

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS, políticos, metodológicos y epistemológicos EN LA RESIGNIFICACIÓN DEL VÍNCULO SOCIEDAD-UNIVERSIDAD.

Juarros, Fernanda*

IICE FFyL-UBA | PEP-UNTREF

RESUMEN

El presente artículo reseña los resultados del análisis de experiencias universitarias de vinculación social a partir de proyectos de colaboración intercultural en los Programas “Exactas con la Sociedad” (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA) y “Prácticas Socioeducativas Territorializadas” (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA). Estos Programas se proponen superar el modelo de enseñanza tradicional y sus prácticas académicas fragmentadoras -tanto de las funciones universitarias, como del conocimiento y la realidad misma-, a partir del desarrollo de un modelo epistémico y pedagógico de involucramiento con el territorio y de reflexión ético-crítica.

PALABRAS CLAVE

Universidad; Territorio;
Modelo pedagógico.

La Universidad pública está asistiendo a procesos de pérdida de legitimación y hegemonía en el desempeño de sus funciones, y recuperarlas implica la resignificación de su vínculo con la sociedad, y desafíos pedagógicos, políticos, metodológicos y epistemológicos en una nueva dinámica que enfatice la territorialización de sus prácticas. La institucionalización de experiencias de vinculación social que tensiona la dialéctica entre lo global y lo territorial, pone en juego modos de “colaboración intercultural” (Mato, 2015), es decir, intercambios entre culturas institucionales, profesionales, actores locales. El presente artículo reseña los resultados del análisis de cuatro experiencias universitarias de vinculación social incluidas en el Programa de Extensión “Exactas con la Sociedad” creado en 2005 con el objetivo de promover y fortalecer la vinculación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA con diferentes sectores de la comunidad a través de “propuestas que llevarán a transformar la realidad social, económica, productiva y educativa, mejorando la calidad de vida de la población”, y en el Programa “Prácticas Socioeducativas Territorializadas” creado en 2016 que “se presenta como un principio de cambio cultural en la formación, en la transferencia del conocimiento hacia el colectivo

social, y en los modos de articulación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA con otras instituciones y actores”. Ambos programas expresan un modelo pedagógico que intenta superar los “procesos de banalización” en la formación, la perspectiva positivista de la investigación, y la perspectiva asistencialista de la extensión, para ofrecer procesos de aprendizaje significativos en la relación entre conocimiento y contexto.

ETHOS UNIVERSITARIO Y PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESVINCULADAS DEL ENTORNO

Tanto la docencia como la investigación y la extensión no sólo se configuran como funciones sustantivas de la universidad, sino también como parte de un proceso político-social, asociado a un ethos heredero del movimiento reformista de comienzos del siglo XX. Desde una perspectiva histórica y comparada, estas funciones han ido asumiendo características y alcances diferentes en cada contexto nacional, y en clara relación a disputas, tensiones y debates acerca de los procesos universitarios y los procesos sociales, económicos y culturales que las atraviesan; aunque el rasgo común se plantea en el desarrollo de la investigación y de la enseñanza separado de la extensión, con consecuencias significativas a nivel peda-

gógico, político y epistemológico. De modo que disociación curricular y desvinculación del entorno son las expresiones de muchas instituciones de la región, al tiempo que remiten a la ausencia de una definición político-conceptual de la función de extensión que la integre al proyecto formativo.

Las actuales dinámicas institucionales, establecidas por el imperativo cientificista de generación de conocimiento universal e impactadas más tarde por la lógica economicista de orientación hacia el mercado, se construyeron a partir de una estructura académica corporativa y un proceso de producción de conocimiento desvinculado de las demandas sociales y luego, vinculado a las demandas productivas. Ha sido el peso de la investigación científica -y su organización clásica en disciplinas relativamente autónomas, el que ha definido la tarea de los docentes investigadores, así como la relevancia de los problemas y ritmos de investigación dentro de la propia cultura académica (Teichler, 2006). Por otra parte, en la medida que los procesos de globalización fueron instalándose en el ámbito universitario a partir de los años 90, fueron marcando pautas de estandarización en la ciencia y dejando escaso margen para la definición de agendas académicas autónomas (Juarros, 2016). Entonces, ¿quién/es son los usuarios del conocimiento que produce la Universidad? ¿Cómo resuelven los docentes la tensión entre lo local y lo global tanto en las agendas de investigación como en la lógica de los programas de formación? ¿Qué concepción de formación subyace en las prácticas pedagógicas universitarias? ¿Se plantea aún la formación restringida a la transmisión de conocimiento disciplinario escindida del recipiente de esa información? En definitiva, ¿Las actividades de investigación académica y los procesos de formación son regidos por el ethos de la corporación, el ethos del mercado o el ethos de la esfera pública?

Complementariamente, la falta de orientación de políticas extensionistas, dificulta el desarrollo de prácticas académicas situadas o proyección de objetivos de vinculación con organizaciones sociales y comunidades locales a largo plazo. Asimismo, los recursos económicos dedicados a la extensión siempre fueron comparativamente escasos respecto de los asignados a otras funciones, dificultando el fortalecimiento de dichas iniciativas de

vinculación; pero ¿cómo significan los académicos la producción de conocimientos en estas iniciativas? ¿Cómo llevan adelante estas propuestas de vinculación social que implican “colaboración intercultural”? ¿Qué dificultades y posibilidades atraviesa esa colaboración intercultural en términos de intercambio entre actores sociales territorialmente definidos? (Mato, 2012). “Precisamente cuando el capitalismo global pretende funcionalizar la universidad, la universidad debe conceder una nueva importancia a las actividades de extensión” (Santos, 2006: 64). Esta reconceptualización de la extensión se podría definir como la necesidad de superar el modelo de enseñanza tradicional y sus prácticas académicas fragmentadoras -tanto de las funciones universitarias, como del conocimiento-, a partir del desarrollo de experiencias formativas integrales de involucramiento con el territorio.

¿Las actividades de investigación académica y los procesos de formación son regidos por el ethos de la corporación, el ethos del mercado o el ethos de la esfera pública?

PROCESOS DE ENSEÑANZA, PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y VINCULACIÓN CON EL ENTORNO. EXPERIENCIAS FORMATIVAS INTEGRALES DE INVOLUCRAMIENTO CON EL TERRITORIO

La debilidad creciente de las instituciones universitarias se focaliza en la disociación entre conocimiento y contexto; las problemáticas emergentes ausentes en los contenidos curriculares para futuros profesionales configuran “procesos de banalización” que atraviesan tanto las actividades de formación como las actividades científicas. La integralidad de las prácticas académicas (Tommasino, 2009; Trincheró y Petz, 2013) supone una transformación de esa dinámica a partir de una propuesta que parte de los problemas y no desde las disciplinas. La sociedad local se configura entonces como un campo de prácticas privilegiado donde los problemas planteados para la enseñanza posibilitan una rearticulación ese conocimiento fragmentado. De modo que estas nuevas dinámicas implican un cambio de paradigma epistémico y suponen una nueva forma de enseñar, aprender e investigar, planteando la territorialización de las prácticas en

un arquetipo de enseñanza teórico-práctica. El principio pedagógico de los Programas “Prácticas Socioeducativas Territorializadas” y “Exactas con la Sociedad” es el de praxis, donde la práctica es fuente de reflexión epistémica y de un abordaje dialéctico entre teoría y práctica.

Desde el punto de vista de los docentes intervinientes, el aprovechamiento de las experiencias se potenció en términos de lograr un mayor acercamiento a comprender la complejidad que no puede resolverse desde perspectivas unidisciplinarias y avanzar en la formulación de nuevos proyectos de investigación identificando nuevos intereses e interrogantes. La interacción con la realidad fue para ellos, generadora de preguntas que no estaban determinadas previamente.

La participación de los estudiantes, los situó en la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos, estableciendo otras mediaciones con los problemas locales; promovió en ellos no solo procesos intelectuales, sino también afectivos y de reflexión, que favorecieron un posicionamiento crítico y de responsabilidad ciudadana.

Finalmente, desde el punto de vista del conocimiento, la posibilidad de que los problemas sean comprendidos procurando construir soluciones en colaboración con la población, generó en estudiantes y docentes un sentido de lógica y coherencia respecto de las prácticas académicas altamente motivador (Mato, 2015). “Esto establece una gran diferencia, pues la universidad se conecta a la complejidad de la realidad, en lugar de encerrarse en una cápsula teoricista, vacía y aséptica (Guillaumín, 2004) Surge así una responsabilidad real, palpable, al margen de las abstracciones de lo global: la responsabilidad por el entorno. De modo que las problemáticas regionales, barriales, locales abordadas en cada una de las experiencias analizadas que comprendieron una “curricularización de la extensión”, fueron planteadas como estrategias para enriquecer los procesos de formación y para repensar los códigos teóricos en el abordaje de la complejidad social (Zemelman, 2004).

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS, METODOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS.

El concepto de integralidad implica un modo de articulación entre los procesos de ense-

ñanza, investigación y extensión que incluye un abordaje interdisciplinario, supone una relación dialógica entre actores, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares, y la intencionalidad transformadora de dichas vinculaciones (Tommasino, 2009);

e implica el desafío de: ¿cómo potenciar la integralidad de esas funciones?

¿Cómo construir una agenda de investigación en el marco de la integralidad?

¿Cómo generar otras formas de comunicación y circulación de resultados, alternativas a las hegemónicas (publicaciones y patentes)?

¿Cómo desarrollar

esas experiencias de vinculación que responden a intereses genuinos de las comunidades?

¿Cómo considerar a los actores sociales y no tenerlos en cuenta solo como objetos necesarios para las prácticas?

Entendemos que es esencial en esta concepción integral de los procesos de enseñanza, tanto el tratamiento de los contenidos como las metodologías y el enfoque territorial en su abordaje, significando un replanteo de los procesos de gestión del conocimiento autocentrado y de sus prácticas reproductivistas que no admite interpelaciones por fuera de la academia.

Por otro lado, la construcción de la utilidad social de la ciencia implica producir conocimientos cuyos resultados sean aplicables a la resolución directa de problemáticas sociales, transformándose en una guía para la investigación así como la base sobre la cual se funda la legitimidad de ese conocimiento (Vacarezza y Zabala, 2002); pero si los actores sociales en cuestión están excluidos de su apropiación, ¿para quién es ese conocimiento?

Las actividades académicas pueden jugar consecuentemente un papel fundamental si contribuyen a que la realidad local pueda modificarse en la dirección deseada por la sociedad, y participar en el proceso de determinar objetivos y procedimientos como un actor más

El concepto de integralidad implica un modo de articulación entre los procesos de enseñanza, investigación y extensión que incluye un abordaje interdisciplinario, supone una relación dialógica entre actores, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares, y la intencionalidad transformadora de dichas vinculaciones (...)

(Coraggio, 2015). Esta constituye la dimensión política democratizadora, siendo que “los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado” (Santos, 2006:67-68).

Finalmente, en estas experiencias se redimensionan las relaciones de poder-saber entre los diferentes actores intervinientes, al tiempo que se configura un proceso de aprendizaje a partir de la desestructuración de los roles (docentes, estudiantes y actores sociales) preestablecidos (Tommasino, 2009), posibilitando una *ecología de saberes*. Esta categoría que originó Boaventura de Souza Santos define “un conjunto de prácticas que promueven la convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conoci-

(...) en estas experiencias se redimensionan las relaciones de poder-saber entre los diferentes actores intervinientes, al tiempo que se configura un proceso de aprendizaje a partir de la desestructuración de los roles (docentes, estudiantes y actores sociales) preestablecidos, posibilitando una ecología de saberes.

mientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendi-

mientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendi-

cer” (Santos, 2006: 67-68). Allí se sustenta el rol formador que desempeña la Universidad en la complejidad que abarca el conjunto de facultades de los sujetos, desde las intelectivas a las emocionales, y su compromiso con la transformación democrática y emancipadora.

CONCLUSIÓN

En el actual transcurrir y frente a los procesos de globalización, la universidad pública ha iniciado procesos que disputan nuevos sentidos al carácter del Estado, a la sociedad, al conocimiento, a la formación, a los derechos ciudadanos. Esta disputa implica necesariamente involucramiento en el territorio, poniendo en tensión la dialéctica entre lo global y lo local y los modos de colaboración e intercambios entre culturas académicas, institucionales, profesionales, locales. Su gran desafío se plantea entonces en la posibilidad de que las experiencias de vinculación sean parte de la agenda orientada a enfrentar los problemas de nuestras sociedades en función de la desigual distribución de los recursos, el poder y el conocimiento.

Estos desafíos implican desde toda perspectiva, restablecer su ethos público en su interpretación de la cuestión local, nacional y regional de la mano de innovaciones o alternativas académicas. La articulación de saberes, procesos, actores e instituciones es la base de prácticas emancipatorias y sostenibles (Santos, 2006), y las prácticas académicas pueden cumplir un importante papel en la recreación y resignificación de estos vínculos. De modo que se hace fundamental avanzar en la integralidad de las prácticas expresada en planificaciones curriculares en todas las áreas de conocimiento, como potencial transformador, y generador de un nuevo modelo epistémico y pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P. G. (2007). “Peripheries and Centres: Research universities in developing countries”, *Higher education management and policy*, Vol. 19 No. 2, OCDE.

Coraggio, J. (2015) “Desafíos en la formación profesional vinculados a la Economía Social, las políticas públicas y el Desarrollo Local. El rol de la Universidad”. En *Revista +E*, 5, Santa Fe, Argentina.

Guillaumín Tostado, A. (2004). “Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad”. *Revista Académica Polis*.

Juarros, F (2016) “Territorialización de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina”. *Revista nuestraAmérica* 3 (5) enero-junio: 122-34. Chile.

Llomovatte, S; Juarros, F y Kantarovich, G. (2014). "Reflexiones prospectivas sobre la Universidad pública". Editorial FFyL-UBA. Buenos Aires

Mato, D. (2015). "Vinculación social universitaria en Argentina". Diversidad de orientaciones de trabajos, logros y dificultades de las experiencias del Programa Nacional de Voluntariado Argentino. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Venezuela.

Mato, D. (2012). "Aprendizaje de equipo universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales con el apoyo del Programa Voluntariado de Argentina", en 2008. En: Apuntes Revista de Ciencias Sociales Vol. XL, N° 72, Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, Perú.

Santos, B (2006). "La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad", Fondo Editorial Casa de las Américas, Cuba.

Santos, B. (2009). "Una Epistemología del

Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social". Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

Teichler, U. (2006). "Reformas de los modelos de la educación superior". Miño y Dávila. Editores, Buenos Aires.

Trincherro, H. y Petz, I. (2013). "El academismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta". En, Lischetti, M (comp.) "Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación". Buenos Aires, Ediciones de Filosofía y Letras.

Tommasino, H. (2009). "Las prácticas integrales en la Universidad". En Anales del Tercer Congreso Nacional de Extensión Universitaria. UNL, Santa Fé.

Zemelman, H. (2004) Pensar teórico, pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social en América latina; los desafíos del pensamiento crítico. México: Siglo XXI.

CV

** Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Doctora en Ciencias Sociales, UBA; Magíster en Política y Gestión Científico tecnológica. Centro de Estudios Avanzados, UBA; Licenciada en Educación, UBA; Directora de proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA y en el Instituto Educación y Ciudadanía, UNPA; Adscripta al Centro de Estudios Interdisciplinarios, CEIA-UNTREF; Culminando el Programa de Estudios Posdoctorales.*

Contacto: ferjuarros@gmail.com