

LA FORMACIÓN EN EXTENSIÓN, APORTES DESDE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Margarita ALVAREZ

**Programa de Formación en Extensión (PFExt) del
Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio
(SCEAM) - Uruguay**

Sebastián BERAZATEGUI

PFExt- SCEAM- Uruguay

Alicia MIGLIARO

PFExt- SCEAM- Uruguay

Nicolás RODRÍGUEZ

PFExt- SCEAM- Uruguay

Felipe STEVENAZZI

PFExt- SCEAM- Uruguay

Resumen

El presente trabajo busca sistematizar algunos de los elementos teórico- prácticos que conforman la propuesta pedagógica del Programa de Formación en Extensión (PFExt). Dicho Programa fue creado en el año 2007 y forma parte del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Universidad de la República (UR). El mismo posee como cometido promover la formación en extensión como función universitaria, desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. Para cumplir con tal fin, desde su creación a esta parte, se ha buscado crear espacios de discusión y reflexión sobre extensión universitaria, desde sus dimensiones conceptual, política y metodológica; así como contribuir a la generalización de la extensión concebida como una práctica integral. En este sentido se han impulsado cursos teórico-prácticos para estudiantes, foros de discusión sobre distintas temáticas, materiales bibliográficos, y actividades de formación para docentes.

En este material nos proponemos abordar algunos de los aspectos que han transversalizado las distintas experiencias desarrolladas, más específicamente nos detendremos en analizar las bases conceptuales y metodológicas de la propuesta pedagógica del PFExt dirigida a estudiantes. Partimos de una concepción de la formación como la búsqueda de la buena forma (Ferry, 1997), es por esto que todas las propuestas que desarrollamos se encuentran en permanente movimiento, en una reflexión y acción encaminada a mejorar cada una de las actividades formativas. Al formar parte de la UR, uno de los pilares de estas búsquedas es incentivar la formación desde una perspectiva crítica, es decir orientada a ensanchar las fronteras del conocimiento cuestionando lo conocido e instituido, en una tarea permanente por ampliar el horizonte cognitivo del momento socio- histórico en que la Universidad se encuentre (Errandonea, A: 1998). Además trabajamos de cara a construir relaciones de enseñanza y aprendizaje bajo las directrices de una ética de la autonomía, donde la igualdad y la complementariedad son parte del vínculo entre los sujetos del proceso educativo (Rebellato, 1997).

En concordancia con estos elementos conceptuales y con los objetivos programáticos planteados, es que las metodologías que implementamos se orientan en dos sentidos: el aprender haciendo y la reflexión crítica sobre las prácticas de extensión.

En síntesis en este trabajo desarrollaremos los aspectos centrales de la propuesta pedagógica del PFExt en el trabajo con estudiantes como forma de socializar lo realizado, y tender puentes con experiencias similares.

Palabras claves: Formación, Extensión, Pedagogía crítica

Introducción

El Programa de Formación en Extensión (PFExt) del Servicio Central Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) surge en el año 2007, ante la necesidad de desarrollar propuestas de formación en extensión a la interna de la Universidad. Tiene como objetivo el constituir espacios de reflexión, discusión, elaboración y diálogo en torno a la extensión universitaria, desde sus dimensiones conceptual, política y metodológica. Desde ese entonces se viene trabajando en la generación de propuestas que contemplen estos objetivos, entendiendo al PFExt como una combinación de espacios y propuestas que se proponen funcionar en forma complementaria.

En este artículo nos proponemos sistematizar algunos de los elementos emergentes de la experiencia de formación en extensión universitaria para estudiantes, como forma de sedimentar el conocimiento acumulado y poder hacerlo transmisible. Dicha experiencia consistió en la realización de tres ediciones del “Curso-Taller de Extensión Universitaria: comunidad, territorialidad, metodología y abordajes” por donde transitaban alrededor de 400 estudiantes de distintas disciplinas, y un curso en conjunto con la Unidad de Relacionamiento con el Interior del SCEAM denominado “Extensión Universitaria y desarrollo rural”, en el cual participaron 50 estudiantes. El pasaje por estas experiencias y la reflexión permanente sobre las mismas, nos ha permitido elaborar una serie de postulados teórico- metodológicos que son sustento de las propuestas formativas que llevamos adelante. Asimismo son producto de un trabajo encaminado a aportar en el proceso de II Reforma que está atravesando la Universidad de la República, donde la extensión ha asumido un rol protagónico.

Como forma de organizar el marco teórico referencial del PFExt y el saber producido a partir de la experiencia transitada, organizamos al presente material en cuatro apartados que buscan ilustrar sobre las ideas principales que orientan la formación para estudiantes. En un primer apartado desarrollaremos nuestra apuesta a la politicidad de la educación, y esbozamos los presupuestos que guían nuestro proyecto político académico. A continuación, y vinculado al apartado anterior,

nos detendremos en lo referido a la promoción de la autonomía como faro y estructurador de nuestra propuesta pedagógica. Posteriormente trabajaremos cómo entendemos a la experiencia práctica en el marco de los procesos formativos. Y finalmente esbozaremos elementos teórico metodológicos vinculados al trabajo en el marco de equipos interdisciplinarios.

Esperamos que este artículo pueda servir de insumo para experiencias de formación en extensión para estudiantes en otros lugares y ámbitos universitarios, y que también oficie como interlocución con experiencias similares que se estén desarrollando. Como se encuentra remarcado en distintos momentos del material, lo aquí conceptualizado es un punto de llegada de la tarea emprendida por el PFExt del 2007 a la fecha, y es, al mismo tiempo, un punto de partida para futuras experiencias formativas.

Una apuesta a la politicidad de la educación

“La acción en las fronteras del conocimiento para ensancharlas, supone necesariamente la puesta en tela de juicio de todo lo conocido.

Puesta en cuestión que implica la dinámica instituyente contra la conservación de lo instituido; constituye la constante apertura del horizonte cognitivo contra todo lo que la obstruya”[\[1\]](#)

Como lo mencionábamos anteriormente uno de los objetivos del PFExt es generar espacios de reflexión en torno a esta función universitaria en su dimensión política. Es por esto que consideramos oportuno detenernos un momento en este objetivo y esbozar cuáles son sus fundamentos. El capitalismo tanto en su fase liberal como en su actual modelo neoliberal ha promovido una supuesta neutralidad de la educación, intentado colocarla en un pedestal exento de las dinámicas sociales, de los conflictos que en la misma se expresan, y sin una intencionalidad aparente. Este esfuerzo por neutralizar la educación no ha tenido otro cometido que esconder los efectos y la direccionalidad que la misma ha poseído: mantener determinado orden social favoreciendo los intereses de ciertos sectores. Las distintas luchas por el control de esta herramienta clave de socialización de los sujetos, nos da los indicios de que las pretensiones de neutralidad están orientadas en el mantenimiento del status quo y la hegemonía sobre ciertos campos del saber y del actuar. Ejemplo de esto son los cambios estructurales que experimentó la Educación Pública uruguaya en dos de sus

dictaduras. Durante la dictadura de Gabriel Terra (1933-1938), se aprueba en 1935 la que se denominó como Ley Etchegoyen que separa a la Educación Secundaria de la Universidad de la República, y esta pasa a estar bajo la égida del Gobierno. De ahí en más esto significó que todo lo que incumbiera a este nivel educativo iba a estar sujeto a los cambios político electorales y a los intereses del gobierno de turno. En la última dictadura cívico- militar (1973-1984) una de las primeras acciones del gobierno de facto fue intervenir la Universidad de la República, disolviendo sus espacios de cogobierno, cambiando las autoridades y modificando los Planes de Estudio. Ambos acontecimientos dan cuenta de que la educación no es ajena a los procesos político-sociales, y que cuando se ha buscado implementar a la fuerza modelos político- económicos, esta ha sido uno de los frentes de acción para legitimar dichos cambios.

Es así que el campo educativo es en sí mismo un campo de fuerzas, un espacio donde se ponen a jugar los distintos intereses sociales, y por ende no es ajeno a los vaivenes políticos que caracterizan a una sociedad. Esto puede explicarse también a partir del papel que la educación cumple en la constitución de los sujetos integrantes de un país

En este sentido Frelat-Kahn plantea que una de las funciones principales de la educación es insertar a los sujetos al orden simbólico de la sociedad de que es parte y de esta forma se encamina a mantener el orden que la misma promueve:

“Todo individuo es un recién llegado que encuentra su identidad en la asimilación de la lengua y las ideas, al mismo tiempo que los valores y las instituciones de la sociedad en la que aparece y en la cual se transformará en miembro. La educación es, así, adaptación a una sociedad, adaptación a lo que hace de esa totalidad una unidad organizada, un orden. En esa perspectiva, la educación asegura, tanto como se pueda, la estabilidad y el equilibrio del orden social.” [2]

De este modo, una de nuestras tareas como PFExt, partiendo del entendido de que estamos insertos en una trama educativa, es intentar desnaturalizar estos supuestos y generar condiciones de visibilidad sobre los elementos políticos que transverasalizan las distintas relaciones que se establecen con el conocimiento. Es así que partimos de la idea de que toda relación educativa posee: a) una intencionalidad, que se enmarca en un proyecto de trabajo y que se sostiene en bases teóricas en torno a qué se entiende por educar, para qué se educa, por qué y cómo se hace; b) una direccionalidad, toda acción educativa tiene una meta que busca alcanzar y para esto se desarrollan métodos y acciones; c) es una relación asimétrica: entre docente y estudiante en torno a la disposición de un saber y al lugar que ocupa

cada uno en función de las relaciones de poder que se establecen. (Stevenazzi, F: 2005)

El contenido que le demos a cada uno de los componente mencionados determinará la concepción y el modelo educativo al cual suscribiremos. Nuestra apuesta se acerca a los postulados que la Educación Popular promueve, en particular creemos que toda acción educativa debe estar al servicio de la liberación de la alienación, siendo la educación una herramienta para el cambio y la libertad. De esta manera creemos que el promover procesos autorreflexivos que apunten a una toma de conciencia en torno a los distintos determinantes y causas que están presentes en la realidad en la cual estamos inmersos, habilita el podergenerar procesos de politización que hagan de los sujetos autores y actores de su propias historia, y no simple espectadores de la misma (Freire, P: 1967).

En el libro “Pedagogía de la resistencia” Esther Pérez, educadora popular cubana, plantea claramente la distinción entre una educación que este al servicio del mantenimiento del status quo y otra que apunte a la liberación de los sujetos:

“Frente a una educación que hace sujetos funcionales al sistema de la dominación, de mentalidad tecnocrática, tuercas de una maquinaria centrada en el lucro, llenos de respuestas a preguntas que nunca formularon, pasivos, -la educación popular- se empeña en la formación de sujetos críticos, capaces de pronunciar la palabra que ya no está presa de las imágenes y las ideas que colonizan las mentes y las voluntades.”^[3]

Es así que de esta cita emerge otro elemento clave de nuestra apuesta por una politicidad de la educación, y está vinculada con la promoción de una lectura crítica del mundo y del conocimiento. Alfredo Errandonea afirmaba que no existe conocimiento libre que no sea crítico del conocimiento establecido, y agrega que este último suele esconder los intereses del orden establecido (Errandonea, A: 1998). De esta forma, la apuesta a una formación que tenga como faro la desnaturalización de la neutralidad de la educación y de la producción de conocimiento, posee como condición necesaria la crítica de lo que aparece como dado. Esto nos obliga a volver a Paulo Freire y sus afirmaciones en torno a que se entiende como conciencia crítica. Este autor la define como la posibilidad de los sujetos de poder representar las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, con sus correlaciones causales y circunstanciales. La conciencia crítica implica una integración a la realidad. Contrapone este tipo de conciencia con una conciencia ingenua, donde el sujeto se se coloca desde un lugar de superioridad ante los hechos y los juzga según mejor le agradan. Nos adscribimos entonces a una concepción de la educación que tenga al diálogo con los otros como un

elemento constitutivo, ya que esto habilita el análisis crítico de las interpretaciones y significaciones que se realizan del mundo. El diálogo acompañado de una conciencia crítica es lo que permite el pasaje de posiciones ingenuas y superficiales, a posiciones indagatorias y creadoras (Freire, P: 1967).

Sandra Carli introduce a la dimensión institucional de la educación enmarcada en un proyecto de transformación, y afirma que el entender a la misma en su dimensión política implica la articulación de dos niveles que son complementarios y que se retroalimentan uno con el otro: el socio-histórico-institucional y el del sujeto. Al respecto la mencionada autora señala:

“Esa articulación requiere, como producción intelectual, recuperar la conciencia de la historicidad del conocimiento, analizar las tradiciones, trayectorias y dilemas críticos de la cultura y la formación universitaria en las que estos saberes circulan, y evaluar los nuevos desafíos de la producción intelectual en el tiempo presente.” [4]

De esta manera, uno de los pilares fundamentales de la formación en extensión que desarrollamos desde el PFEExt apunta a historizar el proceso de institucionalización que esta función ha tenido en la Universidad. Creemos que el comprender dicho proceso sitúa al sujeto ante una realidad que es producto de un conjunto de acontecimientos históricos, y contribuye a crear las condiciones de posibilidad para pensar en futuras transformaciones. Romper con la ahistoricidad de los fenómenos sociales es otra de los mecanismos para visualizar a la educación en general, y a la extensión en particular, como una herramienta política de cambio tanto a la interna de la Universidad como de cara a la sociedad en la cual está inserta. Entender que la extensión forme parte de los trabajos que realizan universitarios insertos en la sociedad, no fue producto de fuerzas sobrenaturales sino que responde a años de sacrificio de distintos actores tanto de nuestro país como de toda Latinoamérica. Entender esto es uno de los objetivos de nuestro trabajo con estudiantes, y de esta forma intentamos articular las dimensiones histórico- institucionales, con el aquí y ahora de los sujetos que forman parte de los procesos formativos. Resaltar ciertos acontecimientos históricos implica posicionarse ante cierta visión de la extensión y no somos ajenos a dicho posicionamiento. Como lo mencionábamos anteriormente todo acto educativo posee una direccionalidad, y es en este entendido que realizamos determinado recorte que nos lleva a entender a la extensión como hoy la promovemos.

Otro de los elementos constitutivos de nuestra práctica educativa, y que deja de manifiesto su intencionalidad política, es la promoción de la igualdad como forma de relacionamiento. Si bien decíamos páginas más arriba que no podemos desconocer las asimetrías existentes en todo acto educativo, en tanto existen posiciones distintas, esto no significa que no podamos promover relaciones de

igualdad en el vínculo con el conocimiento. En este entendido nos apegamos a los planteos de Laurence Cornu que toma al principio de igualdad como una manifestación clara de la imbrincación de política y educación:

“Actualizar la igualdad: tal es el desafío de lo que llamamos emancipación. Entonces, educar es un acto político contra otras maneras de educar productoras o reproductoras de desigualdades. Ese acto tiene por principio activo la igualdad, principio político por definición.” [5]

De esta manera trabajar de cara a la igualdad de los sujetos implica encaminarse en un proceso emancipatorio. Implica reconocer que todos somos sujetos de conocimiento y que será a partir de las relaciones que establezcamos si nuestras prácticas apuntan a hacer de las asimetrías elementos que potencien el acto educativo, o de lo contrario hacer de las mismas un elemento de dominación y sumisión. Negar este elemento en el marco de un Programa de Formación en Extensión sería más que una contradicción, ya que si impulsamos relaciones de igualdad con los sujetos no universitarios con los que trabajamos, debemos ser coherentes en la formación en esta función con los actores universitarios. Esto se enmarca en la lógica del aprender haciendo, es decir que el transitar por relaciones políticas de igualdad facilite el aprendizaje de establecer este tipo de relaciones con las personas con las que la Universidad trabaja.

A modo de síntesis podemos decir que aunque se haya querido negar por parte de las clases dominantes que la educación es neutra y que no posee un componente político, existen una diversidad de ejemplos que tiran a abajo a este tipo de pretensiones. Una forma de contrarrestar este tipo de afirmaciones pasa por desnaturalizar la producción de conocimiento y visualizarla como el resultado de las interrelaciones entre lo socio-histórico-institucional y los sujetos. Asimismo esto se relaciona con la necesidad de fomentar una perspectiva crítica ante el conocimiento y con la necesidad de establecer relaciones de igualdad que propicien el acceso a ese tipo de lecturas. Más adelante desarrollaremos más en profundidad otro de los elementos centrales de la propuesta formativa del PFEExt: la promoción de la autonomía como acción liberadora en el campo educativo. Hasta aquí solo esbozamos algunas ideas fuerza que forman parte de nuestros puntos de partida para pensar cualquier propuesta educativa, así como los puntos de llegada a donde se orientan nuestras prácticas educativas. En tanto la reflexión sobre nuestras propias prácticas es un elemento constante de nuestra actividad docente, lo aquí expuesto es producto del recorrido realizado hasta este momento y lo vamos actualizando en cada nueva experiencia

La autonomía como búsqueda y estructurante de la propuesta pedagógica

Este breve apartado busca articular la noción de autonomía vinculada a los procesos formativos. Vimos necesario separarlo de los elementos políticos de todo acto educativo, no porque no tenga que ver con estos, sino porque tiene para nosotros una trascendencia fundamental. En cada propuesta formativa que desarrollamos desde el PFEExt la autonomía es un elemento estructurador de las mismas, así como un faro hacia donde dirigir las acciones. Intentamos en el aquí y ahora de nuestra práctica educativa, preconfigurar los cambios que pretendemos para el mañana. Tarea que no es sencilla ya que es contratendencial a la hegemonía que reina en el campo educativo, es decir la predominancia de relaciones heterónomas pautadas por la dependencia y la sumisión. En nuestro encuentro con estudiantes nos enfrentamos a la necesidad de deconstruir estos modelos aprendidos, modelos instituidos en los distintos niveles educativos que colocan al estudiante en una posición de inferioridad y de no saber, desconociendo de esta manera los conocimientos y potencialidades que estos tienen.

Partimos de una concepción de la autonomía como el proceso que nos permite como seres humanos reflexivos, crear nuestras propias leyes (Castoriadis, C: 1997). Sin lugar a dudas dicho proceso se construye a partir del diálogo con el otro, por ende la autonomía no puede ser pensada de forma singular sino que es un asunto eminentemente colectivo. Ya que atravesamos tiempos de hiperindividualismos este tipo de procesos se tornan cada vez más difíciles, y se ve obturada la posibilidad de contar con los espacios necesarios para desarrollar y ejercer un pensamiento autónomo.

La autonomía como apuesta pedagógica, requiere de brindar un marco de trabajo para los estudiantes, mediante el cual acercarse al conocimiento, no desde una postura de subordinación, sino por el contrario de interpelación y ruptura. Esta parece ser una de las únicas formas desde las cuales poder trascender lo heredado, y poder ponerlo en cuestión ya sea para reafirmarlo como para transformarlo.

Como lo mencionábamos en el apartado anterior la educación tiene un fuerte componente reproductor, del cual no sólo no podemos, sino que no debíamos desprendernos, ya que de cierta forma es lo que permite la vida en sociedad. Esto no quiere decir que debemos aceptarlo tal cual nos viene dado, sino que la capacidad de aprender y por lo tanto generar cultura es el distintivo cualitativo que tenemos con los demás seres vivos. De esta manera, y reconociendo esta característica básica de la educación, no quedamos eximidos de quedar capturados en la mera reproducción, por el contrario debemos explorar todos los caminos que conduzcan a la transformación de los conocimientos que como sociedad poseemos. La naturaleza

inacabada de la conciencia (Freire, 2002) es lo que permite al ser humano el conocimiento y su constante transformación.

Desde el PFExt entendemos que la autonomía debe ser estructurante de la propuesta pedagógica, ya que permite que el estudiante pueda construir un itinerario de formación basado en sus propias búsquedas. Es por esto que las propuestas de formación no se dan de manera cerradas, con un campo limitado de posibilidades. Las propuestas formativas tienden a que el estudiante sea el verdadero protagonista del proceso educativo, y que sobre la base de marcos teóricos referenciales, pueda realizar nuevos descubrimientos, aporte nuevas lecturas, pautar nuevos caminos. Es así que los dispositivos pedagógicos utilizados son permeables a las necesidades del acto educativo, que son singulares a cada estudiante y están determinados por los distintos elementos que componen su universo cognitivo. La permeabilidad también está dada al contexto socio- histórico en que los procesos de formación se desarrollan. Quizás esto parezca una obviedad pero consideramos oportuno explicitarlo en tanto nos encontramos con una Universidad poco receptiva a los avances del conocimiento científico y a las exigencias que los sectores sociales más desfavorecidos demandan.

Es así que el desarrollo de la autonomía también tiene importancia epistemológica, ya que posibilita el poder desarrollar nuevos conocimientos y nuevos métodos para llegar a ellos. Si bien el diálogo y reconocimiento con los saberes ya generados es condición necesaria para la producción de conocimientos, la autonomía del pensamiento nos posibilita movernos en las fronteras del conocimiento y ampliar de esta manera el horizonte cognitivo (Errandonea, A: 1998). En este sentido, el posibilitar que el estudiante transite por procesos formativos de características integrales, donde estén articuladas la enseñanza, la investigación y la extensión, es una de las claves para generar avances en el terreno epistemológico. Para reafirmar tal aseveración creemos oportuno traer a colación un elemento planteado por Gilles Deleuze:

“Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerrearlo” [6]

En una práctica de extensión la autonomía debe transformarse en una búsqueda política, ya que como universitarios entramos en relación con la comunidad para generar un proceso de transformación. En dicho proceso no solo transformamos las condiciones subjetivas y objetivas de esa comunidad sino que como universitarios también nos transformamos. Cabe la pena destacar que toda práctica de extensión no es ingenua, sino que está cargado de intencionalidades; la nuestra es la promoción de la autonomía y no la generación de dependencia y subordinación.

Una de las trabas con la que nos encontramos para el desarrollo de propuestas que tienen como estructurante predominante la autonomía es la misma “cultura curricular”[7], que fija y da forma a las relaciones dificultando el desarrollo de otras combinaciones. Como ya lo mencionábamos anteriormente, los estudiantes con los que nos encontramos en nuestras propuestas de formación, llevan años transitados por experiencias formativas que no tenían a la autonomía como eje articulador, ya sea en el espacio aúlico como en las interacciones que se establecen con la sociedad. De este modo creemos que la extensión universitaria es un espacio privilegiado para romper con la “cultura curricular” que portan los estudiantes. Es la posibilidad de estructurar las relaciones en función a otros factores, reconociendo los saberes populares para la búsqueda de soluciones de forma conjunta a las problemáticas que emanan de la realidad. Por ende el desarrollo de procesos de autonomía y autogestión en las comunidades con las cuales trabajamos implica pensar nuestra presencia en clave de prescindencia. Es en la misma interrelación de saberes, en la complementariedad de los mismos, donde la autonomía se pone a jugar.

Para finalizar nos gustaría realizar solo una advertencia: de ninguna manera la búsqueda de la autonomía puede enmascarar el abandono de los estudiantes o de las comunidades con las cuales trabajamos, y dejar hechado a su suerte los acontecimientos que emanen del proceso transitado. Esto formaría parte de una actitud de “des-responsabilidad” docente. Por el contrario lo que promovemos es el propiciar que los estudiantes desarrollen sus autonomías teniendo presente que pueden contar con un referente. Si bien no pretendemos en este trabajo desarrollar los elementos vinculados al rol docente, vemos a esta figura como un facilitador u orientador, que acompañe los recorridos formativos a partir de la problematización.

La experiencia práctica como articuladora de la formación en extensión

“En el proceso de aprendizaje, solo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de los aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido, a las situaciones existenciales concretas” [8]

Como ya lo decíamos uno de los cometidos del PFExt es promover la conciencia crítica de quienes atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica poder representar los saberes y conocimientos como se dan en su existencia empírica. De ahí que la experiencia práctica sea un elemento central y articulador

de las propuestas formativas que desarrollamos. En los distintos cursos dirigidos a estudiantes que hemos implementado, la práctica a terreno ha sido un elemento inmanente y un aspecto en constante revisión. Por este motivo es que consideramos oportuno dedicar una líneas a reflexionar sobre esta temática.

Al hablar de práctica generalmente se asocia con un espacio de trabajo, diferente al trabajo de “aula tradicional” lo que se establece puertas afuera, en el marco de un proceso educativo. También podemos verla denominada como trabajo de campo. Un posible aporte en este aspecto lo encontramos en Rosana Guber, según la cual el “campo” es *“la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen, la conjunción entre el ámbito físico, actores y actividades. (...) sus componentes son tanto fenómenos observables, como la significación que los propios actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra. Pueden integrarse de esta forma prácticas, nociones, conductas y representaciones”*[9]. Así, lejos de aplicar unidireccionalmente los modelos teóricos debido a que nos referimos a experiencias de extensión universitaria, se intenta un abordaje dialógico.

La autora plantea en esta línea, una serie de objetivos, que implican el reconocer de qué modo los conceptos teóricos se especifican y resignifican en lo real concreto, así como el recabar información y material empírico permite especificar las problemáticas teóricas, reconstruir la organización y las lógicas propias de los grupos sociales, reformulando el propio modelo teórico, a partir de la lógica reconstruida de lo social. Tales objetivos no son concretables en etapas sucesivas, diferenciando el momento de la práctica, de el momento de trabajo de “gabinete”, sino que se dan a lo largo de un mismo proceso. Así la práctica o trabajo de campo no estaría identificado por una serie de actividades, sino por el modo en como se abarcan lo diferentes canales y formas de elaboración intelectual del conocimiento social. *“Prácticas teóricas, de campo y del sentido común se reúnen en un término que define al trabajo de campo: la reflexividad”*[10].

La reflexividad, es entendida por esta autora en dos sentidos paralelos y relacionados:

“la capacidad de los individuos de llevar a cabo su comportamiento según expectativas, motivos, propósitos, esto es, como agentes o sujetos de su acción. (...) a partir de la iniciación de la relación de campo, la reflexividad de cada una de las partes deja de operar independientemente. (...) asumiendo así un enfoque relacional en donde las decisiones se toman en el encuentro, en la situación del trabajo de campo”[11].

En este entendido podemos dar cierto salto en la noción de práctica o trabajo de campo, aislado del trabajo denominado como “intelectual” de puertas adentro. La

centralidad en la reflexividad, plantea una concepción de campo menos restringida, a la habitualmente utilizada y referenciada.

A los fines de este trabajo nos interesa profundizar sobre esta temática en el marco de procesos de extensión, teniendo la perspectiva de una mirada de campo o práctica más amplia. Pero ¿qué es lo que se busca desde la extensión es este aspecto? ¿Cómo se plantea el proceso de vinculación con la comunidad? ¿Qué tipo de relación se plantea? ¿En qué medida el diálogo y la reflexividad son intrínsecos al proceso? ¿Qué centralidad poseen en la construcción de conocimiento? ¿Como se entiende dicha construcción lejos del “aula”?

Podemos comenzar con ciertas consideraciones sobre la extensión en este aspecto, entendiendo que comprende un proceso integral de aprendizaje, que debe ser generador de alternativas apropiadas, y facilitar la construcción de soluciones a los problemas de la comunidad. En esa interacción de los universitarios con la comunidad, se apunta a generar una relación bidireccional, que tiene como fin último, que la propia comunidad pueda gestionar su desarrollo[12]. Como ya lo decíamos, la extensión posibilita un espacio para la formación de sujetos críticos, bajo procesos que no solo forman a la persona dentro de un campo disciplinar, sino que la forman como ser humano, construyendo y generando conocimiento sobre las diversas problemáticas. Se trata de originar un aprendizaje que permita la comprensión del mundo y el entorno, generando un compromiso ético-político con el mismo, y no una visión de acumulación mercantilista del conocimiento, como valor agregado, sin perspectivas de transformación.[13]

En este sentido podemos reafirmar la centralidad de la práctica, que se entiende como práctica social transformadora, y que *“supone comprender las condiciones de producción de esa práctica y la historia de su producción”*, conllevando *“una nueva concepción de conocimiento (...) (donde) el sujeto tiene una parte activa en la constitución del mundo. No es solo un sujeto constituido sino un sujeto constituyente. No solo recibe significados sino que asigna significados a la realidad [14].*

Dicha práctica se enmarca en un proyecto más amplio, desde un compromiso ético político que entiende como central la perspectiva de la transformación. Se hace necesario introducir nuevamente algunos aportes de Paulo Freire, ineludibles en este aspecto. Destacamos así la síntesis de Javier Di Matteo, en referencia a los planteos de Freire, en la búsqueda de la resolución del problema de la práctica pedagógica coherente con un proyecto de liberación, centrada en una teoría dialéctica del conocimiento.

De esta manera podemos destacar las siguientes premisas:

- ***El conocimiento como fruto de la práctica social de la humanidad.*** En consecuencia, la práctica educativa liberadora, tiene como centro la práctica social, y en primer lugar, la de los que intervienen en ese proceso. En la búsqueda de la comprensión de la realidad los sujetos se valen del conocimiento originado en su práctica, en su sistematización (...) así como en el conocimiento generado por otros.

- ***El conocimiento como guía de la práctica.*** Permite a los hombres y mujeres actuar, transformar la realidad, y transformarse genéricamente. Por eso la búsqueda de saber en un proceso pedagógico liberador, es siempre la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad, (y) las condiciones de vida y desarrollo.

- ***El conocimiento como pasaje de lo abstracto a lo concreto.*** Por ende la educación debe partir de la experiencia de los sujetos implicados así como del saber propio de esa experiencia. Y se trata de un proceso de producción, independientemente de que se recurra al saber producido previamente, porque es capaz de reorganizar ese saber, de superarlo. Se convierte así en incoherente una práctica pedagógica que no permita salir de la inmediatez, de la cotidianidad de los sujetos, tanto como una práctica que sacralice el saber teórico.

- ***El conocimiento como práctica social colectiva, no sólo individual.*** Resultado del proceso histórico, de la práctica de grupos humanos. En ese entendido, todo proceso pedagógico que no desencadene e implique al diálogo no colabora con el objetivo de transformación. [\[15\]](#)

Es así que se desprende de todo este marco, la centralidad ineludible de la práctica en los procesos formativos del PFEExt. De que esta sea además de un eje y un proceso reflexivo, colectivo, co-construido, que atraviese también a todas las actividades, los encuentros, las reflexiones. En donde no exista un quiebre de campo y aula, sino que el trabajo de campo sea un proceso de reflexión que trascienda los límites espaciales. Donde los sujetos sean protagonistas en la construcción de conocimiento sobre las problemáticas que viven, actores en la búsqueda de alternativas y soluciones, constructores de nuevas realidades. Prácticas signadas por la horizontalidad y por el diálogo. Encuentros desde la diversidad de cada protagonista, en donde universitarios, vecinos, trabajadores, organizaciones, productores, instituciones, se relacionen en el entramado social, del que forman parte, desde su visión, en el respeto de las visiones de los otros, generando las condiciones para que emerja lo nuevo.

Podemos entonces plantearnos en que el punto de quiebre no estaría en oponer aula a extensión, o aula a práctica, tal como a veces se tiende a hacer, sino que podemos pensar en el proceso integral de aprendizaje, según el cual definíamos a la extensión, y que este proceso se da en un continuo. El tema estaría en cómo se llevan adelante los espacios, en cómo se construyen las relaciones que se tejen en ellos, y en qué medida la realidad social, se encuentra redefinida por aquellos que son protagonistas de ella.

Nos sumamos finalmente, al planteo atemporal de José L. Rebellato, de que el gran desafío *“es la construcción de la esperanza, no como un ideal abstracto, sino como alternativa, donde los sectores populares sean real y efectivamente protagonistas”* [16] y como el autor afirma, *“no es una etapa, es mas bien un proyecto. Empieza día a día en la medida en que creemos que el protagonismo de los sujetos populares requiere revisar a fondo nuestros enfoques teóricos, nuestras metodologías, nuestra forma de investigar y sistematizar. En el marco de una esperanza “que cree en las posibilidades humanas de cambiar la historia”* [17].

La interdisciplinariedad, una forma de abordar y conceptualizar la realidad

En este apartado nos proponemos desarrollar algunos elementos conceptuales relacionados a cómo entendemos al trabajo interdisciplinario desde el PFEExt. La extensión universitaria no es espacio propio de ninguna disciplina y debe, necesariamente, interpelar a todas.

De este modo, en las experiencias de formación en extensión desarrolladas apuntamos a la consolidación de equipos que sean capaces de abordar las situaciones problema que se presentan desde una multiplicidad de miradas. Para fundamentar esta premisa de trabajo debemos realizar una breve diferenciación de las posibles modalidades de acercamiento a la realidad que los estudiantes atraviesan en sus procesos formativos. Primeramente diferenciamos un tipo de abordaje unidisciplinar, que intenta explicar a la realidad desde una sola mirada, parcializando al conocimiento e intentando explicar los fenómenos desde una sola mirada. Otro posible abordaje, denominado multidisciplinario, implica acercarse desde distintas disciplinas a un problema, manteniendo los marcos teórico-conceptuales, metodológicos y epistémicos de cada una de ellas. No existe aquí una interacción real entre las distintas disciplinas involucradas, no se da un intercambio crítico sobre cómo se contruye el conocimiento, hay intercambio de resultados sin poder replantearse las preguntas sobre dichos problemas. Este enfoque supone una

vision del problema como una sumatoria de miradas, más que como un todo en el que estas interactúan. Esto sería una especie individualismo metodológico en la descripción de los problemas y en la generación del conocimiento, donde cada uno se especializa en un fragmento de la realidad.

En cambio la interdisciplina avanza planteando una mirada integral de los problemas y tiene como objetivo generar una mirada superadora de la conjunción de los distintos saberes disciplinares.

En ese sentido Alicia Stolkiner plantea la siguiente afirmación: *“La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción.”*^[18]

De esta forma otro elemento a incorporar a la hora de pensar procesos formativos para estudiantes que tengan características interdisciplinarias es la dimension grupal: *“las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan...”*^[19]. En esta medida a la hora de desarrollar este tipo de experiencias es necesario atender a las relaciones de poder que se establecen a la interna de los equipos de trabajo. La posibilidad de desarrollar trabajos desde la complementariedad de saberes y con el objetivo de construir objetos y métodos comunes, está dado por la horizontalidad en la toma de decisiones a nivel del equipo. Como estamos haciendo alusión a procesos de formación en extension, esta horizontalidad la entendemos en un doble sentido, entre los universitarios (entre disciplinas, entre docente y estudiantes, entre estudiantes), y con la comunidad u organización con la que se trabaja

Entonces, ¿cuál es el espacio para la interdisciplina en los procesos formativos?

Interdisciplina significa entre, algo que esta en el medio. Vemos como un obstáculo a la generación de estos espacios “entre” a la existencia de una competencia académica, que no colobra en la generación de espacios de comunicación, de comprensión del otro, de reconocimiento. Mientras las Facultades se esfuerzan por una especialización disciplinar, no se pueda ver -o reconocer- el resto de los saberes que permiten visualizar a la realidad como un todo. O de otra forma, queriendo formar interdisciplinariamente se corre el riesgo de quedar capturados en una formación generalista que no permita el estudio de los problemas en profundidad.

El espacio de la interdisciplina es el de articulación, entre las distintas formas de ver y analizar la realidad, que genere complementariedad sin dejar de reconocer el saber y espacio propio de cada campo disciplinar. En esta articulación hay lugar para la cooperación y necesaria complementación del saber popular, el saber especializado, abstracto, aplicado; para alcanzar un saber nuevo -ni mejor ni peor- un saber distinto.

De este modo creemos que una verdadera formación interdisciplinaria abarca desde el momento de conformación del equipo antes de la práctica de extensión, durante la misma y a la hora de realizar la síntesis del proceso transitado. Como vimos es una construcción desde la integralidad y en clave de proceso. Es un proceso, porque, en la construcción colectiva del conocimiento los distintos saberes se sienten interpelados, llegan a niveles de acuerdo sobre elementos en común, reconfiguran y resignifican lo que traen desde su matriz de conocimiento y tienden puentes para observar los problemas con integralidad.

Esta síntesis integradora que realizan los sujetos en la construcción de ese conocimiento nuevo (que no termina ahí, sino que es una búsqueda continua), habilita el planteo de nuevas preguntas, para que las respuestas, aunque transitorias, determinen acciones y tengan consecuencias directas sobre los sujetos y elementos que se encuentran dentro de la realidad. Como uno de los objetivos de la extensión es la búsqueda por transformar la realidad, para esto cada uno, desde su lugar particular en el proceso educativo, debe remover lo instituido y no alejarse de la acción instituyente que genere alternativas.

Algunas reflexiones finales

Este artículo significó para el equipo del PFExt un doble trabajo, por un lado sistematizar un conjunto de reflexiones y nociones que formaban parte de nuestra práctica educativa, y por otro, hacer de ellas un material entendible y comunicable. Esperamos haber podido cumplir con el segundo cometido ya que el primero lo vemos enteramente cumplido. Sin lugar a dudas surgirán distintas dudas o puntos que no fueron del todo profundizados; fue nuestra intención generar un material que pudiera incentivar la búsqueda de nuevas lecturas más que brindar respuestas acabadas sobre los distintos tópicos que aquí esbozamos. Esperamos que esa búsqueda este también motorizada por la experiencia misma, por los obstáculos emergentes de la práctica y los desafíos de superarlos.

Las limitantes de espacio no nos permitieron abordar algunas herramientas metodológicas que estamos poniendo en práctica como la pedagogía de la pregunta, el aprendizaje basado en problemas y la concepción del aprender haciendo. El haber podido generar un cierre sobre elementos que nos inquietan e incentivan las búsquedas bibliográficas, ya es todo un logro en el marco de prácticas educativas que están signadas por el acción, y la vertiginosidad de los tiempos no dan muchos espacios para la reflexión. Cierre que es momentaneo y, como lo decíamos al comenzar de este trabajo, es un punto de llegada. Como todo viaje, como toda búsqueda incesante, es también el punto de partida para nuevas reflexiones

experiencias que vendrán en futuras propuestas formativas. Esperamos haber aportado algo en mejorar las propuestas de formación en extensión, queda mucho por hacer y mucho camino por transitar.

Bibliografía

- Castoriadis, C. Un mundo fragmentado. Ed. Altamira. Buenos Aires. 1997
- CSEAM - UdelaR. Memorias de la Jornada sobre extensión universitaria. Nro. 2. 2001
- CSEAM - UdelaR. Jornadas sobre extensión universitaria. Nro. 1. 2000
- Di Matteo, J. Paulo Freire: Aportes. En: Revista Umiña N° 6. Ed. SUR. Centro de Educación Popular. Asesoría e investigación. También en www.rebelión.org/internacional/freire311202.htm
- Diker, G. y G. Frigerio (comps.) Educar: ese acto político. Ed. Del Estante. Buenos Aires. 2005
- Errandonea, A. La Universidad en la encrucijada. Ed. Nordan- Comunidad. Uruguay, 1998
- Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). Documento IV Convención. S/n. 1999
- Ferry, G. Pedagogía de la Formación. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires. 1997
- Foucault, M. Microfísica del poder. Ed. La Piqueta. Madrid. 1992.
- Freire, P. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. Buenos Aires. 2002
- Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. de. Siglo XXI. Méjico, 1973
- García, R. Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En : Leff, Enrique (comp.), "Ciencias Sociales y Formación Ambiental". Ed. Gedisa. Barcelona, España. 1994.
- Guber, R. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Ed. Paidós. Año: S/dato.
- Korol, C. (Comp). Pedagogía de la resistencia. Ed. Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2004
- Martínez Miguelez, M. Construcción de la transdisciplinariedad. Sin más datos.
- Rebellato, J. L.; Giménez, L. Ética de la Autonomía. Ed. Roca Viva. Montevideo. 1997
- Rebellato, J. L. Educación popular y cultura popular. En: Notas de cultura y sociedad. C.I.D.C. Montevideo.
- Rebellato, J. L.; Giménez, L. Ética de la autonomía. Ed. Roca Viva. 1997
- Rebellato, J. L. Ética de la liberación. Ed. Nordan-comunidad. Montevideo, 2000.
- Scocozza, M. Interdisciplina un encuentro más allá de las fronteras. 2002. Sin más datos
- Stevenazzi, F. Unidad de Estudios Cooperativos, Equipo de formación - Documento de trabajo, Inédito. 2005

- Stolkiner, A. La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. En www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm. 1999
- Ubilla, P. Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos. Ed. EPPAL. Montevideo, 1996.

-
- [1] Errandonea, A. La Universidad en la encrucijada. Ed. Nordan- Comunidad. Uruguay, 1998. Pág. 92
- [2] Frelat-Kahn, B. "Educación política y política(s) de educación". En Educar: ese acto político. Pág. 78
- [3] Perez, E. "La educación: un arma para la lucha". En Pedagogía de la resistencia. Pág. 117.
- [4] Carli, S. "Educación, política y subjetividad". En Educar: ese acto político. Pág. 227-228
- [5] Cornu, L. "Antígona, precursora invisible". En Educar: ese acto político. Pág. 249
- [6] Foucault, M. Microfísica del poder. Ed. La Piqueta. Madrid. 1992. Pág. 78
- [7] Con este término queremos señalar una serie de prácticas y comportamientos que todos desarrollamos como adaptación -muchas veces irreflexiva- para habitar una institución educativa.
- [8] FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI. Mejico, 1973.
- [9] GUBER, Rosana. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Ed. PAIDOS.
- [10] GUBER, Rosana. Ib. idem.
- [11] GUBER, Rosana. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Ed. PAIDOS.
- [12] Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) (1999). Documento IV Convención. S/n
- [13] . CSEAM - Udelar. (2001). Memorias de la Jornada sobre extensión universitaria. Nro. 2. Pág. 16.
- [14] UBILLA, Pilar. Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos. Ed. EPPAL. Montevideo, 1996. Pág. 25.
- [15] DI MATTEO, Javier. Paulo Freire: Aportes. EN: Revista Umiña Nº 6, edición de SUR, Centro de Educación Popular. Asesoría e investigación. También en www.rebelión.org/internacional/freire311202.htm (2002)
- [16] Rebellato José Luis. Etica de la liberación. de. Nordan-comunidad. Montevideo, 2000.
- [17] Rebellato José Luis. Ib. Idem.
- [18] Stolkiner, A. La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. 1999. Pág. 1. Sin mas datos.
- [19] Ídem. Pág. 2