



Masquedós

E-ISSN: 2469-2158

revistamasquedos@rec.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Tommasino, Humberto; Cano, Agustín
Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de
Uruguay
Masquedós, vol. 1, núm. 1, 2016, pp. 09-23
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702276689001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay

Humberto Tommasino y Agustín Cano

Artículo Invitado

Para citación de este artículo:
Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En *Revista Masquedós*. N° 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Introducción

En este trabajo pretendemos dar una visión panorámica y sintética del proceso extensionista ocurrido en Uruguay en los últimos 10 años. Entendemos que los procesos desarrollados en Uruguay pueden ser una de las posibles trayectorias que podrían desarrollarse en las universidades de la región, en donde el “modelo crítico” fue impulsado junto con las propuestas de curricularización e integralidad de las prácticas universitarias. En Uruguay, el impulso de la extensión crítica estuvo enmarcado en la denominada “Segunda reforma universitaria” impulsada en la Universidad de la

República (UDELAR) en el período 2006-2014. Este proceso desencadenó una serie de cambios importantes en la institución, que se describen someramente a los efectos de entender el proceso de manera global y particularmente respecto de la extensión.

Neodifusionismo y extensión crítica en las políticas extensionistas de la universidad latinoamericana

En otro trabajo (Tommasino y Cano, 2016), hemos señalado que en el desarrollo histórico de la extensión universitaria en América Latina se pueden distinguir dos

grandes modelos en cuanto a concepciones de la relación universidad - sociedad: un modelo que sintetizamos bajo la denominación de “difusionista - transferencista” y un modelo de “extensión crítica”¹. Paulo Freire (1998) lo puso en evidencia ya a mediados del siglo XX, cuando señaló que en América Latina se desarrollaban en forma contradictoria dos grandes concepciones para el trabajo de extensión: una relacionada con la reproducción cultural de la sociedad de clases y sus relaciones de dominación y otra orientada a su transformación estructural. Por cierto, ni el par reproducción - cambio ni los modelos de extensión que encarnan cada polo de este par dicotómico suceden de modo prístino e incontaminado, sino que (como expuso el propio Freire en su conceptualización de los procesos de conciencia) se expresan en procesos complejos y contradictorios, nunca lineales ni unívocos. No obstante, es posible distinguir énfasis y características primordiales de ambos modelos e intentar formularlos de acuerdo a “tipos ideales” cuya distinción contiene virtudes analíticas e interpretativas de procesos y tendencias.

Dentro del primer modelo, el “transferencista - difusionista”, sin dudas el dominante en la actualidad, podemos ubicar el difusionismo en sus diferentes variantes: difusionismo cultural, transferencia tecnológica, prácticas asistencialistas, entre otros (advuértase que decimos “difusionismo” y “asistencialismo”, para diferenciarlo de procesos de difusión o asistencia que pueden contener gran importancia cuando articulados a procesos de extensión más amplios y dialógicos).

Por su parte, surgida al calor de los procesos emancipadores de América Latina a mediados del siglo XX, la “extensión crítica” está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación - acción

participación que, desde las propuestas de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda respectivamente, surgieron bajo el influjo de las luchas sociales del continente en dicho período. En el nivel de la universidad latinoamericana, se pueden rastrear como procesos históricos fundacionales de esta concepción algunas experiencias relacionadas con el surgimiento de la universidades populares en diferentes países de América Latina en las primeras décadas del siglo XX (Bralich, 2007).

La extensión crítica tiene dos objetivos centrales: uno vinculado con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. Así, la extensión crítica se propone trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y procurar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad. Un segundo objetivo se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, intentando contribuir a la generación de poder popular. En una perspectiva de cambio universitario y social, estos dos objetivos tienen una vinculación orgánica: no es posible avanzar en uno sin avanzar en el otro (esta convicción estará en la base de la concepción “integral” de la extensión, que mencionaremos más adelante).

Es esencial en esta propuesta su vocación transformadora, siendo clave la importancia que se otorga al vínculo educativo como elemento fundamental en las relaciones de saber - poder que se generan en el proceso de extensión. Freire (en Torres, 1987) entiende que el rol del educador

- extensionista debe ser “sustantivamente democrático”. El educador - extensionista, reconociéndose diferente del educando, debe establecer un proceso horizontal en el que se debe “partir” (para Freire ese es el verbo y la tarea) de los niveles de saber y sentir de los educandos - sectores populares para alcanzar niveles profundos y críticos de comprensión de la realidad para su transformación. En esta relación de comunicación dialógica, ambos, educador y educando, resultan transformados por el proceso de la praxis (Freire en Torres, 1987)².

Extensión e integralidad en la política reformista de la UDELAR en el período 2006-2014

Para entender adecuadamente las políticas de “extensión crítica”, “curricularización de la extensión” y la perspectiva de la “integralidad” en la UDELAR, es necesario ver en forma global el proceso de transformación universitaria en el marco del cual se desarrollaron. Dicho proceso fue denominado, por el rectorado de Rodrigo Arocena, “Segunda reforma universitaria”, procurando destacar con tal denominación la pertenencia de su perspectiva transformadora respecto a la tradición reformista latinoamericana que tuvo su hito en Córdoba en 1918.

La “Segunda reforma”

La Segunda reforma universitaria fue promovida a partir de 2006, siendo uno de sus primeros acontecimientos trascendentes las Jornadas del Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad realizadas en 2007. En estas jornadas, se aprobaron las ideas para “contribuir: (i) a la generalización de la enseñanza avanzada conectada con el trabajo a lo largo de

toda la vida activa, y (ii) a multiplicar tanto la generación de conocimientos como su aporte al desarrollo integral del país.” (CDC, 2007).³

La Segunda reforma intenta “impulsar, desde la autonomía conectada y el cogobierno participativo, una transformación profunda de la institución, que revitalice en las condiciones sociales y culturales del siglo XXI el ideal de universidad forjado por el Movimiento de la Reforma Universitaria Latinoamericana, para contribuir a afrontar un desafío mayor de nuestro tiempo, promover la democratización del conocimiento al servicio del desarrollo integral, en el entendido de que democratización y desarrollo requieren generalizarla enseñanza avanzada y permanente.” (CDC 2013)⁴.

Las ideas centrales aprobadas al inicio del proceso dieron lugar a varios procesos de transformación que incluyeron “renovación de la enseñanza, Ciclos Iniciales Optativos y apoyo a las generaciones de ingreso, 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)⁵.

Un segundo mojón del proceso fue la aprobación y la puesta en funcionamiento del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República, que tuvo como principales objetivos:

“1. Educación terciaria y superior para todos en todo el país.

Respaldar la generalización de la formación avanzada a lo largo de toda la vida: (i) contribuyendo a construir un Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública con nuevas instituciones y presencia efectiva en todo el territorio nacional; (ii) ampliando la oferta de carreras de la UDELAR, particularmente en el Interior; (iii) disminuyendo el abandono mediante múltiples respaldos al progreso en los estudios; (iv) abriendo espacios para la formación y capacitación permanente, en particular de quienes están insertos en el mundo del trabajo pero fuera del sistema educativo formal.

2. Enseñanza universitaria activa de calidad a nivel internacional

Promover la elevación del nivel de la docencia con diversificación de sus modalidades, para: (i) afrontar la demanda creciente de educación superior; (ii) brindar enseñanza de calidad en sentido integral, acreditable a nivel regional e internacional y debidamente evaluada; (iii) posibilitar trayectorias educativas y formas de enseñar variadas, de modo que los estudiantes aprendan a ser los principales protagonistas de su formación avanzada permanente.

3. Generación y uso de conocimiento avanzado para el desarrollo integral.

Impulsar la expansión tanto cualitativa como cuantitativa de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, cooperando con toda la sociedad para que el país avance en la creación y difusión de conocimientos de alto nivel, así como en la contribución de esos conocimientos a la solución de problemas sociales y a la mejora de la producción.

4. Transformación global de la estructura de la Universidad.

Avanzar en la transformación global que incluye: (i) la diversificación de la estructura académica y la creación de servicios universitarios de nuevo tipo; (ii) el fortalecimiento del cogobierno participativo; (iii) una gestión más ágil y eficiente; (iv) la consolidación de las carreras docente y funcional con salarios adecuados; (v) la mejora de las condiciones de trabajo y estudio; (vi) la renovación y la expansión, mediante una planificación a largo plazo, de la planta física y del conjunto de la infraestructura necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones universitarias.

5. Reformulación y ampliación del aporte de UDELAR a la salud.

Potenciar las contribuciones a la salud de la población que realizan diversos servicios universitarios, al tiempo que se promueve una adecuada inserción del Hospital de Clínicas en el Sistema Nacional Integrado de Salud y la profunda transformación interna del Hospital.” (CDC, 2010)⁶.

Sobre la base de dichos objetivos, las principales líneas de la reforma universitaria impulsadas fueron: la renovación de la enseñanza y la ampliación de la oferta educativa, la expansión de la investigación universitaria y de su contribución al desarrollo, la integración de la extensión al conjunto de las actividades universitarias, la transformación y la diversificación de la estructura académica, la construcción de la carrera docente, la mejora de la gestión y la formación de los funcionarios, la comunicación universitaria, bienestar, participación y vida universitaria, el Plan de Obras a Mediano y Largo Plazo, la Reforma que se perfila en el interior, la construcción del Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública (Arocena, 2010).

Extensión crítica e integralidad: la política extensionista de la UDELAR en el período 2006 – 2014.

Por cierto, la concreción y el desarrollo de procesos de extensión crítica, en tanto posicionamientos ético - político - pedagógicos, no dependen exclusivamente (ni principalmente) de una política universitaria central. Pero, sin dudas, encuentran terreno más propicio para su desarrollo cuando cuentan con una política claramente enmarcada de acuerdo a dicha concepción, con prioridades y posicionamientos. Tal fue el intento realizado en la política extensionista de la UDELAR en el período 2006 . 2014. En el mencionado contexto de transformación universitaria general, desde 2007 se impulsó un grupo de cambios que tuvieron como objetivo general el desarrollo de la extensión, su curricularización y la implementación de las prácticas integrales. Se propuso así: “Generalizar las prácticas integrales y la Extensión concebida como la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos con prioridad a los problemas de los sectores más postergados” (SCEAM, 2010). A este objetivo general se asocian los siguientes objetivos específicos: “Aportar a la formación integral y crítica de los estudiantes apoyándose en un proceso de fuerte relacionamiento de la Extensión con las demás funciones. Fomentar y profundizar el desarrollo de la Integralidad en los Servicios Universitarios buscando una participación activa de docentes, estudiantes, graduados, funcionarios y actores sociales. Generar un proceso de articulación intenso entre las prácticas extensionistas y las fundamentaciones teórico metodológicas que le dan sustento. Comunicar adecuadamente las

acciones que Extensión realiza en todo el país a nivel universitario y de la sociedad en general. Generar un proceso de vinculación y fortalecimiento entre la Universidad y los movimientos y organizaciones sociales populares.” (SCEAM, 2010)⁷.

Se llamó a este tipo de abordajes “prácticas integrales” o “perspectiva integral”, y su desarrollo y generalización se procuró por medio de diversos instrumentos y estrategias. Para avanzar en el proceso de curricularización e implementación de la integralidad, se planteó una estrategia que se integra con varios programas y proyectos que se presentan a continuación: Gestación e implementación de los Espacios de Formación Integral (EFI) en todos los espacios de la UDELAR, Programa de Formación, Programa de Comunicación, Programa de Formación de Actores Rurales para el Desarrollo, Centros de Formación Popular, Comisión de Cultura, Ciclo de Pensamiento Crítico, Unidad de Estudios Cooperativos, Programa Integral Metropolitano, Unidad de Relacionamiento con el sector productivo⁸.

Los Espacios de Formación Integral (EFI)

A partir de 2010, se comenzó a consolidar el proceso de curricularización de la extensión y la implantación de los Espacios de Formación Integral. El Consejo Directivo Central aprobó el 27 de octubre de 2009 el documento titulado “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” (CDC, 2009)⁹. Se resalta en él la necesidad de avanzar en la Curricularización de la Extensión, en modificar la ordenanza de grado y los planes de estudio (CSEAM, 2010). Asimismo, se destaca que la renovación de la enseñanza es uno de los grandes procesos que la Universidad de la República ha impulsado en el período, promoviendo de manera articula-

da la curricularización de la extensión, los procesos de investigación por parte de los estudiantes y la innovación en los planes de estudio.

A partir de octubre de 2009, las Unidades de Extensión dinamizaron la gestación de propuestas de EFI para cada facultad, escuela o centro. También a partir de los programas y proyectos existentes en el SCEAM se intentó dar asiento a los nuevos EFI. Estos programas, se convierten en plataforma de las nuevas prácticas integrales. Destacamos el Programa APEX-Cerro¹⁰, el Programa Integral Metropolitano, la Incubadora de Emprendimientos Económicos Asociativos Populares, el Centro de Formación Popular de Bella Unión, el Programa de Formación de Actores para el Desarrollo Rural y Flor de Ceibo.

El documento mencionado sostenía que “La incorporación de las prácticas integrales - entendidas como aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión y actividades en el medio - en la currícula de las distintas carreras o formaciones profesionales requiere de la consideración de diferentes instancias en donde se concretarán. La primera son los Espacios de Formación Integral (EFI), que permitirán la curricularización de este tipo de actividades a nivel de los diferentes ciclos de las carreras. La segunda es la de los Itinerarios de Formación Integral (IFI), que asegurarán la continuidad de los procesos a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes.” (CDC, 2009).

Los EFI son espacios para promover las prácticas integrales en la Universidad, impulsando la articulación de enseñanza, extensión e investigación, incentivando la interdisciplina, el diálogo de saberes,

el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes (UDELAR, 2010). La propuesta de los EFI implica dos niveles, uno inicial de sensibilización al inicio de la formación y uno posterior de profundización. La sensibilización se vincula con los ciclos introductorios a la Universidad y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), en los que el estudiante realiza un primer acercamiento a la extensión, aproximándose a territorios, programas, prácticas o problemáticas que generen procesos de aprendizaje más allá del aula. En la segunda etapa, de profundización, el estudiante desarrolla prácticas de inserción en terreno, integrando tareas de extensión - investigación y vinculándose con otras disciplinas, a partir del segundo año de curso.

La experiencia de los EFI ha mantenido niveles sostenidos desde su implantación, ya sea en términos de cantidad como de alcance en relación a la participación de estudiantes y docentes.

Para facilitar la descripción y el análisis de la extensión, se presenta el organigrama que estuvo vigente hasta 2014 y que da cuenta del acumulado del período histórico considerado. En el cronograma no aparece el Programa Integral Metropolitano por estar co-gestionado por las tres Comisiones Sectoriales de la Universidad: Enseñanza, Investigación y Extensión¹¹. Se debe resaltar que, a partir de la asunción de nuevas autoridades en la UDELAR en 2014, se ha comenzado a realizar una serie de cambios tendientes a reducir y dismantelar algunos programas y proyectos, además de proponer una nueva (en rigor, el retorno a una vieja) concepción de la extensión mucho más difusa, que puede caracterizarse como “vale todo” en la extensión (Tommasino & Cano, 2016).

Tabla 1: Espacios de Formación Integral 2010 a 2013

Año	Total de EFI	Sensibilización	Profundización	Estudiantes	Docentes
2010	92	34	58	6408	455
2011	90	15	75	6398	460
2012	124	34	90	5111	667
2013	153	52*	95*	6478	686

* 6 de los EFI son de doble modalidad Profundización y Sensibilización
Fuente, SCEAM, 2014.

Red de Extensión y las Unidades de Extensión.

La existencia de Unidades de Extensión está presente en la Universidad de la República con anterioridad al período considerado. En 2007 existían 4 Unidades en las Facultades de Agronomía, Arquitectura, Psicología y Veterinaria. A partir de 2008, se generalizaron estas estructuras de apoyo a la extensión –actualmente son veintisiete las Unidades–, abarcando todos los servicios universitarios y las sedes del interior del país, así como el trabajo y la articulación en red. Estas unidades están conformadas por docentes de cada facultad que cuentan con formación y experiencia en la temática. Su función principal es promover y motorizar los procesos extensionistas y de integralidad en cada facultad, escuela o centro universitario. Si bien estos son lugares de acumulación sobre la temática extensionista, la idea central es que promuevan y participen, pero que no sean espacios estancos en donde se realicen tareas de extensión en forma aislada. Su esencia y razón de ser son la promoción, el apoyo, el acompañamiento de los procesos extensionistas e integrales que deben ocurrir en todos los espacios disciplinares

e institucionales de los distintos servicios universitarios.

La consolidación de la Red de Extensión ha posibilitado el avance de la propuesta de generalización de prácticas integrales, permitiendo la articulación entre las diferentes facultades y centros, constituyéndose en un ámbito favorecedor de la cooperación interservicios e interdisciplinas. Ha sido fundamental en la promoción coordinada de la curricularización de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República. Al mismo tiempo, las Unidades de Extensión han tenido un rol catalizador de la propuesta de integralidad en los servicios: el ejemplo más directo de este rol es el hecho de que en marzo de 2010 había más de 80 propuestas de Espacios de Formación Integral en marcha, involucrando a más de 6.000 estudiantes y a más de 400 docentes, cuando la decisión institucional de promover los EFI fue adoptada por el cogobierno universitario a fines de octubre de 2009. El trabajo de las Unidades en Red fue uno de los factores decisivos para lograr este alcance (SCEAM, 2014). La Red de Extensión, durante 2014, fue conformada por 72 docentes de todas los servicios universitarios.

Programa Integral Metropolitano

Este es un programa territorial interdisciplinario que se desarrolló en un territorio del oeste de Montevideo y comenzó su actividad en 2008. Tiene como cometido fundamental generar acciones articuladas de enseñanza, investigación y extensión. A nivel territorial, construye demanda en forma permanente y sistemática con sujetos del territorio, grupos, organizaciones, redes y movimientos sociales. Tiene como uno de sus fines esenciales estimular y acompañar trabajos de enseñanza, investigación y extensión de todas las facultades y escuelas que están presentes en Montevideo. Actualmente, está integrado por 14 docentes y es asiento de decenas de EFI, del trabajo de cientos de estudiantes y docentes universitarios de prácticamente todas las carreras.

Programa Incubadora de Emprendimientos Asociativos y de la Economía Popular

Tiene como objetivos: “Contribuir a

la construcción de viabilidad socio-económica, la consolidación y desarrollo de emprendimientos populares asociativos, democráticos, autogestionarios y solidarios; generando y difundiendo conocimiento y tecnología necesaria y pertinente a los mismos; creando así, espacios de encuentro y aprendizaje conjunto entre la Universidad y los participantes.” (SCEAM, 2010:28). Está conformado por aproximadamente diez docentes que tienen como actividad básica acompañar los procesos de incubación de grupos, realizar docencia e investigación sobre la temática de la cooperación y procesos colectivos. Ha trabajado con varias decenas de colectivos y organizaciones sociales.

Programa de Comunicación

El objetivo central de este programa es favorecer y contribuir al intercambio y a los procesos de comunicación, tanto hacia el interior del SCEAM como entre éste y el

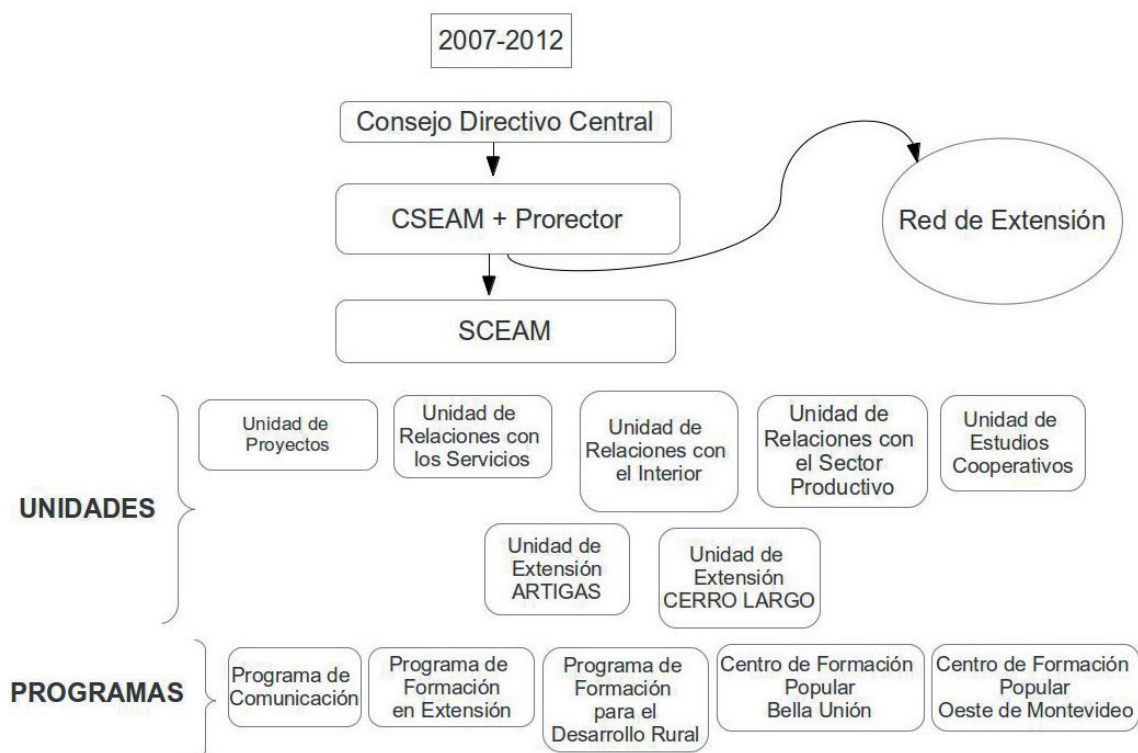


Figura 1: Unidades y Programas del Servicio Central de Extensión en el período 2009-2014
(Fuente: SCEAM, 2014).

resto de la UR, y más allá. Las tres líneas estratégicas del programa (línea medio, línea editorial, línea escenarios) son la vía a través de la cual se encauzan estos cometidos (SCEAM, 2010). Se destacan, como actividades más importantes, la edición de la revista *En Diálogo*, la página web, el banco de imágenes, la producción audiovisual sobre las actividades de extensión, los procesos de formación vinculados a la comunicación. Este es uno de los programas que ha sido desmantelado por la actual administración universitaria.

Programa de Formación En Extensión (PFEXT)

El objetivo central está relacionado con “Promover la formación en extensión como función universitaria, desde una perspectiva integral e interdisciplinaria.” Dentro de sus líneas de trabajo se destacan: Programa de Apoyo a la implementación de los Espacios de Formación Integral: formación docente, formación de estudiantes. Pone en práctica un Programa de Ejes temáticos transversales integrado por el eje sistematización, eje pedagógico, publicaciones y biblioteca (SCEAM, 2010).

Centro de Formación Popular con Organizaciones Sociales

Tiene como cometido central “desarrollar procesos de formación con organizaciones sociales o con sectores populares en proceso de organización, que apunten a la coproducción de conocimiento y la coestión del Centro.” (SCEAM, 2010). Se ha vinculado con las siguientes organizaciones: Federación de Radios Comunitarias del Uruguay, La Voz FM, Iniciativa FM, Barriada FM, Raíces FM, Alternativa FM, Comisión de Vecinos Torre 8, FUCVAM, COVIMT 9, Cooperativas de vivienda del Zonal 13, Red Intersocial Oeste, AUTE. En el último período edita la revista *Contrapunto*, que tuvo por objetivo

profundizar algunas temáticas trascendentes recurriendo a autores de importante nivel académico y posicionamiento político. Esta revista dejará de editarse a partir de 2016.

Centro de Formación Popular Bella Unión

Su objetivo es “Generar y consolidar un programa de formación integral para trabajadores y población en general (jóvenes, desempleados, etc.) que integre y analice en forma profunda aspectos relacionados a los procesos sociales, económicos, productivos, ambientales, etc., relacionados al desarrollo local, regional y global.” (SCEAM, 2010).

Además, tiene como cometido “Conformar un espacio de construcción colectiva y participativa entre la Universidad y la comunidad, desde la gestión hasta la generación de conocimientos y aprendizajes socialmente útiles para los trabajadores y los universitarios capaces de analizar, intervenir y comprometerse con la transformación de la realidad hacia relaciones sociales de justicia, solidaridad y libertad” (SCEAM, 2010). Ha trabajado con las siguientes organizaciones: Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas, Gremial Granjera, Asociación de Pequeños Agricultores y Asalariados Rurales del Bella Unión (APAARBU), Sindicato Único de Calagua (SUCAL), Sindicato de Obreros de la Caña de Azúcar (SOCA - ALUR), Sindicato de Obreros de Calvinor (SOCAL), Plenario Intersindical de Bella Unión.

Unidad de Estudios Cooperativos

Sus objetivos se relacionan con “contribuir a la comprensión crítica de los procesos asociativos, cooperativos, desentrañando sus aportes, limitaciones y sus complejidades en la realidad actual; mediante la conformación de un espacio de formación integral que permita la confluencia de estudiantes, egresados, docentes de la UR y

trabajadores asociados en las organizaciones colectivas, desarrollar conjuntamente las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión.” (SCEAM, 2010). Sus principales líneas de acción son: el Programa de Formación en cooperativismo y asociativismo –destacándose aquí el curso-taller de cooperativismo y asociativismo que se realiza todos los años y en el cual participan cientos de estudiantes de varias carreras universitarias e integrantes de cooperativas y procesos colectivos–; y la edición de la revista Estudios Cooperativos, conformada por varios núcleos de estudios: vivienda, clasificadores, pesca artesanal, etc. Se vincula con 25 organizaciones sociales, a nivel nacional.

Unidad de Relación con el Sector Productivo

Tiene varios objetivos articulados, dentro de los cuales se destaca “Generar, diseñar y ejecutar proyectos de extensión y cooperación a partir de la identificación y formulación de problemas relativos al desarrollo productivo en interacción con los actores vinculados.” y fortalecer la capacidad y formación de trabajadores organizados (SCEAM, 2010). Sus líneas de trabajo se vinculan con el estudio de cadenas productivas como la pesquera, vestimenta, etc. Realiza actividades vinculadas a la formación para el desarrollo productivo. Se vincula con decenas de organizaciones sociales.

Unidad de Proyectos

Se cometido es “Diseñar, organizar e implementar distintos tipos de convocatorias y llamados a proyectos de Extensión. Se trabaja en el conjunto de acciones propia del ciclo de proyectos (construcción de bases y formularios, difusión, evaluación ex ante, monitoreo, evaluación ex post), procurando abordar estas instancias desde una perspectiva formativa, potenciando

el intercambio entre las experiencias y la producción académica sobre las mismas.” (SCEAM, 2010). Es la encargada de confeccionar y convocar las diferentes líneas de proyectos que se realizan mediante llamados desde la Comisión Sectorial de Extensión. Se destacan los proyectos estudiantiles, trayectorias integrales, actividades y sistematización de experiencias de extensión.

Unidad de Relación con los Servicios Universitarios

Tiene como objetivos “Impulsar y profundizar la Extensión universitaria para generalizar las prácticas integrales a los efectos contribuir a la transformación de los modelos establecidos de formación universitaria mediante el reconocimiento curricular y académico de la Extensión. Estableciendo estructuras académicas y de cogobierno permanentes. Integrar un número creciente de estudiantes, docentes y graduados con la Extensión. Promoviendo lo interdisciplinario desde las prácticas Integrales, como la curricularización de las mismas. Coordina la Red de Extensión.” (SCEAM, 2010).

El mencionado proceso de transformación universitaria de la UDELAR, y particularmente la política extensionista organizada desde las concepciones de extensión crítica e integralidad, cuyas principales ideas y estrategias hemos resumido precedentemente, se encuentran actualmente en proceso de estancamiento y –en muchos casos– desarticulación. En otro trabajo de próxima aparición, intentamos un análisis más profundo sobre el proceso de reforma de la UDELAR en el período 2006-2007 y su contracara en el proceso de restauración actualmente en curso¹². Aquí nos limitaremos a subrayar el carácter controversial de la extensión universitaria cuando impulsa procesos con

vocación transformadora, que afectan los modos hegemónicos de la docencia y la investigación (y la propia fragmentación profesionalista de dichas funciones) en un campo universitario que se constituye en tales circunstancias como campo de disputa político - pedagógico.

Comentarios finales

La extensión universitaria, por su naturaleza, es uno de los temas que mayormente condensa y expresa la condición política de las universidades y su quehacer educacional, científico y cultural. De algún modo, en tanto proceso de vinculación entre universidad y sociedad con implicaciones políticas, pedagógicas, epistemológicas y éticas, la extensión funciona como un “analizador” (Lourau, 2001) de la institución universitaria, sus prioridades políticas y compromisos diferenciales. Sin embargo, no son frecuentes los estudios que aborden la extensión, y la universidad en general, desde una perspectiva política, siendo más frecuentes los abordajes organizacionales o descriptivos - funcionales.

En cambio, siguiendo la línea de algunos investigadores contemporáneos de la educación superior que han puesto en evidencia la dimensión política de las universidades como instituciones del Estado y, por tanto, espacios de disputa política, cultural y de clase en procesos de hegemonía y contrahegemonía (Ordorika & Lloyd, 2015; Rhoads & Torres, 2006; Carnoy & Rhoten, 2002; Dias Sobrinho, 2002; Ordorika, 2001), nos parece fundamental reflexionar sobre la dimensión política de la extensión universitaria. En esta línea de análisis, compartimos con Ordorika (2001) la necesidad de un “cuestionamiento al mito de la neutralidad política e ideológica de las instituciones de educación superior”

[en tanto] “construcción cultural” (...) “La ruptura de ese mito no es sencilla ni en el orden analítico ni en la conciencia de los actores sociales de la universidad” (Ordorika, 2001: 93).

En gran medida, el mito de la neutralidad de las ciencias y de las universidades está en el fondo de los debates contemporáneos en torno a la extensión universitaria y las concepciones sobre los aportes de las universidades a la transformación social en América Latina. Vinculado a lo anterior, como hemos señalado, el modelo dominante de “extensión difusionista - transferencista”, y la búsqueda de alternativas desde un modelo de “extensión crítica” pautan un eje transversal en los debates actuales sobre la llamada “tercera función” universitaria. En lo que refiere a los procesos de institucionalización de la extensión en las universidades latinoamericanas, advertimos una cierta correspondencia entre modelos de extensión y los modos en que las universidades han definido y formalizado la extensión en sus estructuras y planes de desarrollo. De este modo, el modelo “difusionista - transferencista” suele encontrar mayor arraigo en aquellos casos en los que las universidades no cuentan con definiciones conceptuales y orientaciones políticas “fuertes” de la extensión y, en cambio, la definen de modo poco preciso y difuso. Es el caso de la mayoría de los estatutos y documentos de los Pro Rectorados o Secretarías de Extensión de las universidades del continente. En esta concepción difusa o “vale todo” de la extensión, el hecho más significativo es la tarea extramuros vinculada a la difusión - divulgación de conocimientos y cultura. No se hace hincapié en el tipo de vínculos que se generan a la hora de la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, sino en su finalidad difusionista concebida como finalidad última. Aún

más, en la mayoría de los casos, no se priorizan los vínculos que la universidad debe cultivar con mayor énfasis y compromiso y menos todavía se tienen en cuenta en forma prioritaria sectores que evidencian problemáticas socioeconómicas críticas. Esta concepción “difusionista - transferencista” ha tenido espacios disciplinares en los que se ha aplicado con gran potencia e inclusive ha orientado la formación de profesionales universitarios en esta dirección particular. Este es el caso de las ciencias agrarias en la mayoría de sus carreras, pero significativamente en Agronomía y Veterinaria. La corriente denominada “difusión de innovaciones”, sustentada en las prácticas de la mayoría de las agencias estatales de Extensión Rural y apoyada en la obra de uno de sus principales exponentes, el sociólogo Everett Rogers (1974), ha sido de principal importancia e influencia en los vínculos universidad - sociedad y en la formación de los profesionales universitarios que se vinculan a esta área.

Por su parte, la “extensión crítica”, a grandes rasgos, suele promover definiciones “fuertes” en el plano institucional, procurando establecer ciertas orientaciones pedagógicas y ético-metodológicas, así como ciertos criterios políticos, para el desarrollo de las políticas y las experiencias de extensión universitaria.

El papel de las universidades en América latina dependerá fundamentalmente del tipo de relación que tengan con la sociedad. Actualmente, la universidad se comporta, en la gran mayoría de los casos, como una “fábrica de profesionales”, basada en la formación técnica disciplinar, sin profundizar en una formación humanista e integral en el sentido mencionado. De este modo, por fuerza de los procesos hegemónicos en las dimensiones cultural y económica de la sociedad que sobredeterminan los

procesos universitarios, en general los roles profesionales se orientan a procesos de acumulación de capital, y la formación profesional es vista principalmente como un medio de ascenso social individual o familiar, más que como una manera de contribuir a la sociedad en su conjunto. Si bien el rol social de las profesiones se destaca como muy importante en algunos casos, éste generalmente está vinculado a procesos de acumulación y es practicado por muy pocos profesionales universitarios pensando y actuando en transformaciones societarias. Inclusive, entre muchos profesionales o académicos que se definen desde posturas de izquierda o progresistas, resulta notorio que hay una disociación marcada entre su pensamiento general y su praxis académica. La invisibilidad de la incoherencia de esta postura está relacionada con la ya mencionada poderosa “construcción cultural del mito de la neutralidad de las ciencias”, como lo define Ordorika (2001). Así, muchos universitarios auto-identificados de izquierda reniegan del rol político de la universidad, y no pocas veces se constituyen en aliados de la idea de la “universidad neutral”, asumiendo posiciones conservadoras. La reproducción de esta concepción se juega, en gran medida, por vía de la formación profesionalista, cientificista y corporativa, que es dominante en los modelos pedagógicos de nuestras universidades. Esta situación muchas veces pone en cuestión la posibilidad de pensar las profesiones universitarias orientadas al servicio de la resolución de la problemática de las grandes mayorías de la población de nuestra sociedad. Pero siempre es posible encontrar algunos académicos o grupos de estudiantes y docentes que, junto con los sectores subalternos, son generadores permanentes de “alternativas pedagógicas” (Gómez Sollano, 2014).

Por su parte, la producción de conocimientos de nuestras universidades es también una forma de su relación con la sociedad. También aquí se evidencian como dominantes las orientaciones vinculadas a los procesos de reproducción capitalista en los planos económico y cultural, siendo menos frecuentes las concepciones epistemológicas y las agendas de investigación orientadas a procesos alternativos contrahegemónicos. Es muy poco común encontrarnos con procesos de coproducción de conocimientos que emanen de diálogo de saberes. De este modo, la extensión crítica, entendida como un proceso educativo que vincula críticamente los saberes de distintos actores, contribuye también a la coproducción de conocimientos que estén dirigidos a la transformación social.

Si bien en América Latina, en las últimas dos décadas, se han producido avances de las ideas progresistas (hoy cuestionados en varios países del continente), las situaciones de dominación y explotación se han mantenido. Aunque en algunos territorios latinoamericanos se han producido algunos avances respecto de la situación de los sectores populares, salvo algunas excepciones, las cuestiones ideológicas han permanecido casi estables en los últimos cuarenta o cincuenta años. Las universidades, y especialmente la extensión universitaria, deben orientarse a procesos educativos que generen avance en la conciencia crítica de los pueblos latinoamericanos. En el clásico sentido freiriano, los procesos de dominación ideológica deben dejar lugar a procesos de toma de conciencia que generen condiciones de liberación política. Como institución perteneciente al campo cultural, la universidad, y la extensión universitaria como proceso pedagógico, tiene un rol que jugar en esta relación - tensión -

contradicción entre reproducción y cambio (y el sentido de lo que se reproduce y lo que se transforma en todo proceso educativo). La enunciación “fuerte” de dicha implicación ético-política de la extensión ha sido vista, muchas veces, como portadora de un rol tendencioso y “no neutro”. Ha recibido y recibe durísimas críticas por parte del pensamiento dominante. Y con razón, una universidad pública que intente, junto a los sectores populares, crear avances en los procesos de concientización a nivel popular siempre será combatida por las clases dominantes.

En suma, el actual contexto histórico-político del continente, la universidad latinoamericana y la función de extensión en particular tienen el desafío de orientarse a la formación de profesionales críticos y solidarios, ensayando una perspectiva de coproducción de conocimientos junto a los movimientos sociales, procurando aportar elementos para reflexionar y modificar crítica y democráticamente la sociedad latinoamericana.

Bibliografía

- Arocena, R. (2010). Propuestas para el despegue de la Reforma Universitaria. 21 de junio de 2010, Universidad de la República.
- 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.
- Carlevaro, P. Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, No 57, 8-17. 2010.
- Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. Comparative Education Review. The University of Chicago Press &

Comparative and International Education Society, 46, N1, 1–9.

CDC (2013). CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. Resolución del 11 de junio de 2013.

CDC (2007). Sesión extraordinaria del 15 de abril de 2007.

CDC (2010). Acta Sesión del 8 de junio de 2010.

CDC (2011). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria resol. No. 4 del CDC de fecha 30 de agosto de 2011.

CDC (2009). Documento aprobado en sesión ordinaria del 27 de octubre de 2009. Documento aprobado en sesión ordinaria del 27 de octubre de 2009.

Dias Sobrinho, J. (2002). Universidade e Avaliação. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Editora Insular.

Falcao, E. (2006). Vivencia em comunidades. Outra forma de ensino. Brasil: Editora Universitaria, Universidad Federal de Paraiba.

Freire, P. (1998). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez Sollano, M. & Corenstein, M. (2014). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México D.F.: UNAM.

Lourau, R. (2001). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

Ordorika, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. Perfiles Educativos (II-SUE-UNAM), XXIII, No9, 77–96.

Ordorika, I. & Lloyd, M. (2015). Critical Theories of the State and Contest in Higher Education in the Globalized Era. En: Critical Approaches to the Study of Higher Education: a Practical Introduction. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Rhoads, R. & Torres, C. A. (2006). The university, state, and market: The political economy

of globalization in the Americas. Stanford, CA: Stanford University Press.

Rogers, E. & Shoemaker, F. (1974). La Comunicación de Innovaciones: un enfoque transcultural. México-Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional.

SCEAM, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (2010). Aportes al proceso de evaluación de la Extensión y las Actividades en el Medio en la Universidad de la República, noviembre 2006 - agosto 2010, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.

SCEAM. (2014). Reorganización de la Unidad Académica Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, junio de 2014, Informe al Consejo Directivo Central.

Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Extensión crítica, Integralidad, neo-difusionismo: tendencias y controversias en las políticas extensionistas de las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. Revista Universidades, UDUAL, Año 1 - núm. 14 | núm. 67, febrero.

Tommasino, H. & Cano, A. (2015). Extensión o difusionismo: encrucijada para la Universidad Latinoamericana. Segundo Congreso de Extensión Universitaria de AUGM, Campinas, Brasil, 2015.

Tommasino, H., González, M., Guedes, E. & Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En: Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural. Montevideo: UDELAR.

Torres, R. M. (1987). Educação Popular: um encontro com Paulo Freire. San Pablo: Ediciones Loyola.

UDELAR. (2010). Hacia la Reforma Universitaria. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo.

1) Esta corriente extensionista ha sido denominada en Uruguay “extensión crítica” (Tommasino et al. 2006), mientras que en las universidades del norte de Brasil se habla de “extensión popular” (Falcao, 2006). Esta última se entiende como un proceso de “trabajo social”, Melo Neto (2004), que se dirige al desarrollo sustentable popular a partir de la discusión del proceso de organización político - social de sectores populares de las clases menos favorecidas. Esta propuesta presenta un carácter interdisciplinar y se fundamenta en una metodología participativa interactuante denominada “metodología para la movilización colectiva e individual... que partiendo de las demandas de los movimientos sociales, busca promover el desarrollo comunitario a través del apoyo al estímulo de la “producción comunitaria” como eje aglutinador, que dialogando con otros ejes como derechos humanos, ecología y medio ambiente, tecnología, cultura, va creando una red de acciones solidarias capaz de promover el ejercicio del desarrollo local sustentable de la forma más popular posible” (Falcao, 2006: 39) (traducción propia del original en portugués).

2) Freire entiende que: “en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos co-intencionados al objeto de supensar, se comunican su contenido. Lo que caracteriza la comunicación en cuanto este comunicar comunicándose, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo. En la relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos. Es entonces indispensable al acto comunicativo, para que éste sea eficiente, el acuerdo entre los sujetos, recíprocamente comunicantes. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos tiene que ser percibida dentro de un cuadro significativo común al otro sujeto” (Freire, 1983: 85) (traducción propia del

original en portugués).

3) CDC, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, Sesión extraordinaria del 15 de abril de 2007.

4) CDC, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. Resolución del 11 de junio de 2013.

5) Arocena, R. “Propuestas para el despegue de la Reforma Universitaria”, 21 de junio de 2010, Universidad de la República.

6) CDC, Sesión del 8 de junio de 2010.

7) SCEAM, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (2010).

8) Varias de estas Unidades y Programas ya existían antes del período analizado: Unidad de Estudios Cooperativos, Unidad de Relacionamento con el Sector Productivo (en este caso, existía en otro espacio y a partir de 2007 se incorpora al SCEAM), Unidad de Proyectos, Unidad de Relacionamento con los Servicios y con el Interior.

9) CDC, Consejo Directivo Central, 2009, Documento aprobado en sesión ordinaria del 27 de octubre de 2009.

10) El programa APEX fue creado en 1993 y es uno de los ejemplos más trascendentes e importantes de integralidad y trabajo universitario en comunidad. (www.apexcerro.edu.uy)

11) Si bien la coordinación pertenece a las tres Sectoriales, la gestión presupuestal y académica del Programa estuvo centrada en la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

12) Nos referimos a H. Tommasino, A. Cano, M. Pérez y M. Sanguinetti, “La Universidad de la República (Udelar) en el período 2006-2014: avances y dificultades en el camino hacia la Segunda Reforma Universitaria”, que integra un libro colectivo coordinado por la Dra. Lischetti (Universidad de Buenos Aires), actualmente en proceso de edición.