

Capítulo III



La Extensión Universitaria en las Facultades de Derecho

Categorías para el análisis de presencias y ausencias

Furfaro, Cristian Andrés

De intenciones y propuestas

El presente capítulo reconstruye el camino recorrido a través de algunas de las múltiples vinculaciones entre Derecho, Extensión y Sociedad, camino trazado y transitado desde una perspectiva crítica de extensión universitaria, a partir de la cual construimos categorías de análisis que nos permiten reflexionar sobre las concepciones teórico-metodológicas que subyacen a la actividad extensionista de las Facultades de Derecho.

Este recorrido comienza con la enumeración de algunos tipos de extensión universitaria identificados a partir de una muy breve historia de la extensión en Argentina y latinoamérica que narramos en trabajos anteriores. Utilizaremos esos tipos para reflexionar sobre la existencia de concepciones extensionistas con propuestas diferentes a la hora de construir y hacer circular el conocimiento, para luego sí, partiendo de una concepción comunicacional de la extensión universitaria, proponer categorías para el análisis de los modos en que las Facultades de Derecho se vinculan con las comunidades no universitarias, produciendo y reproduciendo extensión universitaria.

Nuestra participación en el proyecto que motiva la presente publicación se vio caracterizada por la elaboración y utilización de diferentes herramientas de análisis para reflexionar acerca de las concepciones extensionistas que subyacen en proyectos de alfabetización jurídica y proyectos de extensión universitaria, trabajos presentados en congresos y planes de estudio de Universidades Nacionales. El registro y la sistematización de ese camino nos permite construir desde esas experiencias específicas, un marco analítico flexible que permite analizar los vínculos que la extensión promueve entre comunidades universitarias y no universitarias en otras experiencias concretas, y de alguna manera enriquecer el camino entre realidad y abstracción para ver así nuevas realidades.

El análisis de documentos se constituyó en la herramienta que utilizamos para aproximarnos a proyectos, trabajos y planes de estudio, per-

mitiéndonos la creación de categorías analíticas que promovieron – y promueven – la teorización de aspectos generales de las relaciones entre extensión universitaria y derecho que los vínculos concretos visualizados en los casos descritos nos permiten pensar, en un constante devenir dialectico que nos conduce a la reflexión y reconstrucción de categorías para el análisis de experiencias concretas que nos permitirán repensar esas mismas categorías y crear otras.

Algunas extensiones universitarias

La extensión universitaria ha recorrido casi un siglo desde el momento en que Joaquín V. González la proponía junto a la docencia y la investigación como uno de los tres pilares de la universidad, ello sin desconocer las actividades de aquellos que antecediendo a González trabajaron por una universidad con actividad extensionista. En ese recorrido – analizado en otros artículos – la extensión universitaria fue cambiando de formas y colores, pudiendo destacarse algunas características centrales de la actividad en diferentes periodos históricos, lo que nos permite pensar en la presencia de algunos tipos concretos de extensión universitaria

El primero de los tipos identificados lo constituye la extensión difusionista, que en su forma original estaba dedicada a difundir los resultados de las investigaciones y/o a difundir tecnología para su adopción por el público beneficiario. La universidad ideológicamente neutral comunicaba a la sociedad los adelantos científicos, constituyéndose en el concepto tradicional de extensión universitaria ¹.

El segundo tipo lo constituye la extensión universitaria asistencialista, las denominadas actividades de “ayuda” a la sociedad, actividades de carácter netamente paternalista, que en algunos casos incluso “sustituyen” al Estado en el cumplimiento de sus tareas.

El tercer tipo es la extensión universitaria como servicios a terceros y se configura masivamente en los 90, mostrando la cara empresarial de algunas universidades, pero también la necesidad de otras de lanzarse al mercado para obtener los recursos que el estado, en otros tiempos, supo brindar. Se caracteriza por la realización de trabajos técnicos de alta

1- 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.

especialización, investigaciones, desarrollos, ensayos y asesoramientos dirigidos esencialmente al mercado.

El cuarto tipo, la extensión como práctica estudiantil, posee la característica de ser transversal a los anteriores, en tanto las actividades de extensión universitaria – difusionistas, como servicios o de asistencia – 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. Se caracteriza por priorizar la formación del futuro profesional en desmedro del otro, objeto y víctima del proceso de aprendizaje.

Algunas ideas

Los tipos de extensión enumerados – difusionista, servicios a terceros, asistencialista y práctica estudiantil – presentan datos comunes a la hora de pensar en su origen, planificación, desarrollo y evaluación, la idea de una universidad como actor principal que sabe, que actúa, para la iluminación, de alguien, de otros, que no saben, que no actúan.

En estas extensiones el extensionista es quien educa, quien sabe, quien piensa, quien habla, quien disciplina, quien opta, quien prescribe, quien actúa, quien escoge los contenidos (Freire, 2006), es el sujeto, la construcción del saber nace en la universidad, y fluye desde allí 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. Esta 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 este proceso de producción y circulación de saberes y conocimiento. La inclusión de lo “no universitario” como parte activa de este proceso de construcción presenta dos instancias diferentes. En una primera instancia esta inclusión se caracteriza por tener un carácter preponderantemente formal, la participación de los sectores no universitarios se da en ciertas etapas del proceso extensionista, seleccionadas por el actor universitario, otorgándole al beneficiario de la extensión universitaria la posibilidad de participar en algunas decisiones, en algunas

actividades, en aquellas que no tienen el carácter técnico que es facultad exclusiva del sector universitario. Lo no universitario existe como una instancia de referencia, una instancia de consulta, un insumo para perfeccionar el resultado de la tarea desarrollada.

En una segunda instancia, la inclusión de lo no universitario cobra un sentido diferente, en tanto todos los actores participan de todas las etapas del proceso de circulación de saberes y construcción de conocimiento. En ella, las comunidades universitarias y no universitarias construyen conocimiento a partir del diálogo, del intercambio, en este proceso no hay sujetos pasivos, sino solo sujetos activos. Aquí marcamos una diferencia fundamental, en la primera instancia la sociedad es incluida en el proceso como una suerte de 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. Allí 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. En cambio, en la segunda instancia de inclusión sectores universitarios y no universitarios participan sin restricciones en todo el proceso de construcción, desde un diagnóstico de situación hasta de una actividad de evaluación, igualdad que como veremos más adelante nos permite cuestionar la pertinencia del término extensión para llamar a una actividad donde ningún sujeto extiende nada a otro sujeto, sino que sujetos de acuerdo a sus diferentes saberes construyen conocimiento en forma colectiva.

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 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 que el conocimiento puede utilizarse – o no – como fundamento para el establecimiento de jerarquías y, por ende, desigualdades.

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. 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.
(Argumedo, 2002: 295)

Esta definición de universidad nos permitiría pensar en una extensión universitaria plena de potencialidades, en tanto entendemos a la extensión como un espacio dialógico en el cual diversos actores construyen conocimiento con potencial para generar transformación social.

La noción de construcción colectiva de conocimientos, conceptualizada por Brusilovsky bajo la denominación democratización epistemológica – “proceso por el cual se genera conocimiento científico y técnico con posibilidad de participación de la mayoría de la población en su construcción” – debe ser significativa para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de la población (Brusilovsky, 1998: 33-34), de ahí su potencialidad para generar transformación social.

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 dominación y la imposición cultural constituyen a la extensión como la sustitución de una forma de conocimiento “mejor” por otra “peor”. De ello se deriva la tarea imprescindible de 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.” (Freire, 2007: 77)

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 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.” (Freire, 2008: 90)

En consecuencia, proponemos considerar a la extensión universitaria que incorpora a los sectores no universitarios como actores plenos en los procesos de construcción colectiva de conocimientos 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” (Quinney en Wolkmer, 2000: 5).

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 (García Villegas y Rodríguez, 2003).

Construyendo y reconstruyendo

El marco conceptual definido nos permitirá construir un encuadre analítico flexible que, con base en los principios antes expuestos, se modifique de acuerdo al objeto de estudio, sin jamás negar la necesidad fundamental de la participación activa de comunidades no universitarias en el proceso de circulación de saberes y construcción de conocimiento.

En nuestro recorrido por la temática de la extensión universitaria hemos construido y utilizado análisis que nos permitieron reflexionar sobre proyectos de alfabetización jurídica en el contexto 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.

Primera incursión: proyectos de alfabetización jurídica

La problemática se abordó por primera vez en una ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Sociología Jurídica que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2009 y a través de un artículo publicado en el N° 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 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 intentamos volver con las categorías analíticas que ella nos permite construir, para analizarla y construir nuevas categorías, y así trasladándonos constantemente a través del espiral marxista de realidad-abstracción-realidad (Marx, 1991).

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 del 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 pedagógico, 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.

Segunda experiencia: 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 en el año 2010 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 solo nos ocuparemos de las categorías vinculadas al contenido de las ponencias en razón que reflejarían los aspectos de la actividad extensionista que nos interesan. ²

El punto de partida para este análisis lo constituyeron las categorías propuestas en el trabajo sobre proyectos de alfabetización jurídica, y considerando que “llegado a este punto, habría que reemprender el viaje de retorno” (Marx, 1991: 50), emprendimos el viaje por el camino desde la abstracción hacia 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 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.

2: 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. Sin embargo, la utilizamos como categorías separadas y de distintos tipo, interpretando que corríamos 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.

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.

Tercer caso de análisis: 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 en el año 2012 nos propusimos conocer las modalidades a través de las cuales la extensión se había incorporado en 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 solo 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. Estudiaríamos quiénes son los actores que participaron del 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 pedagógico, 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.

Dialéctica de los marcos y el marco

El repaso de los casos con el grado de detalle efectuado – solo superable con la lectura de las respectivas ponencias – puede resultar tedioso, pero creemos que posee la riqueza de permitirnos pensar y repensar la coherencia de cada uno de los marcos analíticos propuestos, las similitudes y diferencias entre categorías aparentemente iguales, y la forma en fueron cambiando los límites de cada una de las categorías.

En el primero de los casos – 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 constituyéndose como categorías propuestas exclusivamente desde la pura reflexión, si es que esto fuera realmente posible. Estas categorías fueron planteadas como categorías inacabadas y mutables que, en la permanente búsqueda que continuamos, podrían cristalizarse, mutar, unirse o desaparecer.

Este repaso nos permitió observar que algunas categorías carecían de la precisión necesaria para evitar que se confundan con otras categorías o subcategorías – detección de necesidades y diagnóstico, por ejemplo – , o como se encontraban 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.

La mirada nostálgica y soñadora, alejada en el tiempo y espacio, nos permite apreciar cierta coherencia interna entre las categorías propuestas, sin embargo, una revisión crítica y la mirada espacialmente más cercana nos permite observar errores, confusiones e inclusive 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 espacio 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 logrado conjugó 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 como 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 las formas en que se transforma efectivamente la realidad social.

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.

Marco analítico flexible y vinculaciones teórico-metodológicas

Comenzaremos la propuesta estructurándola en base a 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 Emergencia 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 la planificación y desarrollo del espacio. La categoría participantes nos permitiría observar si el principio de la democratización epistemológica se materializa efectivamente con la participación de los diferentes actores en los diferentes momentos en que el espacio se va desarrollando.

En la categoría Emergencia del espacio proponemos establecer dos subcategorías: 1) motivos / fundamentos de la demanda y 2) análisis situacional / diagnóstico. Estas subcategorías pretenden poner en juego la idea de un espacio de trabajo que construya conocimiento significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de la población, al tiempo que nos permitirán identificar posteriormente el vínculo entre la situación inicial, la propuesta del espacio y las transformaciones efectivamente producidas.

La categoría Contenidos se divide en cuatro subcategorías: 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 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, 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 Emergencia – 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 – Comunicación 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 propuesto materializa la relación dialéctica que amalgama nuestro marco teórico, nuestros interrogantes y nuestro marco analítico, formando ellos un todo inescindible.

Reflexión y discusión

La idea que moviliza el presente capítulo es 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, ello con el propósito fundamental de poner en discusión estas herramientas. Por este motivo se ve atravesado 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 se vinculan con ella.

Para aquellos que, a pesar de concluir la lectura del artículo, encuentran que 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. Pese a ello 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 mas 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 de 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.

La construcción de alternativas que permitan transformar las condiciones materiales y simbólicas de vida de las personas, requiere una complejización de la tarea que las facultades de derecho se proponen, infinitamente más compleja que el asesoramiento técnico – profesional en el cual el derecho establece los límites de su extensión universitaria. 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 y en nuestras facultades nos podríamos preguntar: ¿Cuál es el contexto de Emergencia de tal consultorio jurídico? ¿que 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? Este es sólo un ejemplo y estas son sólo preguntas.

Consideramos positivo habernos aproximado al objetivo principal explicitado para este capítulo 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 (2002). “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.
- Bianco, Carola (2005). “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.
- Brusilovsky, Silvia (1998). “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, Nº 12, UBA.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición). Siglo XXI Editores, Argentina.
- Freire, Paulo (2007). *¿Extensión o comunicación?* (vigésimo cuarta edición). Siglo XXI Editores, México.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (segunda edición). Siglo XXI Editores, Argentina.

- García Villegas, Mauricio y Rodríguez, Cesar (Eds.) (2003). *Derecho y Sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogota, ILSA.
- González, Manuela y Marano Gabriela (2007). "Extensión, prácticas profesionales y formación universitaria." En *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación.*, Tandil.
- Kunz, Ana y Cardinaux, Nancy (2005). *Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesistas*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. UBA.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica; y Piovani, Juan (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emece. Buenos Aires.
- Marx, Karl (1991). *Introducción general a la crítica de la economía política [1857]*. Siglo XXI Editores. México.
- Wolkmer, Antonio Carlos (2000). "Ideología, estado e direito" en *Revista dos Tribunais* (tercera edición). San Pablo.
- Wolkmer, Antonio Carlos (2006). *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UASLP. San Luis Potosí. México.