

La extensión universitaria como producción de conocimiento. Modalidades de articulación extensión-docencia-investigación

Jerónimo Pinedo

Secretario de Extensión (FaHCE-UNLP)

Para comenzar, quiero reconocer el hecho de que en un debate sobre la reorientación de la política científica estemos discutiendo la extensión universitaria. Me parece ya un paso adelante que la extensión universitaria esté incluida en esta agenda. Yamile y Virginia dijeron muchas cosas con las que estoy de acuerdo y ahora tengo que hacer el esfuerzo de sintonizar con todo eso que se dijo y que fue muy interesante.

En primer lugar, me parece que algo que no tenemos que dejar de disputar con respecto a las políticas de producción científica o a las políticas de producción del conocimiento es el concepto de utilidad. Creo que no tenemos que rehuir la discusión sobre el uso de los conocimientos. En todo caso habría que resignificar ese concepto de uso o de utilidad, profundizar en esa discusión y liberar el concepto de uso de sus formas más mercantiles o más empresariales cuando está en manos o en boca de ciertos actores. Simplificando, a veces podemos identificar esa noción de utilidad con “el mercado”, pero no es más que la voz de las empresas capitalistas cuando nos preguntan: ¿qué productividad tiene lo que ustedes hacen? En otros casos, con el Estado, que es la voz de la burocracia y la política cuando nos interpela diciendo: ¿cuál es su aporte al desarrollo? Y una última con la sociedad civil o la gente, que es la voz enmascarada de los medios de comunicación cuando interroga: ¿enseñan algo además de adoctrinar? Terminamos así preguntándonos sobre nuestra propia utilidad: ¿sirve para algo lo que hago, lo que hacemos?

Cuando pensé mi intervención en este panel lo hice desde mi función como Secretario de Extensión de esta facultad. Me pregunté en qué puede contribuir lo que se genera, se practica, se hace, se produce en el espacio de la extensión universitaria a este debate sobre la producción del conocimiento; y también qué otra agenda podría traer al debate la extensión universitaria. Me parece que hay una cuestión que afortunadamente se ha ido transformando en los últimos años —sobre todo en el contexto de esta universidad— pero que aún persiste, y es la idea bastante común que entiende que la extensión universitaria es algo así como el campo de aplicación o la *puerta trasera* de aquello que se produce en el terreno de la investigación, se transmite en la docencia y luego debería aplicarse en la extensión universitaria. Se espera de ella que pueda ser un puente, un canal, una puerta o un acceso al territorio o a la sociedad. En muchas ocasiones, sin demasiada conciencia de qué significan aquí las palabras *territorio* y *sociedad*.

Se espera que la extensión atienda las necesidades de la transferencia o los dilemas de la utilidad del conocimiento que se produce en los laboratorios y gabinetes, que le marque a científicos y docentes la senda por la que sus productos del conocimiento podrían conectarse con el uso que podría darles la sociedad civil, la gente común, los sectores vulnerables, etc. Muchas veces esto viene acompañado de una retórica celebratoria, pero en la práctica se la considera la mayoría de las veces como una parte trasera a la que se accede para probar, aplicar o poner en funcionamiento algo que antes fue construido, inventado o pensado en el laboratorio o el aula. Quiero decir que, a semejanza del viejo y perimido sistema de pensamiento estructural funcionalista, la extensión universitaria debería ser el *output* que tranquiliza

la ansiedad de los universitarios por ser útiles a su sociedad, sin demasiada reflexión sobre qué significan estos términos: sociedad y utilidad.

En cierta manera, así como la extensión universitaria puede ser, como decía Rinesi, el salvoconducto moral para la clase media universitaria, muchas veces se la carga de funciones o tareas que tendría que poder resolver en vinculación con aquello que llamamos la sociedad, sin saber muy bien qué estamos diciendo cuando mencionamos esta palabra. O, por ejemplo, cuando decimos “la ciencia tendría que resolver los problemas sociales”, tampoco sabemos bien qué carácter tienen esos problemas y a qué llamamos lo “social” de esos problemas.

Asimismo, en general se piensa a la extensión inscrita en una secuencia lineal, donde está primero la investigación, luego la docencia y por último la extensión universitaria. Este modo secuencial de pensar las relaciones entre las tres funciones de la universidad está siendo bastante discutido. Este debate comenzó cuando en la Universidad de la República del Uruguay se iniciaron las discusiones sobre la integralidad de la práctica universitaria, que es en principio una definición, una perspectiva conceptual, pero que, como dijeron las compañeras, está muy lejos de poder concretarse. No obstante, es una idea que puede ser útil para poder repensar, aunque sea en el nivel conceptual, las relaciones entre esas tres funciones: docencia, investigación y extensión. Pensarlas ya no de modo lineal, sino como un triángulo donde cada una de ellas implica un ángulo distinto para mirar un mismo proceso, el de producción de conocimiento, que como bien decía Yamile Socolovsky no solamente ocurre en los laboratorios, en los gabinetes o en los archivos, sino que además se produce en el aula. Y como decía Virginia Manzano, también ocurre en eso que llamamos territorio.

Cronotopos de la producción de conocimiento

Para ensayar una reflexión sobre esos distintos ángulos desde donde sería posible ver el proceso de construcción del conocimiento, podemos identificar cada una de esas funciones con lo que podríamos denominar *cronotopos*, o ciertas dimensiones del espacio-tiempo en la práctica universitaria. Los cronotopos son instancias de articulación o enlace del espacio-tiempo, materialidades donde se producen las conexiones esenciales entre el espacio-tiempo y cuasi metáforas que operan organizando el sentido de las prácticas. Bajtin¹⁰ utiliza esta idea de cronotopos para elaborar una teoría de la novela occidental. La tomo prestada para identificar los cronotopos de la "novela" universitaria y acercarnos un poco más a las prácticas de los actores universitarios, mirando lo que hacen a través de los dispositivos que operan como soportes y marcos de su acción.

Es habitual identificar la investigación con el laboratorio, las salidas al campo, la toma de muestras, los experimentos y su análisis posterior. El cronotopo del laboratorio tiene su sucedáneo en la investigación social y humanística, la biblioteca, el fichaje, el archivo, el corpus, el relevamiento de datos, los reportes escritos de observaciones o entrevistas, el análisis de los documentos y las entrevistas, la selección de fragmentos, su combinación con un relato que el investigador construye pacientemente en su gabinete o en su escritorio acompañado de fichas, resúmenes, libros, etc. Todas estas prácticas, identificadas con el cronotopo del laboratorio, más allá de su especificidad y variedad, tienen en común algunos rasgos.

10 Mijaíl Bajtin (1989) Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos de poética histórica.

Establecen un dominio, en el sentido de delimitar un campo y controlarlo, observarlo, clasificarlo, analizarlo. En cierta manera, en esta instancia del espacio-tiempo predominan las técnicas, los instrumentos, las prácticas que inducen o imponen una clasificación y con ello una estabilización de aquello que se pretende conocer. Esta clasificación y estabilización se realiza con ayuda de tradiciones científicas, supuestos epistemológicos, teorías, metodologías, pero sobre todo con procedimientos altamente rutinarios y codificados.

El segundo cronotopo tiene que ver con el aula, el ámbito privilegiado de ejercicio de la docencia universitaria. Es en el aula y a través del aula que los docentes universitarios pretenden transmitir a sus estudiantes ciertos saberes disciplinares que —vistos en su conjunto como saber que se transmite en la universidad— poseen una pretensión de abarcar todos los aspectos del mundo: desde las propiedades matemáticas a las letras, de lo microcelular al comportamiento social, etc. Pero más allá de la diversidad y de la pretendida universalidad de los contenidos que se transmiten, las rutinas, los procedimientos —en definitiva, las prácticas— conservan ciertos patrones teóricos y prácticos: horarios de cursada, calendarios académicos, mesas examinadoras, unidades temáticas, materiales didácticos, prácticas, evaluaciones, parciales. Y en definitiva, alguien que habla y otros muchos que escuchan; alguien que indica una lectura y otros muchos que leen; turnos para hablar y preguntar; debates estructurados por un moderador, etc. Cualquiera de nosotros podría incluirse o verse objetivamente a lo largo de los años atravesando una experiencia que, aún cuando aparenta ser diversa, resulta bastante común para estudiantes y docentes de las disciplinas universitarias más diferentes entre sí. Estas prácticas también tienen un rasgo en común: establecen un dominio,

un límite y un control del tiempo y los espacios en que se emplaza una relación social, la relación pedagógica que entablan docentes y estudiantes. La organizan, la estabilizan, la distribuyen en el tiempo, la ubican en el espacio, etc.

Desde hace décadas (me arriesgaría a decir siglos) estos cronotopos no han variado en lo sustancial. Por supuesto que muchas cosas han cambiado en las prácticas científicas y docentes, pero en definitiva laboratorio y aula siguen perdurando —como el cronotopo del camino y del castillo que heredamos de las novelas clásica y gótica, hace ya, dice Bajtin, mucho tiempo— y persisten con fuerza en la cultura occidental. Ahora bien, estos cronotopos universitarios, a diferencia de los anteriores, no están sostenidos en una trama narrativa sino en dispositivos institucionales que garantizan en cierta manera el oficio de investigador o el oficio del docente.

Cuando pasamos de la investigación y la docencia a la extensión universitaria, la posibilidad de determinar con precisión un cronotopo se vuelve más incierta. Quizá por el desarrollo desigual y combinado que ha tenido la extensión universitaria en relación con la docencia y la investigación; o por el papel subsidiario y/o dominado que ha tenido esta función en un sistema que ha privilegiado las dos anteriores como espacios de producción y transmisión del conocimiento. Así, el fantasma que hace tiempo deambula entre los extensionistas, despliega sus sombras más allá y penetra en las zonas universitarias que parecían aseguradas por imperio de la ciencia y la pedagogía. Tan inestable ha sido la situación de la extensión universitaria en este triángulo que recién con la reforma del estatuto universitario de la UNLP en el año 2008 alcanzó cierto consenso entre los diferentes actores de la universidad como para establecer una definición mínima. Allí la extensión aparece definida como un proceso de educación

no formal de doble vía, donde la universidad enseña al mismo tiempo que aprende de los actores sociales.¹¹

El territorio como metáfora

Cuando el docente o el investigador entra en el modo extensionista universitario se encuentra con eso que llamamos “el territorio”. Quienes venimos de la sociología entendemos que identificar a la sociedad con el territorio es muy problemático e induce a numerosas confusiones. Sin embargo, retengamos esta idea de territorio para reflexionar sobre ella un momento.

Cuando decimos “el territorio”, poco tiene que ver la definición geográfica del concepto, sino que aludimos a un sentido figurado. Lo utilizamos como metáfora para dar cuenta de cómo los universitarios, investigadores o docentes, se involucran en configuraciones sociales en las cuales ya no tienen

11 Se refiere a la Asamblea Universitaria que reformó el estatuto de la UNLP en el año 2008 y otorgó igual jerarquía a la docencia, la investigación y la extensión. El capítulo III que alude a la extensión, plantea en su artículo 1: “La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. Acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de extensión que realicen los miembros de su personal docente, no docente, graduados y estudiantes que suelen ser originados por la detección de necesidades específicas. Acordará becas y/o subsidios y mantendrá intercambios con otras universidades y otros ámbitos generadores de conocimiento del país y del extranjero. En las actividades que se enmarcan en esta definición no podrá mediar lucro alguno entre los actores e instituciones involucradas”.

las garantías provistas por la institución o por esos dispositivos institucionales, para realizar o desarrollar sus prácticas.

De esta manera entran en un espacio de flujos, movimientos, tensiones, recorridos, interacciones, conflictos, emplazamientos y desplazamientos. En definitiva, se transforman en actores sociales, en redes y configuraciones cuyos encadenamientos sociales involucran a otros actores y estructuras más amplias y diversas, donde muchas veces los universitarios como agentes sociales se encuentran con situaciones que no dominan ni controlan. Es decir, dejan de ser sujetos de un dominio del saber, de un dominio pedagógico, e ingresan en tramas de relaciones sociales (relaciones de poder) sobre las cuales no tienen una posición privilegiada ni garantizada. Se encuentran en un terreno donde operan fuerzas sociales (políticas, económicas, culturales) que ya no son filtradas por los cronotopos institucionales e institucionalizados que la universidad ofrece a sus miembros. Están, por así decirlo, a la intemperie.

Esta es una experiencia que atraviesan todos los extensionistas cuando sus ideas y sus propuestas fallan o se ven perjudicadas al confrontar con los actores y los procesos sociales. De esta incertidumbre, de esta indeterminación, que interfiere cualquier definición estable sobre qué es la extensión universitaria, podemos extraer algunos elementos que nos permitan reconectar y reorganizar las relaciones entre aquellas tres funciones de la universidad.

Tres reflexiones que abre la extensión

Una primera cuestión que me parece importante es que el docente o investigador, cuando adquiere el modo extensionista, gana experiencia con respecto a sus procedimientos,

sus rutinas, sus conceptos, sus tradiciones teóricas. Es decir, todo lo que ha adquirido en el largo proceso de socialización como universitario quizá puede fallar, quizá puede dejar de funcionar.

En esa serie de entramados o de configuraciones sociales, muchas veces el universitario en el modo extensionista ni siquiera es el actor que puede establecer las condiciones, ni determinar las circunstancias de esa interacción que entabla. Incluso es un actor débil dentro de configuraciones donde hay actores estatales, económicos, redes de diferente tipo. Es decir, entra en un terreno o en un mundo al que llamamos *la sociedad* que produce un fuerte proceso de extrañamiento. Esto vale para todas las disciplinas en modo extensionista: las naturales, las exactas y también las ciencias sociales. No es cierto que las ciencias sociales somos especialmente elegidas y no pasamos por esta experiencia. Nuestras teorías, nuestros conceptos y nuestras metodologías pueden fallar o pueden dejar de funcionar como esperábamos.

En este sentido, un aporte posible para que la extensión universitaria deje de ser el escenario de la caridad del sábado o del domingo, o el de la ilustración o del difusionismo cultural o solamente el escenario de la divulgación de lo que se produce en la universidad, y del que Virginia dio un ejemplo grandioso¹², consiste en permitirse tener esta experiencia de inestabilidad, de incertidumbre, de dificultad con respecto a lo que sabemos y lo que conocemos. Permitirnos el encuentro con otros saberes, pero también reconocernos como un actor social donde ni siquiera usar el título de la universidad es siempre legítimo, y por lo tanto, no siempre funciona.

12 Ver página 83 de este libro.

Sobre todo en esta ciudad: hay un mito muy fuerte en el sentido de que la Universidad Nacional de La Plata es una institución respetada y reconocida por todos, pero cuando uno hace trabajo territorial se da cuenta de que eso no va de suyo, que es necesario construirlo y no siempre sale bien.

En cuanto a esto, quisiera plantear una crítica a los extensionistas que asumen una posición que podríamos denominar “luddismo universitario”¹³, que pretende que desde lo que se aprende, se conoce o se experimenta en esas configuraciones sociales o en esos territorios se podría proponer la abolición de la manera como hemos venido construyendo la universidad en los últimos siglos (o, en caso de la UNLP, en el último siglo). Por el contrario, no se trata de abolir ni el laboratorio ni el aula; tampoco de adoptar una posición que podríamos llamar “maoísmo universitario”, que implicaría que “a partir de ahora todos los problemas científicos los vamos a definir en la plaza pública y el pueblo va a votar qué vamos a investigar y qué no vamos a investigar”, característico del extensionista que queda un poco encriptado en esa identidad.

Volvamos sobre el punto anterior y dejemos un mojón de la idea que estoy planteando. Los universitarios siempre somos actores sociales, pero tomamos fuerte conciencia de ello cuando ingresamos en un espacio que no dominamos, ni controlamos, ni gobernamos. Esto es, todo el espacio social; claro que restando las propias instituciones de educación superior. Es la experiencia de esa “debilidad” la que nos resitúa con un mayor grado de realismo en un *lugar social*, por así decirlo, y de esa debilidad se puede aprender.

13 Remite a quienes destruían las máquinas para combatir al capital bajo la inspiración de las ideas de Ned Ludd.

Una segunda cuestión es que, si se dan una serie de condiciones, la extensión universitaria nos permitiría en cierta manera adoptar una posición un poco más constructivista con respecto a cómo definimos nuestros problemas de investigación, cómo producimos teoría y metodología en torno a esos problemas, y cómo los podemos utilizar o aplicar. Quizá no todos los conocimientos tendrían que pasar por este proceso, pero puede que algunos sí, y me parece que cuando Virginia señaló, por ejemplo, cómo se fueron definiendo las áreas estratégicas de investigación del sistema científico nacional, si se hubiera podido discutir a partir de este conocimiento adquirido, acumulado, circular, en el campo de la extensión universitaria, tal vez estarían un poco mejor definidas.

Es necesario volver a balancear el lugar de la extensión en la universidad y en el sistema científico en general. A su vez, también la extensión universitaria tiene que hacer un esfuerzo para poder ponerse a ese nivel. Con ese balanceo me refiero a que, en primer lugar, es necesario construir sistemas de reconocimiento y de acreditación para aquello que los actores universitarios hacen en el campo de la extensión universitaria, que esté en correspondencia con lo que efectivamente hacen.

En este sentido, si uno ve, por ejemplo, el modo en que se incorporó la pestaña de extensión dentro del Sigeva Conicet¹⁴ (que es el sistema con el cual todas las universidades gestionan la información sobre sus docentes), las categorías con las cuales se clasifican los proyectos de extensión son *rural* o *industrial*. Esto es un caso explícito de no apropiación del conocimiento por parte de la institución que ordena todo el sistema científico.

14 El Sistema Integral de Gestión y Evaluación (Sigeva) es un formato estandarizado de carga de información que se utiliza en el sistema científico nacional y en las universidades nacionales argentinas.

Esa antinomia rural o industrial tiene una larga historia asociada al viejo lenguaje de la extensión propio de las décadas del 50 y 60, cuando en el marco de la Alianza para el Progreso, Estados Unidos destinó un montón de dinero para crear los servicios de extensión. O sea, creó los servicios de extensión rural en América Latina, y en ese marco se publicaba una revista muy importante que se llamaba *Desarrollo Rural en las Américas* en la cual se usaban esas categorías. En ese momento, para explicar lo que debía ser la extensión, se utilizaba una metáfora de la botánica: era aquello que facilitaba el *injerto* de los conocimientos científicos en las culturas campesinas, populares o tradicionales. Atiendan al conector "o": populares o tradicionales.

Ahora bien, el Conicet financió durante treinta años investigaciones sociales o humanas que demuestran que la sociedad no se divide en rural o industrial, y no usó ninguno de esos conocimientos para la categorización en Sigeva. Esto es un problema. Por otro lado, el Estado nacional gastó un montón de dinero en el desarrollo de proyectos de extensión, voluntariado universitario e innovación tecnológica, y el propio sistema científico no lo puede captar.

Las categorías que propone el Conicet no registran información sobre las prácticas efectivas que hicieron investigadores y becarios del organismo. Tanto ellos como los docentes de la universidad, hacen trabajos de extensión universitaria que no responden a un parámetro tan estrecho. Como consecuencia tenemos un sistema que capta mal la información, construye mal los datos sobre aquello que quiere gestionar, y por tanto evalúa mal.

La extensión universitaria ha tenido un impulso importante y ha desarrollado un lenguaje propio, con un conjunto de categorías para definir qué hacen los extensionistas, que es un poco más complejo que esa antinomia rural o industrial. Los extensionistas necesitamos ese reconocimiento, porque no existe el extensionista *puro*, sino perfiles integrales. La universidad, quizá por su propia fuerza o inercia, ha generado esos perfiles integrales.

La tercera cuestión que quería dejar planteada es que necesitamos mejorar el nivel de conceptualización y construcción metodológica. Es decir, tomarnos más en serio cómo transformar esos conocimientos, esos saberes, que están en estado práctico, en estado de experiencia o intuitivo, que se construyen en esos vínculos, en esas circulaciones, como decía Virginia. Necesitamos dar un paso en el sentido de una conceptualización mayor, en la construcción de enfoques y de metodologías.

Me parece que si trazamos ese camino de construcción de metodologías y de conceptualizaciones, probablemente vamos a tener más herramientas para pensar que en una sociedad no hay un problema o un número determinado de problemas, sino versiones de un problema o distintos problemas, que muchas veces se encuentran enfrentadas y que, por lo tanto, generan controversias. Los problemas de investigación están interferidos por fuerzas sociales y políticas: no existen los problemas neutros. Muchas veces esas controversias se dan en escenarios asimétricos donde existen actores con la capacidad de imponer su versión. A su vez, las versiones que se imponen orientan en muchos casos nuestras investigaciones.

Hoy se habla mucho de los Proyectos de Investigación Orientada¹⁵, pero queda poco claro quiénes serían los actores de terminantes para definir esa orientación. Ante actores que tienen la capacidad de imponer esas versiones, no hemos desarrollado suficientemente metodologías y enfoques que nos permitan hacer emerger *otras* versiones de esos problemas, aquellas que están dominadas, desplazadas o silenciadas.

¿Qué pasaría si nos apoyáramos en las prácticas de la extensión universitaria para generar escenarios de emergencia de versiones dominadas o silenciadas de esos problemas? Un primer resultado posible sería que tendríamos más actores participando en la construcción de las versiones de un problema. ¿Cómo se construirían esos escenarios? Algunas herramientas las podríamos tomar de la práctica extensionista, para hacer corresponder metodologías de investigación en colaboración con la elaboración de evaluación participativa del proceso de construcción del conocimiento y, finalmente, la producción colectiva de estrategias de difusión y utilización de ese conocimiento.

Esto requiere colocar la extensión no solo en el contexto de aplicación o únicamente al final del recorrido, sino en los tres contextos: descubrimiento, producción y aplicación del conocimiento. Poner a funcionar la extensión en el inicio y no solamente al final. En este sentido, se podría trazar una agenda de trabajo de muchos años. Dado el estado actual de la extensión universitaria, creo que ese podría ser un camino posible de contribución a la discusión sobre la producción de conocimiento.

15 Los Proyectos de Investigación Orientada (PIO) creados por Conicet responden al objetivo de: "promover una mayor comprensión y atención de problemáticas y desafíos que afronta el país en las distintas dimensiones de su proceso de desarrollo, el Conicet ha iniciado una activa vinculación con diversos organismos y agentes de gestión pública y privada que comparten el interés o tienen la responsabilidad por impulsar soluciones concretas en dichas áreas". Ver enlace <https://convocatorias.conicet.gov.ar/pio/>