

Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria

Curricularisation of extension to integrate and territorialize university practice

Daniela Paola Bruno

Universidad de Buenos Aires, Universidad de La Plata, Argentina.
danielapaolabruno@gmail.com

Resumen

Se define y problematiza los conceptos de curricularización de la extensión, integralidad de las prácticas universitarias, y territorialización de la universidad como modelo de gestión, en los términos del debate que algunas universidades latinoamericanas vienen sosteniendo desde el año 2008, en el contexto de algunas Conferencias Regionales de Educación Superior en América Latina y El Caribe y, a nivel nacional, en el marco de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) creada ese mismo año. El trabajo inicia con un breve repaso por las principales definiciones del concepto de extensión universitaria y algunos debates actuales en torno a sus alcances, limitaciones y desafíos, y su relación con los procesos de innovación social. Posteriormente se desarrolla el concepto de integralidad, sus características generales y los desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos que plantea, y el impacto de las prácticas que desde esta perspectiva pueden reconocerse en la experiencia de algunas universidades latinoamericanas. Por último, se discute el concepto de territorialización de la universidad vinculándolo con los procesos de curricularización de la extensión e integralidad. El artículo concluye con el señalamiento de algunos posibles desafíos de gestión para las universidades, en particular las públicas nacionales.

Palabras clave: Universidad; currículo; extensión; integralidad; territorio.

Abstract

The concepts of curricularisation of extension, integrality of university practices and territorialization of the university as a management model are defined and problematized in the terms of debate that some Latin American universities have been holding since 2008, in the context of some Regional Conferences Of Higher Education in Latin America and the Caribbean and, at the national level, within the framework of the National Network of University Extension (REXUNI) created that same year. The paper begins with a brief review of the main definitions of the concept of university extension and some current debates around its scope, limitations and challenges, and its relation with the processes of social innovation. Subsequently, the concept of integrality, its general characteristics and the epistemological, methodological and pedagogical challenges that it poses are developed, and the impact of the practices that from this perspective can be recognized in the experience of some Latin



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

American universities. Finally, the concept of territorialization of the university is discussed, linking it with the processes of curricularisation of extension and integrality. The article concludes with the indication of some possible management challenges for the universities, in particular the national public ones

Keywords: University; curriculum; extensión; integrality; territory.

Introducción

Algunos especialistas en gestión universitaria plantean que la innovación universitaria debe iniciarse en la extensión para, desde allí, avanzar hacia la reorientación de las prácticas de investigación y docencia. Esta innovación a partir de la extensión supone tres procesos emparentados pero diferentes: la curricularización de la extensión; la integralidad como criterio rector del diseño, implementación y evaluación de las prácticas universitarias; y la territorialización de la universidad como modelo de gestión. En este trabajo se definen estos tres conceptos en los términos del debate que algunas universidades latinoamericanas vienen sosteniendo desde el año 2008, en el contexto de algunas conferencias regionales de Educación Superior en América Latina y el Caribe y, en el nivel nacional, dentro del marco de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) creada ese mismo año.

Este trabajo se inicia con un breve repaso por las principales definiciones del concepto de extensión universitaria; algunos debates actuales en torno a sus alcances, limitaciones y desafíos y su relación con los procesos de innovación social. Posteriormente se desarrolla el concepto de integralidad, sus características generales y los desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos que plantea, y el impacto de las prácticas que desde esta perspectiva pueden reconocerse en la experiencia de algunas universidades latinoamericanas. Por último, se discute el concepto de territorialización de la universidad vinculándolo con los procesos de curricularización de la extensión e integralidad, y se concluye con el señalamiento de algunos posibles desafíos de gestión para las universidades, en particular las públicas nacionales.

Definiciones y modelos de extensión universitaria

Los modelos de extensión, como categorías operacionales, como recurso metodológico, permiten conocer, interpretar o explicar aquellos componentes más relevantes que organizan y estructuran conjuntos de nociones, ideas, ideologías y prácticas extensionistas. (1) Aunque en algunos momentos históricos estos modelos se constituyen como hegemónicos y marcan claras características de época, en otros —como ocurre en nuestro sistema universitario actual— todos los modelos están presentes de manera simultánea en las prácticas extensionistas, aun cuando

en el análisis de las prácticas concretas, algunos de ellos sean dominantes, emergentes o residuales.

Según Sandra Gezmet a partir de los trabajos de González y González (2) y Serna (3) (4), son cuatro los modelos que organizan y estructuran las prácticas extensionistas:

a) el modelo tradicional o de divulgación, característico de las primeras experiencias extensionistas, con una marcada influencia positivista y hegemónico hasta la década del sesenta. La extensión en esta perspectiva es fuente de conocimiento y saberes, y desde este lugar se vincula con algunos sectores en su carácter de dador a receptor, y de manera especialmente unidireccional. Consecuentemente las prácticas extensionistas dirigidas a la comunidad son organizadas de modo que aquellos hacia los que se apunta son concebidos como destinatarios, asistentes o espectadores, en actividades tales como cursos, conferencias, proyecciones de cine, museos, espectáculos, exposiciones, publicaciones, muestras y prácticas asistencialistas.

b) el modelo concientizador que abreva en las ideas de la izquierda latinoamericana, enriquecidas por el pensamiento de Paulo Freire. Claramente, en las universidades argentinas pueden identificarse prácticas de este tipo en un período muy corto que va desde mediados de la década del sesenta hasta principios de la década del setenta, interrumpido por la dictadura militar, y cuyo paradigma fueron las campañas masivas de alfabetización de aquel entonces. La extensión universitaria, en este contexto teórico, supera la unidireccionalidad propuesta en el modelo anterior en el cual se busca “civilizar” a partir de llevar el conocimiento y la cultura universitarios a aquellos considerados “ignorantes”. Por el contrario, en esta perspectiva predomina la idea de un encuentro en el que la práctica extensionista pone en diálogo a la comunidad y a los universitarios en torno al objeto-problema que los convoca, contextualizándolo para comprenderlo y transformarlo conjuntamente.

c) el modelo economicista o empresarial es el que se consolidó en el contexto de la década neoliberal, en el cual la extensión es entendida antes que nada como soporte científico y técnico del sector productivo y el saber se organiza en función de la rentabilidad económica y de la oferta direccionada de la universidad hacia el mercado, en la que esta se convierte en una *estación de servicio*. En esta perspectiva la extensión se orienta a la transferencia tecnológica y las prácticas extensionistas habituales son: los convenios de cooperación tecnológica; los contratos de desarrollo; los licenciamientos de tecnologías; las incubadoras de empresas, oficinas de consultorías y asesoramiento; unidades de transferencias, incentivos y financiamientos de investigaciones, entre otras denominaciones. Este proceso a veces se

acompaña orientando la formación para la preparación de “*profesionales y académicos a la carta*”. (5)

d) el modelo integral, de cuño más reciente, en el que la extensión se piensa desde una universidad “democrática, crítica y creativa” que procura la “democratización del saber” y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, de aportar no solo “*al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación*” a partir de un “*diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación*”. (6)

Este último modelo viene tomando forma al calor de los debates que desde el año 2008 se están dando en las universidades de la región, particularmente en el contexto de algunas conferencias regionales de Educación Superior en América Latina y el Caribe, así como en el intercambio que se produce en la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) creada también en el año 2008 en el contexto del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Aunque efectivamente las prácticas extensionistas siguen siendo informadas por alguno o varios de los tres primeros modelos —por supuesto, con variaciones según la universidad y la facultad, y el momento histórico— y las prácticas concebidas desde el modelo integral todavía son escasas y relativamente marginales, los especialistas coinciden en señalar que este último es un modelo de extensión emergente en la región y advierten sobre el carácter pionero de algunas experiencias, como las desarrolladas por la Universidad de la República en Montevideo, Uruguay.

Probablemente la emergencia del modelo integral explique que en los documentos de la REXUNI y las más recientes conferencias regionales, la extensión sea definida cada vez con mayor frecuencia como “práctica de colaboración” entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo, orientado a la expansión de la cultura y la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad en los sectores más postergados. Más concretamente, en el Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI sus miembros propusieron el siguiente concepto de extensión:

*“Entendemos la extensión como **espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte**. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal [...] se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales,*

organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias [...] Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un **enfoque interactivo y dialógico** entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa [...] La extensión **contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, y debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares.**” (El destacado es nuestro). (7)

Por su parte, y en sintonía con lo propuesto por la REXUNI, la Universidad de la República del Uruguay —que como ya se ha dicho, es pionera en el desarrollo de prácticas integrales universitarias sobre las que se volverá más adelante— define a la extensión como:

“Un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar [...] que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular [...] y que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social [...] función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas [y la reconoce como] metodología de aprendizaje integral y humanizadora”(8).

Integralidad de las prácticas universitarias y curricularización de la extensión

En estos planteos emergentes, es justamente la extensión la función social que mantiene informada y actualizada a la universidad respecto de los acontecimientos en la sociedad. Esta aparece ya no como una función subordinada sino como “función sustantiva”, a la que además se le atribuye el carácter de “integradora” (función integradora) de las otras dos funciones, la docencia y la investigación.

En estos posicionamientos la extensión es la que le permite a cualquier unidad académica definir líneas prioritarias tanto de extensión como de investigación, a la vez que retroalimenta y mantiene actualizados los contenidos curriculares de los planes de estudios. Esta reconceptualización de la extensión como función sustantiva e integradora de la práctica universitaria se apoya en algunos supuestos que Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez (9) de la Universidad de la República (Uruguay) denominaron como las tres tesis fundamentales y que sintetizo a continuación:

- Tesis I. La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación debe ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar originariamente

académico debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes, que contribuye a la transformación participativa de la realidad.

- Tesis II. La extensión se aprende y se enseña en la praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos; ese es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y la sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones populares.
- Tesis III. La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y la enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.

Aunque no hay una definición unívoca de integralidad o prácticas integrales, interesa retomar la propuesta de Judith Sutz (10) cuando la define como un “*espacio de preguntas recíprocas*” en el que la enseñanza interroga a la investigación, la investigación a su vez propone interrogantes a la extensión, y la extensión interpela a las dos anteriores. Pedrosain desarrolla la idea de la siguiente manera:

“Una investigación deviene en enseñanza cuando parte de la necesidad de pensarse y disponerse como un proceso de aprendizaje, en diálogo con los objetos y seres estudiados como entre quienes estudian a los mismos. Deviene a su vez en extensión si este proceso investigativo se despliega en un medio más extenso que el de los especialistas, donde los sujetos y las fuerzas sociales en general participan activamente en la construcción del conocimiento y en su utilización (al mismo tiempo, o en diferentes fases). Por otro lado, un conjunto de prácticas catalogadas como de extensión, devienen en investigación cuando hacen intervenir un proceso de creación de conocimiento dentro de sus dispositivos de acción, y pueden ser de enseñanza si la transmisión y adquisición de saberes y prácticas viene a complementar las tareas antes señaladas. Y unas prácticas catalogadas como de enseñanza, devienen en investigativas y de extensión si las puestas en juego, transmisión y uso de los conocimientos conllevan una exploración, aunque sea preliminar, que pone en crisis dichos elementos y los vuelve a poner en uso en tanto herramientas de creación de conocimiento, así como se realiza más allá de los espacios habitualmente restringidos de la llamada educación formal”. (11)

En línea con Sutz y Pedrosain, el rectorado de la Universidad de la República define las prácticas integrales como: a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión; b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de los problemas y conformación de los equipos); c) la intencionalidad

transformadora de las intervenciones concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía); d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas); y e) enfoque territorial e intersectorial en el abordaje de las intervenciones. (12)

Aunque la integralidad no tiene una definición unívoca e incluso algunos especialistas la consideren “una consigna vacía que no señala claramente a donde ir” (13), en las definiciones que aquí se recuperan está claro que al menos esta podría verificarse en varios sentidos: en la forma en que se concibe al estudiante y su formación; en cuanto a las funciones universitarias y, por último, en función del abordaje de los objetos que obligan al diálogo de disciplinas y saberes. (14)

En lo que respecta a la curricularización, Arocena (15) advierte que cuando se establece que la extensión “debe reflejarse en las prácticas curriculares”, la noción de curricularización que prevalece es la de inclusión curricular (o reconocimiento curricular) de cursos o prácticas de extensión aislados en planes de estudios. No obstante esta forma predominante de concebirla, en el planteo de las prácticas integrales la curricularización va un poco más allá, hacia la necesaria formación integral de los egresados universitarios como profesionales críticos y sensibles a la realidad social de su tiempo. Lejos de una noción de curricularización como asignación de unos pocos créditos a un plan de estudios en algún curso de extensión, el alcance de este concepto —al menos en la perspectiva del movimiento de la “Segunda Reforma”— implica incorporar la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución como parte de la integración de las funciones, hacia una más efectiva combinación de la enseñanza, la investigación y la extensión con la perspectiva de afianzar el compromiso ético-político de los actores universitarios; clarificar(nos) los aportes del conocimiento científico a la sociedad; ofrecer una formación más conectada con la realidad y las problemáticas sociales; la promoción de enfoques científicos creativos para la comprensión y transformación de estas problemáticas; y la modificación y priorización de las agendas de investigación. (16)

Sobre cómo nos desafía la integralidad

Al menos en el contexto de los debates de la “Segunda Reforma”, la extensión —en sus dimensiones académica, dialógica, pedagógica y transformadora— es una función sustantiva, que integrada con la docencia y la investigación, le confiere a la propia universidad la posibilidad de “mirar” de manera crítica y permanente sus propias prácticas académicas, repensar sus políticas institucionales y en definitiva, valorar su pertinencia y relevancia social.

En cuanto a los retos en materia pedagógica, de manera sintética y a riesgo de simplificar un tema vasto y complejo, podría decirse que el enfoque de la integralidad invita a pensar la complementación de la enseñanza por disciplinas con la enseñanza por problemas; exige la creación de otros métodos de gestión del conocimiento a partir del ideario de la democratización y cuestiona el modelo pedagógico hegemónico en la universidad —que es el áulico transmisivo—, ya que trabajar “a la intemperie del aula” desafía los planteos autoritarios bancarios y obliga a una rotación de los roles de educador y educando.

Pero la premisa de la integralidad exige otros cambios más allá del pedagógico, por lo menos en los modos de pensar la autonomía universitaria, la participación popular en la universidad, la gestión de las universidades y los marcos referenciales o conceptuales desde los que pensamos y abordamos los territorios universitarios.

En primer lugar y en lo que respecta a la autonomía, su acepción liberal como sinónimo de neutralidad científica y apoliticidad debe ser profundamente revisada, para avanzar hacia otra comprensión de la autonomía universitaria como autodeterminación y no subordinación a poderes fácticos que obstaculicen la determinación de sus prioridades y sus decisiones.

Si queremos que las instituciones universitarias progresen en la configuración de una relación más activa con sus contextos, ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos, el trabajo conjunto con las comunidades en los territorios y la definición explícita de problemas a atender. Cuando la investigación se orienta a los problemas, como ocurre en los procesos de intervención sociocomunitaria de la proyección social o extensión universitarias, los saberes disciplinarios son interpelados y tensionados por demandas que son exteriores a la lógica académica y que a la vez reclaman otros saberes. La investigación a partir de problemas demanda abordajes interdisciplinarios e intersectoriales que exigen la construcción de dispositivos de democratización epistemológica, de construcción de conocimiento participativo, para que sectores que fueron excluidos de la educación superior y de las instituciones de generación, validación y aplicación del conocimiento legítimo puedan ser incluidos en ellas recreándolas. (17) Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. O bien, parafraseando a Lischetti, es necesario avanzar en la reconfiguración de los procesos de gestión del conocimiento científico tradicional, históricamente autocentrado y reproductivista. (18)

En esta búsqueda es esencial, además, crecer en dispositivos de diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos, en particular los más postergados o excluidos. La transversalización de los enfoques de derechos, género e interculturalidad en el diseño y seguimiento de estos dispositivos es esencial. El reto no es solo incluir más personas en las

instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas (las universidades) para que sean más pertinentes con la diversidad social y cultural.

Y finalmente, con respecto a los marcos referenciales-conceptuales desde los que se piensan y abordan los territorios universitarios, si bien no se pretende ni es posible agotar el debate sobre esta cuestión en este trabajo, sí pueden hacerse algunos señalamientos básicos. En primer lugar, es necesario insistir en la trama conflictiva que constituye los territorios universitarios, alejándonos todo lo que se pueda de aquellas visiones edulcoradas de la “comunidad” que continúan informando nuestras intervenciones sociocomunitarias. El concepto de territorio supone un espacio social atravesado por tramas complejas y controvertidas. Como señala Olga Ávila, hablamos de tensiones y controversias entre:

“Los actores sociales, los sujetos de una misma comunidad, los sujetos de distintas generaciones, con diferentes historias y experiencias sociales, entre las instituciones y sus lógicas, los funcionarios, los diversos espacios del estado, los profesionales que los ocupan, los propios universitarios, sus disciplinas, sus inscripciones político académicas, está presente el conflicto, las tensiones y controversias, como un componente central en la construcción de lo social; como un desafío a transitar y una exigencia de responsabilidad y madurez intelectual en la elaboración de los posicionamientos y estrategias para afrontarlos.” (19)

El abordaje territorial confiere un papel protagónico a los actores en ese territorio; prefigura la construcción de iniciativas y políticas públicas en forma participativa e integral, y con una perspectiva de largo plazo y no de proyectos acotados en el tiempo. Esta forma de construcción participativa e integral hace necesario revisar algunos supuestos científicistas.

Más allá de los esfuerzos críticos gestados desde el mismo campo académico, el sentido común sigue viendo al conocimiento científico como objetivo, y a la “buena” investigación científica como externa, objetiva y desideologizada, para lo cual el investigador debe mantenerse al margen de lo que estudia, sin influirlo ni ser influido. Aunque incluso las ciencias experimentales han demostrado la imposibilidad práctica de no influir en lo investigado, estos imaginarios “cientificistas” y “positivistas” persisten. En las escuelas críticas de la investigación social se ha planteado la necesidad no solo de reconocer estas constricciones sino también de problematizarlas y explicitarlas. (20) (21)

Las metodologías implicativas, dialécticas, participativas o sociopráxicas son activamente ignoradas en las academias porque proponen formas de involucramiento, de análisis e investigación y producción de teoría que contradicen el sentido común de las ciencias sociales hegemónicas. Los enfoques, metodologías y técnicas implicativas como el socioanálisis, la investigación participante, la investigación-acción participativa y la sociopraxis coinciden en

proponerse, con matices y diferencias, una investigación que además de crítica y reflexiva, sea colectiva, participada o participativa y emancipadora. En este tipo de investigaciones el conocimiento científico se reubica como un tipo de saber específico, entre otros saberes legítimos y útiles a la intervención. Para Fals Borda, por ejemplo, la interpretación campesina y obrera de la historia y la sociedad no solo es una interpretación válida sino además un corrector “de la versión deformada de muchos textos académicos”. (22) Una década después, Tomás Villasante va a relativizar esta simetría entre saberes científicos y populares diciendo que es prácticamente imposible aunque deseable, pero sí hablará de una asimetría táctica y una simetría estratégica en la que científicos y “bases” desarrollan papeles específicos: “*El papel de los expertos -profesionales (técnicos) es entonces meter la reflexividad de los contextos en las preguntas de los expertos animadores (dirigentes) a través de las expresiones de los expertos vivenciales (bases)*”. (23)

Los debates dentro del movimiento de la “Segunda Reforma” invitan a pensar el rol de los/as investigadores/as ya no como el de unos/as expertos/as que analizan la situación desde su formación disciplinar y experiencia. Aunque su *expertise* es importante, este otro tipo de investigación le exige conocimientos y habilidades “adicionales” para facilitar la interacción y construcción colectiva, un proceso recursivo de reflexión-acción-reflexión-acción. En definitiva, exige antidogmatismo y flexibilidad y una enorme capacidad de comunicación para la devolución sistemática, ordenada, gradual y oportuna de los avances de la investigación.

En este planteo, los sujetos sociales y sus saberes son valorados y jerarquizados, y en algunos casos se les adjudica un rol protagónico en el proceso de producción de conocimiento, aportando información pero también decidiendo el curso de la investigación. Esta legitimación y jerarquización de los saberes está dada por el contexto y los resultados que se busca alcanzar. En palabras de Boaventura de Sousa Santos en referencia a su concepto de ecología de saberes: “la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención.” (24) La ecología de saberes se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, y tiende a que el diálogo y preferencia por cada uno de ellos esté mediatizado por la acción concreta y por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales.

Por último, si las tareas extensionistas deben basarse en el diálogo, cualquier diálogo exige una escucha atenta y una vigilancia de toda manifestación de etnocentrismo de clase, esa tendencia a juzgar los significados y valores de las culturas populares desde los de las clases ilustradas. Pierre Bourdieu (25) destaca la importancia de esta vigilancia sobre el propio quehacer científico, sobre las disposiciones externas que afectan el campo, sobre los condicionamientos institucionales y sociales, y las estrategias de dominación de los sistemas

educativos y científicos. La propuesta de Bourdieu es justamente incorporar la reflexividad como elemento constitutivo de la investigación social en la misma práctica científica. Pero como esta reflexión se desarrolla sobre la praxis y hablamos en este caso de una praxis colectiva, la reflexividad también es colectiva.

A modo de cierre

La idea de curricularizar las prácticas “extensionistas” supone reconocerle a la extensión un carácter formativo ligado al "hacer", al "ser" y al "estar" que se entretujan en las configuraciones propias de las identidades profesionales. En efecto, una práctica extensionista puede constituirse en una muy buena estrategia de aproximación progresiva al campo profesional favoreciendo al mismo tiempo la integración y consolidación de los saberes, la identificación de problemas de investigación emergentes, y el contacto con diferentes actores y situaciones socioculturales y productivas relacionadas con un posible desempeño profesional. Pero este potencial es sistemáticamente soslayado incluso por aquellos y aquellas que practican la extensión con disfrute y compromiso.

Es preocupante que en los encuentros y trabajos científicos sobre el tema se insista en el “relato de la experiencia” sin intentar objetivar lo aprendido y sus implicancias teóricas, metodológicas y políticas: ¿qué propósitos u objetivos formativos tuvo la experiencia respecto de los estudiantes participantes?; ¿cuáles estrategias didácticas fueron puestas en juego?; ¿qué actividades de apoyo y acompañamiento, de reconstrucción y análisis de la experiencia se desplegaron para una mayor comprensión e inteligibilidad de los problemas emergentes en la práctica?; ¿cómo dialoga la experiencia con las agendas de investigación?, ¿cómo la experiencia cuestionó los modos de pensar y hacer naturalizados en la cotidianidad del ejercicio profesional?, ¿justifica esta crítica una innovación-actualización curricular?

Podríamos conjeturar que soslayar estas cuestiones se debe en gran medida a la persistencia del modelo tradicional de extensión que informa nuestras prácticas: en la extensión los universitarios enseñamos, divulgamos, intervenimos y relatamos lo que logramos y cómo lo hicimos (aun concediéndole a los/as destinatario/as un rol protagónico en el proceso). No objetivamos al sujeto extensionista ni a las políticas institucionales y lógicas disciplinares que los determinan. No aprendemos. Nosotros interrogamos a la realidad; la realidad no nos interroga.

Estos interrogantes son concebibles cuando asumimos criterios de reflexividad e integralidad: un criterio de reflexividad que nos lleve a alternar los momentos de trabajo con los momentos destinados al análisis y reflexión sobre las tareas, los procesos de trabajo, las tramas vinculares e institucionales vigentes en nuestros entornos reales de actuación, etc. Pero

además, un criterio de integralidad que busque articulaciones sustantivas entre el pensar y el hacer, el adentro y el afuera, nosotros y los otros, dicotomías cuestionables pero que efectivamente modelan nuestras prácticas universitarias.

Afortunadamente, mientras transitamos estas discusiones proliferan los procesos de reforma curricular de las licenciaturas vinculadas con la comunicación social en todo el país, y uno de los rasgos distintivos de esas reformas es la incorporación de “prácticas preprofesionales o profesionalizantes”. Esta inclusión dentro una propuesta curricular implica la opción por una estrategia formativa de fuerte vinculación con los territorios universitarios, lo que necesariamente exige la consideración de las características socioculturales y productivas del entorno, lo mismo que la puesta en marcha de dinámicas de trabajo intersectorial en consulta con los actores del contexto que resulten pertinentes. Las “prácticas” constituyen situaciones formativas de alta complejidad por la simultaneidad de planos de intervención y por la índole de los compromisos que se juegan en su puesta en marcha. Además suponen un perfil docente particular, imbuido del concepto de integralidad y con una sólida formación pedagógica que le permita imaginar y sostener estrategias tutoriales de enseñanza en el seguimiento y supervisión de los estudiantes. ¿Contamos con los dispositivos institucionales para esa caracterización e intercambio? ¿Contamos con docentes con esa formación pedagógica específica? Es seguro que sí, en parte. Y muy probablemente nuestro mejor punto de partida para esa tarea lo encontremos en las “prácticas” que “en el campo” desarrollamos en diversos espacios curriculares de manera a veces fragmentada o desarticulada. Seguramente lo hallemos también en la extensión, que otra vez se nos cuele en la discusión a propósito de la formación.

Notas

(1) Gezmet, Sandra. “La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones”, en Barrientos, Mario (Comp.). *Compendio bibliográfico sobre extensión universitaria*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2014, pp. 23-29.

(2) González Fernández Larrea, Mercedes y González González, Gil Ramón. “Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo”, en *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 21, Nro.11, La Habana, 2003.

(3) Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles. “Modelos de extensión universitaria en México”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 33 Nro. 131, Julio/Septiembre. 2004. Disponible en http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista131_S2A1ES.pdf (21.9.16)

(4) Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles. “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro. 43. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf>. (21.9.16)

(5) Gezmet, op. cit.

(6) Gezmet, op. cit

(7) Tomado de <http://www.rexuni.edu.ar>. 21/9/16.

-
- (8) Universidad de la República, Rectorado. *Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo. UNR. 2010, pp. 15- 16
- (9) Tommasino, Humberto y Rodríguez, Nicolás. “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”, en AAVV. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, Montevideo, Uruguay, CSEAM, 2010, pp. 23 – 39.
- (10) Sutz, Judith. “La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas”, en AAVV. *Integralidad...* Op. cit., pp. 43-58.
- (11) Pedrosain, Eduardo. “Crear aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad” en AAVV. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, Montevideo, Uruguay, CSEAM, 2010, pp. 61-84.
- (12) Universidad de la República, Rectorado. Op. cit.
- (13) Romano, Antonio. “Sobre los espacios de formación integral en la universidad. Una perspectiva pedagógica” en AAVV. *Integralidad...* Op. cit., pp. 85-106.
- (14) *Ibidem*.
- (15) Arocena, Rodrigo. “Curricularización de la extensión ¿Por qué, cuál y cómo?”, en AAVV. *Integralidad...* Op. cit., pp. 9-17
- (16) *Ibidem*
- (17) Lischetti, Mirtha; “Introducción” en Lischetti, Mirta (Coordinadora) *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*, Buenos Aires, Ediciones de la FFyL /UBA. 2013.
- (18) *Ibidem*.
- (19) Ávila, Olga Silvia. “Extensión y educación popular” en Barrientos, Mario (Comp.). *Compendio bibliográfico sobre extensión universitaria*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2014, pp. 78-99.
- (20) Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic. *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- (21) Bourdieu, Pierre *et al.* *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI, 1975.
- (22) Fals Borda, Orlando. “Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla” en *Simposio Internacional de Cartagena*, Vol. I, 1978, pp. 209-249, citado en Salazar, M. C. (Ed.) *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Buenos Aires: Humanitas. 1992, p.74.
- (23) Villasante; Tomás. *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Madrid, La Catarata, 1998, p. 31.
- (24) De Sousa Santos, B. “Los desafíos de las ciencias sociales hoy” y “¿Estamos condenados a ser gobernados? Debate sobre universidad popular para los movimientos sociales”. En *Pensar el Estado y la Sociedad. Desafíos Actuales*. Buenos Aires, Waldhuter Editores, 2009.
- (25) Bourdieu, Pierre *et al.* Op. Cit.

Recibido: octubre de 2016.

Aprobado: diciembre de 2016.

Para citar este trabajo

Bruno, Daniela. “Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria” en Cuadernos de H Ideas [En línea], vol. 10, nº 10, diciembre 2016, consultado...; URL: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/3727>