

Sobre la construcción de herramientas teórico-metodológicas para analizar y discutir la extensión universitaria. (About the Construction of the Theoretical-Methodological Tools to Analyze and Discuss the University Extension)

*Cristian Furfaro*¹

Resumen: El objetivo del presente artículo es construir, desde una perspectiva crítica de extensión universitaria, categorías de análisis que nos permitan reflexionar sobre las concepciones teórico-metodológicas que subyacen a la actividad extensionista de las facultades de Derecho. En una primera parte reconstruimos una breve historia sobre la extensión universitaria argentina y latinoamericana, identificando algunas características de la actividad extensionista, para luego enumerar tipos de extensión universitaria que esas características nos permiten pensar. A partir de esos tipos reflexionaremos sobre la posible existencia de concepciones extensionistas que proponen diversas direcciones en la construcción y circulación del conocimiento, entonces, partiendo de una concepción comunicacional de la extensión universitaria, proponer categorías de análisis que nos permitan construir y reconstruir los modos en que las facultades de derecho se vinculan con las comunidades. Esta idea de marco analítico flexible se construye a partir de las diferentes herramientas de análisis elaboradas y utilizadas para reflexionar acerca de las concepciones extensionistas que poseían proyectos de alfabetización jurídica y proyectos de extensión universitaria, trabajos presentados en congresos y planes de estudio de universidades nacionales.

Palabras clave: Extensión Universitaria, Derecho, Perspectiva Crítica, Herramientas Teórico-Metodológicas, Comunicación.

Abstract: The aim of this paper is to construct, from a critical perspective of university extension, analytic categories that allow us to reflect on the theoretical and methodological concepts underlying the extension activity of law schools, traditionally developed from concepts that relegate unidirectionally non-university communities to predominantly passive positions. In the first part we reconstruct a brief history of the university extension in Argentina and Latin-America, identifying some characteristics of the extension activity, then I enumerate the university's extension types that these features allow us to think. From these types reflect on the possible existence of concepts proposed an extension in a different direction for the construction and circulation of knowledge, then, from a communicative conception of university extension, the paper suggests analytical categories that allow us to build and rebuild the manners in which law schools can be linked to the communities. This idea of a flexible analytical framework is constructed from the different analytical tools developed, which are used to reflect on the conception of extension possessing legal literacy projects and university extension project, papers presented at conferences and curricula of National Universities in Argentina.

Key-Words: University Extension, Law, Critical Perspective, Theoretical and Methodological Tools, Communication.

125

Introducción

El objetivo del presente artículo es construir, desde una perspectiva crítica de extensión universitaria, algunas categorías de análisis que

¹ Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. crfurfaro@hotmail.com, recibido el 15 de febrero del 2013, aceptado el 15 de junio de 2013.

nos permitan reflexionar sobre las concepciones teórico metodológicas que subyacen a la actividad extensionista de las facultades de Derecho, actividad tradicionalmente orientada hacia el establecimiento de consultorios jurídicos para poblaciones de “alta vulnerabilidad social”.

En una primera parte reconstruimos una breve historia sobre la extensión universitaria y su función en las universidades argentinas y latinoamericanas, identificando algunas características que la actividad extensionista tuvo, para después enumerar en forma no taxativa tipos de extensión que esas características nos permiten pensar.

A partir de esos tipos, reflexionaremos sobre la posible existencia de concepciones extensionistas que suponen diversas direcciones en la construcción y circulación del conocimiento, para luego, partiendo de una concepción comunicacional de la extensión universitaria y considerando las diversas formas en que la actividad extensionista puede presentarse, proponer categorías de análisis que nos permitan construir y reconstruir los modos en que las facultades de derecho se vinculan con las comunidades.

Esta idea de marco analítico flexible se construye a partir de las diferentes herramientas de análisis elaboradas y utilizadas para reflexionar acerca de las concepciones extensionistas que poseían proyectos de alfabetización jurídica y proyectos de extensión universitaria, trabajos presentados en congresos y planes de estudio de universidades nacionales.

1. Breve historia de la extensión universitaria en Argentina y Latinoamérica

La extensión universitaria registra sus primeros antecedentes en nuestro país a principios del siglo XX, cuando Joaquín V. González la incluye en su modelo para la Universidad Nacional de La Plata, junto a la docencia y la investigación como los tres ejes axiales del modelo universitario.²

² En cuanto al origen de la extensión universitaria a escala planetaria, se encuentra abierto el debate entre quienes consideran como su primer antecedente a las colonias organizadas en 1872 por la Universidad de Cambridge y las establecidas en los barrios humildes de las grandes ciudades de Inglaterra, por un lado, y quienes encuentran dicho origen en la actividad desarrollada en el siglo XII por el geógrafo Ibn Batuta de la Universidad de Timbuktu, ubicada al sur del Desierto del Sahara, en el actual territorio de Mali.

La impronta iluminista de la época se reflejaba en la concepción extensionista. La extensión era considerada la actividad a través de la cual los intelectuales llevaban la verdad al pueblo. Suponían transferir el saber y el conocimiento que se elabora en la universidad al pueblo trabajador, la universidad se insertaba en la realidad a través de la acción cultural.

Las actividades desarrolladas eran organizadas, de manera vertical, la jerarquía era la característica determinante al momento de seleccionar los sujetos autorizados a hablar como también qué conocimientos debían ser puestos en circulación.³

Hacia 1915, los cambios políticos llevaron al debilitamiento de la actividad extensionista en la ciudad de La Plata. Sin embargo, los centros de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires comenzaron a realizar, en forma habitual, actividades de extensión.⁴

En 1918, se registra en Córdoba un punto de inflexión, el Movimiento de la Reforma Universitaria incluye entre sus reivindicaciones a la extensión, bajo la consigna “*La extensión universitaria para servir al pueblo*”. El conocimiento se concibe como una herramienta al servicio de la sociedad, se impone a la Universidad una misión social. La búsqueda de espacios de participación popular y la proyección del trabajo universitario en el seno del pueblo, haciendo de los problemas de la sociedad los temas centrales de sus preocupaciones, marcarían la diferencia entre las universidades latinoamericanas y las universidades europeas o norteamericanas.

En periodos sucesivos, y como consecuencia de los permanentes cambios políticos registrados en nuestro país, la actividad extensionista —y en algunos casos también la actividad universitaria— se desarrollaría en forma intermitente y con generalmente bajo el signo del difusionismo.

3 María Caldelari. “Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955-1966”, en Pedro Krotsch (org.), *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes*, La Plata, Al Margen, 2002.

4 Manuela González y Gabriela Marano. “Extensión, prácticas profesionales y formación universitaria”. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano, “La universidad como objeto de investigación”, Tandil, 2007.

En la segunda mitad de los años cincuenta se intenta retomar el ideario reformista. Se crea, en 1956, el Departamento de Extensión Universitaria dependiente del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. En 1957, en Santiago de Chile, se celebra la Primer Conferencia Latinoamericana sobre Extensión Universitaria, considerándose a esta actividad como la vía a través de la cual “la universidad puede cumplir mejor su compromiso social”. La Universidad se acerca a la sociedad, pero sigue siendo el faro que la ilumina con la luz del saber.

En los años sesenta emergen en Latinoamérica experiencias representativas de la tendencia de la educación popular, experiencias que constituyeron el germen de un movimiento que se vería interrumpido en la década siguiente. Los años setenta están marcados por la presencia de gobiernos dictatoriales, lo cual significó la interrupción de gran parte de la actividad universitaria, y de casi la totalidad de la actividad extensionista.

En 1972, en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria en México se reformuló el concepto de la extensión universitaria considerándola “... la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional”.

En 1984, en las Primeras Jornadas de Cultura y Extensión Universitaria, celebradas en Rosario, se pide que se reconozca a la extensión el mismo rango que a la docencia y a la investigación, reconocimiento que haga realidad el modelo gonzaliano de los tres ejes axiales del modelo universitario.

A mediados de los noventa, la extensión se vincula con el mercado tomando la forma de servicios a terceros y transferencia tecnológica, mostrando la cara empresarial de las instituciones universitarias, lanzadas en una carrera para la obtención de recursos. Al mismo tiempo, y como consecuencia de la situación de crisis que atravesaban diversos sectores de nuestro país, comienzan a registrarse actividades de acción comunitaria destinada a sectores marginales.

Este tipo de acciones fueron el puntapié inicial para la apertura de los ámbitos universitarios. La vinculación de la universidad con

las diversas culturas que componían nuestra heterogénea sociedad y con las realidades que las acompañaban, propiciaron un cambio en las perspectivas de análisis. En 1997, en el II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria, se afirma: “Una universidad que se encierra en sí misma y sirve sólo a las apetencias de erudición científica, artística, humanística o tecnológica de los miembros de sus claustros, comete uno de los grandes pecados de nuestro siglo: el pecado social.”⁵ La importancia de estas palabras radica en el reconocimiento de la sociedad como generadora de conocimientos.

En el año 2002 se realiza, en Cuba, el VI Taller de Extensión Universitaria en el marco de la III Convención de Educación Superior, estableciéndose como uno de sus principios: “La Extensión Universitaria está llamada a desempeñar un papel esencial en el rescate de los saberes populares y la defensa de la identidad nacional de nuestros pueblos en el contexto globalizador.”

Intentamos trazar un paralelo que permita reflexionar sobre las diferencias que existen entre los conceptos tan bellamente construidos en congresos, encuentros y jornadas, y los conceptos de extensión que se practican, día a día, desmintiendo las teorizaciones transformadoras con prácticas extensionistas tradicionales y conservadoras.

2. De la historia a la teoría, de lo concreto a lo abstracto⁶

2.1 Primera parte: clasificando

En el breve recorrido histórico reconstruido intentamos plasmar las diferentes características que la actividad extensionista ha revestido en nuestro país y en Latinoamérica, lo cual nos permitirá identificar algunos tipos de extensión.⁷

5 Rosa María Fader Moyano. “Extensión, puente nutricional entre Universidad y Sociedad.” En II Encuentro Latinoamericano y I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior. Mendoza, 1997.

6 Y viceversa luego.

7 Para esta enumeración no taxativa de los tipos de extensión universitaria tomamos solo caracteres de índole general, por la utilidad que ellos presentan para el desarrollo posterior. Esto no significa desconocer la existencia de clasificaciones con mayor grado de especificidad.

El primero de los tipos identificados lo constituye la extensión difusionista, dedicada a difundir los resultados de las investigaciones y/o a difundir tecnología para su adopción por el público beneficiario, era considerada ideológicamente neutral. En su origen, la extensión universitaria era la actividad a través de la cual la universidad comunicaba a la sociedad los adelantos científicos, en razón de ello también se la denomina extensión universitaria tradicional.

El segundo tipo es la extensión como servicios a terceros, caracterizada por la realización de trabajos técnicos de alta especialización, investigaciones, desarrollos, ensayos y asesoramientos dirigidos esencialmente al mercado. Este tipo de extensión surge en forma masiva a mediados de los noventa, mostrando la cara empresarial de las instituciones universitarias, lanzadas en una carrera para la obtención de recursos.

El tercer tipo lo constituye la extensión asistencialista, en este tipo se desarrollan actividades de “ayuda” a la sociedad, actividades de carácter netamente paternalista, y que, generalmente, se considera “sustituyen” al Estado en el cumplimiento de tareas de su competencia.

El cuarto tipo, la extensión como práctica estudiantil, posee la característica de ser transversal a los anteriores, en tanto las actividades de extensión universitaria —cualquiera sea su tipo— permiten al estudiante poner a prueba los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas, en el terreno fértil que la realidad propone y de esa manera “benefician” al mismo tiempo a la comunidad universitaria.

Consideramos necesario destacar —a pesar de que pueda parecer una obviedad, y más allá de la transversalidad adjudicada al cuarto tipo de extensión— que los tipos enumerados no se dan en forma “pura” en la realidad —tal como sucede con la mayoría de las clasificaciones—, ya que generalmente una actividad de extensión concreta puede incluir características de varios de los tipos enumerados.

2.2 Segunda parte: conceptualizando

Los tipos de extensión enumerados (difusionista, servicios a terceros, asistencialista y práctica estudiantil), en la forma que tradicionalmen-

te son planificados y desarrollados, poseen una característica común, para nosotros determinante, en ellos el proceso de producción y circulación de saberes se da en una sola dirección, constituye un vínculo unidireccional: el conocimiento fluye desde la universidad hacia la sociedad, de “arriba” hacia “abajo”. En este vínculo, la universidad, que es la que sabe, el sujeto activo, instruye a la sociedad, que no sabe, que es el sujeto pasivo, que recibe el conocimiento, constituyéndose en un objeto para moldear, un recipiente a llenar. Ésta es la denominada concepción unidireccional de extensión universitaria.

En oposición a ella se encuentra la denominada concepción bidireccional, caracterizada por la inclusión de lo “no universitario” como parte activa en el proceso de producción y circulación de saberes. En ella, las comunidades universitarias y no universitarias construyen conocimiento a partir del diálogo, del intercambio. En esta concepción el vínculo no poseería sujetos pasivos, sólo sujetos activos.⁸

Consideramos que la importancia de estas concepciones radica en el modo en que proponen la elaboración del vínculo entre las comunidades en el proceso de construcción del saber. Las ideas que estas concepciones propondrían sobre cómo se produce y circula el conocimiento —sea que estas ideas se observen en forma manifiesta o latente— se contraponen radicalmente en tanto permitirían considerar —una sí, la otra no— que el conocimiento puede utilizarse como fundamento para el establecimiento de jerarquías y, por ende, desigualdades.⁹

En el marco de esta concepción bidireccional utilizaremos la definición de universidad de Argumedo:

La universidad, como espacio social, es una institución especializada en la generación y circulación de conocimientos y en el análisis crítico de la cultura y, en ese sentido, puede actuar como factor de transformación social.

8 Decimos no poseería, atento el riesgo siempre presente de que, en esta concepción, la sociedad se transforme en un informante de la universidad, ocupando, en el proceso de construcción de saberes, una posición inferior a la que ocuparía la universidad, que produciría el conocimiento no junto a la sociedad, sino de acuerdo a lo dicho por la sociedad y para la sociedad. La mencionada bidireccionalidad sería una bidireccionalidad meramente instrumental, la universidad decide, de acuerdo a su interpretación sobre lo que dice la sociedad, lo que es mejor para la sociedad.

9 Con las salvedades realizadas en la nota anterior.

Sus tres funciones básicas —docencia, investigación y extensión—, se articulan entre sí de diferentes maneras y, consecuentemente, plantean formas de vinculación más o menos dinámicas con el medio social, en sus dimensiones económicas, culturales y políticas.¹⁰

Esta definición de universidad nos conduce hacia una extensión universitaria plena de potencialidades, extensión que definiremos como un espacio dialógico en el cual diversos actores construyen conocimiento con potencial para generar transformación social.

La idea de la construcción colectiva de conocimientos fue conceptualizada por Brusilovsky, quien la denomina democratización epistemológica, definiéndola como: “El proceso por el cual se genera conocimiento científico y técnico con posibilidad de participación de la mayoría de la población en su construcción”.¹¹

Este conocimiento debe ser significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de la población, de ahí su potencialidad para generar transformación social.¹²

En el espacio dialógico propuesto es imprescindible una previa reflexión —y una ulterior lucha para erradicarla— sobre la permanente jerarquización de los conocimientos de la cual somos partícipes. Considerar a la extensión como un espacio dialógico de construcción colectiva de conocimientos lleva implícita la igualdad de todos los participantes, en razón de ello, no es posible sostener —sin caer en una contradicción— que el conocimiento del extensionista es más importante que aquel que posee una comunidad, porque en dicha jerarquización, diría Freire, se esconde la imposición cultural, la dominación. La

10 Manuel Argumedo y otros. “Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión universitaria de la UNLP”, en Pedro Krotsch (org.), *La Universidad Cautiva*. Legados, Marcas y Horizontes, La Plata, Al Margen, 2002.

11 Silvia Brusilovsky. “Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966)” en IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año 7, N° 12, UBA, 1998, Páginas 31-41.

12 Carola Bianco. “Tensión y Extensión Universitaria. El modo en que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP instituye sus lazos con la comunidad”. En VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, UBA, 2005.

dominación y la imposición cultural constituyen a la extensión como la sustitución de una forma de conocimiento “mejor” por otra “peor”.

Dentro de este marco teórico, se torna imprescindible considerar los alcances que posee el término extensión. Paulo Freire considera que en el término extensión —que indica la acción de extender alguna cosa a o hasta alguien— hay un equívoco gnoseológico. En la práctica del concepto lo dinámico está constituido por la acción de extender, en tanto el contenido extendido se torna estático. En la concepción tradicional de extensión universitaria los sujetos —pasivos— reciben un conocimiento de la realidad acabado y estático, constituyéndose la universidad, en el único sujeto activo, productor y emisor de conocimientos acabados e inmutables.

El pedagogo brasileño considera que el conocimiento no se transmite, sino que requiere una presencia activa del sujeto en su apropiación y resignificación. En consecuencia, propone reemplazar el término extensión por comunicación, ya que en la comunicación no hay sujetos pasivos, porque lo que la caracteriza es el diálogo.

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.¹³

El término extensión universitaria es utilizado tradicional y hegemónicamente en el ámbito universitario para referirse a las actividades que vinculan a las comunidades universitarias y no universitarias, sin embargo, no podemos denominar extensión a aquellos espacios dialógicos que proponen la construcción colectiva de conocimiento con potencial para generar transformación social, en razón de que rotularíamos este espacio con un concepto que lo niega. Consideramos necesario destacar la importancia de esta “mera” cuestión terminológica, la denominación de ciertas prácticas con nomenclaturas que no representa su verdadero significado permiten la asociación —y

13 Paulo Freire. *¿Extensión o comunicación?* (vigésimocuarta ed). Siglo XXI Editores, México, 2007.

posterior representación— de conceptos con prácticas que los contradicen, que los niegan.

Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje —pensamiento— mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria.¹⁴

En consecuencia, proponemos renombrar a la concepción bidireccional de extensión universitaria como concepción de comunicación para el intercambio y la construcción de saberes, ello en tanto la inclusión de lo “no universitario” tenga por finalidad su participación activa real y concreta en el proceso de construcción colectiva de conocimientos. El paso hacia la comunicación requiere la abolición —teórica y práctica— de las jerarquías que imponen los conocimientos.

Esta perspectiva debe ser necesaria y explícitamente complementada con una visión crítica, entendida ésta no sólo como una evaluación crítica del presente “sino crítica en la medida en que trabaja en la dirección de una nueva existencia”.¹⁵

El cuestionamiento de las formas jurídicas y sociales dominantes debe tener por finalidad impulsar prácticas e ideas emancipadoras dentro y fuera del campo jurídico, las cuales representen alternativas viables al estado de cosas existente.¹⁶

2.3 Tercera parte: (re)construyendo

El marco conceptual definido nos permitirá construir un marco analítico flexible que, con base en los principios rectores antes expuestos, se modifique de acuerdo al objeto de estudio, sin jamás negar la necesi-

14 Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (segunda edición). Siglo XXI Editores, Argentina, 2008.

15 Richard Quinney en Antonio Carlos Wolkmer. *Ideología, estado e direito* (tercera ed). Sao Paulo, Revista dos Tribunais, 2000, página 5.

16 Mauricio García Villegas y César Rodríguez (Eds.). *Derecho y Sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogotá, ILSA, 2003, página 17.

dad fundamental de la participación activa de comunidades no universitarias en el proceso de construcción y circulación del conocimiento.

En nuestro recorrido por la temática de la extensión universitaria hemos construido y utilizado marcos analíticos que nos permitieron reflexionar sobre proyectos de alfabetización jurídica en el marco de actividades de extensión universitaria, ponencias referidas a enseñanza del derecho en sectores no universitarios e inclusión de la extensión universitaria en los planes de estudio de las carreras de abogacía.

A continuación presentaremos brevemente cada uno de los casos y sus respectivos marcos analíticos, y reflexionaremos sobre las fortalezas y debilidades de cada caso, contemplando el recorrido teórico-metodológico que este marco analítico “flexible” ha realizado. Luego realizaremos una propuesta “mejorada”, identificando las categorías analíticas concretas, para finalmente reconstruir su vínculo con el marco teórico expuesto, el cual brinda las bases para la construcción de categorías concretas acordes al aspecto de la extensión universitaria que se proponga analizar.

2.3.1 El caso de los proyectos de alfabetización jurídica

La problemática se abordó en una ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Sociología Jurídica que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba y a través de un artículo publicado en el No. 40 de la *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales* (FCJS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dichos trabajos tenían por objetivo iniciar la reflexión sobre la noción de extensión universitaria que subyace a los proyectos de alfabetización jurídica desarrollados en el marco de proyectos de extensión de las Facultades de Derecho de Universidades Nacionales con sede en la Provincia de Buenos Aires. Se trabajó con tres espacios que incluimos en el concepto de proyectos de alfabetización jurídica: el proyecto de Alfabetización Jurídica para Sectores Vulnerables del Conurbano Bonaerense de la FCJyS de la UNLP, el Programa de Promoción de Derechos: Alfabetización Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional

de Lomas de Zamora y el Programa de Construcción Comunitaria de Protección y Defensa contra la represión institucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La particularidad del caso reside en que, al ser ésta nuestra primera intervención en la temática, las categorías se construyeron como resultado de los trabajos realizados, a partir del vínculo que establecimos entre la información relevada —que nos permitió aproximarnos a los componentes reales de un proyecto de extensión—, el marco teórico desarrollado y un conjunto de interrogantes que guiaban nuestra investigación. Las categorías propuestas no fueron producto de una reflexión teórica previa al abordaje empírico, sino resultado de un recorrido iniciado en la propia realidad, a la cual volvemos munidos con las categorías analíticas que ella nos permite construir, para analizarla y construir nuevas categorías, y así al infinito, trasladándonos constantemente a través del espiral marxista de realidad-abstracción-realidad.

En los trabajos mencionados nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo surgen los programas de alfabetización jurídica? ¿Quién o quiénes determinan su necesidad? ¿Cuáles son sus contenidos? ¿Qué concepciones rigen su desarrollo? ¿Cómo influyen estas concepciones en su implementación? ¿Se construye conocimiento? ¿Cómo se utiliza? ¿Quién lo utiliza? Las categorías construidas intentaban responder algunos de estos interrogantes.

La primera de ellas consideraba el origen de los proyectos y las modalidades utilizadas para la detección de necesidades. Los proyectos podían surgir por iniciativa de las comunidades universitarias o no universitarias, proviniendo la demanda de algún actor social vinculado a una comunidad o de aquello que el universitario o universidad percibía como necesidad, e inclusive construir la demanda por necesidades de la institución universitaria.

La segunda categoría proponía conocer si se elaboró un diagnóstico inicial, clasificándolos en diagnóstico extensionista y diagnóstico participativo (el cual incluiría, por ejemplo, debates con la comunidad sobre las necesidades existentes).

La tercera categoría era el contenido del proyecto. Nos interesaba conocer los tipos de metas u objetivos planteados y su relación con los diagnósticos realizados, las perspectivas teóricas y metodológicas que atravesaban los proyectos, el tipo de conocimiento difundido o puesto en debate y el material con el cual se trabajaba.

La cuarta categoría analizaría la planificación de las actividades, observándose criterios y enfoques de trabajo pedagógicos, supuestos de partida y reglas que configuraban la práctica, valores e intereses del programa. Relevaríamos el papel que se otorgaba a cada actor y el grado de participación previsto en las distintas actividades.

En la quinta categoría indagaríamos las características de los actores universitarios, conformación del equipo de trabajo, focalizándonos en su interdisciplinariedad.

Con la sexta categoría analizaríamos la vinculación del proyecto con otros actores y con otros proyectos, su articulación con la institución universitaria (por ejemplo, replicación del conocimiento generado) y con otras instituciones.

La séptima categoría estaba conformada por criterios de evaluación del programa, quiénes evalúan, qué evalúan y cómo lo hacen. Consideraríamos actividades o espacios que generó el programa, y la estrategia de salida, o sea, la forma en que se plantea la continuación del proyecto una vez finalizados los plazos formales o el subsidio otorgado.

Como ejes transversales, proponíamos analizar las relaciones de poder existentes y la posible sustitución por parte del proyecto de funciones estatales.

2.3.2 El caso de las ponencias sobre enseñanza del derecho en sectores no universitarios

En el XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica realizado en la Universidad de Buenos Aires nos propusimos abordar las miradas presentadas por los ponentes de los diez Congresos Nacionales de Sociología Jurídica acerca de la enseñanza del derecho en sectores no universitarios. En razón de ello relevamos todas las ponencias presentadas para recuperar nociones, conceptos, teorías,

metodologías utilizadas, temáticas abordadas, propósitos establecidos y perspectivas de la temática, utilizando una concepción amplia de enseñanza del derecho en sectores no universitarios, que nos permitiera atravesar diferentes perspectivas como formación ciudadana, capacitación jurídico-política o alfabetización jurídica. Intentamos trascender las cuestiones particulares de cada tema y conocer las perspectivas teórico-metodológicas que daban fundamento a la enseñanza del derecho en sectores no universitarios.

Propusimos dos tipos de categorías de análisis: las primeras vinculadas al contexto en el cual se elaboraban las ponencias y las segundas vinculadas al contenido de las mismas. Aquí sólo nos ocuparemos de las categorías vinculadas al contenido de las ponencias en razón que reflejarían los aspectos de la actividad extensionista que nos interesan.¹⁷ El punto de partida para este análisis lo constituyeron las categorías propuestas en el trabajo sobre proyectos de alfabetización jurídica, y considerando que: “A partir de aquí habría que emprender de nuevo el viaje a la inversa”,¹⁸ comenzamos el recorrido inverso por el camino desde la abstracción a la realidad para completar así por primera vez —y no la única— el camino que la economía política ha dejado inconcluso.

La primera de las categorías propuestas era origen de la iniciativa, distinguiéndose si provenía de sectores universitarios y/o no universitarios.

En segundo lugar nos interesaba conocer instituciones y personas que participaban de la iniciativa, distinguiéndose entre sectores universitarios y no universitarios, indicando en los primeros la

17 Las categorías contextuales que analizamos fueron 1) Actividad universitaria que brindaba el marco para el desarrollo del trabajo presentado y 2) Tipo de trabajo presentado. Es importante destacar que la categoría correspondiente a tipo de trabajo se utilizó como una categoría de transición entre las categorías contextuales y las de contenido, ello atento que el tipo de trabajo presentado se vincula íntimamente con las cuestiones de contenido de las ponencias, ya que, por ejemplo, una narración de experiencias poseería determinados elementos que un trabajo de reflexión teórica no poseería, y viceversa, variando el contenido. Sin embargo, la utilizamos como categorías separadas y de distintos tipo al correr el riesgo de establecer relaciones de jerarquía o “paternidad” entre el tipo de trabajo y el contenido de la ponencia, invisibilizando —en tanto no ha sido explicitado por el ponente— el proceso de creación del trabajo y las intenciones del autor en cada trabajo en particular.

18 Karl Marx, Elementos Fundamentales para la Critica de la Economía Política, Siglo XXI Editores, Argentina, 2001.

Universidad, Facultad y disciplina de la que proceden. En los sectores no universitarios especificaríamos sectores de la población o barrios que participan, y organizaciones sociales o barriales que intervienen.

La tercera categoría estaba constituida por las modalidades utilizadas en la detección de necesidades y la participación de los diferentes integrantes en la elaboración de los diagnósticos. En la cuarta categoría abordaríamos los objetivos y propósitos establecidos y su vinculación con los diagnósticos elaborados. En quinto lugar relevaríamos los temas que se abordan desde la enseñanza del derecho en sectores no universitarios, tales como derechos del niño, derecho a la vivienda, violencia familiar o policial, entre otros.

La sexta categoría la constituían las herramientas teóricas utilizadas: nociones, definiciones, conceptos, concepciones, teorías o perspectivas, focalizando nuestra atención en las concepciones de extensión universitaria, derecho y enseñanza que las ponencias permitieran observar.

En último lugar relevaríamos las herramientas metodológicas planificadas y/o desarrolladas, interesándonos en observar quiénes planificaban, qué actividades proponían, cómo se desarrollaban y qué lugar ocupaban en ellas cada uno de los participantes.

2.3.3 El caso de la extensión en los planes de estudios de las carreras de abogacía

En el XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica desarrollado en la Universidad Nacional de Río Negro nos propusimos conocer las modalidades a través de las cuales la extensión se había incorporado a los planes de estudio de las carreras de abogacía, las perspectivas teórico-metodológicas que la atravesaban y las realidades en las cuales se había insertado. Relevados los 24 planes de estudio de las facultades públicas que cuentan con la abogacía entre sus carreras universitarias encontramos sólo dos casos de planes de estudio que incluían la extensión, la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UniCen) y la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

Las categorías construidas provenían de un trabajo de operacionalización producto de la dialéctica permanente entre la perspectiva teórica elegida y las preguntas fundamentales que construían nuestro núcleo problemático. ¿Qué fundamentos fueron considerados para incluir la extensión en el plan de estudios? ¿Qué actores participaron del proceso de inclusión? ¿Se utilizaron modalidades de diagnóstico? ¿Cuáles son los objetivos del espacio curricular? ¿Qué concepciones atraviesan su planificación y desarrollo? ¿Cuáles son los contenidos del espacio? ¿Cuál es el perfil y las características que poseen los actores a cargo? ¿Participan otros actores? ¿Se sistematizan las experiencias? ¿Se construye conocimiento? ¿Cómo se utiliza? ¿Quién lo utiliza? ¿Se promueve la transformación de las realidades? ¿Se transforman las realidades?

Considerando esas preguntas abordamos la información en tres grandes categorías que denominamos del proceso de inclusión, contenidos del espacio e impactos, productos y transformaciones.

La primera de las categorías estaba referida a la información vinculada con los momentos previos a la inclusión, del proceso que derivó en la inclusión y del propio proceso de inclusión. Nos interesaban los fundamentos o razones que motivaron la inclusión de la asignatura en el plan de estudios, quiénes fueron los actores que tomaron parte en el proceso y qué herramientas se utilizaron para el análisis de situación y en la elección de las modalidades que revestiría la asignatura. Analizaríamos los argumentos de la inclusión e indagaríamos si la inclusión se originó en una demanda proveniente de actores universitarios o no universitarios, de necesidades sociales o de la percepción del mundo universitario sobre las necesidades de dichas comunidades o, inclusive, si obedecía a necesidades de la propia institución universitaria. Analizaríamos quiénes son los actores que participaron en el proceso de inclusión, como así también de las modalidades que se utilizaron para el diagnóstico de situación. Atenderíamos la existencia de diagnósticos iniciales y el grado de participación de los distintos actores en dichos diagnósticos.

La segunda categoría comprendía la información sobre contenidos y actores parte del proceso de desarrollo del espacio. Entre los

contenidos observaríamos la existencia de los objetivos planteados y su relación con los diagnósticos realizados. Intentaríamos relacionar los fundamentos de la inclusión —aspecto que localizamos en la primera de nuestras categorías— y los objetivos propuestos, parte de la segunda categoría. Analizaríamos los contenidos teórico-metodológicos de los programas: conocimientos utilizados, difundidos o puestos en debate, material con el cual se trabaja, criterios y enfoques de trabajo pedagógicos, reglas que configuran la práctica. Observaríamos las actividades propuestas, el desarrollo previsto y el lugar de cada uno de los participantes. Con respecto a los actores distinguiríamos entre sectores universitarios y no universitarios, indicando en los primeros Universidad, Facultad y disciplina que los nuclea, y en los segundos, si los actores provienen de sectores de la población o barrios, organizaciones sociales o barriales o entidades públicas, privadas u organizaciones no gubernamentales. La conformación del equipo de trabajo nos interesaba particularmente en lo que se refiere a su interdisciplinariedad. Por último, analizaríamos las formas en que el espacio articula con la institución universitaria, con otras instituciones, con otros actores y con otros proyectos.

Con la tercera categoría focalizaríamos la atención en los impactos que los espacios promueven, relevando información sobre las formas en que las experiencias son sistematizadas, si permiten construir conocimiento, los modos y actores que lo utilizan, y los efectos que el desarrollo del propio espacio promueve en la realidad. Consideraríamos la elaboración de informes individuales, colectivos e institucionales, focalizándonos en los conocimientos, actividades y/o vínculos que prevea generar el espacio y sus formas de replicación, como así también los criterios de evaluación planificados, quiénes son los sujetos, instituciones u organismos evaluadores, qué evalúan y de qué modo lo hacen. Por último, indagaríamos sobre los impactos que el espacio prevé tener y los que efectivamente tiene, observando la existencia de espacios de autoevaluación, instancias de entrevistas con actores no universitarios o de intervención del espacio en cuestiones administrativas o judiciales.

2.3.4 Reflexiones sobre la transición de los marcos hacia el marco

El repaso de los casos con el grado de detalle efectuado —sólo superable con la lectura de las respectivas ponencias— puede resultar tedioso, pero posee la riqueza de permitirnos pensar y repensar la coherencia interna de cada uno de los marcos analíticos propuestos, las similitudes y diferencias entre categorías “aparentemente” iguales, y la forma en que la precisión de las categorías parece haber aumentado al tiempo que crecía nuestra familiaridad con la temática.

En el primero de los casos —el de los proyectos de alfabetización jurídica— el marco analítico planteado tiene el valor de haberse generado desde los componentes que los propios proyectos poseían, en conjunción con el marco teórico y los interrogantes propuestos, no constituyendo categorías propuestas exclusivamente desde la pura reflexión, si esto fuera posible. Al mismo tiempo, es importante destacar que fueron planteadas como categorías inacabadas y mutables que, en la permanente búsqueda aun hoy efectuada, podrían cristalizarse, mutar, unirse o desaparecer.

Al mismo tiempo, este repaso nos ha permitido observar cómo algunas categorías carecen de la precisión necesaria para evitar que se confundan con otras categorías o subcategorías —detección de necesidades y diagnóstico, por ejemplo—, o cómo se encuentran situadas en el mismo nivel categorías y subcategorías que inclusive en algunos casos deberían haber estado contenidas en otras categorías —tal es el caso del vínculo de la subcategoría criterios pedagógicos, mal ubicada en la categoría planificación de actividades, cuando debió estar en la categoría contenidos del proyecto, atento constituir una perspectiva teórico-metodológica.

Desde una mirada alejada —en el tiempo y espacio— apreciamos una cierta coherencia interna entre las categorías propuestas, sin embargo, la mirada sólo un poco más cercana —espacialmente hablando— nos permite observar los errores, confusiones y repeticiones hoy inadmisibles.

En el caso de las ponencias sobre enseñanza del derecho en sectores no universitarios puede observarse un marco analítico más ordenado y sencillo, que con categorías simples soluciona algunos de los problemas anteriormente mencionados, por ejemplo, la detección de necesidades y los diagnósticos constituyen una sola categoría.

La utilización exclusiva de categorías y la eliminación de gran parte de las subcategorías significó una simplificación al momento de comprender la coherencia del marco analítico, sin embargo, debe destacarse que la eliminación de subcategorías puede significar, al mismo tiempo, una pérdida importante de precisión al momento de abordar las zonas grises que un proyecto puede tener.

En el caso que estudiamos la inclusión de la extensión en los planes de estudio de las carreras de abogacía observamos que el marco analítico ha logrado conjugar felizmente las ventajas de los otros dos marcos. A la simplicidad de las tres categorías generales de análisis se le adiciona el detalle que proporciona la gran cantidad de subcategorías incluidas en cada uno de los tipos generales.

Al mismo tiempo se han previsto nuevas categorías generales y subcategorías de gran importancia. La categoría denominada impactos, productos y transformaciones reúne elementos dispersos enumerados en el caso de los proyectos de alfabetización jurídica e ignorados en el caso de las ponencias sobre enseñanza del derecho en sectores no universitarios, incluyendo nuevas subcategorías como, por ejemplo, la sistematización de las actividades, la cual permitiría vislumbrar cuáles son las formas de registro del espacio y cuál es su vinculación con la existencia de espacios de autoevaluación. El valor de esta categoría reside en considerar indispensable conocer los impactos del proyecto y las transformaciones que puede promover, y situarla a la altura de las categorías origen del proyecto o espacio y contenidos, ello teniendo en cuenta que haber definido a la extensión como un espacio dialógico donde se propone la construcción colectiva de conocimiento con potencial para generar transformación social nos obliga a indagar las formas en que se prevé transformar y se transforma la realidad social. Un ejemplo de menor importancia de nueva subcategoría lo constituye la inclusión entre los participantes del espacio de organismos públicos, participante que en las ocasiones anteriores no habíamos incluido.

A continuación presentaremos una propuesta analítica con base en el recorrido efectuado, y reflexionaremos sobre algunos de los vínculos entre las categorías seleccionadas y los principios constituyentes del marco teórico-metodológico.

3. Propuesta analítica y vinculaciones teórico-metodológicas

Nos interesa comenzar la propuesta estructurándola con base en tres grandes categorías que consideramos permitirían la continua modificación, sustitución o eliminación de las subcategorías respectivas sin que la estructura central pierda su coherencia. Las tres categorías son Origen del espacio, Contenidos e Impactos y Transformaciones.

Al mismo tiempo se incluye la categoría Participantes como un aspecto que deberá ser considerado en cada una de las categorías y subcategorías previstas, estableciendo la división entre sectores universitarios y no universitarios como una forma de clarificar el vínculo entre los intereses, tareas, usos del conocimiento, etc., que cada participante (individuo, colectivo o institución) manifiesta durante el desarrollo del espacio. Consideramos que esta categoría es la que más claramente nos permite observar si el principio de la democratización epistemológica de Brusilovsky se materializa efectivamente con la participación de los diferentes actores partes del espacio en los diferentes momentos en que el espacio se va desarrollando.

En la categoría Origen proponemos establecer dos subcategorías: 1) motivos / fundamentos de la demanda, y 2) análisis situacional / diagnóstico, las cuales consideramos nos permitirán prever si el conocimiento podría ser significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de la población, al tiempo que identificaremos la vinculación entre la situación inicial, la propuesta del espacio y las transformaciones efectivamente producidas.

La categoría Contenidos se divide en cuatro subcategorías, las cuales son: Objetivos, Temáticas abordadas, Herramientas teórico-metodológicas y Actividades propuestas. Esta categoría —y sus subcategorías— nos permite reflexionar sobre el potencial crítico del

espacio, y observar si el espacio promueve la creación de nuevas existencias (en palabras de Quinney), cuestionando las formas jurídicas y sociales dominantes, e impulsando prácticas e ideas emancipadoras dentro y fuera del campo jurídico, formas que representen alternativas viables al estado de cosas existente (en palabras de García Villegas y Rodríguez), formas de lucha contra los modelos dominantes de interpretación teórica y acción profesional.

La categoría Impactos y Transformaciones incluye cinco subcategorías: Sistematización de experiencias, Presentación de informes, Replicación del conocimiento construido, Intervenciones del espacio en la realidad, Evaluación y Autoevaluación. Esta categoría nos permite —avanzando sobre la previsión que nos brindaba la categoría Origen— comprender si el conocimiento construido es significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de la población.

Nuestra definición de Extensión Universitaria como espacio dialógico en el cual diversos actores construyen conocimiento con potencial para generar transformación social es el resultado de la reflexión que nos han permitido hacer los autores y principios teórico-metodológicos elegidos y desarrollados. El vínculo establecido entre estos principios y las categorías que componen el marco analítico flexible materializan la relación dialéctica que amalgama nuestro marco teórico, nuestros interrogantes y nuestro marco analítico, formando ellos un todo inescindible.

4. Algunas reflexiones

Nuestro objetivo en el presente artículo era reflexionar sobre el modo en que construimos las herramientas teórico-metodológicas que nos permiten analizar y discutir la extensión universitaria en las facultades de derecho. En razón de ello es que el artículo se encuentra inundado de planteos y replanteos sobre la pertinencia de las categorías construidas en su afán por interpretar —y transformar— algunos aspectos de la realidad y los modos en que los diferentes actores sociales se vinculan con ella.

Para aquellos que, a pesar de concluir la lectura del artículo, su objetivo difiere del nuestro y requieren “resultados reales”, “saber lo

que la realidad dice”, nos sentimos obligados a remitirlos a la lectura de los respectivos trabajos, previa advertencia de que gran parte del texto se configura alrededor del proceso de construcción teórico-metodológica de la problemática y los modos de abordarla. Asimismo podemos realizar un breve aporte acerca de los resultados “reales” a los cuales las investigaciones mencionadas nos permitieron llegar: en cualquiera de los casos analizados, una de las reflexiones que surge del análisis más superficial —y obvio desde nuestra perspectiva— es que la extensión universitaria se desarrolla desde concepciones unidireccionales que relegan a las comunidades no universitarias a participaciones predominantemente pasivas: en los proyectos, al presentarlos como meros destinatarios; en las ponencias, cuando los autores valoran casi exclusivamente el aporte que la extensión realiza a la formación del abogado sin interesarse por el modo en que transforma las realidades; y, en los planes de estudio, al considerarse como fundamento irrefutable de la inclusión de la extensión en los planes de estudio, la práctica profesional que la extensión brinda al estudiante/abogado.

Consideramos indispensable destacar el carácter eminentemente extensionista de nuestra perspectiva, reflejado en las categorías construidas que tienen por finalidad analizar los vínculos que se establecen entre las comunidades universitarias y no universitarias en los procesos de construcción y circulación del conocimiento, más allá que el objeto circunstancial a través del cual se manifiesta el espacio de extensión sea una ponencia de un congreso o una asignatura de un plan de estudios.

En la introducción hacíamos referencia a la actividad de extensión en las Facultades de Derecho, como una actividad tradicionalmente orientada hacia el establecimiento de consultorios jurídicos para poblaciones de “alta vulnerabilidad social”. La construcción de alternativas dirigidas a transformar las condiciones materiales y simbólicas de vida de las personas, no apunta —en los extremos del caso— al mero asesoramiento técnico por parte del profesional interviniente ni a la desaparición de los consultorios jurídicos, como en ocasiones se ha señalado, el objetivo es la transformación de las lógicas de funcionamiento de estos espacios, de la forma en que establecen los

vínculos con las comunidades no universitarias. Las categorías de análisis propuestas intentan poner en juego los debates que las lógicas profesionales del derecho ignoran, las falencias que las tradiciones jurídicas en extensión universitaria repiten, fundamentalmente la invisibilización del otro, su carácter de “destinatario”. En este caso nos podríamos preguntar: ¿Cuál es el Origen de tal consultorio jurídico? ¿Qué Contenidos tiene? ¿Qué Impactos y Transformaciones produce? Y fundamentalmente: ¿Quiénes y Cómo participan? ¿El consultorio jurídico se establece considerando las particularidades del lugar y de sus habitantes o los habitantes del lugar se “acomodan” a lo que el consultorio jurídico puede brindar? Éste es sólo un ejemplo y éstas son sólo preguntas.

Consideramos positivo habernos aproximado al objetivo principal explicitado en el artículo, al reconstruir, desde una perspectiva crítica de extensión universitaria, algunas categorías de análisis que nos permitan reflexionar sobre las concepciones teórico-metodológicas que subyacen a la actividad extensionista de las Facultades de Derecho. La explicitación del recorrido de creación y recreación de las categorías analíticas significó un importante avance, en tanto, hasta el momento, sólo habíamos utilizado las categorías en el análisis de casos particulares, sin historizar esos usos, ni reconocer las diferencias y similitudes que nos permitan avanzar en la construcción de categorías que, comunes a diferentes aspectos de la extensión universitaria, nos conduzcan, en primer lugar, hacia el análisis de las debilidades y fortalezas que la extensión / comunicación posee en los distintos contextos donde las comunidades universitarias y no universitarias trabajan en la construcción de conocimiento, y luego sí, hacia horizontes de transformación social.

Bibliografía

- Argumedo, Manuel y otros. “Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión universitaria de la UNLP”, en Krotsch, Pedro (org.), *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes*, La Plata, Al Margen, 2002.
- Bianco, Carola. “Tensión y Extensión Universitaria. El modo en que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP insti-

- tuye sus lazos con la comunidad”. En VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, UBA, 2005.
- Brusilovsky, Silvia. “Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966)”. En *IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 7, N° 12, UBA, 1998, Páginas 31-41.
- Caldelari, María. “Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955-1966”, en Krotsch, Pedro (org.), *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes*, La Plata, Al Margen, 2002.
- Fader Moyano, Rosa María. “Extensión, puente nutricio entre Universidad y Sociedad”. En II Encuentro Latinoamericano y I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior. Mendoza, 1997.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición). Siglo XXI Editores, Argentina, 2006.
- _____ *¿Extensión o comunicación?* (vigésimo cuarta edición). Siglo XXI Editores, México, 2007.
- _____ *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (segunda edición). Siglo XXI Editores, Argentina, 2008.
- García Villegas, Mauricio y Rodríguez, Cesar (Eds.). *Derecho y Sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogota, ILSA, 2003.
- González, Manuela y Marano Gabriela. “Extensión, prácticas profesionales y formación universitaria”. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano, “La universidad como objeto de investigación”, Tandil, 2007.
- Kunz, Ana y Cardinaux, Nancy. *Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesistas*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. UBA. 2005.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica; y Piovani, Juan. *Metodología de las ciencias sociales*. Emece. Buenos Aires. 2007.
- Marx, Karl. *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*, Siglo XXI Editores, Argentina, 2001.

Wolkmer, Antonio Carlos. “Ideología, estado e direito”, en *Revista dos Tribunais* (tercera edición). San Pablo, 2000.

_____. *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UASLP. San Luis Potosí. México. 2006.