemos en lo que sigue de las propuestas vinculadas al interior del país más específicamente las que se desarrollan en el medio rural.

En éste último sentido, desde el año 2007, el SCEAM ha ido articulando acciones con las ya creadas Unidades de Extensión en Artigas y Cerro Largo¹⁷, así como impulsando proyectos y programas de escala nacional. Uno de esos ejemplos es el denominado Programa de Formación de Actores Locales para el Desarrollo Rural. El mismo se constituye durante el 2007, en el marco del Convenio entre el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca - Proyecto Uruguay Rural (MGAP- PUR) y la Universidad de la República -Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (Udelar - SCEAM). *“El objetivo general de este*

¹⁷La Unidad de Extensión de Cerro Largo es un espacio de trabajo del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, que tiene como propósito contribuir con el desarrollo de la extensión universitaria y la generalización de prácticas integrales a nivel de la región. En: <http://www.extension.edu.uy>

acuerdo es generar una línea de trabajo permanente de formación en desarrollo rural de actores locales directamente involucrados en dichos procesos. En este sentido se pretende alcanzar una definición de un sistema nacional de extensión rural y asistencia técnica de calidad para los productores familiares y trabajadores rurales. ” (enDiálogo, 2008: 6)

El mencionado convenio se transforma hacia el año 2009 en una línea de intervención común de las unidades, equipos y proyectos de la Unidad de Relaciones con el Interior del SCEAM. En éste sentido se planteaba como objetivo “(...)generar espacios de intervención, articulación y alianza con organizaciones y proyectos, enfatizando en los pequeños productores familiares y asalariados rurales. Se apunta a contribuir a su afianzamiento como actores locales críticos desde la perspectiva de la autogestión y la autonomía” (enDiálogo, 2008: 6)

El mismo equipo coordinador de la Unidad señalaba “(...) Queremos producir acciones y prácticas políticas, cuyo objetivo expreso es la transformación de las actuales relaciones de poder en el plano de lo rural, producidas desde las lógicas del Capital, en las que las alternativas deben construirse colectivamente entre universitarios y trabajadores desde espacios de formación interdisciplinarios, hacia prácticas ético-políticas de libertad y autonomía.” (enDiálogo, 2008: 6)

Podría decirse que desde el año 2006, en el marco de la consolidación de procesos políticos e institucionales en la UdelaR, así como a partir de una nueva gestión del prorectorado de Extensión y desde una amplia consonancia con la propuesta general de la Segunda Reforma Universitaria, se intenta profundizar en la matriz conceptual y teórica de la Extensión. Así se promueve generar y fortalecer espacios de construcción de esa matriz, buscando consolidar, en el ámbito rural, una perspectiva crítica del desarrollo rural, promoviendo la confluencia de equipos multidisciplinarios para el abordaje de éstos procesos.

2.3 Distintas “formas” de vincularse: “modelos” de Extensión

*Cierto que no prescindí de ningún laberinto
que amenazara con un callejón sin salida.
Ante otro más de lo mismo creí en lo distinto
porque vivir era búsqueda y no una guarida¹⁸.*

Proponemos aquí, realizar un recorrido contextualizado de las diferentes concepciones de Extensión Universitaria presentes a lo largo de la historia de la Universidad de la República; en el entendido que esta mirada histórica puede ayudarnos a definir, pero fundamentalmente a pensar y reflexionar sobre la extensión universitaria en el contexto actual, a partir de la caracterización de diferentes formas o “modelos” de “hacer Extensión universitaria” que responden a diferentes concepciones políticas y pedagógicas.

“Modelo”, que según la Real Academia española significa: “*Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo*”, o como en otra de sus acepciones: “*Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su funcionamiento*”. En éste mismo sentido es que no se busca aquí proporcionar una idea reducida y esquemática de las diferentes y ricas prácticas de extensión universitaria que se han desarrollado a lo largo de la vida universitaria en nuestro país, sin embargo se hace necesario, a los efectos de brindar un marco teórico y referencial al análisis, realizar un esquema conceptual que vincula y agrupa diferentes prácticas de extensión de similares características con determinados momentos históricos del país. Retomamos de esta forma la doble dimensión de ésta noción que nos proponen Cano y Castro “*por una parte, es un instrumento analítico operativo para fines descriptivos e interpretativos, y al mismo tiempo sirve como cuerpo de ideas orientadoras de una práctica*”. (Cano y Castro, 2012: 18)

Compartimos con Gatti que “*‘modelo’ en su calidad de ‘construcción teórica’ permite situarse en la complejidad de lo real, y dar cuenta de cómo se posicionan los distintos actores para comprender, explicar y justificar los procesos y las interacciones que se ponen en juego (...)*” (Gatti, 2000: 3).

En este sentido las diferentes formas de hacer Extensión han convivido a lo largo de la historia universitaria desde múltiples expresiones. Si bien no podríamos vincular directamente a cada una con un momento histórico dado, existen diferentes expresiones sociales y culturales que nos dan algunas pistas de momentos de mayor desarrollo de cada

¹⁸ Extracto de la canción “Me va la vida en ello” del cantautor Cubano Silvio Rodríguez

una de las formas propuestas.

De algún modo, se busca aquí trascender las prácticas concretas, y ahondar en sus intencionalidades políticas, desentrañando así su sentido pedagógico.

Son varias las interpretaciones y clasificaciones posibles en torno a las diferentes formas de vinculación entre la universidad y la sociedad a lo largo de la historia, en esta oportunidad se buscará desarrollar aquella que identifica tres modelos posibles: “*asistencial/culturalista*”; “*tecnicista/transferencista*”; “*crítico /liberador*”.

Estas construcciones son desarrolladas a partir del recorrido de autores como: Jorge Bralich, J. Julio De Santa Ana, Humberto Tommasino, Paulo Freire, entre otros; así como por la tarea pedagógico-didáctica de docentes del SCEAM, que en la búsqueda de transmitir el recorrido histórico-metodológico de la extensión universitaria en instancias de formación con estudiantes de todas las disciplinas, han construido para su mejor comprensión, sumado a una denominación propia.

Según el historiador Jorge Bralich, pueden identificarse dos claras perspectivas en el desarrollo de la extensión universitaria “(*...*)*la 'culturalista', desde la cual se percibía a los destinatarios de la extensión como seres pasivos que debían recibir una cultura 'superior' elaborada por los sectores universitarios y otra perspectiva distinta - liberadora - desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma.*” (Bralich, 2006: 88) Afirma que la primer perspectiva puede vincularse de forma mas clara con los inicios del movimiento extensionista, hasta avanzado el siglo XX, y la segunda, ya en la década del 50, vinculado a la insipiente educación popular “*fundamentalmente como un trabajo de hondo contenido social, que se desarrolla en términos de solidaridad y colaboración entre la Universidad y el pueblo a partir de un encuentro en situaciones concretas donde se plantean problemas específicos y que es necesario solucionar*” (Bralich, 2006: 86)

Si bien el recorrido de la Extensión vinculada al medio rural es muy extenso y ha tenido innumerables análisis e interpretaciones, desde este trabajo tomaremos los tres modelos expuestos como analizadores de las prácticas, sin discriminar, a estos efectos, los contextos en los que la Extensión se desarrolla. Sin desconocer por esto las particularidades que hacen al desarrollo de las prácticas en uno y otro medio.

Modelo asistencial / culturalista:

Este modelo, como fue mencionado, está asociado a las primeras acciones y actividades de Extensión Universitaria. Se vincula con la idea de que la Universidad debía prestar servicios a la sociedad, a partir de la advertencia de determinadas falencias o carencias sociales. Se entiende que la Universidad debe dar soluciones al menos parciales a los problemas de la sociedad. Se relaciona con una perspectiva “evangelizadora”, donde desde el “saber científico” se visualizan una serie de transformaciones necesarias en la sociedad y se trabaja para “aplicar” tales cambios, desde y a partir de la perspectiva universitaria. Hacia 1965 se señalaba que la acción de Extensión (...) *se efectuará por medio de la divulgación de los conocimientos universitarios, por el estudio de los problemas comunales, regionales o nacionales buscando lograr su comprensión pública*” (Iglesias, 1972:12).

Abner Prada, haciendo referencia al concepto de Extensión señalaba que “(...) *la Extensión se presenta como “una arteria de doble circulación. En un sentido llevará aportes culturales y científicos hacia el Pueblo; en otro sentido recogerá los problemas vitales de la comunidad para ahondar en su estudio contribuyendo a su solución y vitalizando al mismo tiempo los contenidos programáticos de las diversas disciplinas*” (Prada, 1972: 21)

Julio de Santa Ana, mencionaba que a partir de la década del 40 y retomando el espíritu del movimiento de las misiones sociopedagógicas de España y Méjico, las experiencias de Extensión universitaria desarrolladas en nuestro país, se concebían como un (...) *método para llevar la cultura universitaria a los sectores populares, casi como si fuera una “cruzada cultural”*. En éste sentido las misiones sociopedagógicas consistieron, según el autor en un (...) *movimiento según el cual entusiastas núcleos de maestros y universitarios iban a trabajar en ambientes rurales durante un determinado período, con el objeto de propiciar en esos ambientes un mejoramiento del nivel cultural y de la misma vida de la gente*” (De Santa Ana, 1972: 95)

Modelo tecnisista/transferencista

El modelo que se describe a continuación se encuentra estrechamente vinculado con el trabajo en el medio rural y el desarrollo de la Extensión Rural.

Este modelo se sostiene en el enfoque teórico de Rogers y Shoemaker con su trabajo

“Diffusion of Innovations” publicado originalmente en Estados Unidos en 1962. Basa su desarrollo principalmente en la fundamentación de la difusión de información y asesoramiento técnico a productores rurales. Tal como señala Picos *“Esta corriente iniciada en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, se fundamenta principalmente en la Teoría de la Modernización de Walt Rostow (De Hegedüs, et al., s/f). En la misma se fundamenta un evolucionismo social donde se daría un proceso de etapas desde sociedades subdesarrolladas a sociedades ideales de consumo masivo. La misma se caracteriza además, por la predominancia del asesoramiento técnico/profesional a los productores agropecuarios, los espacios de capacitación y la difusión de información.”* (Picos, 2011: 28)

Otra denominación posible, al mismo esquema teórico, es el mencionado por Tommasino como *“Modelo Extensionista Clásico”*, el cual define como (...) *aquel que se deriva, relaciona y posee connotaciones similares a las estrategias de intervención implantadas por la mayoría de los gobiernos de América Latina a partir de las décadas del 40 y 50. Este modelo se asienta en el enfoque teórico de Roggers y fue transferido a América Latina con el apoyo de EEUU y organizaciones internacionales vinculadas a dicho país”* (Tommasino, 1994: 13)

Este modelo, tal como señalan los autores fue transferido hacia América Latina como predominante a través de proyectos financiados por organizaciones mundiales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional. Al mismo tiempo, y buscando discutir y oponerse a tales enfoques, desde movimientos instituyentes de Reforma Agraria en el continente surgen nuevas perspectivas de Extensión, de vínculo de las Universidades con los sectores populares. Así lo expresa Picos *“La Alianza para el Progreso fue el marco político gubernamental desde donde los estadounidenses establecieron sus influencias en nuestro continente, mientras que la Revolución Cubana, y las propuestas de Reforma Agraria surgidas desde esta experiencia marcaron el contrapunto de mayor visibilidad, en una América Latina fuertemente tensionada entre modelos de sociedad antagónicos”*. (Picos, 2011:15) Acompañando las reivindicaciones de las organizaciones campesinas, aparecen una serie de aportes tanto intelectuales como institucionales que se transformarán en referentes de una nueva construcción política y social. Las sucesivas publicaciones de Paulo Freire, aportes de autores como Bosco Pinto y Díaz Bordenave en el marco del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas

(IICA-OEA), fueron marcando esta nueva perspectiva crítica.

Modelo crítico/ liberador

El último modelo que describiremos a continuación posee dimensiones especiales ya que podemos decir se ha transformado a lo largo del tiempo y se sigue reconfigurando en el presente.

Este modelo caracteriza los discursos y prácticas actuales de la Universidad de la República, retomando las “viejas” conceptualizaciones sobre un modelo “liberador” de extensión, enriqueciendo la teoría y las prácticas con una perspectiva crítica de la extensión avanzando actualmente, hacia un modelo de Integralidad para la Universidad.

Jorge Bralich, retomando aportes y escritos históricos, señala que, además de la “culturalista” puede identificarse una perspectiva “liberadora” de la Extensión, desarrollada a partir de los años 50 “(...)desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma.” (Bralich, 2006: 88)

Esta perspectiva si bien es retomada con mayor énfasis entrados los años 60, encuentra sus orígenes en experiencias como las del Centro Ariel¹⁹, con al creación de Universidades populares co-gestionadas entre trabajadores y estudiantes, así como participación en bibliotecas barriales, desde una perspectiva crítica del conocimiento, buscando que los saberes académico y popular se pongan en juego para ser interpelados y recreados mutuamente. Esta es la perspectiva que Bralich describe como “liberadora” y que con el paso del tiempo, desde las experiencias más vinculadas al medio rural y la incorporación de nuevos aportes teórico- metodológicos se ha recreado siendo denominada por algunos autores como extensión crítica. Tommasino señala “El ”modelo extensionista alternativo o crítico” se relaciona con una amplia gama de prácticas desarrolladas en el medio rural latinoamericano, que tiene su origen en una visión crítica de la estructura social. Estas prácticas comienzan a implementarse, fundamentalmente, a posteriori de la implantación del modelo clásico y promueven prácticas que apuntan a modificar la base estructural de la sociedad y/o las limitaciones estructurales y sociales de los actores con los cuales trabajan. Este conjunto de prácticas ha recibido de Paulo Freire un aporte

¹⁹ Agrupación formada puertas afuera de la Universidad, que tuvo, según varios autores, central relevancia en la conformación de la Federación de estudiantes Universitarios, así como en la impronta latinoamericanista y popular de la universidad de la República.

trascendente.” (Tommasino, 2006: 122)

Tal como señala Tommasino, Freire presenta una de las influencias más importantes en el desarrollo de la extensión crítica. Pedagogía de la liberación, será la denominación de Paulo Freire a la “(..) *formulación de una filosofía educativa basada en sus prácticas que plantea una forma innovadora de establecer las relaciones entre la educación y el ser humano, la sociedad y la cultura. El concepto de `concientización` del efecto negativo de una `educación bancaria y domesticadora` es fundamental en esta filosofía, en otras palabras la noción de que la educación se centra en el estudiante y no en el resultado de la interacción entre el estudiante y el maestro*”. (Jara, 2010: 5)

La mencionada filosofía junto a expresiones como la teología de la liberación, la influencia de la educación de adultos a partir de la Revolución Cubana, entre otros, fueron abriendo camino para la concreción de una “Educación Popular”, la cual hace referencia a “(..) *aquellos procesos político- pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas.*” (Jara, 2010: 6)

Si bien estamos sosteniendo aquí que la filosofía de Freire inspira la perspectiva de la extensión crítica, o bien se ha convertido en uno de los principales expositores de la misma, vale aclarar que para el autor la expresión “*extensión*” tiene una connotación muy contraria a la que referimos. Freire expresaba que quienes trabajen con los sectores populares no deben “extender” un conocimiento o metodología, sino generar una comunicación dialógica con los otros. Por eso habla no de *Extensión* sino de *Comunicación*. Es desde el recorrido histórico, social y político de nuestra Universidad que continuamos denominando nuestras acciones conscientes, transformadoras, dialógicas como extensión crítica. Señalaremos que a los efectos de las reflexiones de Freire nuestra extensión crítica es Comunicación, “*La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa. Esta función, a su vez, no es la mera extensión del contenido significativo del significado, objeto del pensar y del conocer. Comunicar es comunicarse en torno al significado significativo. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido.*” (Freire, 1973: 7)

Es desde este modelo que se han buscado sostener las prácticas y reflexiones universitarias en los últimos años, llegando a ser aprobado por el Comité Directivo Central

de la Udelar, en 2009 a la Extensión como *“un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...) Contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, (...) que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (...) es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora”* (CDC, 2009).

A partir de la acumulación existente en los últimos años en torno a las experiencias de extensión en comunidad y con diversas organizaciones sociales, la extensión tal cual se presenta ha ido reconceptualizándose, poniendo énfasis en los aspectos pedagógicos de las prácticas, buscando acercarse cada vez más a la construcción de prácticas universitarias integrales. (UdelaR; 2010). Así concebida la extensión crítica como práctica educativa, posee tres dimensiones esenciales que la constituyen, una dimensión *política, pedagógica y metodológica*. Tal como señala Freire *“(...)la educación nunca fue, es o puede ser neutra, “indiferente” (...) es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente sin obstáculos ni duras dificultades”* (Freire, 2005: 95)

Reconocer la dimensión política de la extensión crítica, es reconocer las opciones que desde las prácticas cotidianas tomamos. Es definir desde donde nos paramos para intervenir y como miramos y trabajamos con los otros. Tal como señala Freire en el mismo texto *“Mi presencia de profesor (...) es una presencia política en si misma. En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar (...) mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser por si mismo, ético.”* (Freire, 2005: 95)

Rebellato hablaba de *intencionalidad política* en la intervención, señalando una apuesta de transformación hacia una sociedad sin dominados ni excluidos. Señalaba la relevancia de posibilitar el desarrollo protagónico de los sujetos en esta transformación potenciando sus capacidades de *saber y poder*, invitándonos en definitiva a crear nuevas estrategias desde nuevas formas de comprender la realidad, antagónicas a la lógica capitalista. (Rebellato, 2010)

De este modo podemos afirmar que las dimensiones pedagógica y metodológica son también políticas, lo que le da coherencia a la praxis²⁰ de extensión, entendida como relación dialéctica entre teoría y práctica.

La dimensión pedagógica de la extensión, cobra en este trabajo un sentido protagónico. Si bien se hará referencia a este concepto con mayor profundidad más adelante, nos referiremos en esta instancia a la *“reflexión sistemática orientada a ofrecer una mayor comprensión y posibilidad de crítica hacia las prácticas de enseñanza”*. (Romano, 2012). La dimensión pedagógica busca analizar y dar cuenta de la intimidad de las relaciones educativas que se desarrollan en las experiencias de Extensión, a la vez que interpelar las relaciones con el conocimiento que se establecen tanto en estas instancias como en las aulas. Esta mirada pedagógica de los procesos universitarios, entendemos es fundamental para comprender y aprender *de y en* la praxis.

Finalmente la Extensión posee una dimensión metodológica, íntimamente relacionada con las dimensiones anteriores y que en mutua coherencia con ellas deberá crear el camino por el cual se desarrolle el vínculo bidireccional de saberes y la transformación de la realidad concreta. Oscar Jara nos propone comprender la metodología como el proceso por el cual *“(…) estructurar con un sentido estratégico toda la lógica del proceso que se quiere impulsar. Orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen: los participantes y sus características personales y grupales, sus necesidades, sus intereses, el contexto en el que viven sus conocimientos sobre el tema, los objetivos que nos proponemos alcanzar, las etapas que hay que desarrollar para lograrlos, la secuencia temática que hay que seguir, las técnicas y procedimientos que vamos a utilizar en distintos momentos, las tareas de aplicación práctica que vamos a proponer y a evaluar.”* (Jara, 2013: 164).

Así, compartimos con Ghiso que para abordar la dimensión metodológica son fundamentales el *diálogo, la interacción y la comunicación crítica*, de este modo las personas involucradas participan desde sus experiencias comprendiendo, ampliando explicaciones y generando propuestas desde la práctica que transformen las realidad. (Ghiso, 2012)

²⁰ Desde ésta perspectiva, la práctica es el lugar privilegiado desde donde surge la reflexión teórica, lo que genera a la vez nuevas miradas y posibilidades de intervención. En éste sentido la práctica se transforma en praxis *“En la praxis el hombre se objetiva, se reconoce como tal, toma conciencia de sí mismo, transforma la naturaleza, crea sociedad, transforma la sociedad y a sí mismo, crea una realidad humana-social y también la comprende”* (Cerezo Contreras, 2011:24). En éste mismo sentido Según Kosik, *“La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad”*. (Kosik; 1967: 240)

2.4 Para cada “modelo” una concepción: los sentidos pedagógicos de la Extensión

*Se trata cósmicos de ser más fértiles,
de no ser tímidos, de ser más trópicos,
de ir a lo pálido, volverlo térmico,
sentirse prójimo de lo más lúdico,
(...) Situar la brújula al sur paupérrimo,
armar las síncopas contra los déspotas,
cambiar la tónica por una séptima,
tocar en triángulo sonos esféricos.(...)²¹*

Tal como fue mencionado en el apartado anterior, todo “modelo” de extensión posee determinadas concepciones que hacen a su especificidad, a sus elecciones, sus procesos, sus resultados. En lo que sigue nos interesa identificar los *sentidos pedagógicos* de las prácticas pudiendo dar cuenta, al menos de algunos rasgos distintivos de aquellos construidos a partir de los tres modelos de extensión descriptos.

Para poder analizar las prácticas de extensión que nos proponemos, entendemos se hace necesario esbozar un esquema teórico-conceptual que nos permita una reflexión más profunda y adecuada de los discursos que se pondrán en juego posteriormente.

De esta forma, y a partir de varias lecturas y aportes de diversos autores como Freire, Nuñez, Frigerio, Puiggrós, Dussel, Meirieu, Antelo, entre otros, es que proponemos partir por conceptualizar a que nos referimos con “*sentido pedagógico*”. Así diremos que es aquella reflexión consciente y sistemática, individual o colectiva, sobre los contenidos, las formas y los sujetos involucrados en una práctica educativa. Tiene como punto de partida las diferentes relaciones que se dan en la práctica, en torno a: las jerarquías en el tiempo y espacio que se realizan, los contenidos que se transmiten, su selección y formato de transmisión, las posiciones y disposiciones de los sujetos participantes, los mandatos y discursos institucionales, el/los marcos teóricos-conceptuales que sostiene la intervención, los posicionamientos ético - políticos subyacentes, los procedimientos, estrategias y acciones educativas, que se desarrollan para su transformación.

La intencionalidad pedagógica que subyace en los sentidos pedagógicos de las prácticas, remite necesariamente a la conformación del *sujeto pedagógico*; “(...) *Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los*

²¹ Extracto de la Canción “Esdrújulo” del Cantautor uruguayo Daniel Viglietti.

complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas...” (Puiggrós, 1996: 30)

De este modo comienzan a interactuar en estas páginas *los tiempos, los espacios, los contenidos, los sujetos, las formas*, como esquemas organizadores de las prácticas de formación en extensión. Es desde aquí que pretendemos extender la mirada a las experiencias, desde la comprensión y reflexión sobre la práctica, pudiendo aportar una mirada particular al hacer cotidiano desde la Extensión Universitaria.

Será necesario entonces realizar un ejercicio de construcción y deconstrucción de “lo pedagógico” de los *sentidos pedagógicos*, pudiendo identificar posteriormente una posible discriminación entre diferentes concepciones.

Hablar de pedagogía implica hablar de reflexión, en torno de una práctica educativa, tal como señala Merieu, la pedagogía “(...) *es una disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana(..)*” (Meirieu, 2001: 109), porque en definitiva de eso se trata establecer una relación educativa, de riesgo, incertidumbre, de vínculo. No obstante, en este marco existen elementos que constituyen, según el mismo autor, un modelo pedagógico, son tres los mencionados: *la toma de posición sobre las finalidades, la movilización de conocimiento de carácter psicológico vinculado al sujeto que aprende y finalmente, las modalidades de acción admisibles.* (Meirieu, 2001: 110). Estos elementos constituyen la reflexión necesaria sobre la práctica educativa que permite encontrarle un rumbo y un sentido al proceso, más allá de la intrínseca incertidumbre del mismo. El claro posicionamiento del educador sobre lo que pone en juego en la práctica educativa, su mirada atenta a la circulación del conocimiento en función de su propuesta y del conocimiento del educando como sujeto de posibilidad²², así como la identificación y correcta utilización de las herramientas requeridas para el proceso, aseguran, al menos de forma provisoria un rumbo. Así nos lo advierte el autor “(...) *sin una comprensión mínima de lo que opera, y de las condiciones requeridas para que opere, uno se condena a actuar simplemente al azar y prepara el camino de las decepciones que transforman rápidamente un tótem en tabú. Ya he dicho antes que no podíamos esperar actuar a ciencia cierta... pero sin embargo, tampoco debemos resignarnos a ser eficaces solo por accidente.*” (Meirieu, 2001: 111)

El mencionado “modelo pedagógico” al que hace mención Meirieu, se pone en juego, tal como señalábamos a partir del establecimiento de una *relación educativa*”. Una relación compuesta necesariamente por tres elementos: el sujeto de la educación (educando), el

²² En éste sentido nos referimos a los términos utilizados por Martinis al señalar que abrir una posibilidad supone comprender al Otro como sujeto de posibilidad. “*Posicionarse desde el reconocimiento del otro como sujeto capaz de habitar una posibilidad, supone asumir una posición marcada por una perspectiva ética*” (Martinis;2006:265)

agente de la educación (educador) y los contenidos culturales puestos en juego. Cada componente en esta relación es imprescindible, sin cada uno de ellos no estaríamos en presencia de un acto educativo. Pero es importante señalar lo específico de la relación educador-educando, ya que aquí se otorgan lugares distintos a cada uno.

El educador “(...) ocupa un lugar que lo remite a la responsabilidad social de transmitir el patrimonio cultural que a cada sujeto le corresponde por derecho, seleccionando recursos culturales y sociales (...)” (Lahore, et al, 2005: 79) . El educador es aquel adulto capaz de dejar una “huella” (Martinis, 2006), tiene que ver con la posibilidad de transmitir algo y de establecer un vínculo. A ese vínculo es que llamamos relación educativa, un espacio de cuidado del otro y, a la vez de exigencia. “El cuidado tiene que ver con la asistencia y la acogida, con el recibimiento del otro y con una preocupación por las condiciones materiales y simbólicas desde la cual está siendo parte de la relación educativa. La exigencia tiene que ver con la tensión que se introduce en la relación cuando se desafía al otro a hacerse cargo de la potencia de desarrollo de una inteligencia de la que es portador” (Martinis, 2006: 269) Pero en la relación educativa, no solo convive la tensión que claramente señala Martinis, sino también la tensión que transcurre entre la reproducción y el cambio. La educación transcurre en el intersticio entre el “legado” cultural a transmitir para la reproducción de la vida social y los cambios y transformaciones inherentes y necesarios a toda sociedad. La práctica educativa necesariamente genera cambio, no es posible la mera reproducción del “legado”. Por un lado ese “mandato cultural” para ser enseñado es recreado primero por el educador y luego aprendido por el educando. “El otro cambio está dado por el aprendizaje, que implica un cambio en la persona y en las relaciones que establece con lo aprendido.” (Stevenazzi, 2008: 94). Ser conscientes todo el tiempo que reproducimos es la única forma en la que podemos habilitar la transgresión. Esa conciencia nos pone en el lugar de la “responsabilidad de la transmisión”. El educador “(...) ocupa un lugar que lo remite a la responsabilidad social de transmitir el patrimonio cultural que a cada sujeto le corresponde por derecho, seleccionando recursos culturales y sociales (...)” (Lahore;et al, 2005: 79)

El educador es al decir de García Molina el vehículo que va a posibilitar que “algo diferente” ocurra. Y en éste sentido, “Al rol del educador en la transmisión de contenidos culturales se adiciona la indagación acerca de los intereses y los saberes del sujeto de la educación, ya que ello se conecta con la posibilidad de promover aprendizajes significativos”. (Silva, 2005: 142)

La tarea del educador no solo tiene que ver con la responsabilidad de la transmisión de los contenidos y con la intencionalidad puesta en ellos, sino también es una tarea que habla de un compromiso con los educandos y con la realidad que nos toca vivir, compromiso como seres históricos, *“mi presencia no puede pasar inadvertida (...) es una presencia política en si misma”* En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones” (Freire, 2005: 94)

Pero existe un “doble juego” que nos recuerda Meirieu *“No hay ningún educador cuyo proyecto no sea, en efecto, de un modo u otro, dar instrumentos al otro. Y no hay ninguna instrumentación que no sea, en cierto modo, una empresa de adiestramiento y homogeneización. La educación es un asunto de la sociedad y desgraciado aquel que lo olvide: la institución social lo perdona todo mientras se sirva a sus intereses...”* “Educar (...) consiste en adaptar a individuos a un ambiente dado, en prepararles para el ejercicio de roles sociales cuyos contenidos están siempre más o menos determinados” (Meirieu, 2001: 64) El autor sostiene que aquel educador que no reconozca esta dimensión de la educación esta poniendo en juego también su función para el cuerpo social. Sostener esta “sinceridad” con los sujetos, con la comunidad y con uno mismo es parte del ser educador, y también es parte de la construcción de nuevos vínculos. Ahora bien, así como reconocemos esta dimensión de reproducción, reconocemos el doble juego que menciona Meirieu, el de reproducir, pero también el de emancipar. La finalidad última del educador es hacer emerger un sujeto libre, *“de una voluntad capaz de darse sus propios fines, de efectuar lo más lúcidamente posible sus elecciones, de decidir con toda independencia sus propios valores”*. (Meirieu, 2001: 66) Pero a su vez, y no reconocerlo sería un error, el educador realiza una *“operación que consiste en adaptar a individuos a un ambiente dado, en prepararles para el ejercicio de roles sociales cuyos contenidos están siempre más o menos determinados (...)”* Y a esto es a lo que Meirieu llama el *“doble juego”*, proporcionando los instrumentos necesarios pero para poder promover la emancipación del “Otro”²³.

Finalmente y buscando mencionar aquí los aspectos esenciales de la tarea del educador, es imprescindible hacer referencia al *“principio de educabilidad”* ya que éste *“se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no solo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz de él, y solo él, de*

²³Otro, al decir de Meirieu evoca *“una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por si misma, sin limitarse a lo que dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente (...). El otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. Por ello el Otro es alguien que se escapa a todo poder y, especialmente, a “mi poder” sobre él (...), el Otro en otras palabras es alguien a quien puedo encontrar, en el sentido propio del término.”* En Meirieu, P; “La opción de educar. Ética y Pedagogía”. Ediciones OCTAENDRO, SL. Barcelona; 2001, pag10

contribuir a que lo consiga". (Meirieu, 2001: 26)

El sujeto de la educación, *"(...) debe estar dispuesto a realizar un trabajo de adquisición de los contenidos culturales, y por tanto es él quien decide ocupar el lugar que le es ofertado (...)"* (Lahore, et al, 2005: 79) Como señala Violeta Nuñez, *"el sujeto de la educación se constituye cuando se lo considera sujeto responsable (en medida acorde con su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares"*. (Nuñez, 1999:35). La autora plantea que en la medida que el educador no otorgue esa responsabilidad al educando éste no podrá ocupar el lugar de *"sujeto de la educación"*. Esta perspectiva se enriquece con la idea que nos transmite Freire sobre el particular vínculo entre educador y educando, entre quien está formando y quien se está formando *"quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convence definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción"* (Freire, 2002: 24) De este modo nos convoca a *"que desde el comienzo del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado"*. (Freire, 2002: 25)

Se presenta aquí una aparente contradicción entre los postulados freirerianos y la perspectiva de Meirieu en torno a la indisoluble tarea del educador de moldear y adaptar al "Otro" en el proceso de formación. Dicha contradicción aparece como aparente, ya que Freire como Meirieu, en tiempos y formas diferentes nos advierten que *"ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del status quo por que el dominante así lo decreta"* (Freire, 2005: 108)

Ahora bien, en el marco de la relación educativa que se establece, la particular relación entre educador y educando se encuentra mediada por los contenidos culturales, estos consisten *"en el qué se transmite y son inseparables del para qué y el cómo se transmiten"*. (Nuñez, 1999: 35). De este modo podemos decir que *"La relación del agente y el sujeto no es una relación personal sino educativa (mediada) (...)"* *"La palabra, el contenido, es lo que vincula a uno con el otro, lo que otorga sentido a su particular relación"* (García Molina, 2003: 120) Los contenidos según este autor pueden representarse tanto en productos conceptuales como en materiales. *"La educación transmite*

construcciones simbólicas y técnicas, objetivadas para poder ser enseñadas (...). “Mediante la enseñanza o instrucción, los que la reciben podrán reproducirlo, actualizarlo, transformarlo y lanzar nuevas construcciones”. (García Molina, 2003: 129) En este mismo sentido, y como elementos mediadores del y con el mundo, Meirieu los denomina “objetos culturales”, y plantea “*El objeto cultural tiene pues este privilegio extraordinario de llevarnos a la orilla de una especie de armonía eterna entre lo que descubrimos de nosotros mismos y lo que percibimos fuera, cuando nuestra mirada se reconcilia con lo que encuentra y el objeto encontrado le confiere todo su alcance*” (Meirieu, 2001: 140).

Tal como mencionábamos al iniciar el presente apartado, los sujetos, contenidos, los espacios y los tiempos están en juego y proponen transformarse en la práctica de extensión. Teniendo esto presente, proponemos una forma particular de comprender el espacio y el tiempo, pedagógicos. El “espacio educativo” se transforma, ya no como sinónimo de institución, como algo estático, fijo, sino como resultado de múltiples y diversos recorridos. El espacio se conforma por interrelaciones; y la espacialidad es condición de la multiplicidad de esas interrelaciones. “*El espacio se constituye a través de interacciones, desde lo inmenso de lo global, hasta lo ínfimo de la intimidad*” (Massey, 2005: 108). En este sentido se hace imprescindible pensar el “espacio” como *acontecimiento*, donde se juegan una multiplicidad de elementos que tienen que ver no solo con la subjetividad que “los otros” van construyendo con sus propias trayectorias, sino también con como éstas se entrelazan con las determinaciones propias del territorio. Entender, o bien dar cuenta del espacio como “*superficie resultante*” de estas múltiples determinaciones que se afectan las unas a las otras y así conviven, se desarrollan, crecen y cambian, es comprenderlo desde un “*principio de complejidad*”²⁴, donde los acontecimientos se vislumbran como procesos, como sucesivas interrelaciones que no poseen un orden y que no son explicables aisladamente. Alude a la coexistencia de distintas y diversas fuerzas, que se manifiestan siendo antagónicas, complementarias y simultáneas. Se entiende de vital relevancia aquí poder relacionar estrechamente este concepto de “*espacio como resultante de...*” y espacio educativo. ¿El espacio educativo no es también resultante de...?, la construcción de múltiples relaciones, la relación que construyen educador y educando, la relación que como sujetos creamos con el medio, la relación que construimos ambos con los contenidos puestos en juego en esa relación. El espacio educativo es resultante de “lo educativo” que acontece, pero también resulta del vínculo naturalmente recíproco con esa multiplicidad de determinaciones que

²⁴ “...la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad...” (Morin, 1990:101)

hacen a la comunidad y al territorio²⁵ (como totalidad de relaciones de poder, políticas, administrativas, de parentesco). Se hace necesario comprender al espacio educativo como una simbiosis entre lo personal, lo simbólico y lo colectivo.

El espacio educativo propuesto para comprender las experiencias de formación desde la Extensión Universitaria, retoma y cobra este mismo sentido, siendo productor de subjetividad, ligado estrechamente con las experiencias individuales, dando sentido/s de pertenencia no solo de los espacios, sino del territorio mismo. Y aquí se hace presente “*el principio de continuidad de la experiencia*”. Dewey (1945) planteaba que el problema de la continuidad de las experiencias debía ser el criterio para distinguir aquellas experiencias educativas de las “antieducativas”. Toda experiencia influye en algún grado en las “*condiciones objetivas bajo las cuales se tienen experiencias ulteriores*”. (Dewey, 1945: 37). En este sentido si una experiencia deja en los educandos preguntas, curiosidad sobre lo experimentado, fortaleciendo la iniciativa y generando el deseo de continuar experimentando, aprendiendo, podemos decir que estaríamos en presencia de una experiencia educativa. Por otro lado, plantea, es el educador el responsable de tener siempre presente el principio de continuidad de la experiencia, buscando así construir ambientes que posibiliten y conduzcan a vivenciar experiencias que faciliten el crecimiento. Así como conocer y poder utilizar de la mejor manera posible los espacios físicos y sociales que existen como forma de extraer de ellos todo lo que posean para poder fortalecer experiencias que sean valiosas. Entendemos que éstos conceptos que resalta el autor son imprescindibles para comprender las experiencias de Extensión y así poder organizar un espacio en donde la práctica educativa tenga lugar.

Ciertamente podríamos pensar que lo que el autor señala en éstos párrafos se relaciona directamente con lo que García Molina llama “*enriquecer el medio*”, concepto que refiere específicamente a generar mayores oportunidades para la adquisición de aprendizajes. No solo se trata de colmar un espacio con símbolos y estímulos, un espacio más cálido, mejor organizado, sino que se trata de tener en cuenta el espacio, el tiempo y los ritmos. Enriquecer el medio, favorecer las experiencias ricas y valiosas tiene que ver con tener en cuenta las particularidades sin desconocer la totalidad, significa conocer a cada uno de los sujetos con los que trabajamos, pero también al grupo que con ellos se conforma, significa conocer ambas formas de ser y estar, las potencialidades y los aspectos que obstaculizan la generación de experiencias valiosas, educativas.

²⁵Entendido como “*territorio diverso*” (Mañano Fernandes, 2008), como totalidad de relaciones de poder, políticas, administrativas, de parentesco, etc. Un territorio que por tanto no es unidimensional, donde se expresa la totalidad social, con sus actores, sus intereses y también sus conflictos.

Partiendo de estas premisas, es necesario centrar la mirada en la forma de aprendizaje de los adultos, con quienes mayoritariamente se construye desde las prácticas de extensión seleccionadas. Este aspecto cobra central relevancia ya que la relación educativa que se establece y los vínculos que se proponen, deben ser necesariamente pensados desde la particularidad afectiva y cognitiva del proceso de aprendizaje de los adultos, los cuales están inmersos en procesos de producción y reproducción. Así podemos decir que “(...) *para el adulto no es tan importante conocer cosas nuevas sueltas, como sistematizar su conocimiento e integrar en conjuntos más armónicos y más totalizantes los elementos nuevos que, basados en esta premisa, se puede afirmar que la base del proceso de aprendizaje para un adulto, es su experiencia personal. Y no sólo sus experiencias personales, consideradas general y abstractamente, sino la experiencia personal de las condiciones concretas de su existencia. De esta base real nace y se consolida su interés para conocer, su voluntad para hacer el esfuerzo necesario para aprender, pues es precisamente explicando e integrando esta experiencia concreta que el adulto extrae un conocimiento útil en la orientación de su actividad práctica.*” (Bosco Pinto, 1984: 23)

De este modo, y haciendo énfasis en la especificidad educativa de los adultos, Bosco Pinto señala “*En el adulto el proceso se define por la comprensión y la explicación de su propia vivencia concreta, integrando nuevos conocimientos sólo en la medida en que permiten una mejor comprensión de las cosas y no por su valor intrínseco pero abstracto para él. Para poder ser verdaderamente práctico el conocimiento tiene que ser pragmático.*” (Bosco Pinto, 1984: 23)

Teniendo en cuenta los elementos anteriormente señalados y la especificidad del “modo” de aprender de los adultos, los “*principios pedagógicos*” en los que se apoya la formación educativa para el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil (MST) contribuyen a ampliar la mirada y continuar profundizando en los componentes pedagógicos de las prácticas de extensión.

El MST, ha sostenido que la educación es uno de los pilares de su movimiento, por ello ha desarrollado durante su largo recorrido como fuerza social, conocimientos, estrategias, fundamentos educativos que han hecho afirmar y sostener sus principales convicciones, reivindicaciones y conquistas, en sus propios institutos y escuelas. Dentro de la extensa y rica documentación que da cuenta de lo antedicho, encontramos parte de algunas definiciones que frente a lo educativo han realizado. Resulta interesante aquí referirnos a lo que según su método pedagógico llaman “*ambiente educativo*”; “*Criar o ambiente educativo é mais do que enfeitar o ambiente físico (...). É principalmente ser capaz de se*

antecipar e provocar relações e situações de aprendizado; influir e tornar cada tempo o mais educativo possível, refletindo e recriando seus conteúdos e didáticas; construir circunstâncias objetivas que alterem a existência social de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, e que criem novas necessidades de aprendizado e de posicionamiento pessoal e coletivo...” (ITERRA, 2004:52) Para “*poner en movimiento la pedagogía del Movimiento*”, como ellos señalan, es preciso partir de comprender el ambiente educativo, y dar cuenta de sus componentes. Se recuperan con énfasis aquí, tres de los componentes esenciales del ambiente educativo: “*Tempo educativo*”, “*Situações de Aprendizado*” y “*Espaços Pedagógicos*”²⁶. Estos tres conceptos dialogan con la idea de “modelo pedagógico” expuesta por Meirieu buscando hacer de lo educativo un concepto central de la práctica extensionista.

Se entiende que para cada uno de los tiempos educativos que se asumen, debe haber una definición y un objetivo concretos. Para realizar tal intencionalidad es preciso tener claro el método sus formas de concreción y los contenidos. Para garantizar la ejecución de los tiempos educativos es preciso definir horarios y respetarlos. La construcción de estos acuerdos permite que los educandos puedan “administrar”, “gobernar” el tiempo del proceso educativo a partir de los objetivos colectivos y personales. Con el transcurrir de los tiempos educativos, muchas son las situaciones que se pueden presentar que no estén planificadas, pero que representen “*situaciones de aprendizaje*”, estar atento a estas situaciones es parte del tiempo educativo, ya que por un lado sucede que pueden surgir situaciones que representen lo educativo y se las debe aprovechar e incorporar en el proceso, así como sucede que ciertas situaciones que buscaban ser educativas se transforman o bien se desvirtúan. Por eso, esta perspectiva señala que cuando una situación de aprendizaje deja de cumplir con una intencionalidad pedagógica deberá ser resignificada o bien interrumpida, esto siempre teniendo en cuenta las necesidades del proceso educativo que hemos emprendido con los “Otros”. En el proceso de formación con trabajadores adultos, cobra central relevancia la necesidad de “*desarrollar una pedagogía para lo abstracto, de lo simple para lo complejo, de lo material para lo ideal, de lo singular o particular para lo universal, de lo conocido para lo desconocido, de lo práctico para lo teórico, de la acción para la reflexión. Y nunca partir de esquemas preconcebidos abstractos para interpretar la realidad social concreta y existencial.*” (Bosco Pinto, 1984: 23)

²⁶Se entiende que los conceptos señalados poseen su pura significación si se les respeta su idioma de origen (Portugués), a los efectos de hacer más comprensible la reflexión los mismos serán desarrollados, deconstruidos por quien escribe en su idioma materno, pero se procuró no dejar de señalar lo antedicho.

Finalmente y en consonancia con la especificidad mencionada, se definen los espacios pedagógicos no necesariamente como espacios físicos. Para que sean espacios pedagógicos es preciso que se establezca la finalidad de la actividad y por ende su contenido. Así el espacio pedagógico está comprendido esencialmente por la intencionalidad educativa, la finalidad pedagógica y los contenidos puestos en juego. En definitiva podemos señalar que el espacio educativo construido en el marco de procesos de formación en extensión no se agotan en límites institucionales. Es preciso hacer de las experiencias vivenciadas, experiencias educativas, en espacios sociales enriquecidos, teniendo en cuenta los tiempos, los ritmos, las singularidades y las totalidades de y con los sujetos. Construyendo y definiendo de este modo el sentido pedagógico de nuestra práctica.

Esta aproximación a los elementos que están en juego en el marco de la conformación de una relación educativa, y un “modelo pedagógico dado”, busca dialogar con la fuerte presencia que ésta descripción tiene en y para la vida universitaria y específicamente en los procesos que se establecen desde la extensión. Podríamos decir que no existe un claro desarrollo teórico de éstos elementos en los procesos de extensión ya que “lo pedagógico” históricamente ha estado vinculado a la relación docente-estudiante, puertas adentro del aula. Tal como se señala *“Es poco usual encontrar en los debates universitarios propuestas pedagógicas que planteen cambios en la intimidad educativa, en la relación entre estudiante-docente-conocimiento-medio social.”* (Cano y Castro, 2012: 30).

En esta instancia proponemos correr la mirada colocando los elementos de esta relación en los procesos de formación de extensión universitaria, posicionando en nuevos lugares a educadores y educandos, encontrando nuevos contenidos en juego, así como otros formatos.

Compartimos con Romano que *“Lo pedagógico en algún sentido atraviesa la totalidad del quehacer universitario. No obstante, en nuestro país ha sido históricamente identificado como “patrimonio” de una tradición ligada a la formación docente. Esta tradición normalista es la que ha impuesto las significaciones que se pueden asociar a este término. Esta tradición ha establecido una identificación entre docencia y enseñanza; y también entre enseñanza y formación docente sistemática. Existe otra tradición que en el Uruguay se ha construido por oposición a esta tradición que es la universitaria”.* (Romano, 2012)

De este modo nos interesa retomar el proceso de construcción de prácticas integrales en nuestra Universidad y en ese marco las particulares experiencias desarrolladas en el trabajo en Cerro Largo y Bella Unión.

Podemos afirmar con Cano y Castro que el principio pedagógico central en las experiencias de construcción de intergalidad es el de praxis, *“teoría y práctica se articulan de manera dialógica, así la práctica interpela a la vieja teoría para la generación de una nueva explicativa de los elementos vividos en las experiencias y de esta manera de forma permanente y espiralada práctica y teoría se conjugan para el mejor conocimiento e intervención de los problemas del medio social en el que nos formamos.”* (Cano y Castro, 2012: 30). Tal como nos revelan los autores, teoría y experiencia aparecen como elementos centralmente necesarios, sin las que tales experiencias integrales no podrían existir. *“La inexistencia de experiencia vuelve caduco el principio de conocimiento socialmente útil y la falta de aportes teóricos torna voluntarista y espontaneísta la acción universitaria en el medio.”* (Cano y Castro, 2012: 30).

Lo anteriormente señalado respalda la necesidad de realizar un ejercicio de identificación de perspectivas pedagógicas disimiles, que ciertamente conviven en las prácticas de extensión y prácticas integrales, buscando encontrar algunos puntos comunes con los *“modelos de extensión”*, identificando diferentes aportes que nos permitan vislumbrar tal cuestión. En este sentido compartimos que *“en el caso de la extensión universitaria, el problema de la relación entre teoría y práctica ha estado vinculado directamente con las concepciones de extensión que han primado en determinado momento histórico, vinculadas a su vez a determinados modelos de Universidad. Estos, por su parte, deben comprenderse en cada momento a la luz de los principales debates filosóficos que constituyeron su contexto cultural e intelectual.”* (Cano y Castro, 2012: 30).

Tomaremos aquí los aportes de Jaume Trilla y Ana Ayuste, para realizar una *“tipología”* de perspectivas pedagógicas que, como ya fue mencionado anteriormente se pondrá a dialogar con los mencionados *“modelos de extensión”* y en ese diálogo encontrar algunas características de las actuales prácticas de extensión. Según los autores han habido sucesivas propuestas de distinguir *“pedagogías”*, según diversos criterios, vinculado a la necesidad conceptual de ordenar y clasificar para mejorar la comprensión teórica de las cosas. Algunas de estas propuestas han estado más vinculadas a saberes de las ciencias sociales, otros más específicamente a saberes pedagógicos, pero todas en definitiva presentan ciertas limitantes. Por ello los autores proponen una nueva forma de clasificación de acuerdo a dos criterios centrales, uno de carácter *teleológico*, el que permitirá identificar la función social que cada pedagogía le atribuye a la educación, y el segundo de carácter *epistemológico*, el cual referenciará el tipo de conocimiento pedagógico que se produce. (Ayuste, Trilla; 2005). *“Esta manera de ordenar o de clasificar las diferentes pedagogías*

modernas nos informa, por un lado, de un elemento pedagógico clave de naturaleza ideológica, y, por el otro, de su grado de practicidad y de vinculación con la realidad educativa.” (Ayuste, Trilla, 2005: 224)

De esta forma de clasificación surgen dos pedagogías. Pedagogías *transformadoras*: las que se caracterizan por contener un fuerte análisis crítico en torno a las relaciones de poder y las desigualdades que existen en todas las esferas sociales, y a la vez una sostenida convicción de que la educación es una herramienta privilegiada de cambio y transformación de esas relaciones. Pedagogías *conservadoras*: éstas pedagogías se colocan en las antípodas de las anteriores, ya que no solo no cuestionan el orden social establecido y las relaciones sociales en las que la educación está inmersa, si no que entienden a ésta como un proceso de mera adaptación a ese orden social correspondiente a cada cultura. De este modo los autores señalan “(...) *Al no cuestionar los aspectos centrales de las estructuras sociales y educativas, ponen el acento en aquello que consideran que puede mejorar la función adaptativa o reproductora del proceso educativo, contribuyendo a conservar así el sistema organizativo, la cultura, los valores establecidos, etc.*” (Ayuste, Trilla, 2005: 224)

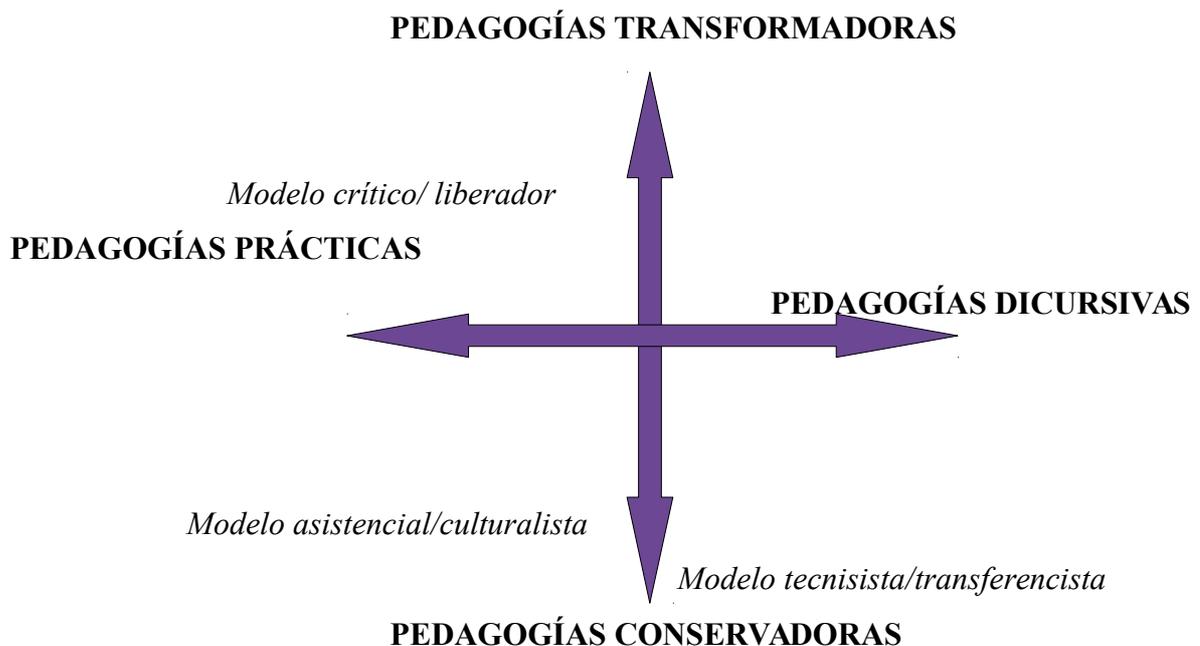
Aparece con relativa importancia la vinculación existente de estas perspectivas no solo con la teoría sino con la práctica concreta. Así los autores aportan otro eje de análisis la practicidad/ discursividad, de aquí surgen dos nuevas pedagogías. Pedagogías *discursivas*: son aquellas a las que les preocupa por sobre todo pensar y repensar los conocimientos que surgen a partir del acto educativo, con el objetivo de explicarlo y orientarlo. Estas pedagogías no parten de experiencias concretas sino que toman como referencia teorías y diversos aportes de distintas disciplinas conformando un saber pedagógico extremadamente teórico y abstracto. (Ayuste, Trilla: 2005) Finalmente surgen de esta tipología las pedagogías *prácticas*: aquellas que en oposición a las anteriores se conforman desde la práctica concreta. La práctica es fuente privilegiada de conocimiento en tanto se transforma en un elemento central en la conformación de nuevas teorías y lugar hacia donde esta teoría regresa en su expresión más pura.

Ahora bien, lo interesante de este aporte no solo tiene que ver con la definición más o menos clara que a los efectos de comprensión teórica han realizado los autores, sino con lo que surge de la conjunción de las cuatro pedagogías mencionadas. Tal como lo señalan “*De la combinación de ambos criterios de clasificación obtenemos cuatro clases diferentes de pedagogías que pueden expresarse gráficamente en un plano cartesiano. En el eje de las ordenadas nos encontramos las transformadoras y las conservadoras, y en el eje de las abscisas las pedagogías discursivas y las prácticas. Ambos ejes deben entenderse como un*

continuum, de forma que las pedagogías se sitúan en el plano en función de sus énfasis respectivos sobre la función socio-política que se adjudica a la educación y el tipo de conocimiento pedagógico predominante en su contenido". (Ayuste, Trilla, 2005: 225).

Surgen así las *Pedagogías transformadoras/disursivas*; *Pedagogías transformadoras/prácticas*; *Pedagogías conservadoras/discursivas* y *Pedagogías conservadoras/prácticas*.

De este modo, retomando la especificidad pedagógica de la extensión universitaria y recuperando los tres modelos de extensión descritos en el apartado anterior, utilizamos un gráfico propuesto por Ayuste y Trilla, al cual aportamos ajustes que esbozan una forma de aproximarnos a los vínculos entre los modelos de extensión desarrollados en América Latina en diferentes momentos históricos y la construcción pedagógica que de ellos puede emerger. Esta síntesis busca permitir una mejor comprensión histórica de los procesos de extensión como prácticas eminentemente educativas, así como aportar en la explicación de los sentidos pedagógicos de las prácticas de extensión, develando tensiones y desafíos.



El citado gráfico vincula los “*modelos de extensión*” a los espacios conformados en la intersección entre las distintas pedagogías, colocados con mayor o menor cercanía a los ejes, en función del énfasis de los criterios que los definen.

De este modo, y en el marco del análisis que surge del gráfico, señalaremos que el modelo *crítico/ liberador* caracterizado por sostener y propiciar procesos político-pedagógicos que tienen como fin último la superación de las relaciones de dominación, buscando promover vínculos de equidad, respeto a la diversidad, siempre desde una humanidad que es compartida, se sostiene en el intersticio entre las pedagogías prácticas

y las pedagogías transformadoras. Esto da cuenta de la intencionalidad crítica en el análisis de las relaciones sociales, en tanto relaciones de poder desiguales, así como invita a crear y recrear propuestas educativas que aporten a una transformación social. El encuentro con las pedagogías prácticas le otorga sentido a la práctica como fuente privilegiada de generación de conocimiento. Así práctica y transformación son los pilares pedagógicos del modelo *crítico/ liberador*.

Ahora bien, más cercano al eje de las pedagogías conservadoras, pero en el encuentro con las pedagogías prácticas, podemos encontrar el modelo *asistencial/ culturalista*, desde el cual se resalta la importancia del vínculo de los saberes universitarios con los saberes no universitarios pero desde una perspectiva “*evangelizadora*”. El encuentro se da en la medida en que el saber científico llevará soluciones o mejoramiento en la calidad de vida de los sujetos carentes tanto material como intelectualmente. Si bien desde este modelo, la práctica, la experiencia con los otros, está puesta como centralidad, la perspectiva de sujeto que aparece, dista mucho de la comprensión del “Otro” como sujeto de posibilidad en tanto tal. La posibilidad la ofrece el saber científico-académico, en el marco de una perspectiva conservadora de las relaciones desiguales de poder. Por esta misma razón este modelo está colocado más cercano a las pedagogías conservadoras, ya que prevalece tal perspectiva.

Finalmente y en el marco del encuentro de éstos modelos de Extensión con la clasificación pedagógica, identificamos al modelo *tecnista/transferencista* caracterizado por la transferencia y difusión de herramientas y saberes científico-tecnológicos, vinculado directamente con experiencias de asistencia técnica. Podemos encontrar este modelo, mucho más cercano al eje de las pedagogías conservadoras que el anterior, ya que no solo sostiene y parte de relaciones desiguales de poder, sino que las reproduce, estando el propio modelo adaptado para tal reproducción. Más cercano al eje de las pedagogías conservadoras también porque se construye muy alejado de la práctica concreta. No revisten de importancia para este modelo de extensión la experiencia de los sujetos. Los conocimientos o herramientas transmitidas se exponen de forma divorciada con la práctica cotidiana de los mismos. Por esta razón se encuentra en el intersticio entre las pedagogías conservadoras y las pedagogías discursivas, no parte de la práctica porque se sostiene en modelos teóricos de transmisión y comprensión, relacionado con saberes y técnicas específicas y puntuales. Estos vínculos e identificaciones entre modelos y pedagogías son construcciones claramente teóricas que advertimos con los autores, pretenden aportar a la reflexión sobre la práctica de los equipos, en el encuentro con los “Otros”.



CAPITULO III

**Los sentidos pedagógicos de la Extensión,
una mirada necesaria...**

3.1 El diálogo con las experiencias: La Extensión en el Medio Rural

*(...)Soy de un pueblo que es de tierra
solo en ella ve la vida.
Son de barro sus manos
y los pies que al suelo pisan
Con el agua de sus ojos
va moldeándose la arcilla
de su destino, marcado
por la Cruz del Sur arriba
Soy de un pueblo que es de tierra
y su tierra es prometida(...)²⁷*

A partir de estas construcciones y basados en el recorrido histórico y teórico del presente trabajo, nos interesa vincular, como analizadores de la práctica, dos experiencias de Extensión Universitaria que están instaladas en el medio rural desde hace ya varios años, teniendo su centralidad en la formación con y para los sujetos populares: el Centro de Formación Popular de Bella Unión y la Unidad de Extensión de Cerro Largo.

Como ya fue señalado en páginas anteriores, el Centro de Formación Popular de Bella Unión es creado en 2008 a partir de la confluencia de varias iniciativas y procesos convergentes. Por un lado en 2007, en el marco de discusiones y construcciones de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, se impulsa el proyecto denominado “Universidad Popular Líber Arce”, el cual prevé a través de la intención de hacer cada vez más participe a la sociedad de la formación y ejecución de iniciativas educativas compartidas, la creación de Centros de Formación Popular. Se busca dar un paso más en la construcción de saberes desde la extensión como vínculo privilegiado con los sujetos sociales, gestionando de forma colectiva propuestas diversas, donde se construya cocimiento socialmente pertinente en el marco de procesos de formación conjunta.²⁸

Así el Centro de Formación Popular Bella Unión²⁹ “*Es un espacio de formación cogestionado por la Universidad de la República, a través del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), y las organizaciones de trabajadores rurales y agroindustriales de Bella Unión: UTAA (Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas), SOCA (Sindicato de Obreros de la Caña de Azúcar), Gremial Granjera, Sindicato de Trabajadores Hortícolas, entre otras.*” (SCEAM, 2012: 1)

Este Centro es conducido de forma colectiva, por el equipo universitario, integrado actualmente por cinco docentes del área social y agraria y trabajadores asalariados

²⁷ Extracto de la canción “Ocupación” del Cantautor Uruguayo Ezequiel Fascioli Sosa.

²⁸ Ver pag 35

²⁹ En adelante CFPBU.

representantes de las distintas organizaciones. El espacio directivo del Centro es un área de trabajo en si misma para la tarea de Extensión, donde fortalecer la dirección colectiva y la participación activa de los trabajadores, es parte central del trabajo. Es un desafío cotidiano, tal como señala una de las docentes integrantes del equipo del CFPBU, “(...) a la hora de pesar esta dirección colectiva y una propuesta de co gestión entre Universidad y trabajadores, digamos que no podemos decir que es como un estadio al que llegamos, y ta, a partir de ahora, co gestionamos el Centro de Formación, esa es la intención, como la aspiración y está contaminada de dificultades permanentes de las posibilidades que tiene la Universidad y de las posibilidades que tienen los trabajadores hoy, de los dos lados, lo que sí hemos logrado, y que ha sido como un avance, es realmente pensar los contenidos de formación realmente de forma conjunta(...)” (Entrevista nº1)³⁰

De éste modo, el CFPBU se enmarca en los objetivos centrales que persigue la práctica de extensión en Bella Unión: “Promover el acceso a tierra para trabajadores como forma de superar las condiciones de vida signadas por situaciones de desigualdad y pobreza. (...); Apoyar y contribuir al desarrollo de proyectos colectivos socio productivos que tiendan hacia la autogestión de y para los trabajadores organizados.(...); Fortalecer las organizaciones de trabajadores y pequeños productores de Bella Unión.(...); Contribuir a la actual coyuntura de desarrollo productivo de la zona en el marco del Proyecto Sucro-Alcoholero. (Echeverriborda et al, 2010: 3)³¹

La estrategia privilegiada que se desarrolla desde la confluencia de las demandas de los trabajadores y la experiencia del equipo para llevar adelante tales objetivos es la *formación*. Sobre esta confluencia otro de los docentes del SCEAM integrantes del CFPBU señala “La formación tiene una primera necesidad más de tipo técnico operativo digamos, ellos plantean que ante un escenario inminente de desocupación o desplazamiento de trabajadores (...) La alternativa, o una de las alternativas que pensaba es la capacitación para gestionar y para saber hacer otro tipo de tareas que no implicaran solamente caña de azúcar (...)” “(...)y la otra más de formación política, si viene un proyecto que tiene como telón de fondo una reactivación productiva en base a un proyecto político del gobierno, una apuesta fuerte del gobierno a eso, los trabajadores tienen que tener elementos de formación política para poder pararse frente a ese proyecto y pelear mejor por sus condiciones, eso

³⁰ Entrevista realizada en Setiembre de 2012, a una de las docentes integrantes del equipo responsable del SCEAM del CFPBU.

³¹ Sería demasiado extenso y escapa a los objetivos del presente trabajo abordar la complejidad de la práctica del CFPBU. Muchos son sus antecedentes, no solo vinculados a las prácticas universitarias sino a la particularidad y complejidad histórica del territorio. En éste documento no desconocemos tal riqueza, sino que partimos de ella, pero con el objetivo de centrarnos en un eje en particular: el *sentido pedagógico de la práctica*.

*requiere de formación.(...) (Entrevista n°2)*³²

Por otro lado, desde el año 2004 funcionan en los departamentos de Artigas y Cerro Largo Unidades de Extensión como estrategia de descentralización de la UdelaR, impulsada desde la presencia de docentes extensionistas radicados en esos departamentos. En 2008 se genera una reestructura de estas unidades, incorporándose a las mismas nuevos docentes, algunos con radiación en el departamento. En 2009 se suma un mayor número de docentes de diversas disciplinas a ambas unidades y se incorpora el trabajo de las mismas al Programa de Formación de Actores Locales para el Desarrollo Rural, redimensionando en parte el trabajo de las Unidades y haciéndolas parte de una estrategia que buscó ser compartida por todas las experiencias de formación vinculadas al trabajo en el medio rural desde el SCEAM³³. Así la Unidad de Extensión de Cerro Largo³⁴, desde su reconfiguración en 2008 y fortalecimiento en 2009, se enmarca en la búsqueda de generación de procesos de formación con actores locales. Al decir del equipo de la unidad *“El trabajo vinculado a lo rural desarrollado desde la UECL y el “Programa de Formación de Actores para el Desarrollo Rural”, que a partir de 2009 funciona también desde ésta, nos coloca en el desafío de identificar y trabajar con los sujetos que consideramos fundamentales para el desarrollo rural, que desde una perspectiva de Extensión Universitaria deben prestar especial atención a los sectores históricamente más postergados de la sociedad.”* (Frank, Quintero, 2010: 17) La Unidad de Extensión de Cerro Largo ha ido construyendo sus diversas líneas de trabajo en función del reconocimiento del territorio y el encuentro con las diversas realidades y necesidades de organizaciones y trabajadores rurales. Así actualmente su trabajo está centrado, además de otras tareas vinculadas al desarrollo de la Universidad en el interior, en dos líneas específicas vinculadas al trabajo rural. Una denominada Producción y Comercialización de Alimentos de consumo local (PyCA), con pequeños productores familiares de Cerro Largo, el cual surge a partir de un relevamiento profundo en 75 localidades del departamento, donde se identifican una diversidad de familias que producen y comercializan alimentos a nivel local. De este modo, el equipo se propone profundizar en estas experiencias, planteando que *“(...)la producción granjera de pequeña escala continúa activa en gran parte del departamento, aunque de manera aislada y dispersa a nivel territorial, funcionando como parte de una estrategia familiar de reproducción que intenta viabilizar la permanencia en el medio rural y/o el asegurar el sustento mediante la*

³² Entrevista realizada en Setiembre de 2012, a uno de los docentes integrantes del equipo responsable del SCEAM del CFPBU.

³³ Documento sobre la Unidad de Relaciones con el Interior. SEAM-UdelaR) Dsponible en <http://www.extension.edu.uy/uri>

³⁴ En adelante UECL.

producción agrícola.” (Quintero, et al, 2012: 5). La segunda línea de trabajo se desarrolla con el Complejo agroinsutrial del arroz; con trabajadores arroceros vinculados al Sindicato Único de Trabajadores del Arroz y Afines (SUTAA) y a la Cuenca de la Laguna Merín. El objetivo propuesto para esto, en el marco de un acuerdo de trabajo entre la UECL y el SUTAA es *“Aportar a resolver las carencias de los trabajadores del arroz y sus familias, fortaleciendo la organización y promoviendo la concientización de los trabajadores y sus familias para la superación de la condición de explotación que viven y la búsqueda de su desarrollo humano, en un proceso que está involucrada la formación de estudiantes y docentes universitarios.”* (Quintero, et al, 2012: 1)

Si bien ambas experiencias comparten un marco común, y son parte de una misma estrategia desde el SCEAM, existen claras diferencias que marcan su desarrollo. Una de las más notorias es el marco de la propuesta, uno un Centro de Formación, la otra una Unidad de Extensión. En este sentido los objetivos de la Unidad se enmarcan en los objetivos centrales de la Unidad de Relaciones con el Interior, de la que depende. Así persigue: *“La construcción de espacios de intervención y articulación con organizaciones, redes y colectivos que involucren a trabajadores rurales y productores familiares, contribuyendo a su afianzamiento como actores locales críticos y a la ampliación de sus capacidades para la búsqueda de alternativas, desde una perspectiva de autogestión y autonomía.(..)”* De esta forma se propone: *“ La construcción de espacios que habiliten el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, que aporte a la formación integral de estudiantes y docentes universitarios, así como técnicos, y estudiantes de niveles de formación técnica. Se busca que dichos espacios permitan el abordaje de problemáticas y particularidades de estos sectores involucrando además la tarea de investigación desde un enfoque interdisciplinario.”* (Quintero, et al, 2012: 3)

A los efectos del análisis del presente documento, ambas experiencias son buenos analizadores para la reflexión y discusión en torno a los *sentidos pedagógicos* de las prácticas, ya que está en la finalidad de ambas y en sus objetivos marco, propiciar espacios de encuentro y formación. Debería existir por tanto una constante reflexión pedagógica sobre las experiencias, no solo de parte de los equipos, sino también desde el servicio que las promueve.

3.2 Los sentidos pedagógicos: una construcción desde la práctica.

(...) *Crece desde el pueblo el futuro
crece desde el pie,
ánima del rumbo seguro
crece desde el pie.(...)*³⁵

Interesa en este apartado poder hacer énfasis en los aspectos pedagógicos constitutivos de las prácticas de extensión seleccionadas, intentando identificar la construcción de sentido pedagógico de dichas experiencias.

Partiremos por señalar que ambas experiencias están posicionadas desde el modelo de extensión *Critico/liberador*, en diálogo con los postulados sostenidos y construidos por el SCEAM desde 2005 a la fecha, postulados que se desprenden de la construcción histórica de la extensión en nuestro país. Este posicionamiento nos acerca, de acuerdo al análisis presentado en apartados anteriores a la confluencia entre *pedagogías transformadoras y pedagogías prácticas*. Por lo tanto podremos señalar que tanto la experiencia del CFPBU y la UECL construyen, al menos desde sus postulados teóricos, su sentido pedagógico desde ésta particular confluencia pedagógica. En adelante intentaremos interpelar los discursos de los docentes involucrados en dichas experiencias, aportando otras, nuevas miradas a las prácticas que cotidianamente desarrollan.

La práctica, así, se transforma en el escenario central de construcción de sentidos y saberes, podemos hacer referencia a la práctica como *referente empírico*, al decir de Guber como “*porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen.*” (Guber, 2004: 47)

De esta forma, es este referente empírico del cual nacen, surgen y resurgen los elementos de trabajo y reflexión comunes entre universitarios y sectores populares. Será fundamental entonces develar la trama de significaciones asumidas y adjudicadas desde la realidad en la que se está interviniendo. Así, “*(...) lo real se compone de fenómenos observables y de la significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones.*” (Guber, 2004: 47)

Es fundamental, un conocimiento cabal del contexto y la cultura en y con las que se intervienen, solo de esta forma podremos arribar con los “otros” a una comprensión del universo que nos es común. Tal como señala Antelo, solo se obtiene el particular

³⁵ Extracto de la canción “Crece desde el pie” del cantautor Uruguayo Alfredo Zitarrosa

conocimiento de aquellos con los que trabajamos, *de dos maneras: estando y capacitándose* (Antelo, Alliaud, 2009: 102). El estar tiene que ver con el compartir, con el acompañar, con el caminar con, el capacitarse, al decir de los autores tiene que ver con entrenarse de manera más o menos sistemática con el arte de conocer el contexto. Esta idea dialoga con la perspectiva de Freire, quien señala *“(...)vuelvo a insistir en la necesidad imperiosa que tienen el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender como hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus “mañas” indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos”* (Freire, 2005: 102)

En torno a este conocimiento, una de las docentes del CFPBU plantea el continuo desafío que implica conocer y conocerse, buscando develar y construir demandas y propuestas *“cómo pensar propuestas que realmente sean vividas desde las necesidades concretas, también, de los trabajadores, que no es un movimiento tan sencillo, porque en realidad siempre decimos que es como un discurso tan trillado, pensar propuestas que sean acordes a todas las necesidades... y ese movimiento para nosotros cuesta mucho”* (Entrevista nº 1). La misma docente señala la necesidad de que la propuesta pueda ampliarse, llegar a las familias de los trabajadores, trabajar desde el conocimiento y apropiación de elementos culturales que les son propios. *“Estamos queriendo como dar un salto, es pensar, no sólo las propuestas de formación para trabajadores, (...) que el Centro de Formación no sólo se limite al espacio de lo laboral(...) pensar un centro de formación que pueda dar lo que hoy esta sociedad no da, no sé, de disfrute, de propuestas más culturales, artísticas y dirigidas a la familia trabajadora, creo que ese es como el gran salto que tenemos para adelante(...)* (Entrevista nº1)

Esta idea dialoga con la construcción de los contenidos a transmitir en la “relación educativa” que se genera. Contenidos que desde esta práctica buscan ser entendidos como *“objetos culturales”* tal como señala Merieu y retomábamos en apartados anteriores. Estos objetos culturales son los que se ponen a disposición de los educandos, buscando lograr la apropiación y reinención de los mismos. En el marco del Proyecto de Producción y comercialización de Alimentos (PyCA) de la UECL, uno de los docentes del mencionado proyecto, a raíz de esta experiencia, hace mención al encuentro con la práctica *“(...)en principio llegamos a relevar información, a preguntarles cómo era la producción, después se hicieron devoluciones, y a partir de esas devoluciones surgieron bueno, estaría bueno seguir trabajando esto, esto otro(...)* (Entrevista nº3)

De este modo podemos afirmar que para estas experiencias la práctica es transformación, *“supone comprender las condiciones de producción de esa práctica y la historia de su producción”*, generando *“una nueva concepción de conocimiento (...) donde el sujeto tiene una parte activa en la constitución del mundo. No es solo un sujeto constituido sino un sujeto constituyente. No solo recibe significados, si no que asigna significados a la realidad”* (Ubilla, P, 1996: 25)

Esta práctica transformadora, en tanto reflexión, revisión de acciones, discursos, nos plantea el desafío de comprender la realidad en tanto totalidad, integrando todas las capacidades humanas, desde todas las dimensiones. Así el hacer, el pensar y el sentir se ven interpelados desde sí y entre sí. Tal como señala Jara *“(...) significa trabajar las especificidades como dimensiones de la generalidad. Así, será necesario darle espacio a las particularidades sin desarraigarlas de su vinculación con el conjunto: a lo individual, grupal, colectivo y social; a lo racional, emotivo, sensorial y espiritual; a lo local, regional, nacional y mundial; a lo económico, político, ideológico y ético.”* (Jara, 1998: 98) Estas vinculaciones también presentan importantes desafíos a la práctica concreta *“Bueno, el desafío que implica pensar desde los aportes teóricos, que uno piensa ta, hay tal concepto que es un desafío permanente, decir este concepto es fundamental, pero tenemos que estar todos de acuerdo, o no, y la relación humana, eso que tampoco nosotros lo contemplamos en el trabajo interdisciplinario, o técnicamente no está, si bien hay escrito alguna cosa, me parece que no está suficientemente dimensionado de que es más allá de la voluntad, la disciplina, de la problematización, de los vecinos, hay cuestiones personales y de relacionamiento que escapan, y eso es un desafío también, por más que nos conozcamos, a veces juega a favor y a veces en contra.”* (Entrevista nº3)

En el devenir de la práctica, acordando con las entrevistas, la implicación afectiva es parte constitutiva, pone en juego el sentir, pero en una relación dialéctica con el hacer y el pensar, lo que implica *“Un proceso de auto-análisis (personal, grupal, colectivo) que trata de mover nuestras dominaciones interiores arraigadas en nuestro consciente y en nuestro inconsciente. Un proceso que busca desenmascarar nuestras ansias de ejercer una voluntad de poder. Nuestra omnipotencia de expertos en la subjetividad”* (Rebellato, 2000: 61). Esta revisión y análisis personal y colectivo en torno a las *“ansias de ejercer una voluntad de poder”* cobra central relevancia en los procesos de formación. Tal como señala Freire, no ha habido ni existirá nunca una práctica educativa que no transite por el riesgo de influir en los educandos *“Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva”* (Freire, 2005: 75). Para ello Freire propone asumir el

riesgo de forma clara y consciente, explicitándolo en el proceso de aprendizaje conjunto, en éstos casos con “(...) *trabajadores rurales asalariados, pequeños productores y las experiencias de trabajadores y pequeños productores de acceso a tierra(...)* *trabajadores que están fuertemente ligados y condicionados, históricamente por un complejo productivo específico y particular para el Uruguay (...)* *sindicato del arroz, (...)* *pequeños productores y sus familias de la zona de la mina de la 5ª sección(...)*” (Entrevistas nº2;3;4³⁶).

Todos éstos actores, organizaciones, grupos, sujetos, son quienes comparten la experiencia de formación con los equipos y con quienes y para quienes se proponen los contenidos, los formatos, los tiempos, los espacios de formación, son con quienes se construye el sentido pedagógico de la práctica. “(...) *¿Qué es lo que puede brindar hoy la Universidad a los trabajadores? Que no son cualquier trabajadores digamos, sino son trabajadores sindicalizados, como el contenido de con quienes trabajamos, lo más fuerte que tenemos para poder brindar es la formación digamos, no ha sido fácil que tuviera anclaje esa propuesta, ¿por qué? creo que también por que era lo que nosotros penábamos que era trabajar la formación con los trabajadores cuando nosotros comenzamos, el cómo comenzamos la formación ha ido cambiando a lo largo de estos años.(...)*

(...)En realidad como que nos pasaba que no había como una claridad de para qué, los trabajadores, me parece que en algún momento era la sensación esta de para qué me sirve esto, no le estoy encontrando como una utilidad, entonces, nosotros decimos, la formación no tiene un resultado que vos veas el día de mañana, no es una cuestión de que voy, hago un movimiento y mañana tengo un resultado en la persona con la que estoy trabajando en el inmediato, no, es como un trabajo muy paciente, en ese sentido porque tiene procesos, a mediano y largo plazo y que muchas veces no son catalizados en los espacios mismos del Centro de Formación, puede haber modificaciones en la vida de la gente, en su vínculo con la familia, con los vecinos, con el sindicato, y no es que nosotros seamos partícipes de ver eso también.” (Entrevista nº1)

En éste sentido retomamos los aportes de Bosco Pinto en torno al proceso de aprendizaje de los adultos y específicamente de los trabajadores rurales. El autor señala que para los adultos es fundamental, mas que conocer nuevas cosas separadas, diferentes, integrar los nuevos aprendizajes al todo que representa su imagen del mundo, un todo que hace a la cotidianidad en la que se encuentra. En este sentido afirma que la base del proceso de aprendizaje para el adulto, es su experiencia personal. “*Y no sólo sus experiencias personales, consideradas*

³⁶ La cuarta entrevista fue realizada a una de las docentes responsables de la Unidad de Extensión de Cerro Largo en Setiembre de 2012

general y abstractamente, sino la experiencia personal de las condiciones concretas de su existencia. De esta base real nace y se consolida su interés para conocer, su voluntad para hacer el esfuerzo necesario para aprender, pues es precisamente explicando e integrando esta experiencia concreta que el adulto extrae un conocimiento útil en la orientación de su actividad práctica.” (Bosco Pinto, 1984: 23)

De ésta forma, se fueron conformando en ambas experiencias, procesos de formación “(..) *Y fue todo un proceso de construcción, el primer año fueron tipo tres charlas por ejemplo, sobre algunos temas que definimos con ellos, el segundo año ya fue bueno, vamos a hacer tipo un cursillo, una cosa así, ahora ya es más como un proceso, por ejemplo este año se definió trabajar más de cara a la negociación colectiva, entonces más como un proceso de formación y no un curso.(..)*” (Entrevista nº4)

Tal como señala Bosco Pinto, existe, por la estructura misma del proceso de aprendizaje del adulto, una necesidad pragmática referida a su cotidiano vivir. La formación como propuesta debe contener éste sentido pragmático buscando trascender en tanto proceso. En este sentido las experiencias de formación a mediano y largo plazo, proponen de algún modo instancias de capacitación, en tanto transmisión de herramientas o saberes técnicos concretos. En este sentido podemos señalar que conviven con el modelo crítico-liberador, propuestas más cercanas al intersticio entre las pedagogías prácticas y las conservadoras. Reconocer estas propuestas en tanto tales, nos permiten trascenderlas potenciando la transformación.

“(..) formación nosotros le decimos a esta cuestión como de trabajar como en el plano de la conciencia, eso no quiere decir pensarlo abstracto de la realidad, sino poder trabajar en mayores niveles de comprensión de la realidad que opera hoy en el mundo de los trabajadores. Sí hemos, capaz que al principio la capacitación como que la dejábamos relegada por pensar que era como que tenía ese componente muy utilitario, inmediatista, instrumental, creo que el Centro de Formación también tiene que dar respuestas en capacitación, y lo hemos hecho, yo que sé, a veces capacitación más en clave de lo productivo, porque también es la vía de entrada de los trabajadores, si nosotros, no se, golpeás a la puerta de una organización y decís ...vamos a trabajar cómo los trabajadores son explotados y los patrones se apropian de una gran porción de plusvalía que genera el trabajador... (...) andate a tu casa, no existe. Entonces, muchas veces la vía de entrada ha sido también, a través de propuestas de capacitación y que ha estado bueno porque en realidad son formas de que muchos trabajadores conozcan, que se puedan ir con algo concreto, yo qué sé, el Centro de Formación a mí me aportó en saber cómo construir el

invernáculo, o en producción de semillas, o en producción de frutillas que hemos trabajado ahora, como un montón de cosas que me parece que el que se vayan con algo concreto sirve para difundir el Centro de Formación sirve para que la Universidad pueda dar algo útil y también en el día a día, y sirve como puerta de entrada para trabajar más en clave de formación lo que nosotros queremos trabajar, como que me parece que deslegitimar por otro lado la capacitación no tiene mucha cabida, creo que es como hacernos la trampa al solitario.” (Entrevista n°1)

Aparecen claras estrategias vinculadas a esta noción de transmisión desde las condiciones concretas de vida de los trabajadores, si bien por momentos queda claro que no siempre son estrategias pensadas desde la noción de aprendizaje, o en el marco de perspectivas pedagógicas específicas, se vislumbra un claro proceso de avance hacia una práctica cada vez más pensada desde éstas nociones.

“(…) para mí hasta hay una diferencia de método si se quiere, porque capaz que la capacitación no sé, realmente tampoco te puedo decir cuál es, técnicamente bien la diferencia, pero capacitación vos tenés que definir un contenido, que querés que sea incorporado, lo podes definir vos o lo podes definir con la gente, pero por ejemplo, un curso de capacitación en manejo de tractor, entonces vos tenés determinadas pautas de cómo se maneja un tractor, la idea es transmitirlo ta, puede haber una forma muy participativa, nada participativa, medianamente participativa, pero el conocimiento que vos querés adquirir es este, eso en general nosotros no lo hacemos, no porque estemos en contra, es necesaria la capacitación, nada más que no ha surgido.” (Entrevista n°4)

Aparece la formación como una necesidad para el equipo universitario y una tensión en el diálogo con las necesidades de los Otros *“(…) en el caso por ejemplo del arroz, el proceso de formación que nosotros necesitamos por ejemplo hacer ahora, tiene que ver con cómo nosotros vamos recuperando, de la propia experiencia del sindicato, de la propia experiencia de los trabajadores, de las necesidades de ellos y trabajar en torno a eso, ahí nosotros partimos de la realidad de ellos y sus necesidades, para pensar en qué es necesario reflexionar, qué es necesario analizar, qué es necesario descomponer y recomponer con un sentido transformador.” (Entrevista n°4)*

Queda claro que para ambas experiencias existe una distinción conceptual y metodológica entre capacitación y formación. Parecen no ser conceptos trabajados ni profundizados a la interna de los equipos, pero si aparecen construcciones colectivas de “lo aparente” para cada caso. La formación para estos equipos contiene a la capacitación, en tanto proceso más amplio, complejo y superador.

“(…) la capacitación está más ligada al seguimiento o al acompañamiento de determinado proceso, y en esa cuestión se abordan más específicamente elementos que podemos definir más de capacitación técnica, ya sea el eje jurídico, productivo, o gestión económica, aún así, hay igual de todos modos, se seleccionan elementos más de formación política, esto tiene que ver con procesos más globales que hacen al funcionamiento del capital, o al proceso más global de cómo se reestructura el Estado y demás. Y después hay propuestas más específicas de formación, que ahí sí, la idea es trabajar más conceptualmente con algunas cuestiones que son básicamente cursos, instancias, seminarios.” (Entrevista n°2)

Siguiendo con los aportes de Bosco Pinto y en diálogo con las experiencias en cuestión, diremos que la propuesta de formación debe estar desarrollada en función de las características y capacidades de adultos, que son trabajadores, y están vinculados a un proceso productivo concreto. *“Para aquellos adultos que se encuentran directamente vinculados a un proceso productivo, en cuanto trabajadores materiales directos, el proceso de trabajo material va constituyendo y afirmando una forma de pensamiento que se vuelve cada vez más concreta.”*(Bosco Pinto, 1984: 27). Este último aspecto no solo hace sumamente particular el proceso de aprendizaje, sino que le imprime una especificidad concreta a la relación educativa³⁷, debiendo construir diversas estrategias para generar procesos de transformación reales.

Más o menos pensada, más o menos planificada, los equipos tienen y proponen estrategias, tiempos y espacios que son la base material de los procesos de formación.

“(…) cada instancia de formación pasa que nos obliga a salir corriendo a estudiar, porque no es un discurso el decir que la realidad no tiene las mismas fronteras que la academia ha puesto a su organización,” “(…) como que en eso hemos tenido que ir armando como un rompecabezas.”

“Entonces lo que dijimos fue, bueno ta, encaramos a pensar cada módulo antes, lo preparamos, lo ponemos en conjunto con los otros, damos discusiones y después pensamos cómo ese cursillo lo podemos implementar con los trabajadores.” (Entrevista n°1)

La tarea parece ser transformar las demandas en procesos que, al menos de forma parcial den o esbocen algunas respuestas.

“Hay como una primera demanda, una primera preocupación, lo que nos permite tener como un termómetro de qué es lo que precisan digamos, es ese acompañamiento que te digo que es la instancia más específica, desde ahí, nosotros lo que hacemos, tomamos

³⁷ Para profundizar volver a página 47

esas posiciones e inquietudes y las re elaboramos como propuestas de formación, entonces los problemas específicos los elaboramos...” (Entrevista nº2)

“(...) trabajamos en que el proceso de investigación que nosotros hemos hecho, que podamos hacerlo en conjunto con ellos, no diseñarle los resultados, si no enseñarles cómo se hace, que en realidad es nuestra forma de hacerlo, que tiene por tanto una perspectiva teórica, porque nosotros estamos diciendo la plusvalía, estamos diciendo que eso es el margen que surge del trabajo aportado por el trabajador, que es el trabajo que se vende, los empresarios te dicen que eso no existe, que no hay, que vos pagás por el trabajo que se hace, entonces eso implica que vos también introducís otro tipo de elementos en la formación” (Entrevista nº4)

De algún modo ésto refiere a la tarea que debe emprender el “educador dialógico”, ya que *“el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición (un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos), si no la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada”*. (Freire, 1996: 75)

De éste modo se resalta *“(...) me parece que la tarea nuestra es traducir al lenguaje de formación aquellas demandas más concretas, que implica atender más específicamente, para interpretar, como en el caso de los asalariados, interpretar un recibo de sueldo o algo así, o un estado de cuenta en ALUR, analizarlos, implica también tomar eso como elemento concreto para después hacer una propuesta concreta de formación más amplia, y la propuesta de formación más amplia es responsabilidad más directa del equipo.” (Entrevista nº 2)*

Aparece una tensión entre la responsabilidad del equipo docente, en tanto “agente educador” en la relación educativa y los objetivos de la participación y co-gestión de las propuestas. En ambas experiencias se deja ver la importancia y fuerte presencia del equipo en la construcción y desarrollo de las propuestas. Surge así el desafío de involucrar definitivamente a los Otros en tanto protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

“(...) la iniciativa es del equipo universitario generalmente, lo que incorpora es, siempre las instancias de trabajo, en general con la gente como que son las principales referencias para construir esa propuesta, se han hecho, se han instalado como organismos específicos para hacer lo construido en conjunto, pero no es algo permanente, o es para un curso en particular o... y tiene , me parece a mí, más que ver con la propuesta metodológica y operativa, bueno, también la cuestión temática pero más en lineamientos generales,

después la propuesta pedagógica, temática y de abordaje es más bien del equipo”.
(Entrevista nº2)

Y se añade “(...) *la co gestión es con un grupo reducido de trabajadores, aquellos que tienen un perfil, una historia militante mayor, que tienen un nivel de formación, que están al frente de las organizaciones, el resto los reconoce por la vía electoral o cotidianamente como una referencia del sindicato en particular, para la actividad de co gestión, después en lo concreto varía.(...)”* (Entrevista nº2)

Estas perspectivas no solo reflejan una tensión que se transforma en desafío, sino una construcción específica en torno a la noción de formación, en tanto proceso. “(...) *la formación no es una cuestión de masas, la formación como instrumento , como herramienta para la transformación, es una cuestión para abordarlo a nivel individual o del grupo, que eso puede ir variando, que no es una asamblea, no es una movilización, o sea, que los dispositivos estén abiertos a que participe todo el mundo sí, pero no es que nos propongamos que los mil doscientos trabajadores de la caña de azúcar, más los seiscientos de la fábrica confluyan en un espacio porque eso es irreal.”* (Entrevista nº2)

Esta idea de que la formación no es un proceso para todos, de que es más un énfasis para el equipo universitario que para los trabajadores, aparece en varias oportunidades, influyendo, desde nuestra perspectiva en la forma en la que los trabajadores y colectivos participan y co-gestionan las propuestas. En éste sentido se pone en juego el “*principio de educabilidad*”, al que hacíamos referencia. Quizá la consideración de que la formación no es un proceso en cual “*todos*” puedan estar, del cual “*todos*” puedan participar, está obstruyendo de algún modo la creación de *sujetos de posibilidad*. A estos efectos Meirieu nos dice “*En realidad, si creo que el proyecto es posible, busco en lo “real” puntos de apoyo para mi acción..., y puesto que lo “real” es una inmensa reserva de hechos -a decir verdad una reserva inagotable-, siempre acabo por encontrar alguno. Si estoy convencido que el sujeto puede formarse, siempre puedo descubrir algún éxito anterior sobre el que apoyarme, algún indicio, incluso firme, para alimentar mi convicción. Si por el contrario decido que el proyecto es irrealizable, busco las resistencias que pueden servirme de excusas, e igualmente lo consigo, sin dudas. El principio de educabilidad no se puede deducir de la consideración de lo “real” puesto que es la posición que tomo en relación con éste principio la que me permite acceder a lo que creo ser lo real. Esta me lleva a tratar los “hechos” en términos de condiciones de posibilidad o de imposibilidad en relación con mi propio proyecto...*” (Meirieu, 2001: 37)

De los discursos se desprende la gran relevancia que a la formación como proceso se le adjudica desde la práctica, pero de algún modo, este proceso parece estar aislado, desprendido del resto de la práctica, como un proceso independiente de los objetivos de la práctica extensionista. La formación en tanto proceso educativo, es el marco de las experiencias de extensión universitaria, abarca todas las dimensiones de la vida y más en experiencias tan intensas como las que aquí se exponen.

Parece haber una presión por identificar en la práctica de extensión un momento, una actividad, una técnica “de formación” y tal como lo menciona una de las docentes, aparece más como una necesidad universitaria que de aquellos con quienes se trabaja *“Yo creo que hablamos de cosas distintas con ellos, mirá, no estoy segura de decirte si alguna vez les quedó claro ese esquema formación, salud, me explico? Me da la sensación que para ellos es todo lo mismo, vienen a trabajar con la Universidad, esa división me parece que es más nuestra que de ellos, como que ellos viven todo conjunto, fijate que en su espacio de trabajo, que tienen las condiciones negativas, que después la negociación colectiva donde también se negocian las condiciones de trabajo y salario, que a su vez para entender el salario y las condiciones de trabajo necesitás elementos que supuestamente te vendrían de la formación, (...) se fue dando de hecho, me parece que la realidad lo fue pidiendo también, no ser tan esquemáticos(...)”* (Entrevista n°4)

Es posible que en la lectura atenta de las expresiones de aquellos con los que trabajamos y en los análisis que los propios equipos hacen de ello, haya un aprendizaje necesario: integrar de forma definitiva a la formación como proceso integral, complejo que está presente en todas las dimensiones de la práctica de extensión, ya que éstas son en si mismas prácticas educativas.

Tal vez es un proceso hacia donde se transita *“(...) lo que sí nosotros nos propusimos el año pasado, y capaz que sí ahí estamos en deuda, es tener al Centro como una referencia para discutir estratégicamente la lucha de los trabajadores, y qué implica esto?, no definir la estrategia, la estrategia la define la organización de los trabajadores, sí que el Centro pueda aportar en la discusión estratégica, es decir, en la orientación más de largo plazo, que después bueno, los trabajadores vean, porque ahí también hay elementos de coyuntura que hacen volcar la balanza para un lado o para otro que bueno, y creo que ese es el aporte que puede hacer el Centro también, porque la cotidianeidad, los problemas y necesidades son concretos, y esa es la situación de los trabajadores,... en ese sentido se pretende aportar.”* (Entrevista n°2)

Compartimos que es en este sentido en el que se debe aportar, partiendo de esa cotidianeidad tan compleja, pudiendo ejercer, en tanto co-gestores de la propuesta *“el principio de continuidad de la experiencia”*, al que Dewey hace referencia. Promover una continuidad de vivencias y experiencias educativas es, lo que en definitiva permite sostener el proceso de formación.

Desde ésta perspectiva se entiende fundamental potenciar los espacios y tiempos para las reflexiones pedagógicas sobre la práctica, no solo en y con los universitarios, si no con los sujetos y organizaciones con los que se busca construir la formación. Como menciona una de las docentes entrevistadas, es un proceso por demás complejo *“convidar”* y motivar a los otros a ejercer su lugar de enseñantes, no se logra en una o dos instancias *“(…) empezamos a hacer en algunas líneas de trabajo y con algunos compañeros, que fue el comenzar a planificar algunas instancias de formación y a ejecutarlas también, junto con algunos trabajadores que ya venían acumulando, ha sido muy difícil hacer eso, por qué? porque, digamos, si ya tenemos un punto de partida en el que la formación no es muy jerarquizada entre los trabajadores, no por mala voluntad sino por la vida misma digamos, que encima puedan asumir como capaz que más el rol docente no es algo sencillo, y me parece que tampoco es algo que les podamos pedir de la noche a la mañana.”* (Entrevista nº1)

A partir de lo expuesto podemos identificar que si bien los procesos están en marcha y se han ido construyendo diversas formas de trabajo a partir de aportes de otras experiencias de formación de organizaciones sociales, sindicales, políticas, la reflexión en torno a los procesos de formación en extensión en tanto procesos educativos en la UdelaR, es escasa y no siempre está alimentada por aportes específicamente pedagógicos. En éste sentido los docentes también identifican una necesidad y un desafío. *“No sé, primero que es como que me da la sensación que el tema de la formación es mucho más complejo de lo que nosotros nos podíamos imaginar, de lo que la extensión se planteó, de la política que la extensión se planteó en los inicios, y de lo que nosotros nos imaginamos, como que también transitamos ese momento de bueno, la formación, como que vas viendo en la experiencia con la gente, en el análisis de lo que vos vas desarrollando, la propuesta de trabajo, la receptividad que va teniendo, el funcionamiento que va teniendo, el funcionamiento objetivo y de la propia receptividad hasta de los trabajadores, qué resultados se obtiene en concreto, (...)”*

“(…) también nos hace falta, esta carencia de la discusión de la formación como más amplia, porque implica que los equipos sientan que están como en esta disyuntiva de capacitar o en la disyuntiva de tener que dar respuestas concretas a un mandato que, en

realidad no, es más amplio, es más complejo, y en realidad eso también habla de una carencia de discusión en torno al concepto mismo.” (Entrevista nº1)

Aparece la necesidad de reflexión, pero también de auto-formación, tener elementos teórico-metodológicos en los que apoyarse para enriquecer el proceso y profundizar las acciones que aparecen más como intuición o como parte de una trayectoria personal y no tanto institucional.

“(…) si vos te parás más como del lugar de ir acompañando las necesidades, ahí se te desbarajusta todo y ahí es donde vos vas viendo que es mucho más complejo y que necesitás formación vos, y elementos teóricos y metodológicos vos para laburar, que no es tan soplar y hacer botella, voy y leo una fotocopia y hago . Y el trabajo mucho que hacemos de acá es así, en general estamos formados en el extensionista, por eso yo a veces digo, es más fácil convertir un investigador en extensionista que un extensionista en investigador.” (Entrevista nº4)

La reflexión, la formación teórico-metodológica, seguramente fortalecería la construcción de sentidos que hoy se construyen desde la práctica. *”Creo que, para nosotros, el sentido de la formación va por el lado de cómo podes hacer un momento de inflexión sobre la realidad, como de bueno, detenerte y vos mirar la realidad desde otro lugar, y cómo vos podes hacer un análisis de la realidad, una descomposición de la realidad, y una recomposición de la realidad, que te permita entenderla mejor para poder manejarla mejor, después en realidad ahí hay dos cuestiones, puede ser manejarla para adaptarte o puede ser manejarla para transformarlo, que ahí me parece que en general, nosotros estamos en el nivel de la adaptación, no porque nosotros lo queramos, porque la gente lo necesita de esa manera, como una necesidad más objetiva que subjetiva.” (Entrevista nº4)*

“(…) tratar de aportar en lo que la Universidad pueda dar, por lo menos a cuestionar la realidad inmediata con la que se enfrentan día a día, los que pueden luchar para transformar su realidad van a ser ellos, nosotros lo que podemos aportar digamos es con, al menos, tratar de generar algún movimiento de cuestionamiento.” (Entrevista nº1)

“El fin es que los trabajadores cuenten con mayores elementos desde el punto de vista teórico y político para llevar adelante la pelea y los desafíos que tienen por delante. Es, por un lado, la construcción de un discurso que permita contraponer con mayores elementos a lo que se les viene como trabajadores dependientes de un esquema productivo instalado, y construir, teóricamente, y eso es lo más difícil, y es también porque en los hechos es bastante más complejo, construir teóricamente la salida, la estrategia de superación de eso, de esa subordinación en la cual están metidos, que su objetivo es que la

conozcan, que la identifiquen, y que se puedan plantear estrategias de superación.”
(Entrevista n°2)

Queda planteado el desafío *“de acrecentar la capacidad de los sujetos de romper los barreras impuestas por condicionamientos objetivos y subjetivos propios de paradigmas y pensamientos tecno-burocráticos, para fortalecer la capacidad de resignificar la práctica, más allá de las demarcaciones de estándares, cobertura, impacto, eficacia que éste exige. (...)”* (Ghiso, 2012:11).

3.3 A modo de cierre, una propuesta inacabada, una discusión necesaria

*“(...) el desafío es lograr y mantener el justo equilibrio entre lo urgente y lo sustancial, los productos y el proceso, las respuestas a corto plazo y los objetivos de largo aliento, lo inmediatamente manifiesto y lo mediato. Cómo trabajar aspectos sustanciales pero mediatos, sin desconocer por ello las urgencias más inmediatas de las personas con quienes se trabaja?”*³⁸

El recorrido histórico y reflexivo del presente texto ha intentado colocar en el centro del análisis a los procesos de formación en el marco de experiencias de extensión, buscando develar sus sentidos pedagógicos.

La propuesta es mirar los procesos de formación preguntándonos qué, de lo transmitido, de lo compartido se genera a partir de reflexiones en torno a lo pedagógico y qué cosas parecen darse “de hecho”. En este sentido nos preguntamos ¿han logrado los equipos construir un sentido pedagógico de la práctica de extensión?, ¿se lo han propuesto?, ¿la extensión como práctica generalizada toma estos sentidos y los hace propios?, el SCEAM, que promueve las prácticas de extensión hacia toda la Universidad ¿ha logrado capturar estos sentidos para repensar en términos institucionales las prácticas que se promueven? ¿No será necesario recentrar la mirada y la reflexión en los sentidos pedagógicos de las prácticas de extensión de forma de enriquecer las prácticas existentes y aportar en la construcción de nuevas experiencias?

Estas son algunas de las preguntas que quedan planteadas, que se desprenden del recorrido, y que desde esta perspectiva es necesario caminar hacia la construcción de respuestas compartidas.

Sin intentar responder aquí a éstas preguntas, podemos señalar algunas tensiones, que surgen del análisis de los discursos sobre las prácticas.

Tanto desde el análisis teórico, sobre el modelo de extensión crítico/liberador, hasta los discursos de los docentes inmersos en los procesos de formación, **la práctica** aparece como el lugar privilegiado, como *refrente empírico*, como la fuente desde donde nacen y surgen las trayectorias comunes, hasta donde retornan transformadas en nuevas trayectorias

³⁸ Alegre, et al;2010:161

y experiencias. En este sentido reafirmamos el lugar de la práctica en tanto praxis, en los procesos de formación, sosteniendo la relevancia pedagógica de la misma, en tanto protagonista de experiencias de extensión. Esta reafirmación de la práctica se sostiene, desde nuestro entender, en tres dimensiones centrales, componentes fundamentales del sentido pedagógico de las prácticas de extensión universitaria.

Los sujetos, en tanto “Otros”; el equipo, en tanto construcción dialógica y humana; la propuesta en tanto coherente con la comprensión de la práctica, reconocimiento de los Otros y del equipo.

En el recorrido del trabajo hemos hecho especial énfasis en el concepto de “**Otros**” con mayúscula. Tomamos esta denominación, realizada por Meirieu para distinguir las formas de construir vínculos con los protagonistas de los procesos de extensión. Los “Otros” son aquellos a los que reconocemos antes de conocerlos, a los que asumimos como protagonistas de su propia formación, con quienes nos encontramos al asumir propuestas de formación liberadoras y críticas. Este encuentro en definitiva permite que el “Otro” emerja en tanto tal y se asuma protagonista.

De éste modo podemos afirmar que darse el tiempo y el espacio para conocer a aquellos con quienes nos proponemos trabajar, intentando develar sus historias, sus cotidianidades, sus miedos, sus apuestas, sus potencialidades, sus fracasos y logros; es tarea impostergable y necesaria para proponernos comenzar a transitar caminos comunes. En definitiva de ese proceso de mutuo conocimiento es que surge la necesidad de lo común. Construir un mundo común implica sostener una pluralidad abierta en contra del capitalismo deshumanizante. En este proceso será necesario construir con los “Otros” lugares o experiencias comunes; renovarlas para que siempre se reinvente el mundo de lo común desde todas las formas de habitar, ese común, posibles. (Cornu, 2012) Esta necesaria experiencia muchas veces se enfrenta a diferentes obstáculos impuestos por los tiempos y formalidades de la propia Universidad. Muchos dirán, los ritmos universitarios no permiten el proceso de mutuo conocimiento con los sujetos, por tanto difícilmente se puedan generar procesos donde emerjan y se asuman los “Otros”. En estas breves páginas buscamos demostrar que en la medida en que el proceso mismo de mutuo reconocimiento se transforma en un objetivo de la práctica pedagógica, los tiempos y vicisitudes institucionales son más sencillas de sortear, a la vez que se incorporan a la reflexión pedagógica sobre la práctica.

Otra dimensión del sentido pedagógico de las prácticas de extensión que pudimos develar en este recorrido, tiene que ver con **El equipo**, en tanto construcción dialógica y

humana. Hace ya mucho tiempo que sabemos, tal como afirma Meirieu, que la acción social requiere cooperación, y que la gestión de la complejidad no puede asumirse en solitario, requiere de muchas miradas, estrategias, perspectivas que potencien y enriquezcan la práctica. Pero este camino es por demás complejo. Acordar puntos de vista, o bien abordar la práctica asumiendo las diversas perspectivas disciplinares y personales con las que convivimos, implica necesariamente una actitud ética y dialógica. Compartimos con Meirieu que la existencia de un equipo no siempre implica que allí se desarrolle la democracia y el espíritu crítico, por el contrario, si no existe un ejercicio constante para crear las condiciones de constitución de esos equipos, la confianza para la confrontación de ideas, para el intercambio de experiencias y estrategias, podremos convivir con un engaño que destruye los equipos y no permite se desarrolle un mundo común con los “Otros”. Sostiene el autor *“Es así como mueren demasiados equipos por las ambiciones desmesuradas que les hacen sostener, cuando se espera de ellos que palien sistemáticamente las debilidades de sus miembros, que les dispense de autenticidad, e incluso les excuse sus traiciones. Demasiados equipos se constituyen así en la complicidad para esconder aquello de lo que no se está demasiado orgullo en conjunto, o simplemente, para permitir a algunos que se escondan en el conjunto”*. (Meirieu, 2001: 186) De este modo la constante atención no solo en torno a la práctica y los vínculos que proponemos con los “Otros” sino a la interna de los equipos que asumen tales proyectos se transforma en una dimensión a ser cuidada y abordada. Si pretendemos construir un mundo común con los Otros, tendremos que trabajar para que las condiciones de lo común emerjan ya, desde los equipos.

Finalmente aparece la importancia de **la propuesta** (de Extensión/formación/metodológica) en tanto coherente con la comprensión de la práctica; reconocimiento de los Otros; asunción del equipo. En este sentido, y como afirmáramos en el segundo capítulo del trabajo, la propuesta de extensión crítica, como práctica educativa, está compuesta por las dimensiones política, pedagógica y metodológica. De este modo, la propuesta a la que hacemos referencia retoma esta perspectiva y es pensada desde estas dimensiones. Será necesario entonces una coherencia con la práctica como lugar de partida y de llegada, sostener la perspectiva del vínculo con los sujetos en tanto “Otros”, así como asumir el desafío de construir equipos interdisciplinarios de trabajo desde el diálogo, la apertura, la confianza, la resignificación y reafirmación de los conocimientos disciplinares.

Sin lugar a dudas, estas afirmaciones aparecen hoy como grandes desafíos de las prácticas de extensión y prácticas Integrales. Pero la cercanía con el logro de alguna de las dimensiones mencionadas en tanto metas propuestas, tiene que ver con la apertura a nuevas

y diversas miradas, asumir el conflicto como parte de la dinámica cotidiana, resignificar los saberes disciplinares en el encuentro y diálogo con los “Otros”, encontrar y darse momentos de reflexión colectiva. Proponemos así, pensar la práctica en términos de formación, seleccionando diferentes contenidos, desde diversas formas, para distintos sujetos, en diferentes momentos.

Podemos afirmar que, a partir de las experiencias analizadas y a la luz de la propuesta teórica presentada, aparece una contradicción entre lo que se expresa en términos de discurso pedagógico y lo que se cree que se hace. Los equipos señalan, con mayor o menor intensidad, que no existe una reflexión pedagógica explícita hacia la práctica. Plantean que son efímeros los espacios para la reflexión pedagógica a nivel institucional y que la dinámica desbordante de la emergencia y los tiempos institucionales hacen casi imposible la tarea. Agregan que sería necesario formarse en estos aspectos ya que los equipos trabajan “a ensayo y error”, muchas veces desde la “intuición” y no desde discusiones colectivas o espacios de formación.

Estas afirmaciones de gran parte de los docentes, se contradicen en algún sentido con lo que se hace desde las prácticas mencionadas. Al contar y buscar transmitir las líneas de trabajo, las preocupaciones, las proyecciones de las experiencias, aparecen claramente dimensiones del sentido pedagógico de la práctica, que los docentes parecen no reconocer.

Tomando los aportes de Bernstein y Díaz (1984) podemos señalar que claramente no hay un discurso pedagógico oficial, entendido como aquel que *“tiene como función producir y legitimar las condiciones institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico en la educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas por la educación”*³⁹ (Bernstein, Díaz 1984: 15)

Los equipos no comparten “sentidos comunes” en torno a lo pedagógico, ya que no se ha construido desde el SCEAM un *discurso pedagógico oficial*. Pero ésto no ha inhabilitado la producción del discurso pedagógico (a secas). Es decir, si bien no hay claras construcciones colectivas e institucionales, cada experiencia ha ido construyendo sentidos pedagógicos propios sostenidos en discursos pedagógicos que no siempre son reconocidos por los propios docentes. El discurso pedagógico en este sentido, *“(…) controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional organizado del sistema educativo que denominamos “contexto de reproducción”. Así, el*

³⁹ *“Las relaciones sistémicas se refieren a las relaciones entre los productos de la educación y su potencialidad para la realización de recursos discursivos y físicos en otros contextos” (Bernstein, 1977).*

código, desde la dimensión pedagógica integra el Discurso Pedagógico, la práctica pedagógica y los sitios organizacionales o en otras palabras, un código pedagógico puede ser considerado la interrelación entre, dentro y entre discursos, prácticas y espacios junto con sus contradicciones intrínsecas.” (Bernstein, Díaz, 1984: 32). A partir de la construcción de estos discursos, no siempre explícitos, se crean y recrean prácticas pedagógicas que se sostienen y sostienen los sentidos pedagógicos (en tanto reflexión sobre los tiempos, espacios, sujetos, formatos, propuestas), marcando los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas educativas de extensión.

Como forma de potenciar y expandir el entramado de tejidos creados en la prácticas de extensión, entendemos necesario hacer explícitas estas reflexiones en torno a los sentidos pedagógicos de las prácticas, buscando aportar en la construcción de sentidos cada vez más comunes.

Así desde este recorrido intentamos hacer visibles y explicitar tales sentidos, buscando contribuir a crear condiciones para que prácticas cada vez más humanas tengan lugar.



BIBLIOGRAFÍA...

Bibliografía

Álvarez, et al (2009) “La formación en Extensión, aportes desde una pedagogía crítica” Extenso 2009 Scream-Udelar

Antelo,E, Alliaud,A (2009) “Gajes del oficio, pedagogía y formación” Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Allende S, (1967) “Crítica a la Alianza para el progreso”. Discurso realizado en Montevideo. Disponible en:
<http://www.salvador-allende.cl/Documentos/1950-69/Critica a la Alianza para el Progreso.pdf>

Arocena, R ,(2010) “Propuestas para el despegue de la Reforma Universitaria.” Disponible en : <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=630#more-630>

Ares Pons, J, (1995) “Universidad: ¿Anarquía organizada? Librería de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo.

_____ (1996) “Presente y futuro de la universidad latinoamericana, En: Educación superior y sociedad vol 7 n° 1: 109-126.

_____ (2007) “IV coloquio sobre pensamiento y actualidad, teoría de la universidad, la condición Universitaria” Facultad de Humanidades y ciencias de la educación, Montevideo, 6-8 de noviembre.

Arocena,R y Sutz,J, (2000) “La Universidad Latinoamericana del Futuro, Tendencias - Escenarios – Alternativas” Unión de universidades de América Latina, edificio Uduel, circuito norponiente, ciudad universitaria, México.

Atcon, R, (2009) “ La universidad latinoamericana Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina. Edición digital por Christian Hernández Amaya, Bogotá. Disponible <http://es.scribd.com/doc/52353452/RUDOLPH-P-ATCON-La-universidad-latinoamericana>

Ayzanoa G; et al (1984) “ Siete visiones de la educación de adultos” Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe, CREFAL, Quinta Erendira, Pátzcuaro, Mich. México

Bentancur Díaz, A, (1989) "Breve Historia de la Universidad de la República", Coordinada por Sylvia Lago, Escuela Nacional de Bellas Artes, Montevideo.

Berstein, B; Diaz M, (1984) “Hacia una teoría del discurso pedagógico; sobre el discurso. Tomado de “Towards a Theory of Pedagogic Discourse” en CORE, Vol. 8, No. 3. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa

Berrutti, L, (2007) “Proyecto Casona”. PAES II. Proyecto de Acción Educativo Social de Segundo año de la Carrera de Educación social. CENFORES. (Inédito)

_____ (2008) “La Educación Social en el medio rural, un espacio necesario” Monografía final de la carrera de Educación Social, CENFORES.

_____ (2013) “La escuela y su medio El Programa Maestros Comunitarios reconstruyendo vínculos. Una aproximación posible...” Artículo presentado en el marco de las Jornadas Académicas de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 2013. 8,9,10 y 11 de Octubre. Próximamente disponible en: www.jornadas.fhce.edu.uy

Berrutti, L, Dabezies, MJ, Barrero, G, (2012) “Apuntes para la acción II. Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria” Extensión Libros, CSEAM-UdelaR.

Bralich, J, (2007): “La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996”. Montevideo: Universidad de la República.

_____ (2010) “ Una mirada Histórica de la Extensión Universitaria” en: La extensión en obra. CSEAM- UDELAR

Brenes, et al, (2009) “Rebellato intelectual radical” Coedición, EXTENSIÓN, EPPAL,NORDAN.

Brunner, J.J, (1990): “Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina”, en BID-SECAB-CINDA, Vinculación universidad sector productivo, Santiago de Chile

_____ (1994a): “Desafíos de innovación en la docencia universitaria”, Documento de Trabajo, FLACSO, Serie Educación y Cultura, N°45, Santiago de Chile.

_____ (1994b): “Estado y educación superior en América Latina”, en Neave y Van Vught comps.

Castro, S, (2009) “Los dichos y los hechos. Las políticas sociales en el escenario neoliberal post-década del 90. El caso del Programa Jefas y Jefes de Hogar. Edición N° 55 Buenos Aires. Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/margen55/castro.pdf>

CDC, (2007) “Hacia la Reforma Universitaria” Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República 31-3-07/14-08-07 . Edición y Diseño a cargo del Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República URUGUAY En:www.universidad.edu.uy

Cerezo Contreras, H (2011) Resistir desde la adversidad: Escritos de los hermanos Cerezo durante su injusto encierro en las cárceles de máxima seguridad. Editorial REVUELTA, Mexico

Cornu, L, (2012) “Lugares y formas de lo común” En “Educar posiciones acerca de lo común” Frigerio, G y Diker, G (Comps) Fundación La Hendija, Paraná, Argentina.

De Santa Ana; J; Prada A; Iglesias;E y Savloff G, (1972) “Conceptos sobre extensión universitaria. Departamento de Extensión Universitaria; Udelar. Fundación de Cultura

Universitaria. Montevideo

Del Mazo, G (1955) *Reforma universitaria y cultura nacional*” Editorial Raigal, Buenos Aires

Dewey, J, (1945) “Experiencia y Educación”, (cuarta edición).Editorial Losada, S.A., Buenos Aires

Didriksson, D, (2006) A: “*La universidad pública latinoamericana desde su autonomía*” Conferencia presentada en la reunión del Consejo Ejecutivo de la UDUAL en la Universidad de Panamá.. Publicado en Revista Universidades (UDUAL) n° 33, Enero- Abril 2007. Disponible en: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/RevistasPasadas.htm>

Echeverriborda, M, Ingold, M, Moraes, A, Otero, M y Oyhantçabal, G, (2010) “Formación para la colonización y la autogestión. El caso de la Colonia Raúl Sendic Antonaccio-Bella Unión-Uruguay” En Revista Estudios Cooperativos, Año 15 No 1 Unidad de Estudios Cooperativos - UdelaR.

Errandonea, A, (1997) “Hacia un nuevo modelo de universidad. En: La Universidad de la República en un tiempo de cambios”. Síntesis de las jornadas del 12 al 17 de mayo. SCEAM- CSEAM.

Etchebehere, C, (2010) “ El desarrollo de extensión en Facultad de Ciencias Sociales: Recuperando trayectorias para construir nuevos desafíos.” Proyecto de Consolidación de Extensión Universitaria; Unidad de Extensión- Curso Introductorio de Extensión. Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR

Fitoussi y Rosanvallon, (2003)“ La nueva era de las desigualdades” manantial, Buenos Aires

Freire, P, (1973) ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural” Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva. Buenos Aires

_____ (2005)“Pedagogía de la Autonomía”, Siglo XXI Editores Bs As, Argentina.

_____ (2005) “Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido” Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

_____ (1985) “Pedagogía del oprimido”, Siglo XXI Editores, 32a Edición. Buenos Aires

García Delgado D, (2003); “ Estado- Nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero”. Grupo editorial Norma, Buenos Aires

García Molina, J, (2003) “Dar (la) palabra” “Deseo, don y ética en educación social”, Editorial Gedisa, Barcelona.

Gentili, P, (2011) “Pedagogía de la igualdad; ensayos contra la educación excluyente”. Siglo XXI editores, Buenos Aires

Hobsbawm, E, (1998) “Historia del siglo XX” Editorial Crítica, Buenos Aires.

Ingold M, et, al, (2009) “Centro de formación popular de bella unión: zafra 2008. proceso educativo en construcción” Disponible en: http://www.extension.edu.uy/cfp/bella_union

Isola, G, (2002) Extensión Universitaria en la Universidad de la República. Inédito.

Jara, O, (2010) “Educación popular y cambio social en América Latina” Publicado en: Oxford University Press and Community Development Journal. Volumen 45. nº10. Disponible en : http://www.oxfordjournals.org/our_journals/cdj/spanish_issue.html

Kosik, K, (1967) “Dialéctica de lo concreto; estudio sobre los problemas del hombre y el mundo”. Versión en Español. Mexico.

Lahore H, Lopez G, Pereyra R, (2005) “El adolescente omitido y el educador discrecional” “Aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en Hogares” en: “Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes” , CENFORES.

Martinis, P, (2006) “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto”, en “Pensar la escuela más allá del Contexto”, Martinis Pablo (comp), Editorial Psicolibros, Montevideo

Martinis, P., y Redondo, P., (comps) (2006) “Igualdad y educación, Escrituras entre (dos) orillas”, Ed. Del Estante, Buenos Aires.

Massey D, (2005) “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones” en “Pensar este tiempo, espacio, afectos, pertenencias” comp. Leonor Arfuch, Editorial, Paidós, Bs. As

Meirieu, P, (2001) “ La opción de educar, Ética y pedagogía”, Ediciones Octaendro SL, Barcelona

Molina, M^a,M, (2008)“Introducción al estudio de la Universidad en Latinoamérica” En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, enero – junio, Volumen 4 (1): 129 – 142, Manizales, Colombia.

Moraes, A, Origgioni.W; Picos, G, (Comps) (2010) “Formación para el desarrollo Rural, Experiencias desde Extensión Universitaria en la construcción de nuevas estrategias” Extensión Libros. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-UdelaR).

Morin, E. (1990). “Introducción al Pensamiento Complejo”.: Gedisa Editorial. España

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), (2004)“Método Pedagógico”; Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA); Coletivo Político e Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro; Cadernos do ITERRA, Dezembro, Brazil

Núñez.V (2003) “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos” Conferencia en el MECyT. Federación de Educadores Bonaerenses D. F. Sarmiento Departamento de Apoyo Documental

Ortega y Gasset, (1930) Misión de la Universidad, sobre reforma universitaria” Revista de occidente Primera edición, Madrid

Quintero, J, et al, (2012) “La producción y comercialización de alimentos para el consumo local en la 5ª Sección del Departamento de Cerro Largo” Documento de síntesis y difusión para territorio.

Ubilla, P (1996) “Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos.” Ed. EPPAL. Montevideo

Quintero, J, Frank, N; Berrutti, L “Propuesta de trabajo 2012, SUTAA - Unidad de Extensión de Cerro Largo (UECL)- SCEAM

Rebellato, J, L, (2000) “Etica de la liberación” Ediciones NORDAN Comunidad.

Revista enDiálogo (2008) “enDialogo con la Reforma”. Debates necesarios. Año1/Número 2 SCEAM- UdelaR

_____ (2008) “Utopianos habitantes de la imaginación”. Mayo. junio Año I / Número 1. SCEAM-UdelaR

Rectorado (UdelaR), (2010) “Hacia la reforma universitaria, La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral” N° 10. Impreso en mayo por Rectorado Universidad de la República, Montevideo.

Romano, A, (2012): “Dimensiones pedagógicas de la integralidad”, Comunicación realizada en Jornadas de la Red de Extensión de la Universidad de la República, Facultad de Psicología, Facultad de Psicología, 11 de octubre de 2012 (inédito).

Sadler, E, Aboites, H, Gentili, P (2008)“ La Reforma Universitaria, Desafíos y perspectivas noventa años después”. Colección Grupos de Trabajo, Clacso, Buenos Aires.

Santos, L, (2006) “Una historia de ausencias, las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004” en “Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas” Martinis, y Redondo (comps.), Editorial del estante, Buenos Aires

Santos, L, (2006) “La escuela pública Uruguaya, de la escuela en el medio a la escuela de contexto” en en Martinis P (compilador) “Pensar la escuela más allá del contexto”; Psicolibros Waslala; Montevideo

Sartre, J, P (1995) ; “Crítica de la razón dialéctica”; Segunda edición, Editorial Losada s.a, BsAs

SCEAM, (2012) “Folleto: Centro de Formación popular Bella Union”. SCEAM-UdelaR. Disponible en <http://www.extension.edu.uy/editorial>

Silva, D, (2005), “Educación Social de adolescentes en infracción. Ensayo sobre la criminalización, el castigo y las posibilidades de acción educativa social”, En: Una educación social para el Uruguay II. Hacia la construcción que nos debemos. CENFORES. Montevideo

Stern, S (2007) “La extensión universitaria, Una visión desde Bellas Artes” (inédito)

Stevenazzi, F, (2008) “Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa”. Tesis de maestría. Directora: Mag. Patricia Redondo. Codirector: Mag. Pablo Martinis. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Académica Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires.

Tommasino, H, De hegedus,P (2006) “Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural” Fagro- Udelar. Montevideo.

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

_____ (1996): “Conferencia introductoria de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, CRESALC/UNESCO, Caracas

_____ (1998): “La reforma universitaria de Córdoba”, En: Educación Superior y Sociedad Volumen 9.1, pp103-127.

_____ (2008) “Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. - 1a ed. - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, Buenos Aires

Udelar, (2010), Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral, Universidad de la República, Montevideo.

Violante, JP, (1968) “Ambiente filosófico de la reforma escolar” Colegio nacional José Pedro Varela. conferencia pronunciada en noviembre. Disponible en: http://www.reu.edu.uy/jpv/presentacion/varela_conf2.html