



Imbricación y aprendizaje mutuos: una perspectiva de la Extensión Universitaria¹

José Gregorio Rodríguez²
Bogotá, Octubre de 2002

Las reflexiones que presentaré a continuación son el fruto de trabajo que por una década adelantamos un grupo de profesores de la UN -procedentes de las Facultades de Artes, Ciencias, Ciencias Humanas y Medicina- con directivos, profesores, estudiantes y otros actores sociales, miembros de instituciones escolares de diversas regiones del país. Actualmente desarrollamos un proyecto de investigación conjunta en el que participamos 9 profesores y 6 estudiantes de la UN, 6 profesores y directivos de la Educación Básica y Media -en el colectivo central- con 134 profesores y directivos y 1430 estudiantes de 16 escuelas en 4 municipios de la Costa Atlántica, Ibagué, Villavicencio y los Distritos de Barranquilla y Bogotá.

1. El circuito de producción-circulación-apropiación del conocimiento

Las sociedades no solo se reproducen sino que se recrean y parte de esas dinámicas de supervivencia y desarrollo se asocian con las formas como sus miembros se relacionan con el conocimiento, pues más allá de su valor para los propósitos de las diversas hegemonías, cada pueblo en su contexto histórico y geográfico, genera formas de relación con la naturaleza y reglas de convivencia social que les sirven para hacer la vida diaria y perpetuarse como pueblos.

En las sociedades occidentales del siglo XX, el denominado conocimiento científico constituye una de las formas más eficaces para que unos pueblos puedan no solo

¹ Intervención en el Segundo Encuentro Nacional de Extensión Universitaria: “Un Compromiso Social de la Educación Superior”. Asociación Colombiana de Universidades -ASCÚN- Universidad Nacional Bogotá, Bogotá, 2-3-4 octubre de 2002.

² Profesor Emérito Universidad Nacional de Colombia, adscrito al Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas. Coordinador del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED- de la U.N.

sobrevivir, sino imponer sus formas de percibir, sentir, pensar y hacer a otros, alcanzando grados insospechados de homogeneidad entre culturas bien diversas. Sin embargo y de forma paradójica, es ese mismo conocimiento científico el que ofrece alternativas más sólidas para recuperar formas particulares de conocimiento propias de sociedades locales y ponerlas en diálogo entre sí y con otros códigos -algunos de carácter más universal- permitiendo un enriquecimiento de las perspectivas de conocer que, por fortuna, relativizan todo intento de hegemonías cognitivas.

En este horizonte se entiende pues que la dinámica de producción-circulación-apropiación de conocimiento no es de carácter lineal ni obedece a unas leyes fijas de división del trabajo que asignaría a unos la tarea de producir conocimiento y a otros de consumirlo. Desde esta perspectiva compleja podemos pensar una dinámica de múltiple vía que redimensiona la actividad investigadora de la universidad y de su papel en la apropiación social del conocimiento.

2. La práctica como productora de conocimiento

Cuando comenzamos nuestro proyecto, en 1992, uno de los debates más fuertes del grupo consistió en definir el ámbito en el cual actuaríamos y la perspectiva desde la cual lo haríamos. Si bien el problema al que queríamos aportar soluciones fue bastante claro desde las primeras reuniones, no así las formas de actuar: queríamos incidir en la calidad de la educación básica y media; sin embargo la noción de calidad no era lo mismo para todos y, por tanto las alternativas de acción diferían entre nosotros. El largo debate de año y medio hizo posible que reconociéramos que el saber pedagógico propio de la educación inicial, primaria, secundaria y media no estaba en la universidad y, por lo tanto, era necesario producirlo con los actores de la práctica pedagógica, las profesoras y los profesores y en el contexto de su práctica: las escuelas.

Este primer reconocimiento de la limitada validez de los saberes científicos, que supuestamente encarnábamos los universitarios, ha sido una de las claves para hacer efectiva nuestra interlocución con el mundo escolar y quizá es la mejor carta de presentación que hoy tenemos cuando desarrollamos trabajo colaborativo con padres, niños, maestros, directivos y gobernantes en contextos tan diversos como una escuela rural de primaria en las afueras frías de Bogotá, una Escuela Normal en la Costa Atlántica o un colegio de educación diversificada en Villavicencio.

Declararnos “indigentes en pedagogía” como alguna vez lo expresamos, a sabiendas que no era del todo cierto, y reconocer que los saberes disciplinares y profesionales debían ser recontextualizados en cada universo escolar, hizo posible que los

profesores de la universidad tomáramos conciencia que la escuela era un mundo por descubrir y en ella se encontraba la fuente de un conocimiento que la universidad requería para intervenir en la educación básica y media. Así mismo, los profesores de la educación básica asumieron la universidad como un lugar al que no solo se venía a aprender sino, ante todo, un lugar de encuentro que reconocía sus saberes y promovía la producción de conocimientos válidos y pertinentes para transformar las prácticas escolares y resignificar socialmente la escuela.

Así, para nuestro caso, lo que en un comienzo pudiera parecer a muchos un programa de extensión de corte clásico, a través del cual la universidad actualizaba a los maestros en las disciplinas que circulan en el currículo escolar, era en realidad una propuesta de producción conjunta de conocimiento educativo que no podía prescindir de la práctica que unos y otros -todos maestros- ejercíamos en nuestras instituciones.

3. La Universidad, el conocimiento y la ligazón social

La Universidad Nacional de Colombia, por su carácter de Universidad (con mayúscula, no como una escuela profesional), pública y nacional tiene como un triple compromiso con el conocimiento: como “universitas” le obliga dar cabida a todo tipo de conocimiento, a estar al día con el desarrollo de las disciplinas, profesiones y campos en los que se mueve, participando en el desarrollo internacional de tales conocimientos y, al mismo tiempo, incorporar a su espectro de saber el conocimiento que los grupos locales ha venido decantando para hacer la vida. Nuestras universidades, a la manera de “arcas de Noé”, no sólo pueden ser agencias de la ciencia y la tecnología dominantes, sino que les compete estudiar, rescatar, guardar, difundir y recrear los saberes locales poniéndolos en diálogo con los saberes universales.

El conocimiento universitario que se produce a través de la investigación y circula en sus aulas, debe tener pertinencia para comprender nuestras complejas y cambiantes realidades que, si bien, están insertas en contextos regionales y mundiales, también presentan dinámicas propias. La pertinencia del conocimiento está estrechamente asociada con la capacidad para proponer y desarrollar soluciones a los problemas de nuestra sociedad.

El compromiso público se refiere no solo a la libertad de debate, sino, ante todo, al deber de poner el conocimiento al servicio de todos, cuidando que los más débiles y desprotegidos tengan acceso real para apropiárselo. En este contexto, el compromiso con lo público que privilegia el interés común sobre los intereses particulares exige

que las ganancias de quienes tenemos el privilegio de hacer nuestros días en este campus no sean solo nuestras. Por esta razón, los proyectos que adelantamos los profesores y estudiantes adquieren significado social solo si esos proyectos redundan en beneficio de la construcción de un proyecto de nación.

Para los pueblos de América Latina y específicamente para el caso colombiano es un imperativo que nuestras universidades pongan en juego toda su capacidad para articular los más avanzados desarrollos de las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías con miras a investigar las realidades locales, rescatando formas variadas y ricas de establecer nexos con la naturaleza y de hacer la vida en sociedades que históricamente no han sido homogéneas para que, desde allí, se pueda cooperar en la solución de nuestros problemas con miras a mejorar la vida presente y abrir caminos hacia horizontes futuros. Este compromiso será el que legitime a nuestras universidades con sus pueblos, aún a costa del sacrificio que impondrán quienes condenan la divergencia.

4. La cultura académica: estudio, investigación, debate, escritura

Si bien todo proyecto lleva de por sí el sello de quien lo propone y desarrolla, es necesario diferenciar los proyectos de apropiación social del conocimiento, que se asocian con la actividad universitaria de investigación, de aquellos que solo se realizan como fases terminales de entrenamiento en algunas carreras o como respuesta a convocatorias de contratación que realizan diversas agencias sociales. Los primeros obedecen a momentos exigidos por la propia dinámica del circuito del conocimiento mientras que los otros generalmente caen en el cumplimiento de obligaciones impuestas, las cuales generalmente son coyunturales, sin continuidad y sin una raigambre institucional. Las demandas externas tienen valor agregado siempre y cuando las universidades logren dialogar con el mundo demandante para responder contractualmente a sus exigencias preservando su autonomía académica y velando por el bien común.

Nuestras preguntas iniciales como grupo nos condujeron a estudiar la escuela en contexto, reconocer la calidad de sujetos en sus actores (profesores, estudiantes, directivos, padres...), indagar por la naturaleza del conocimiento y de la organización escolar, y buscar alternativas para transformar la cultura de las escuelas con miras a promover una educación en ciudadanías activas (la formación ciudadanos que participan en la construcción de la ciudad y no de meros habitantes o espectadores). Tanto nuestro universo como nuestros propósitos fueron construyéndose a la par que fuimos precisando cuál es la naturaleza de la universidad y de la escuela y cuál el legado que la una hace a la otra.

Una respuesta simple, pero que encierra toda la complejidad de nuestro trabajo, se relaciona con una noción de “cultura académica”, entendida como el entramado de significaciones que los universitarios hacemos de algunos rituales que nos distinguen de otras organizaciones: El *estudio permanente*, primera nota de una cultura académica genuina, aparece como el ambiente que hace posible la diferencia entre una institución académica y la fábrica de títulos. Ese estudio, entendido como el ejercicio del intelecto, mueve fronteras de conocimiento, tanto personal como colectivo abriendo la puerta a lo que entendemos como *investigación*, fuente del *debate argumentado* y fundamento de la cátedra universitaria, de los seminarios, de los foros y de la discusión cotidiana. Su sistematización y la obligación de hacer públicos tales conocimientos imponen la exigencia de la *escritura* (o de las escrituras) pues así se trascienden las fronteras del aquí y del ahora.

Si algo teníamos que legarle a nuestras escuelas, bastantes sumidas en la rutina, la repetición, y su alejamiento del mundo del conocimiento, creíamos debería ser la “cultura académica” como la entendemos en la universidad. Esa cultura se mueve pendularmente entre la parsimonia académica, ámbito fecundo para la reflexión y el debate y la acción que demandan nuestras realidades. Así, la extensión (ya sea contratada o solidaria), se convierte en un tensionante de la vida académica y propicia un punto de equilibrio entre la fascinación de la teoría, la discusión “ad infinitum” y la urgencia de conocimiento pertinente para comprender realidades locales y actuar en la dirección de solucionar los problemas que se viven.

El legado de las escuelas para la universidad también puede precisarse: las escuelas son lugares de vida (y no lugares de paso o “no lugares” que simplemente cumplen una función asignada en la división del trabajo como el supermercado o el terminal de transporte) y en cuanto tales encarnan culturas propias de su contexto. Desde esta perspectiva, la escuela como matriz de conocimiento social nos ha enseñado que para acercarnos a nuestras realidades con la pretensión de conocerlas y transformarlas (como es la pretensión universitaria), se exige rigor teórico-conceptual, disciplina metodológica, un alto grado de perseverancia, apertura y flexibilidad. De esa manera, la riqueza de nuestras organizaciones sociales puede aflorar y ser incorporada como parte sustancial de sus eventuales cambios, los cuales, generalmente no se logran por nuestras intervenciones esporádicas. La búsqueda de la rentabilidad a corto plazo solo deja pérdidas para todos.

Esta conclusión tiene gran valor para las políticas públicas en el sector educativo y para el quehacer universitario, por cuanto las soluciones que incidan de manera efectiva en la calidad de la educación no pueden ser puestas solamente desde las

normas, desde arriba o desde un supuesto saber hegemónico: se exigen procesos de reconocimiento de los actores y de sus propias diferencias y resistencias para que podamos movernos hacia transformaciones sustanciales.

Entendida así, la extensión constituye la forma de ligazón de la universidad con su sociedad a la cual considera no solo como objeto de la acción, sino como fuente de saber. Así se legitima y valida su propio discurso, que de otra manera será un discurso autártico y sin relevancia: Solo sirve para alienar y calmar conciencias.

5. Nuestra experiencia

Nuestras acciones iniciales se configuraron a partir de proyectos de investigación que los profesores de la Universidad preparamos para trabajar con profesores de los colegios en torno a la enseñanza de algunas de las disciplinas que circulan en el currículo escolar. Una vez tuvimos una propuesta organizada y los proyectos de investigación aprobados internamente, acordamos con la dirección General de Educación del Ministerio de Educación, que financió el proyecto durante el primer año, qué regiones del país podían ser incorporadas a nuestro programa y, de manera autónoma, la Universidad negoció con los colegios su participación.

Algunas de las notas que caracterizaron nuestra propuesta desde sus inicios fueron:

- a) Aportar desde la Universidad elementos que sirvieran para incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media
- b) Fundamentar nuestro aporte en el fortalecimiento de la capacidad científica de la escuela actualizando y consolidando el saber disciplinar de algunas áreas del currículo y promoviendo la investigación colaborativa entre la escuela y la universidad, tanto en las dinámicas de la enseñanza como en la vida de las escuelas
- c) Orientar nuestra acción hacia las escuelas como unidades de análisis e intervención y no hacia los individuos, reconociendo que los cambios escolares no podrían ser impuestos desde nuestras perspectivas, sino que surgirían del conocimiento de las instituciones y de los mutuos acuerdos acerca del sentido de las escuelas en sus contextos, los intereses de sus actores y las posibilidades de innovación
- d) Construir comunidades académicas con equipos de directivos y maestros orientadas a generar saber pedagógico y educativo
- e) Empoderar las escuelas para que se conviertan en agentes de su propio cambio orientado a resignificar su sentido social

Los fundamentos con los que iniciamos los procesos de formación del profesorado estaban lejos de la oferta de cursos (con fines de créditos para el escalafón), o de la simple transmisión del conocimiento. Desde el comienzo, nuestro programa de extensión era al mismo tiempo un programa de docencia con miras a convertirse en una perspectiva de investigación educativa, la cual busca no solamente “la producción de conocimiento generalizable, (...) sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa.”³ El transcurso del tiempo (10 años) nos ha dado la razón: pensar la extensión como parte del circuito producción-circulación-apropiación del conocimiento es imperativo para no caer en activismo o el asistencialismo.

Las tres dimensiones de acercamiento, caracterización e intervención en el mundo escolar: la disciplinar, la institucional y de la vida cotidiana, también han mostrado su pertinencia para construir una perspectiva holística, compleja y contextualizada de las instituciones escolares. Desde esa triple mirada hemos consolidado una línea de investigación y acción de la universidad con las escuelas, la cual denominamos “mundo escolar” y ha hecho posible que incorporemos dos aspectos más para comprender y transformar la cultura escolar: los medios y las tecnologías de la información y la comunicación -TICs- en su relación con la educación y las políticas educativas.

La extensión, considerada como un momento del proceso dinámico de la acción universitaria frente al conocimiento, en el cual se tome a la sociedad como fuente de saber y como interlocutor válido permite interpelar el conocimiento científico y ponerlo en diálogo con los saberes locales logrando una mutua imbricación y un mutuo aprendizaje que enriquece tanto a las ciencias como a las comunidades.

Muchas gracias

³ Pérez-Gómez A. (1995). En: Gimeno-Sacristán, J. & A.I. Pérez-Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. P.117.