

¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay

Sofía Sampaolesi y Ángela León Peláez
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Palabras clave: Curricularización de la extensión, pedagogía, dimensiones pedagógicas de la extensión, articulación de funciones, integralidad de funciones.

Palavras chave: Curricularização da extensão, dimensões pedagógicas da extensão, articulação de funções, integralidade das funções.

Para citación de este artículo:

Sampaolesi, S. y León Peláez, A. (2018). ¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay En Revista Masquedós. N° 3, Año 3, pp. 07-17. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017 Aceptación Final: 05/02/2018

Resumen

Presentamos aquí un breve recorrido por experiencias de curricularización de la extensión de universidades estatales argentinas y el caso de la Universidad de la República (Uruguay). El mismo no pretende ser una sistematización exhaustiva, sino una modesta indagación de estas trayectorias en busca de elementos que aporten al análisis de nuestras propias experiencias de curricularización en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE, UNLP). Se desarro-

llan algunas reflexiones acerca de la pertinencia de la curricularización de la extensión como herramienta pedagógico-didáctica motivadora y generadora de aprendizajes significativos de gran potencial en la formación de profesionales de excelencia académica, críticos y socialmente comprometidos con la realidad de sus comunidades. Por último, aportamos reflexiones acerca de la articulación y la integración como propuestas de vinculación entre la docencia y la extensión.

Resumo

Apresentamos aqui um breve artigo das experiências de curricularização da extensão nas universidades estaduais argentinas e da Universidade da República do Uruguai, que não pretende ser uma sistematização exaustiva, mas uma moderada investigação dessas trajetórias em busca de elementos que contribuem para a análise de nossas próprias experiências de curricularização na Faculdade de Ciências Exatas da Universidade Nacional de La Plata (FCE, UNLP). Algumas reflexões são desenvolvidas sobre a relevância da curricularização da Extensão como uma ferramenta pedagógica-didática que motiva e gera um aprendizado significativo de grande potencial na formação de profissionais de excelência acadêmica, críticos e socialmente comprometidos com a realidade das suas comunidades. Finalmente, fornecemos reflexões sobre articulação e integração como propostas de vinculação de ensino e extensão.

Introducción

Comprendiendo a la extensión como concepto históricamente determinado y profundamente polisémico, consideramos pertinente explicitar que adscribimos a la concepción de extensión crítica, pensada por Tommasino y Cano (2016) como aquella que:

(...) tiene dos objetivos centrales: uno vinculado con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. (...) Un segundo objetivo se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando contribuir a la generación de poder popular. En una perspectiva de cambio universitario

y social, estos dos objetivos tienen una vinculación orgánica: no es posible avanzar en uno sin avanzar en el otro (p. 10).

La extensión crítica revisa el modo en que la Universidad produce conocimiento, que es también una de las formas en las que la institución se vincula con la sociedad que la sustenta. Observamos allí una importante desconexión de la Universidad contemporánea con su entorno inmediato, siendo que la producción académica es en su mayoría reproductora de lógicas de conocimiento y cultura occidental-hegemónica, no permeable al diálogo de saberes. Coincidimos con Tommasino y Cano (2016), en que “la extensión crítica, entendida como un proceso educativo que vincula críticamente los saberes de distintos actores, contribuye también a la co-producción de conocimientos que estén dirigidos a la transformación social” (p. 21).

Experiencias en Argentina y Uruguay: aprendizaje-servicio en territorio

Iniciamos aquí el recorrido de relatos y experiencias de curricularización de universidades públicas, las cuales toman forma fuera del espacio áulico y serán nuestro insumo de partida para la recuperación de dimensiones pedagógicas de la extensión y categorías de análisis de nuestras propias prácticas. Este no pretende ser un recorrido exhaustivo, sino que recupera algunas experiencias que por sus particularidades aportan a la reflexión.

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) fue una de las primeras universidades del país en avanzar en los procesos de curricularización de las prácticas socio-comunitarias, entendidas como un requisito para la graduación. Se formalizó la iniciativa mediante la Resolución de Consejo Superior 322/09, “que plantea que todos los estudiantes, como condi-

ción previa a su graduación, habrán realizado alguna experiencia de aprendizaje en comunidad, a partir de su inserción en proyectos sociales solidarios” (Cecchi et al., 2013, p.125).

Entre las propuestas curriculares implementadas en las distintas unidades académicas de la UNRC, destacamos la relatada por Schneider et al. (2006) en la formalización de prácticas de extensión con la inclusión de experiencias de aprendizaje-servicio en el ingreso a la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV-UNRC):

Las primeras reflexiones del equipo se orientaron a pensar que la actividad fuera del aula, que permite visualizar la aplicación del contenido teórico, confrontar el imaginario del estudiante con la actividad cotidiana del profesional, era motivador (...) Intuitivamente propusimos un ingreso que respetara esos principios y utilizara la práctica profesional como eje motivador para el estudio de las materias básicas (p.14).

La lectura del artículo sugiere como posible categoría para el análisis el necesario compromiso que debe existir en los docentes con la formación en la excelencia humana y académica de sus estudiantes y con la extensión, para la visualización de oportunidades y vacancias en el currículum donde implementar este tipo de intervenciones. Asimismo, los autores destacan la dimensión pedagógica de la extensión como dispositivo didáctico motivador del aprendizaje, adjudicándole la mejora en los índices de regularización en las materias de primer año (p. 15).

En el año 2008, la Universidad Nacional del Litoral (UNL) creó la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión, cuya misión es viabilizar lo propuesto en la Resolución C.S. N° 274/07, que solicita que “se encomienden los estudios y avances necesarios tendientes a instaurar condiciones institucionales que favorezcan la inclusión de las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral” (Boffelli y Sordo, 2016, p.2).

Entre los muchos trabajos publicados por docentes de la UNL, a propósito de sus experiencias en la incorporación curricular de prácticas sociales, hemos elegido el elaborado por Boffelli y Sordo (2016) del que recuperamos varias dimensiones pedagógicas de la extensión curricularizada, entre ellas la de integralidad de saberes, a la que refieren cuando citan a Kolb (1984):

(...) las prácticas deben ser planificadas en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje e investigación; si las actividades que se planifican y realizan permiten poner en juego los contenidos disciplinares y los valores sustentados por el proyecto de práctica y si la actividad solidaria y de diálogo entablado con la comunidad retroalimentan los conocimientos previos y suscitan nuevos (...) (p. 3).

Los autores se basan en Inés Dussel (2005) para definir:

Estas actividades no son extracurriculares, filantrópicas, marginales, sino que se anclan en ejes estructurales que hacen a la organización pedagógica (...). En su relación con el currículum, con la enseñanza y el aprendizaje, aparece una idea fuerte de saberes socialmente productivos (...) (p. 3).

Rescatamos en este fragmento otra dimensión pedagógico-didáctica de la extensión, aquella que la ubica como eje estructurante de los contenidos curriculares, potente en tanto que el trabajo en territorio suscita situaciones donde los saberes previos del estudiante, los saberes “del otro” en diálogo con los propios y nuevos conocimientos construidos por el conjunto de los actores se articulan y enlazan, propiciando un significativo y verdadero aprendizaje. No se trata de que lo aprendido en el territorio sustituya a la clase tradicional sino de que estos espacios se complementen, siendo la extensión la que aporta el marco contextual que viabiliza el aprendizaje de la disciplina discutida en el aula, reforzando allí también la

idea de saberes socialmente productivos descritos por Dussel. De este modo, la extensión curricularizada es el dispositivo didáctico a través del cual puede lograrse tal integración:

Cuando referimos a conocimientos integrados, aludimos a la integración de cuatro tipos de conocimientos; personales (...); sociales (...); explicativos (...); y por último, los técnicos (...). La integración de éstos se logra a partir de la reflexión, proceso que transforma la simple experiencia en experiencia de aprendizaje, es decir, la reflexión hace educativa a la experiencia (Boffelli y Sordo, 2016,p.4).

Surge así, la reflexión en la acción, o praxis en palabras de Freire (1970, p.11), como el acto necesario para lograr la integración de conocimientos y el aprendizaje a través de la experiencia en el campo, aprendizaje que se retroalimentará en la extensión para reformular sus intervenciones. Identificamos aquí la praxis como otra de las dimensiones pedagógicas inherentes a la extensión curricularizada.

Las prácticas socio-comunitarias implementadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) constituyen una experiencia de interés. Estas comenzaron impulsadas por un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, en el marco de una reforma del plan de estudios de sus carreras. Resultó fundamental el acompañamiento del equipo de gestión de la Facultad y la presencia de un equipo de docentes con experiencia en intervenciones comunitarias y un claro compromiso con las innovaciones planteadas.

El “Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias” consiste en un seminario curricular cuatrimestral, obligatorio para los estudiantes de todas las carreras. Durante el cuatrimestre, los estudiantes se forman inicialmente en aspectos conceptuales e instrumentales para luego acceder a un trabajo profesional con organizaciones de la comunidad. A partir de 2011, se aprobó la inclusión

curricular de las prácticas socio-educativas para todas las carreras de grado y pregrado de la universidad (Cecchi et al., 2013). De esta experiencia recuperamos nuevamente la categoría de compromiso/formación en la extensión de los docentes y la categoría de compromiso institucional, necesario para llevar adelante la formalización e implementación de propuestas de curricularización de la extensión. Además resulta destacable el camino recorrido: desde un grupo de estudiantes y docentes en su propia unidad académica hasta la implementación generalizada en toda la universidad. Esto nos habla de procesos previos consolidados en torno a la actividad extensionista en la comunidad académica que constituyeron la base para la innovación educativa.

A continuación expondremos dos experiencias de curricularización de la extensión que contemplan la integración de funciones de la universidad y la integración de saberes de modo transversal a la trayectoria académica, como posibilidades de formación de profesionales críticos y socialmente comprometidos. En estos casos, como en el de la UNRC y UNL, el compromiso institucional se expresa en el modo de implementación centro-periferia, desde la Universidad que formaliza, convoca y acompaña en la adaptación de la propuesta a cada unidad académica.

Desde su reciente creación, la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) sostiene la impronta de “universidad popular”, reflejada en acciones dirigidas a consolidar un modelo institucional con una clara interacción con las necesidades de la comunidad (Cecchi et al., 2013). Este enfoque asigna un carácter fundamental al aprendizaje directo en contextos reales a través del desarrollo del trabajo social comunitario (TSC). El TSC es un trayecto curricular integrador obligatorio e incorporado a todos los planes de estudio de las carreras de grado (Fiorda, Sierra y Garaño, 2016). Implica una serie de encuentros iniciales con los

estudiantes de la UNDAV en el aula, en los que se discuten diversas problemáticas sociales y políticas públicas, distintos modelos de mapeos territoriales y de planificación e investigación para luego pasar a una segunda etapa de trabajo en el territorio.

En el universo académico latinoamericano, se destaca la trayectoria de la Universidad de la República (UdelaR) en Uruguay, que en el período 2006-2014 impulsó lo que se dio a conocer como “Segunda Reforma Universitaria”. Para avanzar en el proceso de curricularización e integralidad, el plan estratégico incluyó varios programas y proyectos, entre ellos, el de gestación e implementación de los Espacios de Formación Integral (EFI).

La propuesta de los EFI implica dos niveles, uno inicial de sensibilización al inicio de la formación y uno posterior de profundización. La sensibilización se vincula con los ciclos introductorios (...), en los que el estudiante realiza un primer acercamiento a la extensión, aproximándose a territorios, programas, prácticas o problemáticas que generen procesos de aprendizaje más allá del aula. En la segunda etapa, de profundización, el estudiante desarrolla prácticas de inserción en el terreno, integrando tareas de extensión - investigación (...) (Tommasino y Cano, 2016, p.14).

En ambos casos, la extensión se constituye en la oportunidad y la forma para dar debates necesarios con los estudiantes acerca de las problemáticas sociales, las políticas públicas de inclusión y de por qué la Universidad pública forma profesionales que deben estar al servicio del desarrollo de sus comunidades. Aquí reconocemos una de las dimensiones pedagógicas de la extensión crítica, en tanto formadora de profesionales integrales.

La construcción de una Universidad popular, como se propone la UNDAV, necesita que la extensión se encuentre al mismo nivel que la enseñanza y la investigación, y que las tres

se combinen e integren. El sentido de integralidad de funciones que nos sugieren estas lecturas y que tomaremos como categoría de análisis es el de la ponderación equivalente de las tres funciones de la Universidad, ya que definen equivalentemente el rol de la institución en torno al conocimiento (que se produce, que se enseña, que se aprende, que se dialoga, que transforma realidades).

Experiencias de curricularización en el marco de la Cátedra Libre en Salud y Derechos Humanos y del Programa de Extensión en Alimentos y Salud, Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): un estudio de caso

En el marco de la Cátedra Libre en Salud y Derechos Humanos (CLSDDHH) y del Programa de Extensión en Alimentos y Salud (PEAS) de la FCE-UNLP, hemos recorrido una trayectoria de experiencias de curricularización nacida de la iniciativa de docentes, estudiantes, graduados, extensionistas e investigadores con gran capital acumulado en el trabajo con organizaciones sociales en el territorio, en demandas vinculadas a los alimentos y en la salud y prevención de enfermedades.

Las primeras experiencias involucraron el desarrollo de tesis de grado planificadas en torno a preguntas y necesidades específicas construidas a partir del diálogo entre organizaciones, actores sociales y algunos proyectos de extensión. Estos trabajos finales de grado son un requisito curricular obligatorio para las carreras de Lic. en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y de Lic. en Biotecnología y Biología Molecular, así como las prácticas especiales de la Lic. en Bioquímica. La realización de estas tesis en el marco de los proyectos de extensión, fue pionera en tanto dispositivo que abordó el aprendizaje de la tarea del profesional

investigador motivado por la búsqueda de respuestas a necesidades reales y concretas de la comunidad inmediata.

Estos trabajos comparten la característica de configurarse integrales desde múltiples perspectivas. Por un lado desde la espacialidad, puesto que fueron desarrollados en los ámbitos del aula-laboratorio de investigación y del territorio extra facultad. Se propicia, en esa dinámica, el diálogo constructivo con el afuera y la posibilidad para el estudiante de dimensionar el enriquecimiento en el intercambio de conocimientos con otros que conocen de otro modo, de la “ecología de saberes” en palabras de Sousa Santos (2006, p.63), para su futura labor profesional. Hablamos aquí también de la integralidad de saberes, dimensión rescatada del trabajo de Boffelli y Sordo (2016).

Las funciones de investigación, extensión y docencia se integran naturalmente en estas dinámicas, donde la extensión trae la pregunta que se aborda desde la investigación y se gestan desarrollos que retroalimentan la extensión; la enseñanza y el aprendizaje son transversales a todo el proceso y ocurren a través de formas no tradicionales, como el diálogo entre pares, que promueven posturas activas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La integralidad de funciones es mutuamente enriquecedora de la docencia y la extensión. El saldo de estas experiencias fueron nuevos diálogos con los actores del territorio para evaluar y repensar las prácticas extensionistas, pues los desarrollos tecnológicos logrados por los estudiantes durante su tarea formativa-investigativa abrieron contextos de nuevas posibilidades. Tal fue el caso de un trabajo de la asignatura Prácticas Especiales, que fue el precursor de un proyecto de mayor envergadura dentro del PEAS, que en la actualidad analiza microbiológicamente alimentos elaborados por emprendedores de la economía social y asesora a los productores para garantizar su inocuidad.

Es pertinente destacar el grado de compromiso que generan las prácticas contextualizadas, atravesadas por los tiempos y las urgencias de la realidad, además de la motivación para aprender asociada a “confrontar el imaginario del estudiante con la actividad cotidiana del profesional” como refirieron Schneider et al. (2006, p.14).

Como contrapunto, encontramos que el aporte de estas experiencias de curricularización a la formación de profesionales críticos comprometidos es limitado. Aún si se institucionalizara la realización de trabajos finales de carrera, en el marco de programas de extensión, estos espacios curriculares se encuentran hacia el final del trayecto académico. De este modo, no es posible lograr la transversalidad necesaria para que dispositivos como éstos sean contundentes en la definición del perfil profesional de nuestros egresados. Más aún, no todas las carreras de la FCE de la UNLP cuentan con espacios curriculares de trabajo final, por lo que no podríamos llegar a todos nuestros egresados.

El desarrollo de estas tesinas fue el punto de partida para que los programas de extensión de la FCE incluyeran tesis de doctorado. Nuevamente, la integralidad del trabajo de investigación con las prácticas de extensión se plasma en la proyección de tesis y proyectos de investigación que nacen de preguntas y demandas traídas por los actores del territorio, que suscitan la construcción de respuestas y desarrollos tecnológicos que aporten a mejorar las condiciones de trabajo de los productores de ganado avícola, hortalizas, cerveza artesanal, bebidas fermentadas, entre otros. La dinámica continúa a través del surgimiento de nuevas preguntas de investigación en los contextos post-intervención. Este modo de realizar tesis propicia la formación de postgrado de futuros investigadores que piensen la ciencia como herramienta de desarrollo social y no como un fin en sí mismo.

El recorrido realizado por el grupo de extensionistas de los programas PEAS y CLSDDHH, ha sido fructífero en reflexiones acerca del gran impacto formativo que tienen estas experiencias para quienes las transitan. Sin embargo, no dejan de ser experiencias personales, y ese impacto no trascenderá a la mayoría de los estudiantes a través de este tipo de estrategias. Si la intención y el compromiso es producir un cambio sustancial en el perfil de nuestros egresados, es necesario llegar a más estudiantes y, fundamentalmente, a más docentes.

Curricularización dentro del aula: ¿experiencia superadora?

A partir de la aprobación de la ordenanza N°11.284 de la Municipalidad de la Plata para el registro de Pequeñas Unidades Productoras de Alimentos (PUPAS), las producciones familiares pueden obtener su registro de funcionamiento tras demostrar el cumplimiento de los requisitos sanitarios establecidos por la ordenanza a los auditores de la oficina de Bromatología de la Municipalidad. Desde los inicios de su implementación fuimos convocados a participar del equipo de auditoría como programa de extensión, actividad que continúa en la actualidad desde un espacio más amplio: la Red de elaboración segura de alimentos del Consejo Social de la UNLP.

Esta oportunidad de ejercicio profesional permitió proponer la realización de un trabajo práctico para la asignatura Microbiología de Alimentos. La propuesta de innovación curricular planteó la participación de los cursantes de la materia en la prueba piloto de auditorías durante noviembre y diciembre de 2015; desde entonces el trabajo práctico se incorporó de forma permanente al programa.

A cada una de las auditorías asisten uno o dos alumnos acompañados de los auditores y la docente encargada de los trabajos prácticos. Previamente, en el aula, se realizan actividades

de análisis de la ordenanza y de la planilla de verificación. Además, se coordina que las auditorías con participación de estudiantes se realicen hacia el final del curso de Microbiología de Alimentos, garantizando así la discusión de los conceptos fundamentales de la asignatura previa a la actividad en territorio, de forma de respaldar académicamente y dar seguridad al estudiante. Durante la auditoría, los alumnos dialogan con los productores, empapándose de la realidad de la economía social de su comunidad, y realizan el muestreo del producto que se va a registrar/auditar. Luego, en el laboratorio de la Cátedra de Microbiología, estudiantes y docentes efectúan el análisis microbiológico de la muestra; los resultados obtenidos son discutidos y volcados en un informe que los estudiantes adjuntan a la devolución con las recomendaciones necesarias para el productor.

Varias de las dimensiones tomadas para el análisis de la curricularización pueden recuperarse de esta experiencia. Por un lado, la presencia indispensable de docentes reflexivos que aborden su tarea desde la convicción de que la Universidad, principalmente desde la extensión pero esencialmente como un todo, es una institución por y para la comunidad que la sostiene y debe aportar a su desarrollo a través de la formación de profesionales comprometidos y de la generación de conocimiento que responda a sus demandas. Son ellos quienes reconocen los espacios curriculares oportunos para la articulación de funciones y saberes y quienes deberán sensibilizar a sus pares docentes y a la comunidad universitaria acerca de la pertinencia de estas propuestas en la formación de profesionales en la tan mentada excelencia académica.

Y es que este tipo de propuestas habilitan aprendizajes significativos y contextualizados. La motivación para el aprendizaje, tantas veces reclamada por docentes desencantados, surge naturalmente en la pregunta, la duda, la necesidad real que desencadenan la actitud

investigativa y el interés por conocer para resolver. El aprendizaje a través de la práctica reflexiva es una vacancia o singularidad en el currículum (manifestado por estudiantes y docentes) que estimamos puede saldarse, en parte, mediante estrategias de curricularización de la extensión en el espacio áulico.

La extensión como enfoque pedagógico y eje estructurante de las prácticas curriculares, disputa el conocimiento como construcción del saber académico tradicional, que debe adquirirse y no construirse, y que deja al estudiante en un rol pasivo, mero depositario de contenidos. La extensión como articuladora del aula y el territorio promueve la generación de preguntas investigativas (en torno a la demanda) que desencadenan el querer saber, invitan al estudiante a tomar protagonismo en su propio aprendizaje y le motivan a través de la interpelación que hace “el otro” y en diálogo con los otros. El conocimiento elaborado en este contexto, sin la intervención de un “docente explicador”, en términos de Rancière (2007, p.8), es en sí mismo emancipador y abona a la formación de estudiantes autónomos y críticos.

La articulación de la docencia, la extensión y también la investigación en el ámbito áulico, entorno legitimado de la enseñanza y el aprendizaje por siglos de tradición, jerarquiza a la extensión frente a las funciones más reconocidas de la Universidad y habilita la transversalidad de los enfoques pedagógicos que la misma promueve aplicados a conceptos y contenidos de todo el currículum. Esto es, integralidad.

Sólo profesionales formados consistentemente, en todo su recorrido académico, en la perspectiva pedagógica de la extensión crítica serán verdaderos comprometidos sociales. Y no puede dejar de señalarse, aunque redundemos, que es imprescindible el compromiso institucional real para lograr este grado de integralidad y curricularización.

Reflexiones

El presente análisis nos ha dotado de perspectivas desde las cuales abonar a una idea que este equipo de docentes-extensionistas viene elaborando hace un tiempo y que puede sintetizarse en las palabras de Tommasino y Stevenazzi (2016): “La incorporación de la extensión crítica en los procesos educativos jaquea los procesos estereotipados de las metodologías áulicas e inaugura la posibilidad de pensar la formación de universitarios y no solo técnicos formados de modo estrictamente disciplinar” (p.129).

Tal incorporación de la extensión al currículum universitario ha suscitado una variedad de estrategias, que encuentran sus orígenes en la historia y el contexto de cada institución y equipo de docentes y extensionistas que le dan vida. En particular, hemos podido distinguir en los relatos revisados, que incluyen los propios, dos momentos muy diferentes dentro de las experiencias, con espacios, tiempos, metodologías y actividades bien diferenciadas. Por un lado, el momento del aula (anterior a la práctica) asociado a la teoría y a metodologías de enseñanza tradicionales. Por el otro, el momento de la práctica extensionista en el territorio que requiere una instancia de reflexión previa que permita a los estudiantes visualizar ese encuentro con “el otro” que no es conocido.

Consideramos que las estrategias relatadas limitan en cierto modo la integralidad, pues sostienen la individualidad de la docencia y la extensión a través de la separación de los momentos y espacios: aula y territorio. Destacamos la armonía de la articulación de la que se da cuenta, pero entendemos que aún puede hacerse más por la integralidad.

Propuestas curriculares como el trabajo práctico de la asignatura Microbiología de Alimentos son pioneras en cuanto a curricularizar la extensión en el aula, a través de los tiempos y las actividades áulicas, integrando la extensión

como eje estructural que da sentido al aprendizaje de contenidos y técnicas propias de la disciplina. Sin pretender agotar todas las posibles estrategias ni acotar la curricularización a este tipo de innovaciones, dirigiremos nuestras próximas líneas a dar cuenta de por qué consideramos a esta, entre nuestras experiencias, como superadora.

En primer lugar, es preciso reconocer el lugar legitimado del aula como ámbito de enseñanza-aprendizaje. Esta construcción de “espacio en el que se aprende” está íntimamente arraigada en los estudiantes universitarios y en sus docentes. Mientras que traer la extensión al aula puede funcionar como estrategia de jerarquización, que equipare la extensión a la docencia, naturalizada y valorada como función universitaria esencial; sostener que la extensión ocurre sólo fuera del ámbito académico puede fortalecer la idea de que es una función secundaria, realizada en momentos posteriores y subordinada al momento del aula.

Según el modo en que se planifique la actividad, las estrategias de momentos disociados (procesos de articulación de funciones secuencial) pueden también promover nociones de primacía de la teoría, que ocurre en el aula (espacio en el que se aprende), respecto de la práctica, que se da en el territorio mediada por la extensión. Es decir, la fragmentación de los momentos de docencia y extensión podría, además, profundizar la falsa dicotomía teoría-práctica, con el riesgo de perder las oportunidades de aprendizaje en la praxis que estas propuestas buscan potenciar.

En cuanto al aprendizaje en la praxis, observamos que la contextualización motivadora de estos procesos que brindan las prácticas en el territorio es máxima y consideramos que no puede ser emulada por las actividades realizadas en el aula. Sin embargo, proponemos analizar esta dimensión desde otra perspectiva: la del enorme enriquecimiento didáctico

que puede suscitar la contextualización de las actividades del aula, como herramienta que viabilice la construcción de saberes. Dicha contextualización puede lograrse en la interacción de cátedras y proyectos de extensión que elaboren propuestas de enseñanza integrales.

Del mismo modo, entendemos que las actividades en el territorio potencian como pocas el aprendizaje dialógico no tradicional y habilitan reflexiones en los estudiantes sobre la posibilidad de aprender de formas distintas a las tradicionales, junto a otros que conocen de modo diferente y en contextos que no son los habituales. El trabajo en el aula posiblemente no pueda profundizar en tales reflexiones y, ciertamente, carece del contacto con “los otros” no académicos que tanto enriquece la experiencia en territorio.

Por otro lado, a través de la extensión, es posible traer ciertas dimensiones de la ecología de saberes al ambiente áulico. Los relatos de realidad que trae la extensión son disparadores para que los estudiantes compartan sus saberes sociales, populares y artísticos y los pongan en convivencia con los saberes científicos. La extensión habilita discusiones acerca de la pluralidad de la ciencia hacia dentro de sí misma y hacia fuera, debate la abstracta supremacía del saber científico respecto de los otros saberes (de Santos Sousa, 2006). Nos acerca a concepciones más holísticas y ricas del saber.

Tanto las estrategias integrales como las de momentos disociados gestan valiosos espacios que permiten abordar debates acerca de la ciencia como actividad al servicio del desarrollo social, de la Universidad y su rol en la producción de ciencia y en la formación de profesionales comprometidos. Además, los dispositivos integrales garantizan que las discusiones se den en el aula, que formen parte del programa de las asignaturas y que no cristalicen en prácticas aisladas y/o no articuladas, dependientes de la voluntad del docente de ocasión. De hecho, los debates áulicos, invitan a

participar a todos los docentes, involucrando también a aquellos no familiarizados con la extensión.

Este punto es sustancial, en tanto es necesario convocar y sensibilizar a todos los docentes respecto de la pertinencia de la integralidad. Muchas veces, las propuestas de enseñanza-aprendizaje en el territorio quedan naturalmente circunscritas al abordaje por parte de docentes que son también extensionistas, pues son ellos quienes tienen el vínculo con los actores sociales y la capacidad de coordinar esfuerzos para lograr el espacio de docencia en territorio. Sin embargo, debemos ser conscientes de que nuestra tarea como extensionistas es también la de llegar a más docentes y estudiantes con nuestras propuestas curriculares. En palabras de Rafaghelli (2013, p.36) “desde su dimensión pedagógica, la extensión tiene la obligación y el compromiso de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales”, siendo nosotros, los docentes-extensionistas, los protagonistas de ese cambio. A través del aula y de las reuniones de cátedra tenemos acceso al diálogo con colegas docentes no extensionistas, que no por no estar familiarizados con la extensión serán menos proactivos en la implementación. Se trata también de consensuar y construir con ellos.

Otra importante cuestión a considerar, es la del necesario diálogo de los estudiantes con los

actores sociales cuando realizan actividades en el territorio. La masificación de las actividades de extensión puede descuidar el vínculo con los actores sociales en tanto se prioricen las necesidades pedagógicas de los estudiantes por sobre la demanda de la comunidad. Además, no todos los estudiantes se sienten preparados o sencillamente rechazan la idea de convivir con situaciones sociales de vulnerabilidad como ámbitos de aprendizaje. Esto podría redundar en actitudes que dificulten el diálogo con el otro, limitando la experiencia pedagógica e incluso habilitando el deterioro del vínculo. Acordamos con que “debemos ser extremadamente cuidadosos de no propiciar situaciones de no escucha o de invasión cultural por parte de estudiantes obligados a realizar trabajos en ámbitos que no son objeto de su preocupación y mucho menos de compromiso social” (UdelaR, 2010, como se citó en Tommasino y Stevenazzi, 2016, p.127). Consideramos que la planificación cuidada de estas actividades puede prevenir tales efectos. Por otro lado, la curricularización en el aula tiene como ventaja no estar expuesta a tales situaciones.

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a nuestra compañera María Soledad Lynn y a Luciana Sotelo, por el esmero y paciencia con que revisaron este trabajo.

Referencias bibliográficas:

Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Avances del Plan y Acción “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario en la UNL”. Herrero D.E. y Dalmolin B. (Ed.) Diálogos extensionistas en el Mercosur: conferencias y debates de las V Jornadas de Extensión del Mercosur (pp. 102).

Cano Menoni, A. y Castro Vilaboa, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. Andamios. Revista de Investigación Social, Núm. 13(31), pp. 313-337.

Cecchi, N. H., Perez, D. A., y Sanllorenti, P. (2013). Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria. Buenos Aires: IEC – CONADU.

De Sousa Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. México DF: Colección Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México.

Fiorda, L., Sierra, F. y Garaño, I. (2016). La curricularización de la extensión Universitaria en la UNDAV: Una experiencia articulada con el Programa Territorio en Movimiento (SENAF). Herrero D.E. y Dalmolin B. (Ed.) Diálogos extensionistas en el Mercosur: conferencias y debates de las V Jornadas de Extensión del Mercosur, pp. 103.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, 1972.

Rafaghelli, M. (2013). “La dimensión pedagógica de la extensión”. Menéndez G. (Ed.) Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender (pp. 22). Santa Fe, Argentina: Editorial Universidad Nacional del Litoral.

Rancière, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes.

Schneider, M., Bergamo, E., Magnano, G. y Giraudo J. (2006). “Las prácticas profesionales como contextualizadoras y motivadoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Carrera Medicina Veterinaria”. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Núm.10, pp. 14-21. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. Revista Masquedós, Núm. 1(1), pp. 9-23. Tandil, Argentina: Secretaría de Extensión UNICEN.

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. Revista +E, versión digital, Núm. 6, pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.