

Diálogo de Saberes y Educación Experiencial. Una propuesta para la jerarquización de la Extensión Universitaria

ESP. CRISTIAN EDUARDO DÍAZ
ESP. HUGO S. A. MEZA



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Sobre los autores

CRISTIAN EDUARDO DÍAZ

Esp. en Docencia Universitaria. Profesor en Letras. Docente, extensionista e investigador del Área de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Correo electrónico: ckichutex@gmail.com

HUGO S. A. MEZA

Esp. en Docencia Universitaria. Licenciado en trabajo Social. Docente, extensionista e investigador del Área de Informática de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Correo electrónico: hugomeza2005@gmail.com



RESUMEN

Este artículo pretende abrir el debate sobre la jerarquización de las actividades de extensión y la incorporación de la misma al currículum de todas las materias y carreras de la Universidad Nacional de Misiones. Asimismo, aporta un marco teórico que nos posiciona en un paradigma "otro" donde las relaciones entre universidad y sociedad se construyen a partir de un diálogo de saberes y de la experiencia en territorio. Presentamos reflexiones -desde una perspectiva transdisciplinaria- a partir de la lectura de los diferentes artículos que se han publicado en la Revista de Extensión Tekohá y que nos invitan a pensar las prácticas de extensión en relación a las funciones que podría cumplir la universidad para colaborar con la comunidad en la que se inserta. De tal modo, el artículo primeramente desarrollará sobre el concepto de Extensión que nos moviliza. Luego pondrá en tensión la necesidad de jerarquizar las actividades extensionistas como un modo de reconocimiento de los saberes populares de la comunidad en diálogo con los conocimientos científicos que se proponen desde la universidad.

Palabras clave: Diálogo de saberes - Educación experiencial - Jerarquización Curricularización - Extensión universitaria - Paradigma otro.

Toda extensión es política

Resulta importante poner en común nuestra postura sobre la Extensión Universitaria, entendida como ese espacio asumido por la Universidad que tiene que ver con crear prácticas de diálogo y producción conjunta. En este caso, dichas prácticas convergen en el ámbito de la Evaluación de los Aprendizajes dentro del campo de la Formación Profesional.

Las actividades de extensión universitaria constituyen una de las funciones sustantivas de la Universidad. Es parte de la vida académica, integrada a investigación y la docencia. Es la puerta de entrada al compromiso social. Por lo tanto, en cada práctica de extensión – que puede ser un programa, un proyecto, un conjunto de acciones, una capacitación, entre otros- se ponen en diálogo conocimientos científicos con saberes y conocimientos presentes en los espacios sociales donde se trabaja.

Uno de los sentidos que aquí presentamos, se relaciona con la intención de pensar también las acciones de Extensión al interior del Currículum, es decir, concebirlas como posibilitadoras de “aprendizajes significativos” Ausubel (1983) para los estudiantes, a fin de transitar otros modos y senderos en la formación universitaria. Esta opción permitiría encuadrarla dentro de la perspectiva de algunos procesos innovadores que se presentan como una invitación a cambiar concepciones, supuestos, ideas implícitas sobre los modos de relación entre la educación, la cultura y la sociedad, así como también pensar cómo lo social y lo cultural afectan los procesos de formación.

La necesidad de trabajar en y con estos procesos innovadores es compleja, sin embargo, en la actualidad resulta un imperativo urgente a resolver la Curricularización de la extensión e integralidad de las prácticas

universitarias en territorio. La complejidad apela a quienes sostienen que los saberes de la Universidad no tienen que pisar el barro de la cotidianidad, sin embargo, otro grupo de agentes de los cuatro claustros de la Universidad continúan insistiendo en desarrollar las habilidades necesarias para trabajar como actores involucrados en el territorio, promoviendo la sensibilización y entrenamiento para la mejora en el desempeño de actividades de extensión y transferencia vinculadas a las carreras universitarias. En este sentido, los autores Arocena, Tommasino, Rodríguez, Sutz, Alvarez Pedrosian & Romano (2017), sostienen que:

La curricularización de la extensión y también de la investigación puede colaborar a formar gente con mayor conocimiento de la realidad, más capacidad de afrontar creativamente problemas nuevos y compromiso social más profundo. Vincular enseñanza y extensión a la investigación multiplica las posibilidades de vivificar la creación de conocimientos al incorporar a los jóvenes con ideas frescas. En la interacción entre diversos actores y saberes que constituye la extensión (s/d).

Entonces, curricularizar la extensión implicaría otorgar créditos a los estudiantes que pueden ser reconocidos como contenido de cátedras y como carrera de extensionistas en los docentes. La posibilidad de tener una universidad que forme distinto ya desde la práctica educativa profesional y que también pueda trabajar diferente el graduado con la población con la que se relaciona estaría posicionando y transformando a la Universidad ubicándolo a la altura de los requerimientos del territorio.

Participar de proyectos de extensión es pensar en una universidad cada vez más integrada a la sociedad, una institución que genera acciones que contribuyan a resolver los problemas importantes que la población tiene, pensando y formando profesionales

no sólo como técnicos, sino también como universitarios que tengan un nivel de sensibilidad y solidaridad a la hora de ejercer la profesión.

Resulta primordial, en todos los currículos de las carreras integrar la extensión como una actividad habitual y cotidiana. Eso implicaría que los docentes tengan actividades de extensión incluidas en las disciplinas que dictan y que en distintos estadios de la carrera los estudiantes puedan tener instancias de formación y de trabajo con actores sociales en territorio, con organizaciones, con grupos de vecinos, con pobladores, con agricultores familiares, con campesinos, con productores rurales para incorporar una práctica concreta en la que generemos a decir de Tommassino (2017) un “diálogo de saberes”.

Se propone entonces, bajo este paradigma de formación profesional, “La educación experiencial”. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación experiencial? La respuesta no es sencilla ya que la discusión teórica se ha centrado en dos cuestiones: la primera, ¿todos los aprendizajes son experienciales o hay una clase particular de aprendizaje al que se denomina experiencial? La segunda, ¿cómo se logra construir el significado de una experiencia?

En cuanto a la primera pregunta, Camillo- ni (2013) enuncia:

Si bien todo aprendizaje, de cualquier tipo que sea, es para el sujeto una experiencia, algo que le ha ocurrido en su interacción con una situación si es que ha dejado una huella en él, lo que denominamos educación experiencial se refiere a una clase particular de aprendizajes, a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir,

de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución (p.13).

En lo que respecta a la segunda pregunta, continúa diciendo...

la clave de la formación en la educación experiencial para la construcción de su significado para el estudiante es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en “experiencia” y ésta en un aprendizaje reconocido como tal (p. 13).

Entonces, igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo, pero además es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas y la reflexión sobre las reflexiones en acción.

La reflexión es, entonces “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

Este párrafo, donde abundan las repeticiones pretende enfatizar en Usted, lector, la importancia de volver consciente cada decisión que se toma antes, durante y después del hacer. Volver visible lo naturalizado para seguir construyendo. Esta perspectiva teórica pedagógica focaliza en el sujeto-actor de la acción.

Es por ello que, las actividades de extensión deben estar formalmente establecidas, incorporando incluso las problemáticas concretas a tratar por parte de los docentes y

estudiantes con la comunidad. Esta propuesta implica modificar la carrera docente, porque en general los profesores estamos acostumbrados a trabajar en el aula y en algunos casos hay actividades de extensión, pero no necesariamente junto con los estudiantes y no necesariamente desde las disciplinas.

Quizás, se pueda iniciar dicho cambio si el docente comienza a planificar su semestre o su año con espacios de trabajo con los actores sociales y que su disciplina se nutra con contenidos vinculados a las problemáticas reales y concretas del territorio, de la población y de la comunidad.

Es posible, por ejemplo, reflexionar sobre los supuestos y creencias, sobre el contenido, sobre las concepciones internalizadas acerca del saber popular, sobre las problemáticas institucionales u organizacionales en las que se llevan a cabo las prácticas, sobre el contexto socio-político y cultural que las condiciona, entre otras cuestiones.

Sin embargo, como en todo espacio institucional existen diferentes miradas. Miradas que paulatinamente comienzan a deslizarse. Miradas que se ven apeladas también por la nueva apuesta de la UNaM con el régimen de carrera docente donde se establece que la carrera de extensión es una opción con el mismo status que la investigación. Pese a esto hay un sector academicista que se opone fuertemente a que los docentes repensemos nuestra tarea.

Contrariamente, los estudiantes están abiertos. Como dato empírico, lo que está claro es que los estudiantes que pasan por este tipo de experiencia tienen un nivel de satisfacción con la formación mucho mayor que aquel que no lo hace y esto puede ser demostrado por los informes finales de los diferentes proyectos de extensión. Reflexiona al respecto Camilloni (2013):

Hallamos fragmentación muy significativa en la muy difícil articulación entre teoría y práctica en sus dos resoluciones

corrientes en los diseños curriculares universitarios: ya sea en su resolución en el formato de un trayecto prolongado de formación teórica sin relación con prácticas profesionales reales. En este contexto curricular, en el que juegan simultáneamente ilusiones de unidad y realidades de fragmentación, la inclusión de la educación experiencial como un componente del programa de formación académica y profesional puede resolverse de acuerdo con diferentes modalidades (p. 15).

Por esto es importante en encuentro entre saberes. Es decir, en el vínculo estudiante-territorio/ Docente-Comunidad se necesita ser muy cuidados y adoptar acuerdos, la escucha, la posibilidad de mutua interpelación de los saberes de la universidad y la de los actores sociales. Ahí tomamos de Sousa Santos (2012) -sociólogo portugués-, la idea de “ecología de saberes”, que es la posibilidad de generar espacios en donde distintos saberes puedan interpelarse mutuamente: el saber popular, el saber que tiene la población, sea campesina, sea un grupo de vecinos, referida a temáticas diversas. Qué saben esas poblaciones con respecto a ese tema y qué sabe la academia y cómo podemos generar un espacio en donde esos saberes generen un saber nuevo.

Al respecto enuncia Tommassino (2006)

... hay que repensar ese vínculo del saber de la universidad y el saber de los sectores populares. Creemos que la universidad – y esto lo decimos con mucho cuidado – puede contribuir a generar procesos de democratización, de creciente mejora de los derechos humanos de las personas y de los sujetos colectivos. En esa dimensión hay que pensar la Extensión integrada a lo que los estudiantes hacen (p. 34).

Pero, ¿Cómo generamos espacios de formación? ¿Cómo pensar en intervenir en una

comunidad? ¿Qué metodologías de intervención comunitaria implementar? ¿Cómo diseñar una investigación- acción participativa?

En la Argentina, donde las universidades nacionales tienen el sello de los valores muy fuertes: autonomía, cogobierno, gratuidad, libre acceso, se presenta un momento propicio para seguir avanzando en la relación con la comunidad, más ahora que nos avasalla la tendencia socioeconómica neoliberal.

Tal vez, una posibilidad sea jerarquizar las actividades de extensión a partir de la curricularización y puesta en valor de las acciones y conocimientos que se manifiestan y son puestas a “andar” en cada decisión en el territorio.

Esta propuesta constituye una importante innovación en materia curricular puesto que resignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los futuros profesionales que tienen como propósito aprendizajes auténticos a partir de los cuales “los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real” (Camilloni, 2013, p. 16).

Son una estrategia innovadora que permite la integración de la docencia y la extensión. En términos de Litwin (2008) “Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados”.

Dichas innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Al decir de Menéndez (2013) “Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones... las innovaciones pueden

inscribirse en el corazón del currículo, esto es desarrollar contenidos de una manera novedosa y eficaz” (p. 9).

Con todo lo expuesto hasta aquí, queremos abrir al debate como lo sostiene Mignolo (2005) una posibilidad “otra” de pensarnos como actores sociales involucrados y entrelazados con la comunidad que nos constituye y la realidad socio-política y económica que nos apela. Pensamos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración, hospitalidad, afectación¹ y cooperación entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo.

Es por ello que esta propuesta se pretende un punto de partida para avanzar en el debate sobre la Jerarquización de la Extensión Universitaria. Sin duda, el concepto de extensión universitaria se erige –para nosotros- sobre la idea del compromiso social de las universidades respecto a su entorno social, político y cultural.

1 Afectación de afectado, eso que me hace parte, me posibilita habitar.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Ediciones Trillas.
- Arocena, R, Tommasino, H., Rodriguez, N., Sutz, J., Pedrosian, E. Á., & Romano, A. (2017). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión Nº 1. Año 1. Montevideo. CSEAM.
- Camilloni, A. (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLPam. Nº 1. Año 1.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Menéndez, G. (2013). *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- Mignolo, W. (2005). "Un paradigma otro": colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositivo*, 25(52), 127-146.
- Santos, B. D. S. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Serie: Cuaderno de Trabajo Nº 18. La Paz. Bolivia. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía, REMTE.
- Tommasino, H. (2006). *Extensión crítica. Los aportes de Paulo Freire, en Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Universidad de la República. Facultad de Agronomía. Montevideo.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO SEGÚN NORMA APA 2017 (UCES)

- Díaz, C. E., Meza, H. S. A. (diciembre, 2019). Diálogo de saberes y educación experiencial. Una propuesta para la jerarquización de la extensión universitaria. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas: Ediciones FHycS, 7(5), pp-pp. xx Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha>.