

Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis

Autor: Carlos Zavaro Pérez
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Para citación de este artículo: Zavaro Pérez, C. (2020). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019 Aceptación final: 29/11/2019

Palabras clave: prácticas integrales, sentipensante, IAP, extensión, currículum, formación
Keywords: integral practices, feel-thinking, IAP, extension, curriculum, training

Resumen

El modelo de formación tradicional concebido en la currícula universitaria no suele integrar contenidos relacionados con la investigación o la extensión como si éstas funciones académicas no constituyeran instancias de formación de grado. La presente reflexión retoma algunas ideas en relación a las prácticas integrales como un formato pedagógico capaz de articular disciplinas y saberes, funciones académicas y sujetos en diálogo, pero sosteniendo que los aportes de Fals Borda en relación al concepto de Investigación-Acción Participativa (IAP) resultan relevantes como marco teórico y soporte didáctico de un formato de enseñanza, donde la extensión constituye el sustrato capaz de garantizar la integración de funciones y la investigación se constituye en un modo de aproximación al diagnóstico de problemas concretos sobre los que es posible construir conocimiento. En este marco es relevante el uso reflexivo y crítico de diversas herramientas metodológicas y formas de sistematización de la información, planificando una intervención que involucra

e integra diversos actores, cátedras y territorios y que apela a formar futuros profesionales que siendo críticos y reflexivos, sean empáticos con la comunidad y capaces de comprometerse con la transformación social.

Abstract

The university curriculum does not usually integrate research or extension contents, as if these academic functions did not constitute instances of undergraduate formation. The present article takes up some ideas in relation to integral practices as a pedagogical format capable of articulating disciplines and knowledge, functions, methodological tools and subjects. The contributions of FalsBorda in relation to the concept of Participatory Action Research (IAP) are relevant as theoretical framework and didactic support, where extension represented the substrate capable of guaranteeing the integration of functions and research as the way to approach the diagnosis of specific problems on which it is possible to build knowledge. In this framework the use of methodological tools and forms of systematization of the information, is relevant to involved actors, chairs and territories. The pedagogical format assumes critical professionals, thoughtful, empathetic to the community and able to commit to social transformation.

Introducción

Entre las funciones que conforman la práctica académica, la docencia, la investigación y la extensión son las más reconocidas tanto por sus fundamentos como por los propósitos que las definen. ¿Tradición o imaginarios? Probablemente ambos. Existe un imaginario en torno a lo que “deben ser y representar” cada una de ellas que se ha ido construyendo intersubjetivamente, reproduciéndose en el tiempo e instituyéndose como tradición en relación al modo en que se objetivan, y si bien las tradiciones parecieran interponer una barrera que las definen como prácticas disociadas, los rasgos que las delimitan no son excluyentes (Zavaro, 2019), en particular por el modo en que, desde algunas disciplinas, se han ido entramando marcos teóricos y metodologías que las conectan como forma de aproximación al conocimiento de la “realidad”.

Si, entre estas funciones, la extensión, entendida como una práctica crítica y reflexiva (Tommasino y Cano, 2016), pudiera constituirse en articulador de otros modos de objetivar la práctica académica, entonces sería posible avanzar hacia una práctica situada (Gurevich, 2009) que permita involucrar tanto a la comunidad académica como a la comunidad local en la formación de los estudiantes -y futuros egresados- como sujetos capaces de reconocerse bajo los códigos del tiempo del que forman parte, sin que esto suponga amoldarse al entorno, sino comprenderlo y consustanciarse con él para poder transformarlo.

La elección de un formato de esta naturaleza y su inserción en la currícula universitaria, supone un proceso de transición hacia una manera de concebir la enseñanza, la investigación y la extensión que permita integrarlas bajo una misma práctica sustentada por fundamentos pedagógicos propios, y cuyos límites puedan diluirse parcialmente sin

que esto implique una renuncia a las particularidades teórico-metodológicas que las han distinguido y menos aún conformar un arbitrio que resulte en una mera sumatoria de actividades inconexas.

Bajo este marco pedagógico, además, se concibe a la interacción como una forma de socializar la experiencia educativa (Yubero, 2005) por lo que algunos términos como “enseñanza-aprendizaje”, que han operado como descriptores de la enseñanza transferencista -donde un sujeto enseña y otros aprenden- podrían sustituirse por el de “enseñaje”, entendido como aquel proceso dual e indisoluble en el que enseñar y aprender constituyen manifestaciones complementarias de una relación dialéctica entre sujetos y entre éstos con un conocimiento, que acontece en un mismo momento y bajo un mismo contexto.

La investigación – Acción como hipótesis de transformación

En los últimos años, las prácticas integrales se han convertido en un horizonte y en un sendero a transitar que ha abierto un debate sobre los fundamentos y modos de objetivar las experiencias pedagógicas, en el que considero relevante retomar algunos de los aportes de Fals Borda (1981) en relación a la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento de una manera de concebir la praxis que, lejos de entrenar técnicos despolitizados, persigue como propósito la formación integral de futuros profesionales que sean capaces de percibirse como coprotagonistas de la transformación social, por la forma singular en que, durante su formación, sujetos y funciones académicas se articulan bajo una misma experiencia de construcción de conocimientos, y sentidos, contextualizada.

Bajo este formato, la investigación constituye un modo de aproximarse al territorio y a sus problemas, de diagnosticarlos e indagar sobre éstos, profundizar en sus causas, describirlos y descomponerlos en diferentes preguntas que puedan ser abordadas desde varias disciplinas, lo que requiere de un tipo de articulación entre materias que garantice un equilibrio entre contextos, sujetos y métodos donde el territorio aporta una dinámica particular a la concepción de las clases que permite nutrirlas con otros saberes y perspectivas.

En esta aproximación al territorio, el diagnóstico es un punto de partida, una excusa -desde la docencia- para retomar temas abordados en otras materias, invocar a la interdisciplina e incluso profundizar en aspectos epistemológicos de los que puedan carecer los programas de estudio y, por supuesto, establecer un vínculo real con los vecinos, constituyendo una etapa necesaria en la construcción de la demanda (Giraud & Vergerio, 2016) y un dispositivo en la planificación de la intervención que permite insertar a las cátedras en el barrio y resignificar la presencia de la universidad en él.

Si bien a priori el diagnóstico no constituye una línea de investigación, sí es evidencia de la necesidad de profundizar sobre un tema en particular y un punto de partida para la formulación de hipótesis y el diseño de una metodología que permite tomar datos, procesarlos, corroborar resultados, sistematizarlos e incluso elaborar conclusiones en el marco de un proceso [de enseñanza] que entiende al diseño metodológico como una herramienta didáctica.

La elección también podría implicar, en términos institucionales, correr el eje de las preguntas de investigación, a fin de priorizar -como propósito- temas locales por sobre aquellos que tradicionalmente reproducen los intereses de los países centrales (Kreimer, 2006), que ni suelen ser parte de la demanda territorial, ni de una agenda abocada al desarrollo regional, alentando un proceso de descolonización del saber (de Sousa Santos, 2010) que viene militándose desde muy diversos escenarios como parte de la concepción emancipatoria del conocimiento y cuya génesis puede encontrarse en el pensamiento económico revolucionario de América Latina que ha sido sintetizado por la CEPAL (Rama, 1978) y que le asigna a científicos e intelectuales un rol protagónico en el desarrollo nacional, el cambio cultural y la transformación social.

Esta transformación no obstante requiere pasar de la hipótesis a la acción. No basta con abocarse a temas de interés local, nacional o regional pensando que los resultados de la investigación podrían ser beneficiosos a futuro como resultado de un proceso de transferencia tecnológica o curricular, entendiendo a esta última por el impacto que la ciencia tiene en la currícula escolar (Gil Pérez, 1994) al aportar nuevos conocimientos (de incidencia local y actualizados) en los diferentes niveles de formación escolarizada. Pasar de una hipótesis explicativa a una hipótesis de acción es central en la propuesta de Fals Borda y en la experiencia que la sustenta, porque presenta a la acción como una entidad sumamente potente, tanto en el contexto de justificación que es inmanente a la ciencia, como en el de aplicación y esto sólo es posible en tanto exista un compromiso real de los académicos y de la comunidad con la transformación local.

La acción entonces se expresa como una continuidad del diagnóstico, que se verifica y evalúa en la práctica, conformando una lógica de falsación permanente tanto de aquellos saberes que presuponen a la acción, como de aquellas acciones que son propias de la intervención, ya que es en la acción donde radica su posibilidad de sostenibilidad. La hipótesis de acción (García, 2004) opera como sucesión de hipótesis concatenadas que van urdiendo el esqueleto de la planificación en que se vertebra la intervención, no como un proceso que irrumpe ajeno al territorio y a sus problemáticas, sino que emerge de él como parte de esa transformación y que se inicia con la formulación conjunta de la demanda.

Por otra parte, la acción, como didáctica de las prácticas integrales, requiere de la constitución de un equipo y de un esquema de trabajo donde es central la incorporación -al formato- de docentes provenientes de diferentes campos dispuestos a franquear las barreras de las disciplinas y -en el plano curricular- de aquellas impuestas por la estructura de las cátedras. El compromiso diferencial de los docentes-investigadores implica una transformación en el modo de concebir la práctica docente y de elegir los contenidos que no sólo dependen de una valoración académica a priori, sino que son también condicionados por la demanda. Además, requiere de un compromiso diferencial de los estudiantes con el conocimiento en la revalorización de lo conceptual, aunque es el compromiso con la acción el eje de la transformación, tanto del modo en que se abordan didácticamente los contenidos y se entrelazan, como de la transformación del contexto -en el que opera el aprendizaje- y de los actores que en él conviven e interactúan.

La acción además supone diferentes etapas de articulación con la comunidad y en esa interacción también radica un aprendizaje que inserta a la gestión en la manera de concebir la práctica y que es formadora en sí misma de sujetos autónomos en su desempeño. Las etapas iniciales requieren de un mapeo [de actores, de relaciones y de correlaciones de poder] que permita esbozar modos de involucrar a la comunidad a partir del conocimiento de sus fortalezas y debilidades, formular objetivos inmediatos y a largo plazo, diseñar actividades y delinear estrategias para concretarlas, definiendo las fases y etapas que involucra la intervención y los modos de evaluarla, lo que a su vez requiere de la formulación de indicadores como insumo.

Esta planificación constituye una hoja de ruta, una traza, que permite focalizar puntos de inflexión, analizar obstáculos y modos de superarlos como parte de una evaluación que, concebida como un proceso sostenido, reflexivo, dialogado y crítico (Celman, 1998), facilita tanto la reformulación del plan de intervención en atención al resultado de los indicadores y al debate en torno a éstos, como la formulación de nuevas hipótesis de investigación e intervención o la reformulación de las existentes, sin obviar que este proceso forma parte indisoluble del proceso de enseñanza.

Aun siendo parte de un espacio formativo, el diseño del dispositivo y de la metodología de trabajo -lejos de las tradiciones transferencistas- debería constituir una construcción colectiva, que sea capaz de incluir tanto a la opinión y la perspectiva de los docentes como la de los estudiantes, vecinos e instituciones con quienes pueda articularse en el territorio, y donde emerjan diversos enfoques en relación al modo de abordar las problemáticas territoriales y, en consecuencia, donde se apele a diversas herramientas.

La observación directa, la realización de perfiles, de descripciones, la toma de muestras que puedan ser cuantificadas y/o dosificadas en laboratorio, la valoración cualitativa, la realización de encuestas, de historias de vida, de entrevistas semiestructuradas o libres, etc., son herramientas que, si bien provienen de disciplinas diferentes de las ciencias naturales y exactas, la etnografía, la sociología, etc., resultan pertinentes en el abordaje multidimensional de una problemática determinada y por lo tanto en la didáctica de una praxis que es concebida bajo la lógica de la integralidad. En este contexto, también, combinar diversos métodos de procesamiento y de sistematización de la información enriquecen el proceso de apropiación de conocimientos y forman parte de un formato de enseñanza en el que la comunidad -reitero- participa [o debería participar] en igualdad de condiciones y de responsabilidades.

Incorporar a la sociedad de manera activa en un proceso de esta naturaleza no es simple, pero tampoco imposible. Existen antecedentes en países de América Latina atravesados por cambios profundamente revolucionarios que aún en contextos muy disímiles como Cuba, Nicaragua, México o Colombia han logrado un compromiso de la comunidad con un proceso de transformación social (Fals Borda, 1987) en la que los intelectuales, científicos y las universidades han jugado un rol fundamental. También en la Argentina y otros países de la región existen experiencias de trabajo comunitario que dan cuenta de procesos verdaderamente transformadores. No se trata de reproducir -en el diseño de la

praxis- procesos de esta naturaleza, pero sí de rastrear experiencias en relación a diversas formas de participación y al modo de involucrar a la comunidad sin que esto suponga entender al vínculo entre ésta y la universidad desde una perspectiva mesiánica.

La investigación acción en el marco de este proceso de enseñanza apela al vínculo personalizado y a experiencias de interacción entre sujetos capaces de generar empatía como vehículo para establecer objetivos de logro (que son entendidos también como objetivos de la práctica docente). Estos objetivos operan como horizonte de un proceso de intercambio de saberes, en el que la formulación de interrogantes como modo de aproximación a la comprensión de la realidad -y a la definición de la demanda-, es concebida como parte de una planificación de la intervención que dinamiza un cambio -reflexivo y crítico- en el que lo operacional y lo conceptual aportan a un análisis sostenido que permite reformular rumbos y donde el cambio no es un signifiante vacío (Laclau, 1996) que apela a lo individual, sino que es entendido como proceso colectivo de organización comunitaria. En ese contexto, la demanda de los vecinos y de las organizaciones sociales antecede incluso a la planificación de la intervención y a la posibilidad de delinear un proyecto sobre el cual anclar las prácticas docentes -y en consecuencia las clases- y es en este aspecto donde radica uno de sus valores centrales del formato desde el punto de vista pedagógico y formativo.

Sujetos sentipensantes como sujetos integrales

Un formato pedagógico como el descrito no sólo permite construir conocimientos significativos que puedan ser relevantes en el abordaje de problemáticas emergentes del diagnóstico en que se ancla la práctica, también permite fortalecer el vínculo con la comunidad como forma constitutiva de la concepción misma de aprendizaje y del modo en que se objetiva la articulación entre sujetos, intereses y saberes, siendo sumamente enriquecedor porque en esa interacción convergen e interactúan trayectos personales disímiles y experiencias compartidas en las cuales el aporte individual a un aprendizaje colectivo y la comprensión del colectivo como sujeto de aprendizaje -cognoscente y reflexivo-, son facilitadores de la experiencia y una experiencia en sí misma.

El proceso también, en los términos de la gestión del currículum, constituye un logro en tanto permita habilitar espacios interdisciplinarios e intersectoriales de aprendizaje que de ser incorporados a los programas de estudio de aquellas materias que estén dispuestas a reformular la manera de pensar la didáctica bajo una pedagogía de la integralidad (Kaplún, 2014) fomentan la incorporación de actores a la docencia que usualmente se encuentran en la periferia de “lo académico” y que terminan impactando positivamente en una formación diferencial de los estudiantes respecto de los estándares instituidos, ya que lo relevante del formato no es informar con saberes enciclopédicos, sino formar mediante la integración de muy distintas maneras de vincularse con el conocimiento y con aquellos sujetos que se constituyen en vehículos de esos saberes en diálogo, porque en ese saber colectivo radica la posibilidad de emancipación personal, pero sobretudo la posibilidad de transformación colectiva (Freire, 1994) y en este proceso, la extensión como sustrato de la integralidad de las prácticas constituye una posibilidad real para la transformación.

El propósito entonces de una facultad donde se concibe un modelo de enseñanza con estas particularidades no debería ser entrenar tecnócratas capaces de intervenir en la sociedad para gestionar y transmitir un saber heredado y actualizado, prolongándose en las futuras generaciones casi mecánicamente, sino promover la formación integral de sujetos que sean capaces no sólo de pensar de manera creativa y de articular saberes aprehendidos, sino también de involucrarse empáticamente con el otro y con la sociedad.

La academia históricamente ha construido sentido sobre la idea de que los científicos e intelectuales (o al menos una fracción de ellos) constituyen una casta que es capaz de atesorar el saber y de administrarlo en la gestión de los recursos naturales y humanos, monopolizando el análisis, la reflexión y la crítica en torno a esa gestión y a su impronta en la cultura. Esta perspectiva de sujetos que integran una superestructura capaz de hacerse cargo de los destinos de la sociedad, da cuenta de un modelo que promueve una polarización en la que el capital económico, cognitivo y cultural, se concentra en una porción minoritaria de la comunidad.

La naturalización de un imaginario de esta naturaleza abrevia en un prototipo de científico e intelectual que aparenta o se percibe como un ser objetivo e impoluto pero que, lejos de ser aséptico, esconde su ideología y -tal como sugiere Roitman (2003)- el entramado de poder que en esa imagen de neutralidad subyace. Lejos de ese prototipo, fomentado en la reproducción de un modelo que ha intentado colonizar el saber con saberes instalados desde el sentido común, emerge un intelectual que, como resultado de este tipo de experiencias formativas, es consciente de su protagonismo en la sociedad tanto por su rol en la formación de las futuras generaciones de profesionales como por la relevancia de su palabra en la construcción de sentidos.

Este compromiso de los intelectuales/profesionales con la transformación social ha sido ampliamente discutido por autores como Sartre para quien el intelectual -siendo consciente de su pertenencia social-, debería correrse del rol de espectador de la realidad para poner su conocimiento al servicio de una causa (Naidorf et al, 2010) como forma de contribuir a descolonizar el saber y a visibilizar la disputa de intereses que condicionan las relaciones de dependencia. No obstante, comprender al conocimiento como poder, le asigna a los intelectuales un rol diferente al que les es atribuido por Sartre, convirtiéndolos en protagonistas de una lucha por la transformación del orden establecido.

Esta perspectiva invita a revalorizar la formación integral y reflexiva por su impacto en las generaciones venideras y por lo tanto en la transformación de las sociedades del futuro, porque estas disputas no sólo parecieran versar en torno a qué teoría pueda ocupar la centralidad de la escena académica, sino que -probablemente- han de ser disputas de sentido enfrascadas en detentar y sostener el poder desde el conocimiento y, en este contexto, una formación en la cual la trama del poder es develada como parte del modo de entender la producción de conocimientos y del modo en que éste impacta en la sociedad, no sólo es deseable sino necesaria como parte de la formación integral y de la concepción de sujetos integrales en su modo de concebir el mundo.

Sintetizando...

La multiplicidad de experiencias que tradicionalmente han sustentado las diversas formas de vincular las prácticas académicas con las necesidades y expectativas de la comunidad comienzan a abreviar en experiencias concretas que trascienden a las tradiciones, vinculando, en la formación de grado y bajo un mismo formato pedagógico, funciones académicas, saberes y sujetos con experiencias ancladas a problemáticas y a actores que usualmente han quedado en la periferia.

En este sentido, y bajo el formato de prácticas integrales, capaz de reconocerse en una pedagogía propia, el aporte de Fals Borda sobre la Investigación Acción Participativa, constituye un eje capaz de vertebrar distintas experiencias formativas y una posibilidad concreta de concebir conceptualmente el diseño de una praxis que, orientada a formar para transformar, concibe un perfil de egresado sentipensante que es -presumiblemente- capaz de entender los contextos en que se produce y aplica el conocimiento, y que a su vez pueda ser consciente del rol que debería desempeñar como futuro profesional en la lectura crítica de la realidad y en la transformación social.

Bibliografía

Camps, F. (2000) Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. Cuadernos de Trabajo Social. 13: 231-251. Recuperado de: <https://bit.ly/2HcCGeV>

Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, 35-66. Recuperado de: <https://bit.ly/31PgC1Y>

de Sousa Santos, B. (2010) Descolonizar el Saber. Reinventar el Poder., Extensión Universidad de la República, Montevideo, Ediciones Trilce. 110 pp. Recuperado de: <https://bit.ly/2TIAIlgJ>

Fals Borda, O. (1981) La Ciencia del Pueblo. En: Vio Grossi et al (eds.) Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Editorial Mosca Azul. Lima, Perú. pp. 19-47. Recuperado de: <https://bit.ly/2KVhpHP>

Fals Borda, O. (1987) Democracia y participación: algunas reflexiones. Revista Colombiana de Sociología 5(1): 35-40. Recuperado de: <https://bit.ly/33RrjTs>

Fals Borda, O. (2009) Una sociología sentipensante para América Latina., Bogotá, CLACSO, Siglo del Hombre Editores.

Freire, P. (1994) Educación y participación comunitaria. En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós Educador. Recuperado de: <https://bit.ly/33FNtI5>

García, J. (2004) La investigación-acción como estrategia para desarrollar planes de formación en los centros educativos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 19: 201-216.

Gil Pérez, D. (1994) Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. Revista Investigación en la Escuela 23: 17-32. Recuperado de: <https://bit.ly/2Dkplyo>

Giraudó, C. & Vergerio, G. (2016) La extensión universitaria: en busca del saber, del conocimiento colectivo y la construcción de la demanda. Ext: Revista de Extensión de la UNC 7: 1-19. Recuperado de: <https://bit.ly/2NomYRZ>

Gurevich, R. (2009) Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa* 32: 23-31. Recuperado de: <https://bit.ly/2NonqQb>

Kaplún, G. (2014) La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. Vol. 1(1): 44-51. Recuperado de: <https://bit.ly/2z4xvcj>

Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas* 24: 199-212. Recuperado de: <https://bit.ly/2IGZaYg>

Laclau, E. (1996) ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? *Emancipación y Diferencia*. Compañía Editora Espasa Calpe. 214pp. Recuperado de: <https://bit.ly/2Zbuy4D>

Naidorf, J., Martinetto, A. B., Sturniolo, S. A., & Armella, J. (2010). Reflexiones acerca del rol de los intelectuales en América Latina. *Education Policy Analysis Archives* 18(25): 2-44. Recuperado de: <https://bit.ly/2KFPPFYC>

Rama, G.W. (1978) Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas. Ponencia para el Seminario “Situación Actual de las Universidades en América Latina”. Comisión Económica para América Latina. 34pp. Recuperado de: <https://bit.ly/2Zc3QbX>

Roitman, M. (2003) Estructura Social y de Poder en América Latina. Módulo 1. “El desarrollo de la sociología latinoamericana”, Campus Virtual CLACSO.

Tommasino, H., & Cano, A. (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades* 67: 7-24. Recuperado de: <https://bit.ly/30eorO3>

Yubero, S. (2005). Socialización y Aprendizaje Social. En *Psicología Social, Cultura y Educación*. Capítulo XXIV pp. 819-844. Recuperado de: <https://bit.ly/2GZSYGC>

Zavaro, C. (2019) Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión* 5: 7.22. Recuperado de: <https://bit.ly/2TKYljh>

1. Miembro de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP.