

La extensión universitaria y su inserción curricular¹

Geraldo Ceni Coelho

Profesor Adjunto IV en la Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS)
cenicoelho@gmail.com

Resumen

La extensión universitaria ha desarrollado a partir del siglo XIX una especie de tercera misión de la universidad, además de la enseñanza y la investigación. Inicialmente, la extensión universitaria fue esencialmente difusionista, es decir, buscaba llevar los conocimientos de la universidad a los otros sectores de la sociedad, de una manera unidireccional. Un cambio conceptual profundo se produjo en la década de 1960 según las críticas y propuestas de Paulo Freire. En Brasil, un nuevo concepto dialógico y participativo de extensión universitaria fue desarrollado, intentando promover el cambio social en la comunidad no académica y también causar cambios importantes en la universidad. Por este nuevo enfoque, la extensión universitaria adquiere implicaciones pedagógicas, ya que promueve el aprendizaje y el desarrollo en múltiples dimensiones. En este artículo, son presentadas y discutidas las conexiones entre estas transformaciones históricas y conceptuales, sus implicaciones pedagógicas y las experiencias institucionales relevantes acerca de la inserción de la extensión universitaria en el plan de estudios universitarios. Por último, se muestran algunas de las barreras para el incremento de esta curricularización.

Palabras-clave: Carreras universitarias. Aprendizaje-servicio. Pedagogía experiencial. Universidad. Docencia.

INTRODUCCIÓN – UNA BREVE RESEÑA HISTÓRICA

La extensión universitaria surge en el siglo XIX a través de las universidades populares en Europa y a través de las universidades de concesión de tierras (“Land Grant Universities”) en los Estados Unidos. Las Universidades populares en Europa vinieron con el objetivo de diseminación de conocimientos técnicos hacia al pueblo (GURGEL, 1986). Sin embargo, la extensión universitaria en el Viejo Mundo no presentó continuidad ni alcanzó el reconocimiento institucional como actividad universitaria en igual medida que la enseñanza y la investigación. En la actualidad, la extensión universitaria es, en ocasiones, denominada en Europa como la ‘tercera misión’ (TEIXEIRA, 2015) y muchas veces se confunde con otros conceptos, como ‘investigación participativa’ (*participatory research*; LUCIO-VILLEGAS, 2016) o ‘aprendizaje en servicio’ (IBARROLA-GARCÍA; GARDE, 2016).

Ya en territorio estadounidense la extensión universitaria se convirtió en parte de la propuesta para popularizar la universidad. La Universidad de Wisconsin (EUA) empezó sus trabajos extensionistas en el año 1880, con la asignación de cursos sobre temas agrícolas a los trabajadores rurales (ZIEREN; STODDARD, 2004).

¹ Artículo basado en la ponencia “Extensión Universitaria: qué es, de dónde viene y cómo contribuye con la Formación”, durante La I Jornada Nacional de Extensión en Odontología, Córdoba, Argentina, 6 y 7 de Octubre de 2016.”

El exacto momento histórico en que la extensión universitaria ha comenzado en Brasil es motivo de controversia (Sousa, 2010). No obstante, se puede decir que su establecimiento más efectivo ocurre por el surgimiento (tardío) de la misma universidad en Brasil, en el siglo XX. Una de las primeras experiencias de extensión universitaria fue desarrollada por la Universidade Livre de São Paulo, en el año 1910, en la forma de cursos populares. Sin embargo, fueron ofrecidos de forma asistemática y no atrajeron interés popular (GURGEL, 1986).

Otra experiencia precursora nació junto a la 'Escola Superior de Agricultura e Veterinária' (ESAV), creada por ley en el 1920, e inaugurada en el 1926 (DULCI, 1999), y que más tarde daría origen a la 'Universidade Federal de Viçosa' (UFV), en el año 1969. Para estructurar y dirigir la ESAV, cuyo modelo de enseñanza sería establecido en los moldes de los "Land Grant Colleges" de los Estados Unidos, fue contratado el profesor estadounidense Peter Henry Rolfs, oriundo de la *University of Florida*. Además de director, el profesor Rolfs se encargó de elaborar los planes de las construcciones y programas de enseñanza. Así, la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, ya practicada en el modelo estadounidense de los *college*, se incorporó en los estatutos da ESAV (ARRUDA, 2003). Se observa, por lo tanto, que la extensión universitaria brasileña se establece bajo fuerte influencia del modelo estadounidense, que también es influencia de la formación de los servicios de extensión rural y de las propuestas de modernización de la agricultura en Brasil (SILVA, 2015).

Como consecuencia de estas primeras iniciativas, la extensión universitaria pasa a ser oficialmente reconocida en el Estatuto de las Universidades, Decreto 19.851 de 1931. Sin embargo, su carácter se restringe a "difusão dos conhecimentos úteis, à ajuda individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios. (...) A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário" (BRASIL, 1931).

La extensión universitaria en Brasil tiene un cambio conceptual importante a partir de las obras de Paulo Freire en los años 1960 (FREIRE, 1997, 2011), que cuestionan la concepción unidireccional o difusionista de enseñanza y de extensión, tanto en las escuelas como en la relación entre la academia y el público no académico.

Es, tal vez, como una paradoja, que la extensión universitaria ha constituido sus prácticas y referencias más significativas, a partir de la denuncia de Paulo Freire del concepto de "extensión", que obligó a los que querían seguir utilizando el término una re conceptualización radical, que incorporó la esencia de la perspectiva de Paulo Freire (DE PAULA, 2013).

Las ideas de Freire fueron incorporadas al concepto de extensión universitaria en Brasil a través del esfuerzo colectivo congregado por el 'Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX':

La Extensión Universitaria es el proceso educativo, cultural y científico que articula la Enseñanza y la Investigación de forma indisociable y permite la relación transformadora entre Universidad y Sociedad. [...] es un camino de doble mano, con tránsito asegurado a la comunidad académica, que encontrará en la sociedad la oportunidad de elaboración de la praxis de un conocimiento académico. En el retorno a la universidad, docentes y discentes traerán un aprendizaje que, sometido a la reflexión teórica, será añadido a ese conocimiento (FORPROEX, 1987).

Surge, por lo tanto, una nueva concepción de extensión universitaria, que abre camino para repensar la actuación social de la universidad y el propio sentido de la extensión. Más allá de la evidente relevancia de la extensión universitaria para la democratización de los avances de la ciencia y de la cultura académica, ampliando el acceso a la educación, la extensión pasa a ser también comprendida como una posibilidad de desarrollo académico, generando nuevos conocimientos e inspirando nuevas líneas de investigaciones (SHELTON et al., 2015), o promoviendo una formación profesional más calificada (COELHO, 2014).

La extensión universitaria se convirtió en el instrumento por excelencia de la interrelación de la universidad con la sociedad, de la oxigenación de la propia Universidad y la democratización del conocimiento académico, así como la (re)producción de este conocimiento a través del intercambio de conocimientos con las comunidades. Como una calle de doble sentido o, como se definió en los años siguientes, una forma de "interacción dialógica" que trae múltiples posibilidades de transformación de la sociedad y de la propia universidad pública (FORPROEX, 2012).

Sin embargo, a pesar de los cambios conceptuales anteriormente expuestos, el concepto de extensión universitaria sigue muy polisémico. En el escenario universitario, cohabitan concepciones y prácticas de extensión universitaria muy diversas (SOUSA, 2001, JEZINE, 2004).

El aprendizaje en servicio (service-learning)

El aprendizaje en servicio se puede definir como una práctica de la enseñanza-aprendizaje experiencial llevado a cabo en la comunidad no académica. En otras palabras, el trabajo en la comunidad se utiliza como estrategia de enseñanza.

La datación exacta del origen del aprendizaje en servicio como una actividad universitaria es difícil de definir. Además, el concepto de aprendizaje en servicio no es consensual (FURCO 2003; CHONG, 2014). Sin embargo, tres características se destacan: la actividad es un servicio ofrecido a la comunidad que se origina por las necesidades de la propia comunidad; el aprendizaje académico es fortalecido por la práctica; calidades cívicas como ciudadanía y responsabilidad social son obtenidas o desarrolladas (HOWARD, 2003).

En la era moderna, los primeros hitos del aprendizaje experiencial pueden ser asignados a John Dewey, quien consideraba esencial que la universidad y las escuelas se vuelvan a lo cotidiano, al trabajo y a la vida política. El '*Project method*' de su discípulo W. Kilpatrick, desarrollado también por Paul Hanna (autor del '*Youth Serves the Community*', en 1936), fueron los precursores del concepto de *service-learning* moderno (ROCHELEAU, 2004).

En Latinoamérica el concepto de aprendizaje-servicio no es comúnmente aplicado. Sin embargo, diversas experiencias desarrolladas en conexión con las comunidades no académicas son comprendidas como aprendizaje-servicio por determinados autores, como M. N. Tapia (2010):

Dibujar planos y hacer una maqueta para entregar como trabajo práctico es aprendizaje. Recolectar comida y ropa para donar es una campaña solidaria. Cuando en cambio, la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad social se enlazan en una actividad compleja y superadora, podemos encontrar estudiantes de Arquitectura que diseñan los planos y hacen la maqueta de un

comedor comunitario y colaboran en su construcción: eso es aprendizaje-servicio (...) En el contexto latinoamericano, en cambio, muchas instituciones educativas se aproximan a la realidad social primariamente para intentar responder solidariamente a alguno de los muchos y urgentes desafíos que plantea la pobreza y la inequidad de nuestra región. A menudo la valorización del componente educativo de las prácticas solidarias llega en un segundo momento, cuando los educadores han comenzado a reconocer el valor formativo que puede involucrar una acción social.

En Brasil, Carreras del área de Salud (Enfermería, Medicina, Odontología) han incorporado el aprendizaje experiencial como estrategia de formación profesional, en medio de las transformaciones curriculares de las últimas décadas, y buscando aliar la teoría a la práctica (ALBUQUERQUE et al. 2008, MOIMAZ et al., 2010) a pesar de que la distinción entre aprendizaje-servicio y pasantías no siempre es clara.

La convergencia entre aprendizaje-servicio y extensión universitaria es evidente, si consideramos que las instituciones se acercan a las comunidades para auxiliar en la resolución de múltiples desafíos (extensión universitaria) y que en un segundo momento se reconoce el valor pedagógico del desarrollo de acciones sociales como actividades de formación (curricularización de la extensión o aprendizaje en servicio). Cuando la extensión universitaria se integra al plan de estudio, las diferencias principales con el concepto de aprendizaje en servicio (Cuadro 1) son reducidas.

Cuadro 1. Diferencias entre aprendizaje en servicio y extensión universitaria.

Aprendizaje en servicio	Extensión Universitaria
Integrada con el currículo	En general no integrada, una actividad complementaria
El objetivo principal es el aprendizaje	En general el objetivo es atender una demanda comunitaria
Participación centrada obligatoriamente en los estudiantes	Estudiantes participan o no
Vinculada a una asignatura	Vinculada a un Programa o Proyecto

Sin embargo, se puede establecer diferencias con respecto a la dinámica constructiva de una y de otra modalidad. La extensión universitaria usualmente parte de un Programa o Proyecto, con identidad propia y con alguna autonomía académica, con frecuencia construida desde las convocatorias y financiaciones externas. Su dimensión pedagógica no es automática y muchas veces no está insertada en la enseñanza, aunque la participación de estudiantes en estas actividades es usualmente acreditada como actividades complementarias.

Por su lado el aprendizaje en servicio está estructurado desde el plan de estudios como unidades obligatorias u optativas y las acciones comunitarias se escalan para satisfacer esta demanda, en particular en relación con la temporalidad. Esto no quiere decir que las acciones sociales tengan una duración reducida, porque ellas pueden ser continuadas período tras período con diferentes clases de alumnos.

Se señala que en América del Norte la función educativa de las actividades de compromiso social se lleva a cabo principalmente a través del aprendizaje en servicio (*service learning*). La Extensión Universitaria, propiamente, se distanció de las demás dimensiones académicas, con unidades administrativas aisladas, con frecuencia a través de oficinas diseminadas en el territorio regional donde la universidad está ubicada. La inclusión de los estudiantes no es la regla, aunque algunas veces estos participen de actividades de extensión bajo la forma de pasantías o incluso como aprendizaje en servicio vinculado a una asignatura. Sin embargo, la conducción de la extensión universitaria a partir de oficinas separadas del contexto académico tiende a distanciar esta actividad de la enseñanza y la investigación (STOECKER, 2014), pese a los informes de experiencias exitosas de integración entre la extensión y el aprendizaje en carreras de grado y posgrado (SALANT; LAUMATIA, 2011, SHELTON et al., 2015).

Contribuciones de la extensión universitaria en la formación profesional y ciudadana

La contribución de la extensión universitaria para las comunidades y para la transformación social es ampliamente reconocida por la academia y por la sociedad en general. Sin embargo, en la medida en que la extensión universitaria se torna dialógica – un camino de doble mano – se vuelve pedagógica y académicamente significativa para los demás actores: docentes, estudiantes y técnicos de la universidad (COELHO, 2014). El aporte de la participación en actividades con la comunidad externa (acá discutiremos en conjunto la extensión universitaria y el *service-learning*) se presenta en diferentes dimensiones del desarrollo personal (Cuadro 2).

Cuadro 2. Categorías para la evaluación de las actividades de extensión como herramienta de aprendizaje universitario.

Categorías	Elementos de evaluación
Profesional	adquisición de conocimientos que favorecen el desempeño profesional; desarrollo de actitudes y conductas adecuadas para la profesión
Afectivo-conductual	confianza en sí mismo; autoestima; habilidades interpersonales; confianza en la elección profesional; autorrealización; participación activa en eventos y otras actividades de formación académica
Sociales	Capacidad para trabajar en equipo, tolerancia de las diferencias, actitudes positivas hacia el otro
Cívicas e políticas	capacidad de participar e interferir en los asuntos de la esfera política y social; comprensión de estas esferas; empatía
Cognitivas	Aprender a aprender; capacidad de la expresión escrita; desarrollo de la memoria, capacidad de articular diferentes dimensiones del conocimiento.

Adaptado de Conway et al. 2009 y Coelho, 2014.

La investigación acerca de la dimensión pedagógica del compromiso académico en actividades con la comunidad externa es relativamente reciente. En gran parte, esta investigación ocurre desde actividades de *service learning* y se concentra en los Estados Unidos. Igualmente en España, el tema de la investigación referente al aprendizaje en servicio ha alcanzado un mayor reconocimiento (FOLGUEIRAS BERTOMEU et al., 2013).

En los últimos 10 años, la investigación acerca de los impactos pedagógicos de las actividades extramuros en Brasil también ha crecido. Algunos estudios confirman que la participación en actividades con la comunidad externa promueve un mayor desarrollo de las habilidades profesionales y personales cuando se comparan grupos de estudiantes que participaron en estas actividades con grupos que no lo hicieron o que tuvieron participación en actividades alternativas (por ejemplo, en actividades de investigación).

Uno de los estudios más completos sobre el tema fue el de Vogelgesang y Astin (2000), que involucró a más de 19.000 estudiantes de 177 universidades en los Estados Unidos, para comparar tres posibles trayectorias de la educación universitaria: una que ha incluido experiencias extracurriculares voluntarias con la comunidad, una segunda caracterizada por el aprendizaje de servicio comunitario en asignaturas, y una tercera sin ninguna participación a actividades en la comunidad.

Ambas actividades con la comunidad, voluntarios o relacionados a las asignaturas, promueven los valores más altos para todas las variables: el desarrollo cognitivo, notas en exámenes, la evolución afectiva y de comportamiento e intereses cívicos. Pero aquellos cuya participación en la comunidad estaba vinculada a asignaturas tenían resultados ligeramente más altos en los aspectos cognitivos y notas. La importancia de la inserción institucional de manera estructurada (asignaturas, estudios orientados) es corroborada por el análisis de Conway et al. (2009), que verificó que los momentos y las actividades dedicadas a la reflexión acerca de la experiencia (*structured reflection*) generaron resultados más significativos que la simple participación en actividades con la comunidad.

En un meta análisis de estudios acerca del impacto del aprendizaje en servicio, de Conway et al. (2009), se destacó el impacto positivo sobre las capacidades cognitivas y la motivación académica y sobre las capacidades sociales, pero señaló resultados menos significativos para las capacidades cívicas y afectivo-conductuales. Hébert y Hauf (2015) confirmaron que la participación en el aprendizaje en servicio mejora el dominio de los contenidos, cuando compararon estudiantes de actividades de esta categoría con los que no participaron. Sin embargo, verificaron que esta diferencia solamente es detectada a través de evaluaciones planeadas específicamente para tal fin (aplicadas antes y después de la experiencia) y que esta diferencia no se detecta a través de las notas en los exámenes oficiales.

Los resultados arriba señalados muestran que el aprendizaje experiencial con compromiso comunitario no está en conflicto con el dominio de los contenidos, contrariamente a lo que indicaría el sentido común.

Los estudios en Brasil

El número de estudios sobre el impacto del aprendizaje experimental con participación de la comunidad en Brasil ha crecido, con especial atención en la extensión universitaria. Sin embargo, en general, estos estudios carecen de comparaciones de grupos control o entre las evaluaciones realizadas antes y después del experimento (COELHO, 2014), lo que limita las conclusiones y generalizaciones. Sin embargo, algunos estudios (FADEL et al. 2013, NOZAKI et al. 2015) presentan evidencias de que las actividades comunitarias no sólo permiten el desarrollo de capacidades profesionales importantes, así como también

representan una oportunidad que el propio ejercicio profesional no ofrece. La oportunidad de compartir y discutir con otros compañeros y maestros (posiblemente de múltiples áreas de conocimiento) y al mismo tiempo experimentar una situación real de trabajo, no se reproduce en el ambiente de trabajo a que se vinculan los recién diplomados.

La inserción de la extensión universitaria en los planes de estudio

En el año 2001, el Plan Nacional de Educación de Brasil para el decenio 2001-2010 (Ley federal n° 10.172 / 2001) en su meta 23 para la educación superior, estipuló la reserva mínima del diez por ciento del total de créditos requeridos para la graduación en la citada enseñanza en el país, para el desempeño de los estudiantes en actividades de extensión universitaria (BRASIL, 2001). Ese objetivo se ha mantenido en el nuevo Plan Nacional de Educación (2014-2024), la Ley federal n° 13.005, que propone "asegurar al menos el 10% (diez por ciento) del total de créditos de carreras requeridos para la graduación en los programas y proyectos de extensión universitaria, orientando su acción principalmente a las áreas de gran relevancia social" (BRASIL, 2014). Sin embargo, la inserción de la extensión universitaria en la formación de futuros profesionales (curricularización) sigue restringida a experiencias aisladas. Antes de tratar las posibles causas para esto, se destacan algunas experiencias de integración de la extensión universitaria en el plan de estudios, en Brasil y en otros países de Sudamérica.

La Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ empezó con un inventario de las actividades extensionistas, que resultó en 228 asignaturas o elementos curriculares complementarios, 145 programas o proyectos y 234 acciones extensionistas varias, como eventos y cursos. Pero, en el 2012, ninguna de las carreras de la UFRJ alcanzaba a los 10% de créditos en extensión. Desde la discusión de estos datos, el Consejo Universitario de la UFRJ determinó la creación de una categoría llamada '*Atividades Curriculares de Extensão*'. La inserción de actividades de extensión se tornó obligatoria en las carreras de grado con una proporción mínima del 10% (UFRJ, 2013, 2014). Posteriormente, fueron mantenidas las reuniones con los directores de departamento de las carreras para organizar la inserción de las actividades de extensión en los planes de estudio de las Carreras, de acuerdo con las modalidades descritas en el cuadro 3. Hasta el año 2015, aproximadamente el 7% de las carreras de graduación alcanzó el porcentaje del 10% de su carga horaria en las actividades de extensión (BENETTI et al., 2015).

Cuadro 3. Modalidades para la inserción de la extensión en los planes de estudio de grado en la UFRJ.

Categorías	Carga horaria
Programas y Proyectos I, II, III	90h, 180h, 180h
Cursos de Extensión I, II, III	30h, 45h, 60h
Eventos de Extensión	30h, 45h, 60h
Iniciación en Extensión	45h ou 60h
Actividad de Extensión I, II, III	60h, 90h, 180h

Adaptado de Benetti *et al.* 2015.

Otro ejemplo institucional importante es el caso de la UFBA (Universidade Federal da Bahia en Brasil). Para articular la enseñanza y la investigación con la extensión, en el 1997 se creó el Programa “UFBA em Campo”, con el objetivo de crear nuevos modos de interacción entre la universidad y la sociedad, compartiendo conocimientos. En el año 2000, esta iniciativa fue transformada en una inserción en los planes de estudio, bajo el nombre “Atividade Curricular em Comunidade (ACC)”.

Mientras que en los años 2001 y 2012, en promedio, fueron matriculados 500 alumnos por semestre en las ACC. Por lo tanto, cerca de 12.000 estudiantes participaron de estas actividades en un período de 11 años, bajo una oferta de 703 ACC en diferentes carreras. Posteriormente, las ACC fueron transformadas en ‘Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS)’, que pasaron a tener el carácter de asignatura, con por lo menos 17 horas cada una. Las actividades desarrolladas son libremente planeadas y elegidas por los docentes y por los estudiantes, a cada semestre. En el 2013, 88 ACCS fueron ofertadas, contemplando 1.327 alumnos. Hasta el 2018, la UFBA tiene como objetivo alcanzar los 10% del total de los créditos en actividades de extensión, en consonancia con la exigencia del Plan Nacional de Educación (VÉRAS; SOUZA, 2016).

Tal vez la experiencia más expresiva de la curricularización de actividades de extensión en la universidad sea la de la Universidad de la Republica (UDELAR) en Uruguay. El concepto de ‘formación integral’, que presupone que la extensión y la investigación deben ser integrantes de la metodología de enseñanza universitaria estableciendo un contacto directo con la realidad social, fue la base central (UDELAR, 2010). La metodología de inserción de los estudiantes en la extensión universitaria ocurre en diferentes etapas (Cuadro 4), cada una con sus objetivos. La formación integral ocurre a través de la participación de los estudiantes en proyectos, denominados ‘Espacios de Formación Integral’. Desde la creación de los ‘Espacios de Formación Integral’, la UDELAR contabilizó en el 2010 la participación de 10.000 estudiantes y 600 docentes en 90 proyectos de extensión (TOMMASINO, 2011).

Cuadro 4. Etapas de inserción de los ‘Espacios de Formación Integral’ en el plan de estudios en la Universidad de la Republica (UDELAR), Montevideo, Uruguay.

Etapa	Procesos	Contenidos	Resultados esperados
Formación integral I	Sensibilización Vínculo con el ciclo introductorio	Aproximaciones iniciales a territorios, proyectos y actividades profesionales descentrando el proceso de las sala de aula	Aprendizaje más allá del aula; Contacto inicial con la Integralidad Trabajo con la comunidad
Formación integral II	Profundización (2° año)	Inserción en la comunidad	Formación integral Interdisciplinaria Acreditación curricular
Formación integral III	3° año	Enseñanza por problemas, discusión de contenidos teóricos, iniciación a la investigación	
Formación integral IV	4° año	Articulación entre las carreras, seminarios y talleres, prácticas pre-profesionales	

Adaptado desde UDELAR (2010).

La evaluación del impacto de esta experiencia aún está en curso. Ha habido una amplia aprobación entre los estudiantes: más del 60% de ellos desean continuar participando en experiencias de extensión y más del 80% recomendaría esta experiencia a sus colegas (ENDIÁLOGO, 2014).

En Argentina, sigue en curso la experiencia de la Universidad de Avellaneda (UNDAV), que presenta una inserción de la extensión universitaria en forma de ‘Trabajo Social Comunitario’, obligatorio e integrado a todas las carreras, y que incluye cuatro asignaturas de 32 horas cada una. La primera tiene un contenido introductorio y las demás son articuladas con proyectos y programas desarrollados en cada facultad o unidad universitaria (GIRAUDO; VERGERIO, 2016).

Barreras para la curricularización de la extensión universitaria

Teniendo en cuenta el reconocimiento del valor del aprendizaje experiencial a través de la extensión universitaria y el aprendizaje de servicio para el desarrollo profesional y la ciudadanía, ¿por qué su integración curricular se limita a algunas experiencias aisladas en los países de América Latina?

La integración curricular de extensión también tiene sus cuestionamientos. La extensión, como tarea adicional de los docentes, puede generar sobrecarga. Por otra parte, puede causar dificultades a la gestión de las universidades, ya que son actividades que generan demandas financieras adicionales (IMPERATORE et al., 2015).

Por otro lado, desde un punto de vista pedagógico, la transformación en asignaturas puede condicionar la extensión a los dictados burocráticos y las formalidades del plan de

estudios, y consecuentemente la eliminación de la autonomía y la creatividad de los proyectos. Además, la extensión necesita tener la flexibilidad para adaptarse a las exigencias y el momento de las comunidades.

Las barreras a esta incorporación en el quehacer universitario y a la formación académica se pueden clasificar en:

Administrativas: el compromiso con la provisión de medios para la realización de actividades en las comunidades (materiales de transporte, alimentos, consumo) puede representar gastos adicionales para las universidades (IMPERATORE et al., 2015) que ya tienen dificultades para satisfacer sus demandas.

Culturales o de comportamiento: la extensión universitaria no es vista como la actividad más noble del quehacer académico. Si la enseñanza es una carga, la investigación científica es la actividad más deseada. Los programas de posgrado *stricto sensu* preparan los docentes casi que exclusivamente para la investigación, la actividad que en general agrega más valor para los currículos. La retroalimentación promovida por la extensión universitaria, enriquecedora de la investigación y del propio trabajo pedagógico difícilmente es reconocida por gran parte de los docentes. Con frecuencia, quien se involucra en actividades de extensión son los docentes de menor titulación o los más jóvenes (VILABOIA, 2014). Por otra parte, involucrarse en la extensión puede parecer una carga adicional para el profesor, que ya a menudo se siente abrumado.

Pedagógicas: los docentes son, en primera instancia, contratados para ‘impartir clases’. Esto se traduce mayoritariamente en clases magistrales (*lectures*). En lugar de las clases magistrales, la actividad docente debería ser la de crear o promover condiciones bajo las cuales el alumno aprenda. Sin embargo, entre los docentes de América Latina es fuerte la creencia de que el aprendizaje ocurre principalmente a través del acto de participar de las clases (DEMO, 2001). El exceso de clases y de asignaturas concomitantes, más allá de generar desgaste y estrés entre los estudiantes (BONIFÁCIO et al., 2011, RUIZ-GALLARDO et al., 2011), produce un aprendizaje superficial y memorístico, fácilmente olvidado después del término de las asignaturas (BIGGS, 2005, COPE; STAEHR, 2005, KARJALAINEN et al., 2006) y dificulta el involucramiento en actividades de investigación y extensión.

Cabe destacar que la inserción de la enseñanza experiencial exige cambios en la estructura del plan de estudios. Actividades de extensión son, frecuentemente, multidisciplinarias, por lo tanto no son de dominio exclusivo de un área de conocimiento. En contraposición, los puestos para docentes en las universidades están fuertemente relacionados a estas áreas. En este sentido, el plan de estudios se constituye en un territorio de gran disputa. La creación de porciones de territorio sin control exclusivo de un área genera aprehensiones entre los docentes.

Para superar estos desafíos, es necesario un cambio en los fundamentos del quehacer universitario y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Enriquecer el aprendizaje experiencial (con la extensión y la investigación) requiere cambios teóricos y prácticos en la docencia y también en las políticas institucionales, como muestran las experiencias en Brasil, Uruguay y Argentina, citadas anteriormente. Sin querer condenarlas o desestimularlas, las tentativas individuales por parte de docentes y estudiantes tienen un alcance muy restringido.

AGRADECIMENTOS

A Santo Gabriel Vaccaro (UFFS) por la revisión del español.

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, V. S.; GOMES, A. P.; REZENDE, C. D.; SAMPAIO, M. X.; DIAS, O. V.; LUGARINHO, R. M. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 3, p. 356-362, 2008.

ARRUDA, M. A. Origem da Universidade Federal de Viçosa: modernidade, agricultura de exportação e importação de modelos (1922-1970). **Cadernos de História da Educação**, v. 2, p. 141-148, 2003.

BENETTI, P. C.; SOUSA, A. I.; SOUZA, M. H. N. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: NARCEA 2005.

BONIFÁCIO, S. D. P.; SILVA, R. C. B. D.; MONTESANO, F. T.; PADOVANI, R. D. C. Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de Psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 1, p. 15-20, 2011.

BRASIL. **Estatuto das Universidades Brasileiras**. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**, Edição extra, p. 1-8, 26 de junho de 2014.

CHONG, C. Service-learning research: definitional challenges and complexities. **Asia Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 154, n. 4, p. 347-358, 2014.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da Extensão Universitária. **Em Extensão**, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.

CONWAY, J. M.; AMEL, E. L.; GERWIEN, D. P. Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. **Teaching of Psychology**, v. 36, n. 4, p. 233-245, 2009.

COPE, C.; STAEHR, L. Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. **Studies in Higher Education**, v. 30, n. 2, p. 181-197, 2005.

DEMO, P. Lugar da extensão. In: FARIA, D. S. de (org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 141-158, 2001.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces (UFMG)**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

ENDIÁLOGO. La integralidad possible – un primer acercamiento al impacto de los Espacios de Formación Integral. **EnDiálogo**, n. 16, ano 6, p. 2-4, 2014.

FADEL, C. B.; BORDIN, D.; KUHN, E.; MARTINS, L. D. O impacto da extensão universitária sobre a formação acadêmica em Odontologia. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 47, p. 937-946, 2013.

FOLGUEIRAS BERTOMEU, P.; LUNA GONZÁLEZ, E.; PUIG LATORRE, G. Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. **Revista de Educación**, v. 362, p. 159-185, 2013.

FORPROEX – Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **O Plano Nacional de Extensão Universitária - Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: FORPROEX, 1987. Disponível em: <
<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>> Acesso em: 4 fev. 2014. Acesso em: 25 set. 2016.

FORPROEX – Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. <
<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso em: 25 set. 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. [Publicado originalmente em 1969, no Chile, sob o título ¿Extensión o comunicación?].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1967].

FURCO, A. Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In: BILLIG, S. H.; WATERMAN, A. S. (Eds.) **Studying service-learning: Innovations in education research methodology**. Mahwah (EUA): Lawrence Erlbaum, p. 13-33, 2003.

GIRAUDO, C.; VERGERIO, G. La extensión universitaria: en busca del saber, del conocimiento colectivo y la construcción de la demanda. **Revista ExT**, n. 7, p. 1-19, 2016.

GURGEL, M. R. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HÉBERT, A.; HAUF, P. Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. **Active Learning in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2015.

HOWARD, J. Service-learning research: foundational issues. In: BILLIG, S. H.; WATERMAN, A. S. (Eds.) **Studying service-learning**: Innovations in education research methodology. Mahwah (EUA): Lawrence Erlbaum, p. 1-12, 2014.

IBARROLA-GARCÍA, S.; GARDE, R. A. La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. **Contextos Educativos**, v. 19, p. 105-120, 2016.

IMPERATORE, S. L. B; PEDDE, V; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 15, 2015, Mar del Plata, Argentina. **Anais...** Mar del Plata: INPEAU/UFSC, 2015. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 27 set. 2016.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf> > Acesso em: 25 set. 2016.

KARJALAINEN, A.; ALHA, K.; JUTILA, S. **Give me time to think** - determining student workload in higher education. Oulu: Oulu University Press, 2006.

LUCIO-VILLEGAS, E. Building knowledge democracy from the university: A case study in Spain. **Action Research**, v. 14, n. 1, p. 3–18, 2015.

MOIMAZ, S. A. S.; SALIBA, N. A.; ZINA, L. G.; SALIBA, O.; GARBIN, C. A. S. Teaching-learning practices based on real scenarios. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 32, p. 69-79, 2010.

NOZAKI, J. M.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. C. F. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015.

ROCHELEAU, J. Theoretical roots of service-learning: progressive education and the development of citizenship. IN: SPECK, B. W.; HOPPE, S. L. (Eds.) **Service-learning**: history, theory and issues. Westport: Praeger Publishers, p. 3-21, 2004.

RUIZ-GALLARDO, J. R.; CASTAÑO, S.; GÓMEZ-ALDAY, J. J.; VALDÉS, A. Assessing student workload in Problem Based Learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. **Teaching and Teacher Education**, v. 27 n. 3, p. 619-627, 2011.

SALANT, P.; LAUMATIA, L. Better together: Coeur d'Alene Reservation Communities and the University of Idaho. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, v. 15, n. 3, p. 101-112, 2011.

SHELTON, D. P.; RODIE, S. N.; FEEHAN, K. A.; FRANTI, T. G.; PEKAREK, K. A.; HOLM, B. A. Integrating extension, teaching, and research for stormwater management education. **Journal of Contemporary Water Research & Education**, v. 156, n. 1, p. 68-77, 2015.

SILVA, C. M. **De agricultor a farmer** – Nelson Rockefeller e a modernização da agricultura no Brasil. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2015.

SOUSA, A. L. L. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isto? In: FARIA, D. S. de (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 107-126, 2001.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea Editora, 2010.

STOECKER, R. Extension and Higher Education Service- Learning: Toward a Community Development Service-Learning Model. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, v. 18, n. 1, p. 15-42, 2014.

TAPIA, M. La propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio: una perspectiva latinoamericana. **Tzhoecoen**, n. 5, p. 23-43, 2010.

TEIXEIRA, P. N. Extensão Universitária na Europa: A Terceira Missão. Entrevista concedida a Manoel Maximiano Junior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 59-62, 2015.

TOMMASINO, H. 2011. El debe y el Haber - balance de cuatro años de gestión. **enDiálogo**, n. 8, p. 2-2, 2011.

UDELAR – Universidad de la República de Uruguay. **Hacia la reforma universitaria: La Extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral**. Montevideo: UDELAR, 2010.

VILABOIA, D. C. Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias. Análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. Dissertação de Mestrado, Facultad de Psicología, Universidad de La Republica, Montevideo, 2014.

VÉRAS, R. M.; SOUZA, G. B. de. Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 2, p. 83-90, 2016.

VOGELGESANG, L. J.; ASTIN, A. W. Comparing the effects of community service and service-learning. **Michigan Journal of Community Service Learning**, v. 7, n. 1, p. 25-34, 2000.

ZIEREN, G. R.; STODDARD, P. H. The historical origins of service-learning in the nineteenth and twentieth centuries: the transplanted and indigenous traditions. In: SPECK, B.

W.; HOPPE, S. L. (Eds.). **Service-learning**: history, theory, and issues. Westport: Greenwood Publishing Group, p. 23-42, 2004.

Fecha de presentación: 08/04/2017

Fecha de aceptación: 07/11/2017