

Curricularización de la Extensión Universitaria: reflexiones y aprendizajes desde la perspectiva de los/las estudiantes

Curricularization of University Extension: reflections and learning from students' viewpoint

Laura Inés Lonardi¹

Resumen

El presente artículo aborda los principales hallazgos resultantes de la sistematización de una experiencia de curricularización de la extensión universitaria, desarrollada en la cátedra de Educación y Comunicación Alimentario Nutricional (ECAN) de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología, Universidad de Entre Ríos (UNER) durante el período 2008-2014. Se propuso reflexionar sobre los resultados de la experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente desde la voz de los/las estudiantes. Los resultados que surgen del análisis y la experiencia recorrida invitan a pensar la curricularización de la extensión universitaria como una posibilidad concreta de generar procesos de enseñanza y aprendizaje más allá del aula, en articulación con la sociedad, donde los grupos de estudiantes se formen como profesionales críticos y comprometidos con la realidad, capaces de identificar las demandas, intereses y necesidades de la comunidad y de construir conocimiento colectivo emancipatorio.

Palabras clave: Curricularización de la extensión universitaria; proceso de enseñanza y aprendizaje; educación y comunicación alimentaria nutricional; sistematización de experiencias.

Abstract

This article presents the main findings resulting from the systematization of a curricularization experience of university extension, carried out in the subject Nutrition and Communication Education (ECAN) of the course of Nutrition of the Facultad de Bromatología, University of Entre Ríos (UNER) during the period 2008-2014. The objective was to reflect on the results of the experience in the teaching and

Recibido: 1 de abril de 2020 ~ Aceptado: 5 de julio de 2020 ~ Publicado: 10 de julio de 2020

¹ Licenciada en Nutrición, Especialista en Docencia en Salud y Alimentación. Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Gualeguaychú, Argentina. Correo electrónico: lilonardi29@gmail.com

learning process, mainly from the point of view of the students. The results of the analysis and the experience carried out invite us to consider curricularization of university extension as a concrete possibility of generating teaching and learning processes beyond the classroom, in articulation with society, where groups of students are trained as critical and committed professionals, capable of identifying the demands, interests and needs of the community and building emancipatory collective knowledge.

Keywords: Curricularization of the university extension; teaching and learning process; nutrition and communication education; systematization of experiences.

Introducción

Son múltiples los esfuerzos que desde hace tiempo se realizan en los diversos sistemas universitarios, con el fin de revisar y renovar la enseñanza en la universidad. Los estímulos más importantes de este proceso han sido la necesidad de atender a una masa rápidamente creciente y heterogénea de estudiantes, de diversificar la oferta educativa para contemplar necesidades sociales cambiantes, de innovar en las metodologías educativas para hacer frente a los rápidos avances del conocimiento y adecuar los procesos de formación a colectivos estudiantiles con nuevas expectativas, intereses, formas de acceso al conocimiento y comprensión de la realidad (Universidad de la República, 2010). En este sentido,

la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía (Universidad de la República, 2010, p. 15).

La extensión universitaria es una función sustantiva que integrada con la docencia y la investigación forman parte de un modelo de universidad que caracteriza al sistema universitario argentino. La extensión -desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora- le confiere a la propia universidad la posibilidad de mirar de manera crítica, reflexiva y permanente sus propias prácticas académicas y

repensar sus políticas institucionales. Las políticas de extensión ubican a la universidad en diálogo permanente con las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, contribuyendo a partir del conocimiento y el pensamiento crítico, al estudio, diseño, formulación, monitoreo y evaluación de políticas públicas en la búsqueda de una mayor y mejor calidad de vida para todos/as sus habitantes. La integración entre docencia, investigación y extensión debiera estar sistematizada y darse de un modo permanente y constante (CIN-REXUNI, 2012).

Un importante tema de discusión es cómo incluir esta función sustantiva de la Universidad en los tradicionales dispositivos pedagógicos, es decir, cómo “curricularizarla”. Esto desafía no sólo a las autoridades y gestores/as universitarios/as, que en lo organizacional deben encontrar los mecanismos y formatos más adecuados para su implementación, sino también al resto de los/las actores/as, quienes deben interiorizarse sobre la concepción y funcionalidad de dicha curricularización en la formación del/de la estudiante. Esta novedad interpela no sólo las formas de enseñar sino la gramática universitaria estándar (Vercellino y Del Carmen, 2014).

La cátedra de Educación y Comunicación Alimentario Nutricional (ECAN) de la Licenciatura Nutrición de la Facultad de Bromatología (UNER), desarrolla una experiencia de curricularización de la extensión universitaria de manera continua desde el año 2008. El trabajo académico de la materia se organiza a partir del acceso de los/las estudiantes desde el comienzo de la cursada, a experiencias de educación y comunicación alimentario nutricional, especialmente dirigidas a jóvenes y adultos/as, con las que se trabaja durante todo el año. Durante el ciclo lectivo, se alternan espacios de formación en el aula universitaria y en la realidad del territorio, donde se desarrollan distintas acciones comunitarias centradas en el abordaje de problemáticas alimentario-nutricionales, estableciendo vínculos con los/las vecinos/as y trabajando en conjunto con instituciones y organizaciones sociales de un barrio de la ciudad de Gualeguaychú. Estas instancias apuntan a la sensibilización y la formación en educación y comunicación popular en salud con jóvenes y adultos/as a través de la intervención comunitaria, interpelando la formación profesional de los/las estudiantes.

El presente trabajo buscó sistematizar dicha práctica de curricularización de la extensión universitaria, durante el período comprendido desde el año 2008 al año 2014. Para explicar la decisión de abarcar este horizonte temporal, es necesario mencionar que este trabajo se inició en el año 2016 como parte de la tesis para recibir el título de Especialista en Docencia en Salud y Alimentación (UNER). En ese momento se tomó la decisión de tomar al año 2008 como punto de partida, ya que corresponde al inicio del equipo de cátedra en su conformación actual, mientras que

el punto de corte del año 2014 obedece a la necesidad del investigador de tomar distancia del objeto de estudio.

Los objetivos se centraron en indagar la articulación entre los contenidos teóricos de la asignatura y el trabajo en terreno, analizar las visiones de los/las estudiantes sobre esta metodología de trabajo y reflexionar sobre los resultados de la experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para su realización, se procedió a la revisión de documentos generados por el equipo de cátedra durante dicho período (informes de cátedra y planificaciones) y las autoevaluaciones de los/las estudiantes², un instrumento que permite recoger la valoración propia sobre el proceso de aprendizaje. Se analizó en profundidad las respuestas referidas al ítem “aprovechamiento de la cursada en cuanto a los aprendizajes realizados (referidos a conceptos, técnicas, habilidades, actitudes para el trabajo en terreno, para los trabajos grupales, etc.)”. Se analizaron un total de 64 autoevaluaciones, trabajando sólo con aquellas que se disponían en archivo digital, para facilitar su acceso de manera remota. Asimismo, se consultaron las planificaciones y los informes de cátedra de ese período.

Se propuso un estudio cualitativo desde una lógica inductiva que buscó la generación de categorías de análisis que permitieran conocer el fenómeno bajo estudio. Por sus características se enmarca en la metodología de “estudio de caso”, el cual constituye un método para aprender respecto a una instancia compleja, basado en su entendimiento comprensivo como un “todo” y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos (Mertens, 2005). Al trabajar con una sola unidad de análisis se trata de una unidad holística, que pretende ser evaluada de manera completa y profunda, de acuerdo con el planteamiento del problema. Debido a que interesa aprender sobre este caso particular, se trata de un estudio intrínseco de casos (Stake, 1999).

Se trabajó con datos cualitativos, no se establecieron a priori categorías, ya que se buscó documentar una experiencia en profundidad, desde la perspectiva de quienes la vivieron. Las hipótesis se generaron conforme se sistematizaron y analizaron los datos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Se propuso un análisis sistemático de la información que permitió generar categorías de análisis que dieran cuenta de la práctica de curricularización de la extensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el procesamiento de la información empírica se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que

² La autoevaluación fue elaborada por la Lic. Claudia Lomagno (docente titular de ECAN), en base a un instrumento realizado por la cátedra de Educación No formal Modelos y Teorías (profesora Titular María Teresa Sirvent) de la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

consiste fundamentalmente en comparar las conceptualizaciones que surgen de la información empírica. Para ello se utilizó una matriz de tres columnas: en la primera se registró el evento o incidente, es decir, la transcripción de entrevistas y observaciones; en la segunda columna se incluyó comentarios del investigador y en la tercera columna se fueron registrando las categorías analíticas que surgieron de la codificación abierta. Luego se construyeron memos con las categorías emergentes y se seleccionaron categorías centrales durante la codificación axial. Finalmente se produjo la escritura de la teoría en la codificación selectiva.

Vínculo, escucha y participación de los/las actores/as sociales

Esta categoría, construida a partir del análisis de la información empírica, hace referencia a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para establecer relaciones vinculares con los/las actores/as sociales, a partir de las experiencias de trabajo comunitario desarrolladas durante la cursada.

Un grupo de estudiantes destacó la importancia de generar un ambiente relacional agradable para el desarrollo de los encuentros comunitarios, y de crear vínculos con los/las protagonistas de estas acciones, facilitando así la apertura al diálogo. Esto se ilustra en los siguientes testimonios:

Entendí la importancia de generar un ambiente agradable durante una entrevista para que el entrevistado pueda expresarse sin sentir que lo estamos evaluando. Aprendí las técnicas de cómo lograr ese ambiente agradable. (Estudiante 20)

Vi también lo importante que es crear un vínculo con la población, de forma de poder llegar más a ellos. (Estudiante 10)

Asimismo, hicieron referencia a la adquisición de habilidades y capacidades para relacionarse con los/las actores sociales:

Habilidad para relacionarme con personas de diferentes entornos, conocer sus problemas y lo que les interesa, a socializar con nuestros destinatarios. (Estudiante 40)

A lo largo de la cursada de esta materia pude ir desarrollando ciertas capacidades que me servirán a futuro para relacionarme con la comunidad a la hora de realizar trabajos en terreno. (Estudiante 45)

Todos estos aspectos que mencionaron los/las estudiantes, dan cuenta del abordaje propuesto desde la cátedra en relación al espacio relacional con los/las sujetos/as de campo, en dos sentidos: el cómo hacerlo y la importancia que esto tiene en el ámbito de la salud.

Para ello, se facilita la apropiación de una serie de conceptos (necesidades, construcción de demanda, participación, comunicación comunitaria, animación sociocultural, educación de jóvenes y adultos/as, entre otros) y de herramientas metodológicas que guían la construcción del diagnóstico sociocultural participativo y las intervenciones pedagógicas y comunicacionales en ámbitos comunitarios. En el territorio, los/las estudiantes se organizan en pequeños grupos de trabajo y realizan observaciones y entrevistas en profundidad a informantes clave, identificando núcleos significativos a partir de los cuales se planifican y desarrollan espacios colectivos de devolución de la información, desde la perspectiva de la educación y la comunicación popular. La finalidad de estos espacios es objetivar la problemática alimentario nutricional, construir saberes y definir conjuntamente con todos/as los/las protagonistas, líneas de acción para la transformación de las problemáticas identificadas. (Lomagno, Lonardi y Zanetti, 2017).

Es en estas instancias de encuentro con la población involucrada, donde se ponen en acto los conceptos mencionados, favoreciendo asimismo el desarrollo de habilidades y capacidades para establecer relaciones vinculares, y fortaleciendo la idea de producción de cuidado en salud.

En esta línea, Merhy (2006) hace referencia al “maletín de las relaciones” del/de los profesionales de la salud, que contiene tecnologías blandas implicadas con la producción de las relaciones entre los sujetos, que sólo tienen materialidad en acto y cobran mayor o menor sentido de acuerdo al lugar que ocupen en el encuentro y conforme a las finalidades a las que se aspira. Este encuentro entre el trabajador-usuario genera uno de los momentos más singulares del proceso de trabajo del profesional de la salud como productor de cuidado.³

Además, los/las estudiantes destacaron la relevancia de generar procesos de escucha, con la finalidad de conocer los/las protagonistas desde una actitud de apertura y

³ En su libro “Salud: Cartografía del Trabajo Vivo”, el autor hace referencia al encuentro entre el médico y el usuario desde la noción de los maletines que el primero utiliza para actuar en este proceso de intersección. Considera que el médico, para actuar, utiliza tres tipos de valijas: una vinculada a su mano y en la que caben una serie de herramientas tecnológicas formada por tecnologías duras; otra vinculada a su cabeza en la cual caben saberes bien estructurados como la clínica y la epidemiología, que expresan una caja formada por tecnologías blanda-duras; y la tercera que contiene tecnologías blandas implicadas en las relaciones entre los sujetos.

empatía. Los testimonios que se presentan a continuación dan cuenta de estos procesos:

Aprendí a escuchar lo que la gente tiene para decirnos y a observar la realidad de los demás, a deconstruir prejuicios. (Estudiante 40)

Esto de escuchar a la persona me ha parecido una cuestión relevante y necesaria a la hora de realizar nuestro trabajo. (Estudiante 59)

El término empatía es utilizado en psicología para referirse a la capacidad de entender al destinatario, de ponernos en su lugar, identificarnos y compenetrarnos con él. La empatía es una actitud deliberada, voluntaria; un esfuerzo consciente que hacemos para ponernos en lugar de nuestro interlocutor a fin de establecer una corriente de comunicación con él. "Como destreza, la empatía es una condición que podemos cultivar, desarrollar. Pero esa capacidad no es sólo intelectual, racional; no es una mera estrategia. Significa querer, valorar a aquellos con los que tratamos de establecer la comunicación" (Kaplún, 1998).

También se mencionó la importancia de considerar la participación de los/las actores/as sociales desde la génesis de la intervención, y destacar -en los espacios de diálogo- la relevancia de sus testimonios, colocándolos en un lugar de protagonismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Debe dársele la suficiente importancia a la participación de cada uno, escuchando y observando lo que cada uno manifiesta y siente. (Estudiante 58)

Establecer una relación agradable con la gente entrevistada, pudiendo demostrar lo importante que es para nosotros la información que ellos nos brindan. (Estudiante 6)

En un contacto con la realidad me di cuenta, y valoré, lo importante que es el escuchar, el mirar y observar a una persona en su contexto con sus inquietudes y necesidades, y poder así articular los conocimientos científicos aprendidos a lo largo de la carrera sin imponer una teoría sino lograr un aprendizaje desde la concepción que tiene la persona, creando condiciones para que crezca éste conocimiento, y estimularlo a una respuesta dándole protagonismo; entendiendo que no solo tenemos un rol de educador sino que todos somos en este proceso emisores y receptores, y que esto nos lleva a una participación real. (Estudiante 38)

La temática de la participación es un punto crítico que se presenta cuando encaramos prácticas comunitarias. La cátedra de ECAN lo desarrolla como un núcleo central. Se

trabaja desde una concepción teórica y desde la reflexión de los/las estudiantes sobre sus propios procesos de participación en su vida cotidiana, buscando que logren diferenciar entre formas reales y formas simbólicas de participación, y reflexionar en torno a una serie de interrogantes referidos a ¿Quiénes participan? ¿En qué se participa? ¿Cómo se participa?

Sirvent (1994), define a la participación real como aquella que ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto por un lado, implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado, significa un cambio no sólo en quiénes deciden, sino en qué se decide y a quiénes se beneficia, es decir una modificación en la estructura del poder. En cambio, la participación simbólica se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente.

Desde nuestra perspectiva, la participación en las decisiones que afectan la vida cotidiana es una necesidad humana y un derecho, de cuyo ejercicio depende el crecimiento de los seres humanos como tales.

Montero (2004) refiere que la comunidad, como grupo o conjunto de grupos organizados tiene voz propia, y sus miembros activos cuentan con capacidad para tomar y ejecutar sus propias decisiones, tienen la capacidad y el derecho de participar. Aun cuando se trabaje con grupos organizados de la comunidad relativamente pequeños, es necesario orientar ese trabajo hacia la participación de aquellas personas que aunque no formen parte de esos grupos, tienen participación en los procesos que afectan y hacen a la comunidad.

La propuesta desde la perspectiva de los/las estudiantes

Otro de los hallazgos de este estudio refiere a la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, mediado por la propuesta de curricularización de la extensión. Se describen algunas metodologías de enseñanza que -desde la voz de los/las estudiantes- resultan novedosas en su recorrido como estudiantes universitarios. Asimismo, se describen valoraciones en torno al desarrollo de la propuesta de enseñanza y aprendizaje con enclave en el territorio, que alterna momentos de formación en el aula universitaria y en la interacción con la realidad comunitaria, procurando la articulación teórico-empírica, promoviendo avances en la

apropiación significativa de conceptos básicos relativos al área de conocimiento, e interpelando su formación como futuros/as profesionales de la salud.

Los/las estudiantes reconocieron la utilización de la “pedagogía problematizadora⁴” en su experiencia de aprendizaje durante la cursada, destacando que la misma fue facilitadora del proceso de aprendizaje, y contribuyó a una mayor comprensión de los conceptos y su articulación teórico-práctica:

Las clases que se fueron realizando partían desde nuestros saberes previos sobre el tema y sobre los problemas de la práctica. La creación de un conflicto cognitivo⁵, que se iba generando entre todos, me ayudaba a comprender muchos conceptos y ponerlos en práctica a la salida en terreno. (Estudiante 11)

También se refirieron a la implementación de este modelo pedagógico en los espacios educativos y comunicacionales comunitarios:

Trabajar con los saberes de la gente, con las ideas previas, y a partir de ahí generar el conflicto cognitivo, y realizar una integración teórica. (Estudiante 7)

892

Otra temática vinculada al modelo problematizador que apareció en las autoevaluaciones, es la consideración del error como una oportunidad para el aprendizaje:

Aprender del error. (Estudiantes 19, 21, 23, 30 y 31)

Esta materia me sorprendió, y me gratificó en muchos aspectos. Aprendí y aprendo de mis errores, desde el momento de la observación en terreno donde tuve que rehacer mi trabajo. (Estudiante 29)

⁴ La pedagogía de la problematización, sostiene la capacidad de los/las estudiantes como sujetos activos de transformación social para detectar problemas reales y buscarles soluciones originales y creativas. Este modelo pedagógico aplicado en la solución de problemas de salud, permite optimizar la formación de los recursos humanos orientados a mejorar el nivel de salud de la población. Su punto de partida es la indagación sobre la práctica, entendida como la acción humana y profesional dentro de un contexto social e institucional. (Davini, 1995; Miranda, 1999)

⁵ Según Piaget (1999), los aprendizajes más significativos, relevantes y duraderos se producen como consecuencia de un conflicto cognitivo, en la búsqueda de la recuperación del equilibrio perdido (homeostasis). Si el individuo no llega a encontrarse en una situación de desequilibrio y sus esquemas de pensamiento no entran en contradicción, difícilmente se lanzará a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, a investigar, a descubrir, es decir, a aprender. El conflicto cognitivo se convierte en el motor afectivo indispensable para alcanzar aprendizajes significativos y además garantiza que las estructuras de pensamiento se vean modificadas.

El análisis posterior de las actividades realizadas permitió detectar los errores y poder tenerlos en cuenta para las actividades posteriores.
(Estudiante 44)

Kaplún (1998), al hablar de este modelo, refiere que a diferencia del modelo bancario⁶, éste no rechaza el error, no lo ve como fallo ni lo sanciona; sino que lo asume como una etapa necesaria en la búsqueda, en el proceso de acercarse a la verdad. En esta educación no hay errores sino aprendizajes. Asimismo, resalta la diferencia de actitud frente al conflicto que se desprende de este modelo que, en lugar de aludirlo, lo asume como fuerza generadora, problematizadora.

Otro aspecto a destacar es el referido al trabajo grupal que se propone desde esta metodología. El recorrido de los estudiantes por ECAN supone la realización de trabajos grupales de articulación teoría/realidad: visitas a terreno, realización de observaciones y entrevistas, planificación, ejecución y evaluación de espacios educativos y comunicacionales. En consonancia con ello, un aspecto relevante que apareció en las autoevaluaciones refiere a la adquisición de habilidades y actitudes para el trabajo grupal, así como también la valoración que ellos/as hacen de esta modalidad de trabajo.

Al respecto, se presentan una serie de menciones referidas a: llegar a acuerdos, proponer, intercambiar y defender ideas, compartir puntos de vista, delegar y asumir responsabilidades, respetar opiniones, comprender problemas, tolerar diferencias, escuchar, expresarse, y propiciar la colaboración, la comunicación, la cooperación y la ayuda mutua:

Aprendí a llegar a un acuerdo con otros integrantes del grupo más fácilmente para lograr planificaciones, redacciones, elaboración de materiales didácticos. (Estudiante 17)

Me enseñó a trabajar en grupo, a asumir responsabilidades en la división del trabajo, la colaboración y la comunicación, la cooperación y la ayuda mutua. (Estudiante 26)

Con mis compañeros de grupo he aprendido a escuchar, a observar y también me han permitido expresarme y darme sus diferentes opiniones. Había un debate constante en todos los trabajos dados, y cada uno defendía tal o cual postura y entre todos elegíamos la más acertada. (Estudiante 39)

⁶ El concepto de “modelo bancario” es introducido por el autor Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido* (2012) para referirse a una educación concebida como el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, y en la cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

Aprendí a trabajar en grupo, a organizarme con los horarios y tareas. A respetar las opiniones de las demás y hacer valer las mías; a tolerar las diferencias y poder hacer acuerdos. También aprendí la paciencia respetando los tiempos de las demás, entender que cada una tiene habilidades diferentes, poder identificarlas y potenciarlas, y lo fundamental que son cada uno de los integrantes para el desarrollo del trabajo en terreno. (Estudiante 49)

Pichón Rivière (1985) define al grupo como un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen, en forma explícita o implícita, llevar a cabo una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles.

La propuesta de ECAN propicia la integración de contenidos y la formación para el trabajo en terreno. Ello, desde la visión de los/las estudiantes, fortaleció su desenvolvimiento, no sólo en el trabajo en terreno de la cátedra sino también de otras cátedras:

Con la cursada, desde la perspectiva de los aprendizajes formales, adquirí conceptos puntuales y específicos de la cátedra, que me sirvieron para fortalecer otras cátedras. Desde la perspectiva de los aprendizajes informales destaco la formación para el desenvolvimiento en terreno, que sin dudas me sirvió no solo para esta cátedra y el desarrollo de los talleres, sino que fue un aprendizaje que adquirí y me sirvió mucho para el trabajo en terreno de otras cátedras. (Estudiante 30)

La materia estuvo sumamente interrelacionada con las demás cátedras, pudiéndose aplicar los conceptos aprendidos en ECAN en las demás materias y viceversa, esencialmente en el hecho de realizar proyectos con enfoque en la promoción de la salud. (Estudiante 44)

Las diferentes actividades me permitieron, además, interrelacionar los contenidos conceptuales específicos de la carrera. (Estudiante 39)

A articular conceptos que previamente a la cursada de ECAN, me parecían alejados unos de otros. (Estudiante 57)

Por último, los/las estudiantes reconocieron a la articulación teórico-práctica como una de las características de la propuesta metodológica de la cátedra, promoviendo la apropiación significativa de conceptos básicos relativos al área de conocimiento con enclave en el territorio. Los siguientes incidentes dan cuenta de lo referido:

Destaco la importancia del trabajo en terreno a lo largo del año y el sustento teórico de cada actividad realizada allí. (Estudiante 20)

Los aprendizajes formales construidos en el aula fueron muy importantes para el desarrollo de la materia, pero lo aprendido en el trabajo en campo también fue importante ya que en base a estos fuimos enriqueciendo nuestro conocimiento y sumando experiencia. (Estudiante 25)

Pude aprender desde el terreno a articular teoría y práctica, me tocó trabajar con un sector de la sociedad que me ayudó a bajar a la realidad los contenidos teóricos y esto además de poder enseñar me sirvió mucho para aprender, a través de una manera de trabajar distinta a la que estaba acostumbrada. (Estudiante 50)

Considerar que el aula no es el único espacio privilegiado para la enseñanza sino que es posible enseñar y aprender en ámbitos que trascienden los muros y con lógicas distintas a las del docente como único dueño del saber, permiten abandonar el precepto de la universidad como único lugar del conocimiento. El hecho de pensar-nos aprendiendo en otros espacios interpela la premisa del docente como único dueño del saber e incorpora otras voces y saberes a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chevasco, Caparro y Serra, 2016).

895

Apertura a la realidad, pensamiento crítico y compromiso profesional

Este apartado describe el valor que los/las estudiantes atribuyeron a esta propuesta - que se orienta hacia un perfil de formación crítico, humano, comprometido e innovador- como una experiencia que promovió la apertura del pensamiento, la capacidad de cuestionar y cuestionarse, de mirar la realidad desde diferentes puntos de vista, de visualizar diferentes posibilidades de abordaje y de tomar decisiones con criterio, todos estos aspectos necesarios para su formación y futuro desempeño como profesionales comprometidos con la realidad.

Durante la cursada de esta materia aprendí a abrir un poco más mi mente, a mirar la realidad desde otros puntos de vista, a tratar de entenderla teniendo en cuenta diversos aspectos los cuales componen a la misma. Se me fueron presentando diferentes o nuevos panoramas a mi realidad, a mi pensamiento, lo cual me hizo crecer y poder captar nuevos conceptos y entenderlos a través de mi evolución. En síntesis fue una materia que me sirvió para crecer y poder entender un poco más la razón de ciertas cosas. (Estudiante 2)

Lo que destaco de la cursada es esta mirada diferente que la hace particular y enriquecedora, ya que personalmente hablando- todo el tiempo me he - y continúo- cuestionando cosas, lo que me ayudó visualizar y encarar las cosas desde una mirada y perspectiva diferente, adquiriendo diferentes aprendizajes y herramientas que me servirán para trabajar en un futuro no muy lejano. (Estudiante 58)

Con respecto a los aprendizajes realizados, creo que lo que más puedo destacar es la apertura de cabeza en cuanto a pensar de una forma diferente una situación que en su momento veía con una única resolución o posibilidad de abordaje... ahora puedo pensar más criteriosamente a la hora de tomar una decisión. (Estudiante 59)

Enriquez y Olguín (2012), al hablar de los enfoques más importantes que enmarcan la actividad profesional de los/las educadores/as, plantean que desde la perspectiva socio-crítica, el profesional-crítico trata de que los sectores con los que trabaja participen activamente en el diagnóstico de los problemas que los afectan, incrementando así los niveles de comprensión crítica de la realidad. Esta visión promueve la conformación de un profesional que despliega su competencia crítica poniendo en marcha su capacidad para analizar e interpretar las contradicciones de la realidad y sus múltiples dimensiones y, además estimula su capacidad para elaborar intervenciones (planificación, desarrollo y evaluación) que apunten a la transformación no sólo educativa sino también socio-política.

Asimismo, los/las estudiantes se refirieron al compromiso profesional como un valor aprendido mediante esta modalidad de cursada que propicia la interacción con la comunidad:

A través de la cursada he podido aprender la importancia del compromiso profesional para poder realizar acciones que sean eficientes y eficaces, y he aprendido el deber de tener en cuenta las distintas realidades construidas por los individuos, por los grupos y por la comunidad. (Estudiante 60)

De Michele y Giacomino (2016), en sus reflexiones derivadas de la evaluación de los proyectos de curricularización implementados en la UNER, concluyen que las prácticas de extensión con grupos de sectores vulnerables promueven el compromiso y el interés de los/las estudiantes como futuros profesionales que se forman en el análisis de las necesidades, intereses y demandas de la población. Ello, permite

identificar competencias propias de su formación profesional al intercambiar sus conocimientos con otros actores y tomar dimensión sobre lo que saben.

Para Arocena (2011), la curricularización de la extensión -y también de la investigación- puede colaborar a formar profesionales con mayor conocimiento de la realidad, más capacidad de afrontar creativamente problemas nuevos y con un compromiso social más profundo.

Reflexiones finales

Desde hace años se busca -desde diferentes propuestas enmarcadas en la renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión- ofrecer a todos/as los/las estudiantes, como parte de sus actividades curriculares, oportunidades de realizar tareas de extensión, siendo múltiples los motivos para ello. De este modo, la formación de nuestros/as estudiantes:

tendrá una mayor conexión con la realidad que está más allá de las aulas, vinculándolos con situaciones y sectores muy diversos. Ofrecerá oportunidades de afianzar el compromiso ético con la mejora de la calidad de vida de la gente, que en particular debemos asumir quienes hemos tenido el privilegio de acceder a la enseñanza superior pública financiada por toda la sociedad. Combinará mejor, de manera moderna, la enseñanza por disciplinas, que es la que predomina en las aulas, con la enseñanza por problemas, que surge cuando distintos actores combinan sus saberes específicos en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento. Mostrará a la sociedad con más claridad lo que pueden hacer para el progreso colectivo las personas altamente calificadas y el conocimiento avanzado. Y, por último pero no por ello menos importante, hará una mayor contribución para resolver efectivamente problemas de la comunidad con prioridad a los sectores más postergados (Arocena, 2011, pp. 15-16).

El Plan Estratégico 2012-2015 de REXUNI, establece en una de sus líneas estratégicas la promoción de la inserción curricular de la extensión universitaria, entendiendo que la misma es una práctica educativa y por ello debe estar inserta en la dinámica pedagógica de la universidad. Ello plantea incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario diversas modalidades en el campo de la educación experiencial al desarrollo de acciones en territorio, en diálogo con organizaciones sociales e instituciones públicas (CIN-REXUNI, 2012).

En la UNER asistimos a los primeros pasos en el camino necesario para integrar la práctica extensionista como parte de la formación de los/las estudiantes y de toda la comunidad universitaria. Otros/as actores/as, otros saberes, otras formas de validación y legitimación de esos saberes, otros tiempos, otros espacios se instalan en la universidad y la interpelan. Esto exige ser creativos/as en el diseño de los mejores dispositivos pedagógicos que permitan institucionalizar las prácticas extensionistas. También exige habilitar espacios para la reflexión sobre estas nuevas experiencias, y sobre cómo enseñar y cómo aprender en esos nuevos contextos.

Las autoevaluaciones analizadas y la experiencia recorrida, invitan a pensar el proceso de aprendizaje académico en distintos espacios sociales, concibiendo a las organizaciones sociales e instituciones no como objetos a ser investigados sino como verdaderos sujetos pedagógicos con quienes co-coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva supone tensionar tanto la propia práctica docente como la formación profesional de los/las estudiantes e, incluso, el rol de la Universidad como actor social de la comunidad a la que pertenece.

Al respecto, Sousa Santos (2008) habla de conocimiento pluriuniversitario, como un conocimiento contextual, aplicado, heterogéneo, que ocurre extramuros, donde la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos, son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios, y donde la sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia. La curricularización de la extensión universitaria se posiciona entonces como una posibilidad concreta de generar procesos de enseñanza y aprendizaje más allá del aula, donde los conocimientos académicos interjuegan con los saberes populares, los de la experiencia. Otros/as son los/las actores/as que los/las comparten: los/las docentes enseñan, y también el/la trabajador/a, el/la referente de la organización social, etc.; y otras son las formas de aprehenderlos para los/las estudiantes: conociendo el territorio, cuestionando lo establecido, involucrándose en la resolución de problemas reales de la comunidad. Esto requiere poner en juego saberes tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, en sus dimensiones valorativas y éticas.

Para finalizar, se considera que la curricularización de la extensión universitaria puede aportar a la democratización del conocimiento y a la formación de profesionales más críticos y comprometidos socialmente.

Referencias bibliográficas

Arocena, R. (2013). Prólogo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (Eds.). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp.

9-17). Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Recuperado de:

http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf

Chevasco, F.; Craparo, R.; Serra, M. (2016). *Interpelando la enseñanza universitaria desde las prácticas sociocomunitarias*.

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y REXUNI (2012). Acuerdo Plenario N° 811/12. Plan estratégico de Extensión 2012-2015 REXUNI. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.PI%20No%20811-12.pdf>

De Michele, D. y Giacomino, M. (2016). Jerarquizando y haciendo cotidiana la extensión. Primeras Experiencias en Curricularización en la UNER. Universidad Nacional de Entre Ríos. Trabajo presentado en la V Jornada de Extensión del Mercosur. Tandil, Argentina. Recuperado de: http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/1388_2016.doc

Davini, M. C. (1995). Investigación Pedagógica y Práctica Educativa. Didáctica del Adiestramiento y didáctica de la Problematización. En: *Educación permanente en Salud*. Serie PALTEX para ejecutores de programas de salud. No. 38. Washington DC: OPS/OMS.

Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. (3ra ed.) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México DF: McGraw-Hill.

Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Lomagno, C., Lonardi, L. y Zanetti, D. (2017). La Docencia y la Extensión en diálogo: una Experiencia de Curricularización en la cátedra ECAN. Ponencia presentada en el XIV Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria. Managua, Nicaragua.

Merhy, E. (2006). *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Miranda, E. (1998). Innovaciones en Tecnología Educativa. En *Anales de la Facultad de Medicina*, 59 (3), pp. 220-226. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doi: <https://doi.org/10.15381/anales.v59i3.4624>

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (1ra Ed.) Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Piaget, J. (1999). *Psicología de la Inteligencia*. Madrid, España: Ed. Psique.8
- Pichón Rivière, E. (1975). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social (I)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Sirvent, M.T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Sousa Santos, B de (2008). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Universidad de la República (UdelaR). 2010. *Hacia la Reforma Universitaria, N° 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Recuperado de:
http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Hacia%20la%20reforma%20universitaria%3A%20la%20extensi%C3%B3n%20en%20la%20renovaci%C3%B3n%20de%20la%20ense%C3%B1anza.pdf
- Vercellino, S. y Del Carmen, J. (2014). *Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos*. Ponencia presentada en la III Jornada de Extensión del Mercosur. Tandil, Buenos Aires. Recuperado de:
https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjh7Lq_lfvVAhUJqlQKHd_xCdEQFggwMAI&url=http%3A%2F%2Fextension.unicen.edu.ar%2Fjem%2Fcompletas%2F170.doc&usg=AFQjCNHpLW62QtzsrRlO_SaJH2OxjBcSwQ