

El Rol Epistémico de la Extensión Universitaria

The epistemic role of university extension

Carivenc, Nicolás.¹

Recibido: 29 de mayo de 2021 Aceptado: 9 de noviembre de 2021



RESUMEN

El presente ensayo trata sobre el rol epistémico de la extensión universitaria en tanto, permite trascender la transferencia de contenidos, reorganizando la construcción de conocimiento en la articulación de teoría y práctica, guiando a la investigación y a la docencia a la resolución de problemas socialmente relevantes.

Palabras clave: extensión, conocimiento, relevancia social

Abstract

The present essay deals with the epistemic role of university extension as it allows transcending the transfer of contents, reorganizing the construction of knowledge, in the articulation of theory and practice, guiding research and teaching towards the resolution of socially relevant problems.

Keywords: extension, knowledge, social relevance,



Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0)

¹ Profesor en la Universidad Nacional de Avellaneda. Argentina. correo electrónico: ncarivenc@undav.edu.ar

Parafraseando a Ortega y Gasset, suele decirse que no puede haber nación grande sin buena educación, pero ¿puede acaso haber buena educación, investigación relevante, sin una nación íntegramente fortalecida?

Las universidades nacionales creadas durante los gobiernos kirchneristas de 2003 a 2015, son producto de un proceso político – histórico de transformación en Latinoamérica, que aún se encuentra en desarrollo y en disputa, y que pone en discusión un proyecto de nación que se juega no solo en el plano político y económico, sino también en el epistemológico.

Este proceso histórico, en lo que a la universidad se refiere, encuentra sus raíces en la reforma de 1918, en la creación de la Universidad Obrera en 1948 (hoy Universidad Tecnológica Nacional), en la gratuidad mediante el decreto de supresión de aranceles de 1949, y en distintas experiencias que fueron disruptivas de los modelos tradicionales de universidad, en la década de 1960, así como la corta experiencia de la Universidad de Buenos Aires en 1973. Experiencias que pusieron en discusión el sentido de la autonomía universitaria, en tanto representaba un límite a la posibilidad de constituirse como parte de un proyecto político institucional que acompañara las transformaciones sociales, políticas y económicas de la nación.

Desde su surgimiento en la Europa medieval, las universidades estuvieron atravesadas por la dinámica social y política, siendo por entonces la forma institucional de construir, conservar y transmitir una cultura, así como también formaba parte de un andamiaje de legitimación de poder que por entonces se disputaba entre el clero y la ciudad. Luego, con el advenimiento de la modernidad, las reformas napoleónicas y el modelo de Humboldt surge el modelo de universidad que forma profesionales y en la que se desarrolla la investigación tal como hoy la conocemos. Ese modelo se disemina por Europa y América.

Esa matriz eurocéntrica ha tenido y tiene en las universidades de América una enorme influencia en la forma de pensar el mundo, su contexto, y la forma en que se vincula con su territorio. En ese marco, existe al interior de las universidades nacionales un debate en torno al rol de la extensión universitaria, así como de la inclusión de las prácticas extensionistas en las currículas de las carreras. Este debate trata, entre otros temas, sobre la integración y el reconocimiento de saberes que pocas veces llegan a las aulas de las universidades, por considerarse que siendo construcciones que se producen fuera del ámbito académico no merecen ser reconocidos como válidos.

En el presente artículo retomamos algunas preguntas que surgen de esa discusión: ¿cómo se construye el marco teórico y metodológico de un conocimiento situado, de un conocimiento territorializado?, ¿cómo se construye la demanda social por un conocimiento local?, ¿cómo se definen y abordan los problemas? , ¿cómo se vincula la teoría con la acción?

El rol de la extensión universitaria

El concepto de extensión universitaria engloba miradas y enfoques muy heterogéneos; su noción y sentido son un campo en disputa, así como los son sus prácticas y sus actividades, que incluyen desde la difusión científica y cultural hasta la vinculación con el sistema productivo, el deporte, el voluntariado estudiantil, cursos y talleres abiertos a la comunidad, entre otras.

Tomassino y Cano (2016) caracterizan la discusión de las últimas cuatro décadas, acerca del sentido y prácticas de la extensión universitaria en las universidades del cono sur, en torno a dos modelos: el modelo “difusionista-transferencista” que se caracteriza por identificar todas las actividades con el medio como extensión y el modelo de “extensión crítica”

que se remite a la pedagogía de la educación popular y la investigación acción participativa.

Para los autores, la extensión ha posibilitado la articulación de proyectos político-académicos que permiten discutir los modos hegemónicos de hacer universidad. Sin embargo consideran que aún no se ha logrado estructurar un programa para el desarrollo de la extensión capaz de articularse con las principales discusiones de la agenda universitaria latinoamericana.

A su vez, desde un enfoque educativo, Pérez de Maza (2016) reconoce tres modelos: la bidireccionalidad que transfiere a la comunidad conocimientos ya producidos, la dialogicidad donde el aprendizaje social es parte del quehacer de la docencia y donde se aborda problemas concretos a través de proyectos de investigación y la integralidad que partiendo de la relación dialógica universidad-sociedad, ressignifica la extensión en la integración con las funciones de docencia e investigación.

En ese marco, pensamos la extensión universitaria como un espacio que articula teoría y práctica, en la construcción de un conocimiento transformador que adquiere relevancia social en tanto genera vínculos político-institucionales, en un diálogo con los actores sociales del territorio que participan en el recorte del problema y en las decisiones en torno al conocimiento producido. Un lugar que admite darle significado a nuestras acciones a través de la teoría y que nos permite construir conocimientos a través de nuestras acciones. Un lugar donde “lo que se construye es la forma de organizar las interacciones con el mundo externo” (García, R. 2006).

Mirtha Lischetti (2013) plantea al pensamiento contra hegemónico el desafío de adquirir la claridad ideológica que tiene el pensamiento conservador. El pensamiento conservador sabe desde donde, con quien y para que construye el conocimiento que construye.

Pero, ¿cómo se construye un conocimiento transformador?, ¿cómo se determina su relevancia?, ¿con quiénes se construye?

Podemos acercarnos a una primera reflexión a estas interrogantes desde el marco de la epistemología genética de Jean Piaget. Aquí lo que importa acerca del conocimiento es su producción y la forma en la que se produce, el cual está dado por la acción transformadora del mundo. La acción cognoscitiva es aquella que le otorga significado a la misma, no es la presencia directa del objeto material o conceptual la que está cargada de significatividad, sino que está dada por las acciones que sobre el objeto realizamos.

La acción supone una transformación significativa del mundo. En la medida que acciono transformo al mundo dándole significado a los objetos. No es que el mundo se le imponga al sujeto o que por el contrario las cosas carecen de toda ontología y son puro subjetivismo, donde la dicotomía sujeto-objeto es reemplazada por la dicotomía sujeto-realidad, sino que se establece una relación dialéctica a través de la acción transformadora entre el sujeto y el objeto.

Retomando los trabajos de epistemología genética de Piaget, Rolando García establece una continuidad en los procesos de construcción de conocimiento del sujeto y el conocimiento científico. Esa continuidad está dada por la actividad cognoscitiva, que da lugar al sujeto y al objeto, tanto a nivel individual, como en la práctica científica.

La relación universidad-sociedad es también una relación dinámica, como la relación sujeto-objeto, donde los equilibrios se reformulan. No hay una relación unidireccional de la universidad a la sociedad. Hay una relación que se construye, pero “para ello es necesario hacer foco en su dimensión institucional, es decir, en su carácter de «proyecto», y trascender a los problemas puntuales de las condiciones coyunturales para alcanzar a problematizar la direccionalidad de la investigación y la

docencia” (Becerra y Castorina 2016).

En esa línea, las acciones que se llevan adelante desde la extensión universitaria no son acciones caóticas, sino acciones que permiten reformular los esquemas de conocimiento. En esta clave, la extensión universitaria, pasa a ser un protagonista de las transformaciones no solo fuera de las aulas, sino también al interior de las universidades.

En los ámbitos académicos tradicionales la relevancia y el prestigio académico están vinculados a la publicación en revistas internacionales, a posgrados en universidades europeas o de Estados Unidos. Esos pergaminos abren las puertas a la élite del mundo académico y marcan el rumbo de la investigación científica. Con suerte el profesional comprometido vuelve al país con esos conocimientos a ponerlos a disposición de la resolución de los problemas nacionales.

Pero ¿son esos conocimientos adecuados para la resolución de los problemas nacionales?, ¿basta con que un conocimiento sea producido en nuestro suelo para que sea considerado nacional?, ¿podemos pensar una construcción de conocimiento escindida de la historia y la sociedad?

Rolando García (2000) define al marco epistémico como un sistema de pensamiento y de ideas muy generales, resultado de procesos históricos de naturaleza política, social, filosófica y religiosa, que conforman una visión del mundo no explicitada que atraviesa a las distintas disciplinas, condicionando a las teorías y sistemas conceptuales. Este condicionamiento incide, aunque no determina, el recorte y la problematización de la realidad, visibilizando determinados fenómenos e invisibilizando otros.

Por tanto, no es solo una cuestión de los factores económicos y políticos que intervienen en la definición de la agenda científica, sino de los factores ideológicos que se ponen en juego

desde la génesis misma del conocimiento posibilitando determinadas preguntas y metodologías.

En esta línea Rolando García (2006) problematiza la direccionalidad de la investigación y la docencia, entendiendo que los grandes desafíos para la ciencia actual radican en las problemáticas sociales, problemas complejos, a los cuales define como “sistemas complejos” en tanto involucran una heterogeneidad de elementos que demandan la integración de saberes correspondientes a distintas ramas de la ciencia.

Becerra y Castorina (2016) consideran que el problema más importante de la propuesta interdisciplinaria de García, reside en la necesidad de abrir la misma más allá de los conocimientos disciplinares para incluir los saberes, sentidos, valoraciones, y las consideraciones políticas de los actores sociales involucrados en la problemática. En este sentido, la extensión universitaria se transforma en un lugar donde se construyen decisiones en torno a la delimitación de problemas, de preguntas, de metodologías y del uso del conocimiento generado.

Siguiendo a los autores, en términos sistémicos, la extensión universitaria posibilita una visión de segundo orden que dota a la metodología de una reflexividad más amplia, que habilita ciertas preguntas de relevancia social y política que generan a su vez una escala de valores que el equipo de investigación deberá compartir como condición de la construcción de sistemas complejos.

En ese marco la extensión universitaria es pensada en la generación de vínculos orgánicos entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, asumiendo un compromiso de transformación de la comunidad nacional (Tünnermann Bernheim, 2003).

En este sentido, la extensión se propone trazar y reforzar los lazos que permitan construir un conocimiento territorializado, trans-

formador, socialmente válido y legitimado. La relevancia social del conocimiento está dada no solo por el problema, sino también por los actores que intervienen en el recorte, en la metodología y en las decisiones; así la extensión universitaria posibilita la redefinición de la pertinencia de la investigación y la formación de profesionales comprometidos con su realidad.

Retomando a Kaplún, Pérez de Maza (2016) plantea que en la integralidad de las funciones de extensión, docencia e investigación encuentra sus fundamentos la curricularización de la extensión, a la que debe sumarse la integración de otros saberes y disciplinas, lo que implica el reconocimiento de la existencia y validez de saberes producidos fuera de la universidad.

En este plano, la extensión universitaria abre un terreno en el que se habilita un diálogo y una construcción con otros saberes que posibilita la ruptura del marco epistémico, permitiendo la visibilización de nuevas problemáticas y metodologías. Se propone desde la extensión, un modelo diferente de universidad, "...que, abierta y flexible, se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar la realidad como mera excusa para su autorreproducción" (Ávila Huidobro y otros 2014).

Desde esta noción de la extensión es necesario repensar las formas de comunicación entre los actores universitarios y el resto de la comunidad. La curricularización de la extensión universitaria implica un proceso de enseñanza-aprendizaje que trasciende la transferencia de contenidos, generando un proceso de reflexión-acción-reflexión que reorganiza la construcción del conocimiento a través de la acción transformadora. Es también a través de la acción que se generan tensiones que ponen en cuestión la pertinencia de los conocimientos y los marcos metodológicos de la construcción del saber.

Conclusión

El debate abierto en torno al rol de la extensión universitaria y la curricularización de las prácticas extensionistas, abre una serie de temas entre los que se cuenta el rol epistémico de la misma. Esa reflexión nos permite a su vez repensar el proyecto político institucional que las universidades representan y su relación con el resto de los actores sociales.

En esa línea, entendemos que a través de la extensión universitaria se puede empezar a construir una respuesta en torno a debates más amplios: la construcción de un conocimiento socialmente relevante, un conocimiento nacional, su marco epistémico, teórico y metodológico.

La extensión universitaria adquiere un carácter político-epistémico que traza un campo de vínculos institucionalizados con el territorio, que permite la ruptura del marco epistémico en tanto abre las puertas a nuevas preguntas y metodologías, que adquieren relevancia social en la medida que incorpora saberes, sentidos y valoraciones de los actores sociales involucrados en la problemática.

La extensión universitaria se transforma en un lugar donde se construyen decisiones en torno a la delimitación de problemas, de preguntas, de metodologías y del uso del conocimiento generado. Un lugar que articula teoría y práctica, en un diálogo con los actores sociales del territorio. En este sentido, la extensión, la investigación y la docencia, se entrelazan en una propuesta política, en tanto la construcción de conocimiento adquiere un compromiso con la transformación de la realidad social.

Es a través de la construcción de un conocimiento territorializado y transformador que se redefine la pertinencia y la legitimidad del saber. El conocimiento nacional no lo es, solo por producirse en el país, si este involucra marcos epistémicos, teóricos y metodológicos aje-

nos a las problemáticas sociales de Argentina y Latinoamérica .

La construcción de un conocimiento nacional, latinoamericano, no puede pensarse de manera escindida de la realidad política, histórica en la que nos movemos. No puede haber

educación de calidad, formación profesional de calidad, investigación pertinente, de manera aislada. Para que exista educación, trabajo, salud, cultura, etc., tiene que existir, entre otros determinantes, una Nación íntegramente fortalecida.

Bibliografía

- Ávila Huidobro, Rodrigo y otros. 2014. “*Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*”. Buenos Aires, UNDAV Ediciones.
- Becerra, G. y Castorina, A. 2016 “*Acerca de la noción de ‘marco epistémico’ del constructivismo. Una comparación con la noción de ‘paradigma’ de Kuhn*” Revista CTS, n° 31, vol. 11
- Cano, A. y Tommasino, H. 2016 “*Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*” México, Universidades N°67 UDUAL
- García, Rolando, 2000 “*El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*”, Barcelona, Gedisa.
- García, Rolando, 2006 “*Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*”, Barcelona, Gedisa
- Lischetti, Mirta (coord.) 2013 “*Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*”. Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Pérez de Maza, Teresita, 2016 “*Actualización de la Extensión Universitaria desde una perspectiva compleja*”, La Plata, Extensión en Red N°7 UNLP