

Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas



Varenka Parentelli
Coordinadora

Integralidad revisitada: **abordajes múltiples y perspectivas**

Varenka Parentelli
Coordinadora

INTEGRALIDAD REVISITADA: ABORDAJES MÚLTIPLES Y PERSPECTIVAS

© De los textos, 2022, Johana Arias, Leticia Benelli, Delia Bianchi, Alejandra Cardozo, Ana Egaña, Guillermo Herrmann, Patricia Iribarne, Selene Morales, Milva Panizza Etcheverry, Varenka Parentelli, Maximiliano Piedracueva, José Luis Protti Rey, Gabriel Soto, Humberto Tommasino y Romina Verrua.

© De las fotografías, 2022, Aida Pérez Conde (docente del Programa APEX, Udelar)

© De esta edición, 2022, Programa APEX, Udelar

Coordinadora: Varenka Parentelli

Ilustración de tapa: Grupo de adolescentes ApexAndo (Damián Cuadro, Darío Aquino, Gabriel Aquino, Alexa Machado, Leia Maldonado, Antonella Lepsik, Mayra Lepsik, Matías Pinto, Cristina García, Carlos Torrado). Obra realizada en el marco del concurso de dibujo y pintura para jóvenes artistas *Mi barrio, mi comunidad* (resolución de Comisión Directiva del Programa APEX-Cerro, 25 de octubre de 2018).

Producción editorial: Doble clic · Editoras
doble.clic.editoras@gmail.com
www.dobleclic.uy

ISBN: 978-9974-0-1896-9

Montevideo, marzo de 2022

Contenido

Prólogo.....	7
Miguel Olivetti	
Formación universitaria integral y curricularización de la extensión	11
Rodrigo Arim	
Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas.....	15
Humberto Tommasino	
Hacia la institucionalización de la integralidad en el Cenur Litoral Norte	39
Johana Arias, Leticia Benelli, Guillermo Herrmann y Selene Morales	
Seminario-taller como semillero de Espacios de Formación Integral.....	53
Johana Arias, Leticia Benelli, Alejandra Cardozo, Guillermo Herrmann y Selene Morales	
Reseña del proceso de institucionalización de la extensión universitaria en la Udelar	69
Gabriel Soto y Maximiliano Piedracueva	
Aportes conceptuales para trabajar con la comunidad y el territorio	81
Milva Panizza Etcheverry y José Luis Protti Rey	
Producción de conocimiento en la integralidad y curricularización de la extensión	97
Patricia Iribarne	

Diálogo de saberes e interdisciplina en los procesos de curricularización de la extensión	113
Ana Egaña y Delia Bianchi	
Reflexión en torno al abordaje pedagógico y evaluación de los Espacios de Formación Integral	129
Varenka Parentelli y Romina Verrua	
Epílogo	143
Graciela Carreño	

Prólogo

El presente libro propone un conjunto de reflexiones sobre la extensión universitaria, principalmente vinculadas con el concepto de integralidad. De esta forma se establecen insumos muy valiosos para la generación de debates sobre la temática, que son de suma relevancia en tiempos en que se consolidan acciones para repensar y actualizar el paradigma de la integralidad. La Universidad de la República (Udelar), tiene como uno de sus fines principales vincularse con una diversidad de actores sociales para dar respuesta a diferentes tipos de demandas en el marco de los intercambios de saberes. Las estrategias formuladas para lograr dicho fin son diversas y requieren de una constante revisión y actualización. Al mismo tiempo, el compromiso social con el medio y sus problemáticas, así como el trabajo conjunto con los sectores populares más vulnerables, no debe ser visto como un propósito aislado, es decir, la extensión como función universitaria está siempre asociada con procesos de aprendizaje y enseñanza, así como con la generación de conocimientos. Así, la extensión promueve ámbitos de innovación educativa y de investigación en cuanto a sus métodos y abordajes temáticos. Es por ello que el concepto de integralidad es fundamental para considerar la complejidad de las relaciones entre las funciones y entre los saberes que se establecen en las tramas socioeducativas. En este sentido, en varios de los artículos del libro se problematizan los temas referidos, al mismo tiempo que nos dan pistas para la discusión actual al respecto.

En lo que refiere a la conveniencia de fortalecer la relación de la Udelar con el medio y a la pertinencia de aproximar y expandir sus capacidades hacia el resto de la sociedad, se entiende que esto tiene un impacto en la democratización del conocimiento y en las formas de participación social en la producción de dicho conoci-

miento. Esta dinámica posibilita una perspectiva de innovación en clave social respecto a los dispositivos diseñados conjuntamente para dar respuesta a la diversidad de problemáticas sociales existentes. A su vez desde la idea del diálogo de saberes en su multiplicidad se posibilita una dinámica crítica respecto a la configuración de tales problemáticas. Esta forma de concebir el abordaje de las problemáticas sociales tiene además un efecto sobre las posibilidades de desarrollo de una agenda de investigación que se construye en función de responder a las necesidades sociales en el marco del desarrollo de nuestro país. Todos estos componentes, que son sustanciales en la perspectiva de la integralidad, son desarrollados exhaustivamente en diferentes pasajes del libro, lo cual contribuye, además, a la reflexión específica sobre varios de los atributos de la propia integralidad, por ejemplo la interdisciplina como idea básica para el abordaje de las problemáticas sociales expuestas y la articulación de los saberes desde un enfoque crítico.

En lo que respecta a los planteos sobre la extensión universitaria vinculada con las otras funciones, esta cuestión tiene una rica historia en nuestro ámbito. Antecedentes de su abordaje se encuentran en referentes históricos tales como el doctor Pablo Carlevaro. Fundador del Programa Aprendizaje y Extensión (APEX) de la Udelar, Carlevaro ponía el foco en la comunidad como espacio educacional formal en el cual se integran la enseñanza y la extensión, además del potencial de investigación y de construcción de conocimiento colectivos, que permite una formación integral de los estudiantes en los ámbitos «extramuros». Más próximo a nuestro tiempo, el exrector de la Udelar, doctor Rodrigo Arocena, focaliza en la importancia de profundizar el trabajo universitario en el ámbito comunitario, y, con ello, en la necesidad de una mayor interrelación y sinergia entre las funciones universitarias. Es, en este sentido, otra fortaleza de la presente publicación la incorporación de miradas actualizadas de autores que son referentes del proceso de desarrollo del paradigma de la integralidad y que han sido protagonistas de los procesos históricos mencionados, como es el caso del doctor Humberto Tommasino.

En la actualidad, la Udelar se encuentra en un momento en el que se han consolidado una serie de resoluciones que implican un

conjunto de definiciones y objetivos orientados hacia la renovación de la enseñanza terciaria. En tal sentido cabe mencionar las acciones hacia la democratización del acceso al conocimiento y, en ese marco, se destaca la curricularización de la extensión. El actual Estatuto de Personal Docente, de reciente implementación, considera a la extensión, junto a la enseñanza y la investigación, como función sustantiva y exige a los docentes su cumplimiento, teniendo en cuenta sus dedicaciones horarias. Este aspecto busca legitimar y consolidar la docencia integral, lo que tiene un efecto sobre la generalización de las prácticas de extensión. Tanto por la reciente implementación de las nuevas normativas como por la necesidad de reflexionar sobre los rumbos reales de la implementación de estas prácticas, es este libro también de gran aporte, incluso a la hora de obtener insumos para pensar en los ajustes institucionales necesarios en busca de la concreción de las realidades deseadas.

Otro aspecto relevante sobre el concepto y el desarrollo de la integralidad y de la extensión, desde dicha perspectiva, es el rol de los Programas Integrales Universitarios. Si bien los programas con los que cuenta actualmente la Udelar —es decir, el APEX y el Programa Integral Metropolitano (PIM)— tienen un recorrido sólido y un cierto grado de legitimación, hay algunos aspectos de su posicionamiento institucional y de sus definiciones sustanciales que se encuentran en debate, en la medida que los propios fundamentos conceptuales que los sostienen son revisados. El fortalecimiento de los programas integrales como espacios universitarios para el desarrollo pleno de las funciones sustantivas, en diálogo con las comunidades que habitan los territorios a los que se adscriben, depende de la profundización de la producción del conocimiento sobre las categorías conceptuales que los sostienen. Es en este sentido que el presente libro, a través de varios de los artículos que lo integran, permite extraer reflexiones de gran valor a la hora de fundamentar los nuevos posicionamientos y la consolidación de estructuras pensadas para el pleno desarrollo de la integralidad.

En esta línea, la reflexión colectiva en la cual convergen distintos abordajes (conceptuales, pedagógicos, didácticos, entre otros) sobre la integralidad y sus procesos es para el Programa APEX de suma relevancia, ya que la integralidad es una de sus dimensiones

constitutivas. Hago particular referencia al APEX como programa integral debido al conocimiento que tengo sobre él en particular por estar a cargo en estos momentos de su dirección.

En definitiva, subrayo los aportes de la realización del seminario-taller *Curricularización de la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*, que devino en esta publicación, y de la publicación misma, que ofrece un recorrido por los temas a los que he hecho referencia y enfatiza una vez más la importancia de generar instancias de diálogo, de intercambio y de producción de conocimiento sobre la extensión y la integralidad, así como también la problematización de los procesos de cambios reformistas de la Udelar en diálogo con los procesos sociales. En este sentido, el ejercicio de la reflexión intelectual contribuye a pensar colectivamente sobre nuestro presente y futuro en los procesos de enseñanza, investigación y extensión.

Mag. Miguel Olivetti
Director del Programa APEX-Udelar

Formación universitaria integral y curricularización de la extensión

De los cambios recientes a la constitución de una nueva agenda de discusión

La curricularización de la extensión universitaria no es un fenómeno nuevo en la vida de la Udelar ni es extraño en el contexto regional. Hunde sus largas raíces en la tradición universitaria latinoamericana, signada por el impacto continental de la revuelta estudiantil de Córdoba en 1918 y la estela de reformas universitarias que sacudieron y moldearon la educación superior de América Latina y el Caribe. Es posible señalar experiencias de integración de la extensión a los procesos formativos de distinta índole, perdurabilidad y profundidad en la historia reciente de nuestras instituciones.

Como conceptos en permanente discusión e inexorablemente polisémicos, qué se entiende y conceptualiza por extensión y qué implica su integración a los procesos de formación universitaria a nivel de grado y posgrado no es materia saldada. Los contenidos específicos de la extensión y su vinculación con los planes de estudio que vertebran la enseñanza son y serán motivos de intercambios, debates, diferencias y síntesis, que siempre estarán referenciados a un espacio y un tiempo particulares y a las dinámicas propias de la constitución de los campos de conocimiento y su interrelación con la sociedad.

En la urdimbre tejida al calor de los debates y cambios institucionales, el vínculo más orgánico entre extensión, enseñanza e investigación ha ocupado un espacio privilegiado en los últimos años. Algunos cambios recientes son tangibles, incluso contundentes. Por ejemplo, la emergencia los Espacios de Formación Integral (EFI) constituye una innovación relevante y consolidada, que presupone la articulación de las tres funciones universitarias básicas en conexión con actores no universitarios, la incorporación de los estudiantes de grado a procesos formativos donde los conocimientos incorporados en aulas, laboratorios, seminarios y otras

instancias de formación propias de la educación superior “tradicional” se ubican en conexión con problemas y preocupaciones provenientes de ambientes no universitarios. Los EFI constituyen también un mecanismo de materialización de la preocupación por la interdisciplina, al priorizar el abordaje de problemas sobre la demarcación precisa de un campo disciplinar.

No obstante, innovaciones de esta naturaleza no operan en el vacío. Requieren el ejercicio del cambio sistemático y articulado de prácticas universitarias y la convergencia de movimientos conceptuales más profundos. Permítanme ser más preciso: los resultados obtenidos por los EFI y su generalización en los servicios universitarios no habrían sido fructíferos sin transformaciones sustantivas en la matriz que sostiene la formulación de los planes de formación de grado.

Han transcurrido diez años de la aprobación de la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria por parte del Consejo Directivo Central de la Udelar. Esta ordenanza construyó un marco común de referencia para el diseño e implementación de los planes de estudio con algunos principios rectores básicos: socava la definición taxativa y excluyente de rutas de formación, utiliza el crédito como métrica de aprendizaje independiente de los contenidos específicos de las acciones formativas, incorpora explícitamente la necesidad de contar con ofertas de unidades curriculares electivas y optativas, incentiva el abordaje interdisciplinario, promueve la movilidad estudiantil fuera de los recintos de la facultad de pertenencia, facilita la articulación de las carreras de la Udelar con las propuestas de otras instituciones educativas, del país o del exterior.

Estos cambios contenidos en la Ordenanza de Estudios de Grado constituyen plataformas para viabilizar otros desarrollos programáticos de la institución. Sin un marco de referencia como el delineado por la ordenanza, la curricularización de la extensión o la “normalización” de prácticas integrales como las propuestas desde los EFI no son viables. Por supuesto, pueden operar y existir, como lo han hecho en distintos momentos de nuestra vida institucional, pero serían siempre esfuerzos *ad hoc*, no sistemáticos, con dificultades para dialogar con planes de estudio donde la formación descansa en la definición de contenidos y no en la

construcción de habilidades analíticas profundas y en diálogo con distintos actores, incluyendo a aquellos que le demandan a la institución una interacción constructiva para definir la aplicación del conocimiento avanzado a problemas cuya resolución tiene un gran valor societal.

La historia universitaria está llena de ejemplos de esta naturaleza. Experiencias de extensión que se impulsan pero que no se integran a la formación de grado, por no contar con espacios conceptuales donde se les reconozca, cualitativa pero también cuantitativamente en términos de avances en las carreras, su valor. Sin planes de estudio creditizados, flexibles, que reconozcan diversidad de trayectorias e incentiven experiencias formativas heterogéneas, la curricularización de la extensión y la promoción de actividades integrales se aproximan más a un paradigma militante que a un proceso de conformación y articulación progresiva de la formación universitaria.

Los procesos de transformación universitaria son imprescindibles. No es desde la reivindicación ceremonial del pasado ni desde la incorporación de referencias lingüísticas comunes a la extensión o la integralidad que lograremos innovar y transformar nuestras prácticas en los escenarios que el futuro demarca para las universidades latinoamericanas. Más que reivindicar en general la pertinencia de incorporar la extensión sistemáticamente en los procesos de enseñanza o en la demarcación de las agendas de investigación, el campo de acción debería nutrirse de propuestas tangibles de integración de la vida universitaria con el denso y diverso entramado social. En otros términos, preguntarnos, cuestionarnos, qué puede y debe la universidad como institución aportar a los procesos de cambio social, desde qué lugar y con qué matriz. La historia reciente es una muestra —contradictoria— de que es posible avanzar en estas agendas, pero desde la elaboración y articulación de propuestas abarcativas, que alteren las reglas del funcionamiento institucional, con miradas integradoras y respetuosas de la diversidad universitaria, que finalmente dialoga también con actores y ámbitos diversos. La uniformización de definiciones y la pretensión hegemónica de una forma de ver la construcción del vínculo entre extensión y las otras funciones universitarias no

solo empobrecen la vida universitaria, también bloquean procesos posibles de innovación en estas áreas.

El COVID-19 nos enfrenta a nuevos desafíos. Ningún ámbito de la vida social emergerá inmune luego de ¿tres años? de pandemia. La Udelar ha demostrado tener la flexibilidad y versatilidad para responder desde ámbitos muy distintos a los desafíos que imponían las circunstancias. Es hora de reflexionar sobre esa experiencia, para entender también cuánto podemos incorporar de transformador en las prácticas extensionistas, en la construcción de agendas de investigación articuladas en torno a problemas emergentes del entramado societal, en la articulación de nuestras funciones en los procesos de formación. Es, pues, una hora de cambios sostenidos en análisis no complacientes, que asuman la diversidad y las diferencias como motor para nuevas síntesis. Es hora de mantener a la universidad en movimiento, para que procesos virtuosos como la Ordenanza de Grado puedan asentarse, apalancar nuevos cambios, evaluar resultados sin temer a equivocarse y ser capaces de corregir en la marcha con los criterios de análisis y rigurosidad propios de la vida universitaria. A diez años de la Ordenanza de Grado y de transformaciones institucionales como los EFI, es hora de reconocer lo logrado, proponer nuevas sendas y recorrer nuevos rumbos.

Lic. Rodrigo Arim
Rector de la Udelar

Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas

Humberto Tommasino



Humberto Tommasino: Docente honorario, Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Veterinaria, Udelar. Coordinador Grupo CLACSO-ULEU Extensión Crítica, Teorías y Prácticas en América Latina y el Caribe.

Introducción¹

En este texto haré una presentación somera de la situación de la extensión y la integralidad en Uruguay y América Latina. Durante mis años de docente, he podido conocer varias universidades de varios países de América del Sur y también algunas de Centroamérica. Este texto traduce, en alguna medida, los aportes de esas experiencias, pero también de las vivencias de equipo, el trabajo junto a compañeras y compañeros en investigaciones asociadas a la extensión, prácticas en territorio, el dictado de cursos en Uruguay y la región, etcétera. Además, todo esto se nutre del aporte de autores y autoras que, previamente, abordaron el asunto.

Para comenzar, al referirnos a la *extensión* debemos necesariamente aludir a la *integralidad*, porque ambas se articulan y combinan. Hoy, básicamente se habla de la extensión articulada y dentro de las prácticas educativas universitarias. Hablar solo de extensión es seguir dejando a esta práctica en el gueto extensionista, en el «quiste» extensionista en el que estuvo durante mucho tiempo. Efectivamente, hay un intento fuerte en los últimos diez o quince años, tal vez más, de sacar a la extensión de ese aislamiento. En ese sentido, en Uruguay hubo picos importantes, como el Programa Aprendizaje y Extensión (APEX), en el Cerro, creado por Pablo Carlevaro, por el que pasaron muchos estudiantes y docentes —Aprendizaje y Extensión, su nombre completo, refleja ese intento—.

De manera que abordaré aquí los modelos de integralidad en las universidades públicas, y eso me llevará primero a los modelos de extensión, porque como trasfondo de la incorporación de la extensión en la formación de los y las estudiantes, en el trabajo, en la tarea docente, está la formación integral. La producción de conocimiento es muy importante en la universidad, pero la formación

¹ Este texto tiene como base una presentación realizada en el Módulo I: ¿De qué hablamos cuando hablamos de extensión(es) e integralidad?, en el marco del seminario-taller *Curricularizar la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*, organizado por la Unidad de Extensión del Cenur Litoral Norte en 2021. Mantiene un formato coloquial que esperamos los lectores sepan disculpar, o disfrutar.

de estudiantes que sean críticos y críticas, solidarios y solidarias, debería ser una de sus preocupaciones centrales.

Modelos de extensión

En un texto que ya tiene más de diez años (Udelar, 2010) —texto que hicimos con varios compañeros del Servicio de Extensión— está presente la mencionada preocupación, de modo que la extensión se define en el marco de una formación integral. Creo que esto es central: cómo formar compañeras y compañeros graduados, universitarios, que avancen en una comprensión del mundo crítica, humana, radical —al decir de Freire—, en la comprensión de la raíz de la realidad. En ese texto decíamos:

Desde la Antigüedad hasta nuestros días, este problema se ha presentado [el de la formación integral] buscando la integración de dimensiones que históricamente han sido disociadas: el físico y el espíritu, el trabajo manual e intelectual, la formación ética junto a la profesional, el estímulo de potencialidades sensibles junto a las cognitivas en el proceso educativo. (Udelar, 2010, p. 25)

Esa búsqueda supone movimientos, metodologías, estrategias que permitan salir de esa visión dicotómica del proceso educativo. Asimismo, para poder avanzar en la formación integral, es preciso detenerse a pensar la

dimensión operativa del concepto: se parte de una situación desintegrada que es necesario superar mediante una operación de educación integral. En nuestro contexto actual, el desarrollo de prácticas integrales está fundamentado en la necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional profesionalista, retórico y fragmentador (de las funciones universitarias, de la realidad, del conocimiento, del ser humano. (Udelar, 2010, p. 26)

Si bien las prácticas integrales han cobrado protagonismo en los últimos años, hay una trayectoria histórica que debemos tener presente. O sea, no estamos inventando nada, estamos recuperando una tradición maravillosa de la extensión latinoamericana que surge con la Reforma de Córdoba de 1918, o inclusive antes, con la discusión del Congreso de Estudiantes de 1908 en Monte-

video. Y esto tuvo sus propuestas luego en Uruguay, vinculadas a las misiones sociopedagógicas, al desarrollo de las plantas piloto de extensión, al Programa APEX de Carlevaro (Carlevaro, 2019). Estas son algunas de las bases en Uruguay para la generación posterior de las propuestas que fueron trabajadas en el proceso vinculado, la Segunda Reforma Universitaria (2006-2014).

A partir de estas ideas y propuestas se intenta impulsar y superar un modelo de enseñanza universitario que es básicamente áulico y que, fundamentalmente, se presenta a partir de disciplinas que suelen ser compartimentos estancos en la formación estudiantil. La cita anterior explica, entonces, por qué pensar prácticas integrales y por qué hacerlo, además, con la extensión como guía política de una universidad en transformación.

¿Y cómo se compone una formación integral de los y las estudiantes?, ¿cómo la estamos pensando? En principio, tiene una tríada como cimiento, compuesta por la articulación de las funciones sustantivas: enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión. Aquí es preciso detenerse a analizar cómo estamos pensando la articulación de funciones. Al respecto, hay básicamente tres formas: una generalizada, a través fundamentalmente de la vía de los proyectos de extensión; otra, predominantemente surgida en Argentina, a la que denominan prácticas socioeducativas, comunitarias o territoriales; y una tercera, que ha surgido en la Udelar, que es la que denominamos prácticas integrales y se concreta en los Espacios de Formación Integral (EFI) e Itinerarios de Formación Integral (IFI). Además, este primer elemento de la tríada se debe asociar a la interdisciplina y al diálogo de saberes. Estos dos últimos ejes no serán abordados en este documento.

No me detendré ahora en la enseñanza-aprendizaje ni en el acto de investigación como tal, sino en la extensión como función sustantiva. *Extensión* es un término polisémico, por lo que al usarlo podemos estar diciendo cosas muy distintas. En ocasiones, incluso, ha sido entendido como un «significante vaciado». Por esa razón, con Agustín Cano, en un trabajo que hicimos en 2016, decidimos mantener la adjetivación *crítica*, que venía de tiempo antes, y hablar de *extensión crítica* (Tommasino y Cano, 2016).

A continuación, presentaré una tipología de modelos de extensión que intenta discriminar tipos o modelos a los efectos de preci-

sar sus alcances. Esta tipología es una herramienta, además, para analizar lo que estamos haciendo y ver los niveles de coherencia teórico-metodológica en nuestras prácticas. En definitiva, con estos modelos teórico-conceptuales podemos iluminar la práctica. De hecho, con este cimiento conceptual, con esta base, hemos analizado muchas de nuestras experiencias.

Primeramente planteamos una bimodalidad cuando pensamos la extensión: una extensión transferencista, clásica, difusionista, de invasión cultural —al decir de Freire—; y una extensión crítico-dialógica, claramente inspirados en la crítica a la extensión que realiza Freire en *¿Extensión o comunicación?* (1972) (Tommasino y Cano, 2016).

Por otro lado, nuevamente a partir de lecturas de Paulo Freire, podemos pensar en tres formas de vincular educadores populares y sectores populares (traspolando esta relación, podemos pensar en los vínculos de los extensionistas con los sectores populares). En principio, él hace referencia a un modelo bimodal y una crítica a la extensión clásica,² que básicamente es la extensión rural. Esto coincide con su pasaje por Chile como exiliado, cuando la dictadura brasileña lo expulsó de su país, en donde convivió con la reforma agraria del gobierno de Frei. No es una reforma estructural, no es producto de un proceso revolucionario, sino una reforma en el marco de la Alianza para el Progreso, de las propuestas de reforma agraria vinculadas a la revolución verde. Es a partir de la experiencia de esta reforma agraria que Freire entiende que hay una forma de vincularse entre técnicos —él habla de los agrónomos en ese caso particular— que no implica diálogo, que es manipuladora, que supone invasión cultural, difusión de innovaciones, donación, entrega.³

Esa es la primera forma de extensión, la fundante. Es la que aparece en el vínculo con los sectores populares desde el difusionismo relacionado con los procesos de reforma agraria, los no revolucionarios, los que la vinculan a la revolución verde y al progreso tecnológico en la agricultura que hoy se asocia con el agro-

2 João Bosco Guedes Pinto hace una crítica similar (Pinto, 1973).

3 El modelo bimodal es planteado por Freire (1972) en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*.

negocio en América Latina, Asia y África. Ahí aparece el modelo de la extensión rural clásica, de transferencia tecnológica, que implica «llenarle la cabeza al campesino» en cuanto «recipiente vacío», depositando en ella ideas que no tiene o que hay que modificar. Para explicar esto, Freire usa la metáfora de lo bancario, del depósito bancario, de depositarle al otro un contenido que no tiene, como si fuese una caja en un banco, como si fuera un recipiente vacío.

En *Pedagogía del oprimido*⁴ Freire trabaja y critica la idea de que los campesinos tienen la cabeza sin contenidos, de que puede pensarse como un recipiente a ser llenado por el contenido que tiene la cabeza del educador. El educador es el que imprime sobre una *tabula rasa* los contenidos que el exclusivamente posee. Entonces, el primer modelo, el de la educación bancaria manipuladora, sería la extensión clásica, la transferencia tecnológica, la difusión de innovaciones. «El término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión (por eso es transferencia de tecnología) entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera» (Freire, 1972, p. 21).

Y después, sobre esa misma concepción de los educadores y la práctica educativa, dice: «El equívoco de los educadores autoritarios es pensar que los contenidos de la educación pueden ser transformados en montones de sabiduría apaciguada, inutilizada, que es transferida como ladrillos a los educandos» (Freire, citado en Torres, 1986, p. 98). Y ahí aparece claramente la idea de recipiente vacío, depósito bancario, entrega, donación. Es una crítica demoledora a la propuesta de educación, en general, y de extensión, en particular, sobre todo en el medio rural, en donde predomina la no escucha, la transmisión, la transferencia, la difusión de innovaciones.⁵

4 En esta obra Freire hace una revisión muy interesante de autores que son su base conceptual, construye sus cimientos teórico-conceptuales desde distintos lugares. Por ejemplo, toma la crítica a la colonialidad de Frantz Fanon (Freire, 1987).

5 La idea de difusión de innovaciones tiene una base sociológica muy importante. Everett Rogers y Floyd Shoemaker (1974) son autores que han investigado cómo convencer al otro, cómo cambiarle la actitud respecto al mundo, como innovar. En su libro *La difusión de innovaciones. Un enfoque transcultural* están esas nociones de cómo funciona el *marketing*, la comunicación unidireccional. Ese libro describe claramente cómo se genera la comunicación inducida para

Actualmente esto se da mucho en el ámbito de las políticas públicas. Muchas veces las vinculadas a salud, a vivienda, a la pobreza tienen esta modalidad vincular, en donde no se escucha, en donde solo se dice. Por ejemplo, en Uruguay, cuando un exministro de Desarrollo Social dice que lo que hay que hacer con los pobres para que salgan de la pobreza es «entrenarlos» y relata cuestiones vinculadas a analfabetos que saben manejar helicópteros, cae rotundamente en esta cuestión de la manipulación, de la donación y de la no formación integral a los efectos de poder pensar el vínculo con otro. Creo que sus pensamientos y declaraciones representan uno de los puntos más salientes de esta concepción en tiempos actuales.

Entonces, esta cuestión, que parece ser del siglo XX, está completamente vigente en las políticas públicas actuales y se expresa claramente en testimonios como los citados, que dan cuenta de que esta cuestión está en juego hoy, de que sigue estando muy presente. Asimismo, en el medio rural, la transferencia tecnológica es muy común, esto de considerar que los agricultores familiares o campesinos no saben es parte de la política extensionista y comunicacional actual del agronegocio.

Más adelante, Freire suma otra posición que denomina *basista* o *espontaneísta* (ver Torres 1986) en la que lo que se impone en ese vínculo entre educadores y sectores populares es un proceso no crítico, un proceso de escucha pero no crítico. Es la no problematización, es no cuestionar problemas y temas que quedan librados al «saber popular». Plantea que no se generan procesos democráticos de mutua interpelación, de «ecología de saberes», al decir de Boaventura de Sousa Santos (2010), en donde se cuestiona el saber del otro y el propio como punto de partida del diálogo.

Al respecto, Freire nos dice:

El otro riesgo es el riesgo basismo. Existe una negación completa del primero (el conocimiento científico), del de la rigurosidad: por tanto nada que sea científico cuenta. Se desprecia la academia, toda rigurosidad y teoría abstracta es poco útil, es puro intelect-

cambiarle la cabeza a la gente. Esta es una de las bases para pensar este modelo clásico.

tualismo y bla-bla. (Freire y Fagúndez, 1985, pp. 59-61, citados en Torres, 1986, p. 86)

Hay educadores populares que no problematizan la realidad en la que estamos insertos; y no digo en la que *están* insertos los sectores populares, sino en la que *estamos* todos insertos.

La única verdad final está en el sentido común,⁶ en la base popular, la única verdad está en las masas populares. Es interesante también observar como en la primera posición (la elitista) hay un énfasis extraordinario en la teoría [en la educación manipuladora]. Son las lecturas teóricas las que en verdad forman. En la segunda posición, la basista, lo que vale es la práctica. (Freire y Fagúndez, 1985, pp. 59-61, citado en Torres, 1986, p. 89)

La tercera posición refiere a la educación liberadora, problematizadora, popular, a la «radicalidad democrático-revolucionaria», a la «sustantividad democrática», que es el polo contrario a la idea bancaria manipuladora o basista espontaneísta. Según Freire, el educador o educadora «revolucionario» debe tener un papel sustantivamente democrático cuando se vincula con los sectores populares. Debe estar inmerso en una radicalidad democrática «revolucionaria». Plantea cuál sería el gran propósito de una tarea de educación popular, que también podría pensarse como de la extensión universitaria. Se plantea cuál sería la gran finalidad de nuestro trabajo de extensión. Freire nos dice, y muchos de nosotros vamos de la mano con él: «La educación popular (la extensión, podría leerse), se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular» (Freire, citado en Torres, 1986, p. 77).

De modo que Freire toma partido por esta opción, opta por la politicidad de la educación. Al respecto, explica que la educación no tiene rasgos o connotaciones políticas, sino que es enteramente política, porque supone la gestación de un poder popular. Y, en esa línea, agrega que la construcción de ese poder popular se

6 En *Pedagogía del oprimido* toma de Gramsci algunas ideas sobre sentido común y buen sentido.

asocia a la reinención del poder y a la reinención de la sociedad (Freire, citado en Torres, 1986).

Los educadores⁷ debemos siempre partir —partir, ese es el verbo; no quedarnos— de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas populares tienen de su realidad. Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios, a mi juicio, dice Freire, tienen que empezar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma. (Freire, citado en Torres, 1986, p. 80)

Creo que Freire plantea este vínculo entre educadores populares y sectores populares fundamentalmente cuando estos están en fases incipientes de organización vinculada a procesos de lucha y antagonismo. Es decir, es una idea bien interesante para trabajos con sectores populares en barrios urbanos o cuando se trabaja en espacios rurales con agricultura familiar y con poco desarrollo organizativo de corte emancipatorio, por ejemplo, pero no necesariamente cuando se trabaja con organizaciones sociales en procesos de lucha y resistencia de corte emancipatorio, con un trabajo popular fuerte, que tienen una tradición de lucha, una pedagogía gestada en la lucha, en donde esa comprensión radical de la realidad está dada por la construcción de una realidad diferente, a través de la lucha, el antagonismo y la superación.

De modo que el autor incorpora la posibilidad de pensar el vínculo entre educadores populares y sectores populares con estas tres modalidades básicas. Claro que hay grises, incluso estas modalidades pueden combinarse. De hecho, al revisar algunas de las prácticas que hemos hecho no siempre nos hemos parado, como equipo, en construcciones que fueran críticas, completamente dia-

⁷ En algunos textos habla de *educadores* y *educadoras* para incorporar la cuestión de género, que también trabajó en algunas oportunidades. Ninguna cuestión importante le fue ajena; ni la del capitalismo, porque tiene fuertes críticas a la economía de mercado en *Pedagogía del oprimido*, por ejemplo; ni la de lo patriarcal, porque critica los vínculos patriarcales y el patriarcado en algunos textos; ni la de la colonialidad, que toma de Frantz Fanon, uno de los autores en quienes se inspira a la hora de escribir.

lógicas. Hemos pasado momentáneamente por procesos de manipulación, hemos pasado por procesos de no problematización, nos hemos parado en lugares espontaneístas. Hemos dejado pasar, por ejemplo, cuestiones vinculadas al patriarcado y al machismo; en ocasiones no las cuestionamos cómo deberíamos haberlo hecho. Por eso la importancia de delimitar desde el punto de vista teórico-metodológico estas prácticas, ya que permite analizar los niveles de coherencia entre los discursos y la acción.

Cuadro 1. Modelos de educación en Freire

Educación bancaria manipuladora	«... el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera.» (Freire, 1972, p. 21)
Educación liberadora, problematizadora, popular, «radicalidad democrático-revolucionaria», «sustantividad democrática»	<p>«La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular.» (Freire, citado en Torres, 1986, p. 77)</p> <p>«los educadores debemos siempre partir —“partir”, ese es el verbo; no “quedarnos”— siempre de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas populares tienen de su realidad. Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios, a mi juicio, tienen que empezar la superación de la una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma.» (Freire, citado en Torres, 1986, p. 80)</p> <p>Extensión crítica</p>
Educación basista espontaneísta	«La única verdad final está en el sentido común, en la base popular, la única verdad está en las masas populares. Es interesante también observar cómo, en la primera posición (la elitista) hay un énfasis extraordinario en la teoría. Son las lecturas teóricas las que en verdad forman. En la segunda posición, la basista, lo que vale es la práctica.» (Freire y Faúndez, 1985, pp. 59-61, citados en Torres, 1986, p. 89)

Fuente: Elaboración propia.

La extensión crítica

Habiendo presentado los tres grandes modelos de extensión, abordaré ahora la extensión crítica o problematizadora en particular. Desde el Grupo CLACSO y la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) entendemos la extensión crítica como

... una amplia gama de prácticas desarrolladas en el medio rural y urbano latinoamericano, que tiene su origen en una visión crítica de la estructura social y que se vinculan con la propuesta de «comunicación» que realiza Freire (1998) o educación que realizan otros autores. Desde aquellas críticas y propuestas, al extensión crítica se viene consolidando como un proceso de diálogo de saberes, crítico, horizontal que vincula educadores de variado tipo (universitarios, técnicos, dirigentes de movimientos y organizaciones sociales, etcétera) con sectores populares, en la búsqueda y construcción de una sociedad más justa, solidaria e igual, en donde desaparezcan los procesos de opresión-dominación y en donde se generen y fortalezcan propuestas anti-capitalistas, anti-patriarcales y de-coloniales. (Grupo CLACSO y ULEU, 2020)

Esta es la postura de la extensión crítica que hemos venido impulsando en distintos lugares de la universidad latinoamericana. Ahora bien, ¿cómo diagramamos el marco conceptual de la extensión crítica, con sus distintos niveles, ejes y atractores?, ¿y qué autoras/es que hemos ido incorporando en una suma dialéctica de propuestas nos conducen a la propuesta macro? Es decir, ¿cómo construimos la propuesta utópica de extensión crítica desde un modelo conceptual? La idea base de la extensión crítica, que abreva en la educación popular, sostiene que todos saben, todos aprenden y todos enseñan.⁸ Eso nos acerca al diálogo de saberes, a la ecología de saberes, a la coproducción de conocimientos.⁹

La construcción de la extensión crítica implica pensar en abordajes globales, no disciplinares, porque, como telón de fondo, subyace la concepción de que la realidad es «indisciplinada». Y,

⁸ Estas ideas las tomamos de Freire, Fals Borda, Bosco Pinto, Michi, Rebellato, Carlevaro, Carrasco, R. M. Torres y A. Torres, entre otras y otros.

⁹ Estas son nociones que trabajan Heller, Gramsci, Freire, De Sousa Santos, Michi y Ghiso.

por lo tanto, no puede captarse desde una disciplina; es preciso abordarla a partir de equipos interdisciplinarios que puedan intervenir, asimismo y siempre, con los actores sociales con los que trabajan. Nuestro objeto de intervención es la realidad, no son los sectores populares; de hecho, con ellos construimos el objeto, que es la modificación, la alteración, el cambio de la realidad.

De igual modo, es importante considerar cómo pensar los territorios en que están insertos los proyectos de extensión. Desde nuestra concepción (motivada por varios autores de la geografía crítica), el territorio es un espacio habitado por relaciones de poder, dominación, conflicto y antagonismo. Esta propuesta trabaja con sectores subalternizados —al decir de Gramsci (1999)— para construir una sociedad nueva. No nos vinculamos en los espacios educativos con sectores dominantes, con opresores, lo hacemos con organizaciones y movimientos populares, pero también con población no organizada, que sufre procesos de subordinación y dominación.¹⁰

Específicamente, para el trabajo en territorio se crea un «grupo motor», conformado por un equipo interdisciplinario y un equipo de los sectores populares —referentes de un barrio, una cooperativa o un grupo de una escuela rural, etcétera—, que, a través de la metodología investigación-acción participativa (IAP), procesa el encuentro interdisciplinario y el diálogo de saberes, que tiene por objetivo la transformación estructural de la realidad. Freire hablaba de la *gestación del poder popular*. Se trata de la transformación estructural de la realidad con estos grupos, modificando relaciones de producción y procesos de dominación, construyendo procesos con una lógica anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial o decolonial.

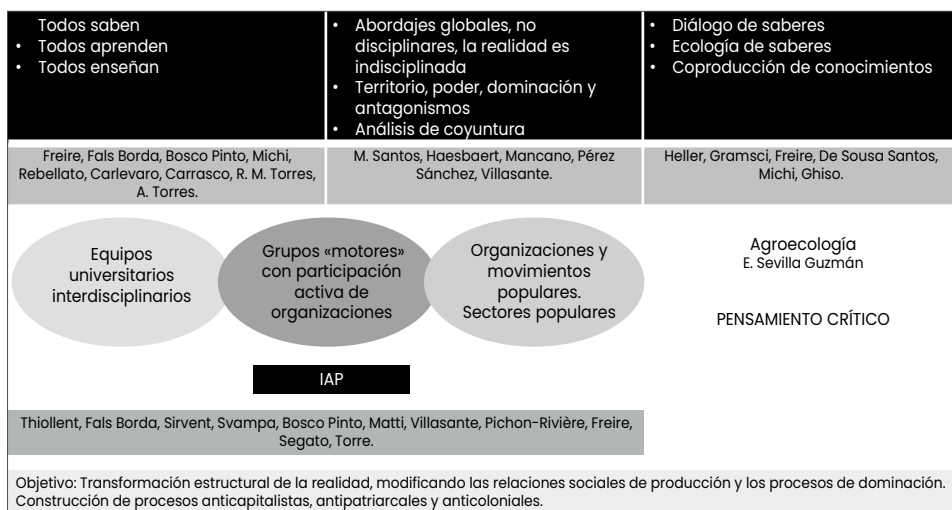
En esta línea se configura la idea de *extensión crítica*, que tiene una vara altísima, porque implica definir una metodología y luego adaptarla a todas las circunstancias del territorio, a los tiempos de las comunidades con las que trabajamos, a los tiempos de la población, de los vecinos, de los agricultores y agricultoras rurales, etcétera. En efecto, es preciso contar con una guía metodológica

10 Santos, Haesbaert, Mancano, Pérez Sánchez y Villasante aluden a cuestiones vinculadas a territorio, el poder, la dominación, los antagonismos.

que pueda rearmarse, porque la realidad obstaculiza, altera y re-crea esa metodología reglada.

Entonces, para poder tener un proceso de formación integral de los y las estudiantes, la articulación de funciones debe incorporar a la práctica estudiantil este tipo de extensión, vinculada al diálogo crítico, a la extensión crítica. En otras palabras, si incorporamos formatos basistas, que no problematizan, probablemente no logremos formar integralmente universitarios críticos y si aplicamos propuestas bancarias seguramente reforzaremos cuestiones asociadas al individualismo y a la colonialidad del saber y el poder.

Figura 1. Extensión crítica en pandemia: bases teórico-metodológicas



Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, la intención es estar lo más cerca posible de la extensión crítica. Es una propuesta, como mencioné, con la vara muy alta para todos y todas, porque, más allá de la formación que tengamos, exige a los equipos de trabajo la búsqueda de coherencia entre el modelo conceptual y la práctica. En el texto *Las virtudes del educador* (1989), Freire señala varias virtudes: la paciencia impaciente, la tolerancia, la tensión entre el silencio y la palabra, y la coherencia. Un educador o educadora popular tiene que tener como principal virtud la coherencia —nos dice—, que es la capacidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica.

Eso tiene que ser una vigilancia permanente y sistemática, sería algo así como una cuestión ético-epistemológica continua de la que tenemos que estar pendientes. Se trata de equiparar lo que decimos con lo que hacemos. Si el modelo teórico, que es lo que decimos, implica acercarnos a esta idea de diálogo, de escucha, de respeto, con una ética del vínculo que cuida al otro, que lo entiende, donde la otredad es comprendida en una escucha que realmente nos atraviesa, la práctica, que es lo que hacemos, debe corresponderse con esa intención. Eso requiere observar la práctica de forma autocrítica, repetida y sistemáticamente.

Modelos para la integralidad de las funciones universitarias

Para finalizar, y partiendo de haber definido los modelos de extensión, voy a presentar tres modelos para pensar la integralidad de las funciones universitarias y también para pensar la curricularización.

El primer modelo es la integralidad secuencial no articulada. Aquí hay «articulación estanca», no hay línea de toque entre una función sustantiva y otra, y si la hay es diferida en el tiempo y el espacio. Este es un modelo basado en proyectos de extensión. Esto ha sido lo más común en las universidades de América Latina que han ido incorporando esta función sustantiva en sus prácticas educativas. La propuesta de integralidad de la Udelar —los EFI e IFI— es posterior a la propuesta de la línea de proyectos que todavía mantenemos, que creo que es válida todavía. Originariamente hicimos proyectos de extensión de esta manera y lo seguimos haciendo: un grupo docente se presenta a un llamado, lo gana y lo lleva adelante con algunos estudiantes. La propuesta puede ser más o menos interdisciplinaria, más o menos multifacultad, más o menos multiprofesional, pero siempre se trata de proyectos que, en general, quedan por fuera del acto educativo obligatorio, los créditos, lo cotidiano de lo que pasa normalmente en la formación del estudiante. Además, en general son temporalmente concebidos en el corto y a veces en el mediano plazo (en general los proyectos de mediano plazo tienen una duración de dos años).

Así, cuando pensamos en la formación de los estudiantes hay un gran acto educativo, la enseñanza-aprendizaje, que ocurre básicamente dentro del aula y tiene dos complementos muy menores y marginales, la extensión, por un lado, y la investigación, por otro. En cuanto a la investigación, en algunas facultades hay trabajos dentro de la formación disciplinar curricular obligatoria, como las monografías, pero no es muy habitual; y además están las tesis, tesinas o monografías finales de grado. Estos trabajos representan un pequeño aprendizaje a través de la investigación, que está contemplado en el acto educativo, pero son proyectos que los estudiantes hacen en determinado momento de la formación y por poco tiempo.

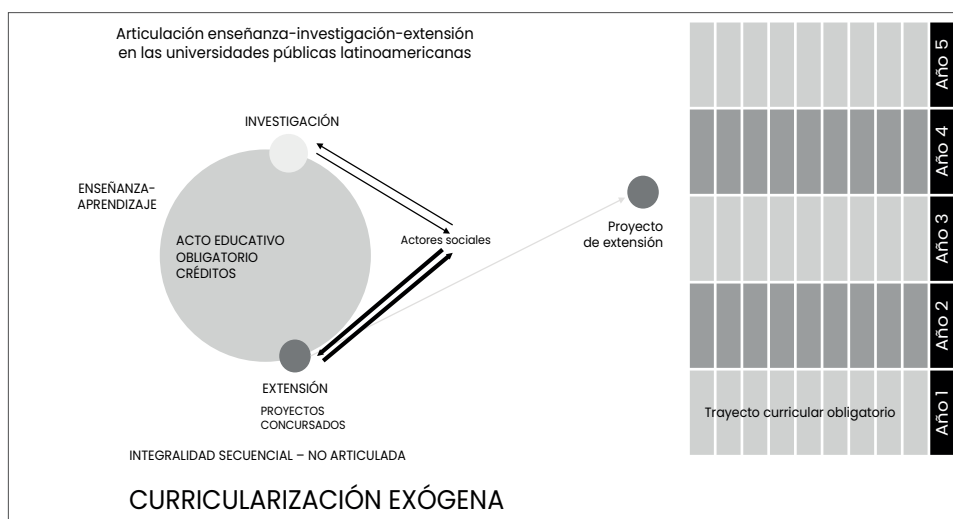
Pero la extensión no integra el acto educativo diagramado en el plan de estudios de modo curricular. Se asocia a alguna disciplina, pero no hay un «jaqueo» a la forma de aprendizaje cotidiana de los y las estudiantes, que es la que normalmente ocurre en el aula, no hay un vínculo que dialécticamente afecte los contenidos y las formas de enseñar, porque, como decía, está por fuera del acto educativo normal y cotidiano. Son proyectos que a veces pueden curricularizarse; de hecho, muchas veces la curricularización no tiene los efectos que queremos que tenga, porque cuando hablamos de *curricularización* hablamos de la incorporación de la extensión y la investigación en la capilaridad de la formación estudiantil y del trabajo docente y no en espacios marginales y a veces «quísticos», que no jaquean y superan las formas de aprender y de enseñar.

El segundo modelo es el de la integralidad articulada, obligatoria y curricular. Esta modalidad surge en Argentina y se basa en prácticas socioeducativas, sociocomunitarias o socioterritoriales. Por cierto, es el modelo que tienen hoy más en cuenta las universidades argentinas. Hemos visto prácticas similares en universidades de Centroamérica, particularmente en la Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional de Costa Rica.

En las universidades argentinas, que hicieron obligatoria esta propuesta, todos los estudiantes al momento de la graduación han pasado de forma obligatoria por experiencias en territorio o con organizaciones, al menos en uno o dos espacios o trayectos curriculares dentro del plan de estudios. Hay que ver con qué cualidad

lo hacen, claro. Es un momento muy fermental de la extensión en Argentina. A decir verdad, Argentina es, probablemente, donde se está discutiendo lo más fermental de la extensión en América Latina. Efectivamente, muchas de sus universidades —por lo menos veinte— están hoy armando sus prácticas socioeducativas o ya las tienen organizadas y funcionando.

Figura 2. Integralidad secuencial no articulada: modelo basado en proyectos de extensión



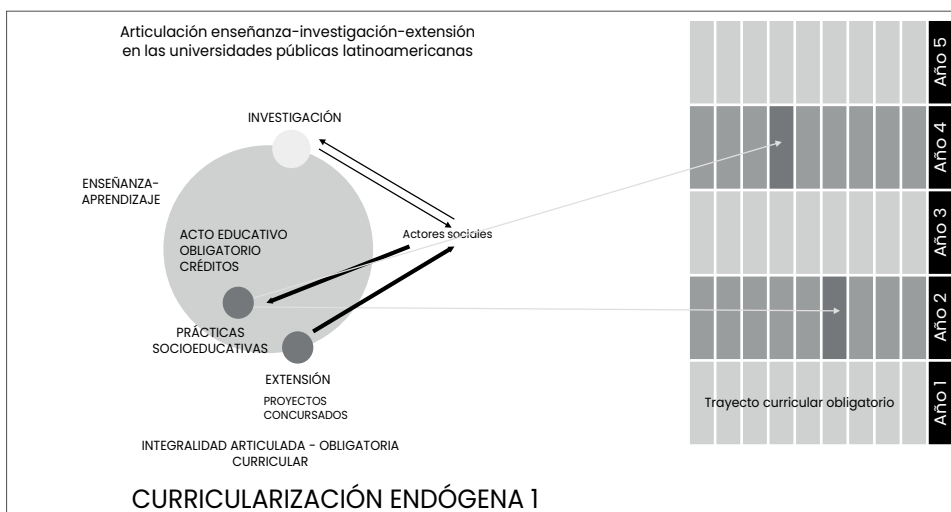
Fuente: Elaboración propia.

Este es un modelo que debe ser estudiado y seguido en detalle por nuestra Udelar, de forma de completar y articular complementariamente el modelo surgido en la Segunda Reforma con esta propuesta curricularizada y obligatoria.

El tercer modelo es el de la Udelar, la integralidad articulada a las disciplinas mediante los EFI-IFI, es decir, es un modelo basado en espacios e itinerarios de formación integral. Eso hace que el acto educativo esté como «tomado», como «jaqueado» por la extensión y la investigación. La extensión y la investigación aparecen dentro del acto educativo obligatorio, dentro de las disciplinas. Aquí hay otro avance respecto a las prácticas socioeducativas. En el caso argentino, las prácticas socioeducativas son en general solamente fruto de la integración de la extensión, nosotros siempre hablamos de incorporación de la extensión y la investigación en la

formación cotidiana y natural, conviviendo con las prácticas normales de los estudiantes, con la práctica docente.

Figura 3. Integralidad articulada obligatoria y curricular: modelo basado en prácticas socioeducativas y sociocomunitarias



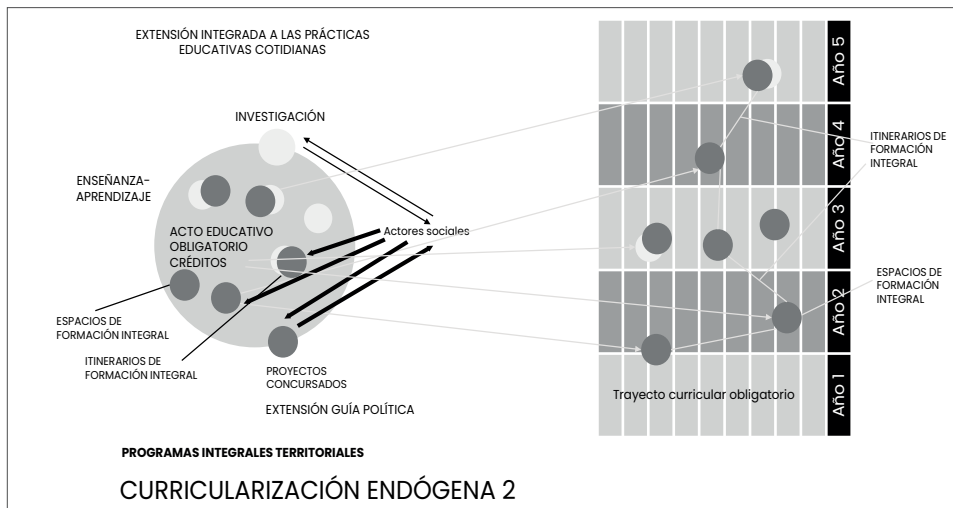
Fuente: Elaboración propia.

La incorporación de la extensión y la investigación es parte de la tarea docente. Por eso es que la formación docente es imprescindible. La intención es que no haya docentes especialistas en extensión, sino que todos y todas podamos incorporar en nuestras disciplinas esta práctica que transcurre a lo largo de la formación de los estudiantes, que comienza en primer año, en el ciclo introductorio —en el ciclo inicial optativo (CIO) para el caso de los centros universitarios regionales, por ejemplo— y se va prolongando a lo largo de la formación, combinando distintas disciplinas, distintas facultades, centros y escuelas. Esto permite que los y las estudiantes cuenten, al momento de egresar, con una práctica de extensión como forma de aprender que comenzó en el primer año, en el primer semestre, y que fue *in crescendo* hasta tener fases superiores en los últimos años.

La cuestión es pensar cómo construimos este modelo, y eso implica, necesariamente, analizar cómo diseñamos los EFI. En su momento, definimos los primeros como de sensibilización y lue-

go los de profundización, que se van desencadenando cuando los estudiantes avanzan en su formación. Nosotros insistimos mucho en aquella época en la generación de programas integrales territoriales. Inclusive hicimos una propuesta de programas integrales temáticos para los centros universitarios del interior, que en algunos casos funcionaron.

Figura 4. Integralidad articulada a las disciplinas: modelo basado en espacios e itinerarios de formación integral



Fuente: Elaboración propia.

Por ejemplo, en el CURE y en el Cenur Litoral Norte, como hay varias sedes, en vez de pensar en un programa que tuviera un solo territorio, pensamos en uno que tuviera un tema común que pudiera insertarse en distintos territorios, con un equipo de compañeros de Artigas, Paysandú, Salto, Río Negro, Soriano, entre otros, para pensar problemáticas en común y trabajarlas en esas zonas. Estos son los programas integrales plataforma; muchos docentes, compañeras y compañeros, fueron convocados a trabajar en esos programas temáticos y también territoriales. Por ahí pasaron en un momento miles de estudiantes, en prácticas de EFI que partían de la construcción de demanda por parte del equipo del programa integral en territorio y que al mismo tiempo construían demanda en las facultades y escuelas, y conectaban lo que pasaba en el territorio con lo que pasaba en las facultades.

Esas experiencias se acercan a la propuesta de Universidad Trashumante de Tato Iglesias en la Universidad de San Luis (Argentina). Básicamente, este profesor de sociología concibió y desarrolló un programa itinerante, trashumante, que hace educación popular con estudiantes y con docentes en los pueblos y villas de San Luis, de Córdoba, de Mendoza, de toda la región del Cuyo (Iglesias, 2014). El micro en el que viajan, al que denominaron Quirquincho, se puede pensar como una especie de metáfora de estos programas integrales: se suben estudiantes y docentes, hacen un trayecto, bajan, suben otros, y esto permite que la construcción de demanda pueda ir circulando en un territorio, habilitando el trabajo con la concepción crítica de muchos y muchas estudiantes, trashumando en los mejores lugares, en los territorios de los movimientos y organizaciones sociales populares. Esto asegura que la propuesta de extensión crítica, que es un proceso educativo de largo aliento, esté comandada por un grupo en territorio, con una formación y conciencia política que habilite, por ejemplo, que estudiantes de psicología estén en contacto con algún problema ya trabajado, para volver a trabajar sobre él, y que lo hagan además junto con estudiantes de educación física que están trabajando cuestiones vinculadas a la misma problemática. Esa es la intención: diálogo de saberes, interdisciplina, multiprofesionalidad, interinstitucionalidad circulando y trashumando el territorio junto a organizaciones y movimientos sociales.

La curricularización de la extensión

Corresponde hacer una breve mención al proceso de curricularización de la extensión. Hemos planteado que en la Udelar para el formato basado en proyectos existe la posibilidad de adjudicar créditos a esa actividad y convertirla en una actividad curricular. En este caso hablamos de una curricularización «exógena», es decir, que opera por fuera de los trayectos curriculares obligatorios y, en consecuencia, es algo así como un espacio-tiempo extra del proceso educativo por el cual transcurre la formación estudiantil. En los otros dos casos, el modelo de las prácticas socioeducativas y el modelo EFI-IFI la extensión ocurre en la intimidad del acto edu-

cativo y es inherente a su desarrollo «normal». Es, por lo tanto, una forma «endógena» de curricularizar la extensión y la investigación. No obstante, debe destacarse que existen formatos de prácticas integrales denominados también EFI que se basan en proyectos o actividades optativas que se curricularizan mediante la adjudicación de créditos y que tienen el mismo sentido y formato que la extensión articulada mediante proyectos. Estos, en consecuencia, son una vía exógena de curricularizar.

Quiero resaltar que las tres formas de integralidad presentadas son, a mi juicio, completamente compatibles y articulables. Incluso pueden potenciarse mutua y dialécticamente. Insistimos que no deben verse como formas contrapuestas o contradictorias, sino como estrategias a priorizar en función de posibilidades políticas en los espacios universitarios. Hemos acompañado el proceso de las universidades argentinas con cierto detenimiento y profundidad, y creemos que en la Udelar deberían buscarse caminos políticos que nos acerquen a la convivencia de los tres formatos de integralidad, incorporando las prácticas sociocomunitarias, educativas o territoriales como instancias obligatorias para todos las y los estudiantes. Los programas integrales, particularmente el APEX y el Programa Integral Metropolitano (PIM) y los programas territoriales de centros universitarios regionales serán aquí protagonistas imprescindibles.

Para cerrar, interesa decir que en la Udelar esta propuesta de extensión dialógico-crítica e integralidad tuvo avances y frenos, frenos como los vinculados al Centro de Formación Popular de Bella Unión, que fue clausurado por el academicismo universitario. Por cierto, dos centros de formación popular dejaron de existir bajo la conducción academicista de la Udelar, ocurrida entre 2014 y 2018. Entonces se intentó borrar la definición de extensión que se había elaborado colectivamente en talleres en 2009 y se había llevado para su aprobación por el Consejo Directivo Central. De todas formas, y a pesar de estos frenos, está plenamente vigente la presencia del APEX y del PIM, se mantiene la definición de extensión trabajosamente elaborada y aprobada en 2009, y se mantienen intactas las perspectivas teórico-metodológicas vinculadas a la formación integral expresadas en los espacios e itinerarios de formación integral.

Debemos pensar estrategias novedosas que superen cierta situación «meseta» que se instauró a mediados de la década de 2010, y tal vez una de las cuestiones a pensar con cuidado, a fines de su implementación, son las prácticas socioeducativas o territoriales que emergen en las universidades públicas argentinas y evidencian un fuerte crecimiento. Estas, articuladas con los EFI-IFI, pueden ser realmente un medio para generalizar la extensión crítica como forma de aprender por parte de las y los estudiantes, junto con la investigación y la enseñanza-aprendizaje, avanzando hacia la formación integral.

Referencias bibliográficas

- Carlevaro, P. (2019). *La universidad querida*. Oficina del Libro-FEFMUR. http://www.pablocarlevaro.org/IMG/pdf/la_universidad_querida_pablo_v_carlevaro_version_web.pdf
- Freire, P. (1972). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* Tierra Nueva.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Virtudes del educador*. Campaña Nacional de Alfabetización de Ecuador.
- Iglesias, R. (2014). *Un viaje hacia la autonomía: un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular argentina*. UniRío.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel, segunda edición*. Era-Bene-mérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Grupo CLACSO-ULEU (2020). *Extensión crítica. Teorías y prácticas en América latina y el Caribe* [en línea]. CLACSO.
- Pinto, J. B. (1973). *Extensión o educación, una disyuntiva crítica*. IICA.
- Rogers, E. y Shoemaker, F. (1974). *La comunicación de innovaciones: un enfoque transcultural*. Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Santos, B. D. S (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, LXVI(67): 2-24.

Torres, R. M. (1986). *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. CECCA-CEDECO.

Udelar (2010). *Hacia la reforma universitaria*. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral. Rectorado de la Universidad de la República.

Hacia la institucionalización de la integralidad en el Cenur Litoral Norte

Una visión desde la complejidad de las prácticas de poder y de producción de conocimiento

Johana Arias, Leticia Benelli, Guillermo Herrmann y Selene Morales



Johana Arias: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Paysandú, johanna.arias.rosas@gmail.com.

Leticia Benelli: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Salto, lebenro@gmail.com.

Guillermo Herrmann: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Salto, psicoguille08@gmail.com.

Selene Morales: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Paysandú, selenemorales1@gmail.com.

Resumen

La creación de un seminario-taller sobre la curricularización de la extensión que oficiase como semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral posibilitó el desarrollo de novedosos dispositivos metodológicos para pensar la integración de las tres funciones universitarias. El objetivo de estos dispositivos es aportar a la coconstrucción de conocimiento con bases en la integralidad, a través de un proceso de retroalimentación positiva, sustentado en el componente reflexivo de la praxis y promotor de una genuina ecología de saberes. El programa y la propuesta del seminario de generar como producto espacios y proyectos integrales trajo consigo una antesala de debates y discusiones en cuanto a las prácticas realizadas en el marco del Centro Universitario Regional (Cenur) Litoral Norte de la Universidad de la República (Udelar). Estos debates se proponen hacer visibles y cuestionar las bases heterogéneas en las que el poder, la ciencia y el conocimiento intervienen directa o indirectamente sobre los cuerpos y la sociedad. Pues solo a partir de la toma de conciencia sobre estos condicionamientos básicos es posible desarrollar una mirada crítica de la construcción de conocimientos a través de la gnoseología, que interpele prácticas dogmáticas en el seno de la ciencia heteropatriarcal, la cual se reproduce en el mundo de la academia sin cuestionamientos e invisibiliza y posterga el abordaje de la dimensión pedagógica de la integralidad como posicionamiento político. En síntesis, se trata de una propuesta que contribuye a uno de los objetivos del plan de acción de la Unidad Regional de Extensión del Cenur Litoral Norte, que es la institucionalización de la integralidad en su ámbito.

Palabras clave: integralidad, ciencia, poder, conocimiento.

Introducción

Mediante este artículo, se pretende introducir las bases de gestión del seminario-taller *Curricularización de la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*, realizado en el

año 2021, en el marco de una propuesta que tiene sus orígenes en un proceso evaluatorio de los antecedentes de trabajo de la Unidad Regional de Extensión (URE) en el Cenur Litoral Norte.

El proceso de trabajo de los equipos de las sedes que conforman la URE del Cenur Litoral Norte se proyecta desde un análisis en pos de la construcción de nuevos dispositivos que permitan la ampliación y la gestación de procesos integrales a través de experiencias de extensión.

El seminario-taller, en su propuesta inicial, fue visto como una oportunidad para atender la necesidad de formar docentes en aspectos constituyentes de la extensión e integralidad. Esta propuesta responde, a su vez, a la necesidad de encontrar nuevas formas para generar procesos integrales, en un espacio de cocreación, y fomentar así la construcción de múltiples y variados espacios integrales que aporten a: I) trabajar junto a los docentes sobre la creación de espacios integrales; II) posibilitar y habilitar procesos integrales con los estudiantes, dada la falta de propuestas por el incremento de la masa estudiantil, la coyuntura de la pandemia de COVID-19 y la ausencia de programas plataformas; III) responder como URE a las demandas de los servicios en cuanto a espacios integrales; IV) contribuir a la formación integral de estudiantes, como propone la Ordenanza de Estudios de Grado, y a la integración de funciones en la práctica docente, planteada por el nuevo Estatuto del Personal Docente de la Udelar.

Pensar el seminario-taller, permitió al equipo docente de la URE discutir sobre los sentidos en los que se plantean las actividades y el plan de acción. Sentidos que se problematizan desde la complejidad, desde la institucionalización de la integralidad, así como también desde las características y significados de los procesos extensionistas, que determinan la reflexión sobre el programa del seminario, su realización y la elaboración de los artículos que recoge este libro. Permitted también repensar la esencia de nuestra institución, el conocimiento y su producción, considerando la institucionalización de un cambio de paradigma. El seminario tuvo, así, una base definida, pero no dogmática, con base epistemológica, ética, ontológica, metodológica y política, surgida de un núcleo central: el saber (o conocimiento) y su proceso de producción.

Se percibe al Cenur, en este marco, como un sistema de saber-poder inmerso en un sistema educativo con la misma lógica, que tiene características particulares que lo diferencian de los clásicos servicios universitarios, por sus más de cincuenta ofertas educativas y por la confluencia de múltiples servicios, departamentos y ciclos iniciales, y con ellos, de docentes, estudiantes y egresados. A su vez, los centros universitarios regionales en general tienen anclajes institucionales en sedes radicadas en diferentes departamentos, con sus singularidades, que los vuelven espacios de oportunidad, pero también con grandes desafíos para la co-construcción de prácticas integrales.

En la búsqueda de contribuir a la institucionalización de un cambio de paradigma en este centro educativo, es necesario tener en cuenta el abordaje de la ciencia y las consecuencias de este en el tipo de formación que se pretende ofrecer desde la integralidad y desde la Udelar como universidad pública latinoamericana. Esta visión fundamenta el abordaje del seminario, constituyéndose en la base heterogénea de aspectos claves como el poder, la ciencia, el conocimiento, los cuerpos y la sociedad.

Por lo anterior, la realización del seminario no fue un acto en sí mismo de la ejecución de un curso más de extensión, sino que se sustentó en las bases de una teorización sobre una mirada extensionista de corriente crítica, que intenta cumplir con un proceso formativo, e integrando cuestionamientos que responden a qué tipo de prácticas integrales se realizan y en qué contexto. En este marco, debatir sobre el rol de la ciencia, el poder y el uso y la creación de nuevo conocimiento responde a diversos paradigmas de formación, los cuales no siempre acompañan las necesidades de la sociedad.

Contextualización, el poder de «LA» ciencia y sus consecuencias en la formación

El devenir de la URE intenta generar nuevas propuestas para el desarrollo de la integralidad en el Cenur, brindando nuevos espacios que permitan la realización y la ampliación de diversas propuestas

que atiendan no solo a la demanda estudiantil y docente, sino a la sociedad toda. Al respecto, Morales *et al.* plantean que:

Pensar la integralidad como horizonte de sentido de la URE del Cenur LN implica, en primer lugar, la construcción de un espacio colectivo de reflexión que integre las voces de todos los actores involucrados, para que el poder-saber circule. En segundo lugar, implica la aceptación de que ese espacio de discusión política conlleva conflictos y resistencias, asimismo, genera momentos de incertidumbre y vida académica a la intemperie. (2021, p. 133)

La gestación de este seminario nació a partir de un núcleo de diversos cuestionamientos de tintes filosóficos, así como también de aspectos relevados en cuanto a la gestión de la extensión en el Cenur, que generaron más preguntas que certezas; cuestionamientos que produjeron la visualización de nuevas formas y oportunidades de desarrollo de prácticas integrales como horizonte de sentidos. Permitieron también reflexionar sobre el impacto de la lógica de entendimiento del ser humano en cuestiones relacionadas con la lógica ideológica e irracional, con veracidad de aspectos sociales y culturales, sobre los cuales la teoría de Foucault, mediante el operatismo del biopoder y la biopolítica, reconoce la permeabilidad del ejercicio del poder en diversos escenarios, políticos, económicos y sociales.

Cuando me refiero al funcionamiento de poder no me refiero únicamente al problema del estado, o a la clase dirigente, a las castas hegemónicas [...] sino a toda una serie de poderes cada vez más sólidos, microscópicos que se ejercen sobre los individuos, en sus comportamientos cotidianos y hasta en sus propios cuerpos. (Foucault, 1999, p. 283)

Las nociones de Foucault sobre el poder y el cuerpo nos hacen pensar sobre la naturalización de la barbarie, de separar cuerpo y mente como si fueran dos cosas distintas, de manera tal que, aunque entendamos de forma racional, lógica y fundamentada, no sentimos nuestra destrucción. Esta separación dicotómica, cuestionada por el filósofo antes mencionado, se visualiza cuando en el nombre de la ciencia se separa «el sentir» para dar validación a la palabra a través de la objetividad. La eliminación del yo-tú, mente-cuerpo, objeto-sujeto, asegura la neutralidad científica, lo

que normaliza y establece reglas que determinan «si se es o no científico/a», naturalizando el ejercicio del poder y el capitalismo, y con ello una forma de relacionamiento social que se basa en la existencia de clases sociales que detentan el ejercicio del poder una sobre otra, un poder dominante que provocará la autodestrucción voluntaria.

Paradójicamente las/os científicos/as quieren cambiar el mundo, incluyendo en los discursos procesos transformadores, pero aceptando la existencia de ese hombre «sin sentir» y legitimando que lo que se hace, se publica y se crea a partir de esa dicotomía es lo que garantiza la validez científica. Esto legitima la capacidad de intervenir en un campo en el que se habilita la operación de los discursos científicos y condiciona las interrogantes que los/as científicos/as se hacen, dejando sin formular preguntas como las siguientes: ¿Qué pasa con el conocimiento científico que se produce en la universidad? ¿Quiénes son los destinatarios de los conocimientos que se generan? ¿Desde dónde y para quién investigamos? ¿Qué rol tiene la sociedad en la creación de conocimiento y en su apropiación? ¿Qué profesionales formamos y con qué paradigmas? Todas ellas preguntas imprescindibles para motivar la creación de diversas estrategias y propuestas integrales.

Esta dicotomía que separa mente-cuerpo, pensar-sentir, lleva a perder de vista que el conocimiento irrumpe en los cuerpos y hace sentir involuntariamente, y genera un poder que se ejerce. Cuanto más conocimiento, más poder; cuanto más poder, más puede atribuirse el libre albedrío, incluso si las decisiones tomadas afectan voluntaria o involuntariamente a otros/as, constituyéndose el conocimiento en el poder que domina y oprime, lo que naturaliza que existan dos clases, la opresora y la oprimida. He aquí la importancia de la concientización que planteaba Freire sobre la relevancia del poder de la palabra para el cambio hacia una sociedad más solidaria. Y el hecho de que solo cuando el oprimido se revele ante el opresor se salvará a sí mismo y salvará al opresor de nuestra autodestrucción inminente como seres humanos ante la falta de empatía en las interrelaciones.

Esta relación del dominio del poder con la manipulación que se genera a través del conocimiento, la palabra y el lenguaje es la que produce pensamientos dogmáticos y con ello la supresión del

pensamiento y la afectividad en los individuos, lo que lleva a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el lugar de estos cuerpos invadidos? ¿Cuál es la lógica de la representación y expresión de los pensamientos de estos cuerpos? ¿Acaso se pueden generar estrategias integrales que atiendan al apoderamiento de saber y liberación de los oprimidos? Como universitarios, ¿podemos realizar una práctica integral libre de dogmas? ¿Qué lugar le atribuimos a la sociedad? ¿A qué sistema heterogéneo se responde en cuanto a las actividades desarrolladas en el mundo de la academia? ¿Aplicamos el ejercicio del poder? ¿En qué sentido? ¿Existe la reflexión sobre que las actividades desarrolladas por los universitarios son de apropiación social del conocimiento?

Estos cuestionamientos desafían y retan a crear espacios dentro de la academia que recuerden las bases de una universidad pública, latinoamericana, así como también las de la función docente, una que interpele las prácticas realizadas con los estudiantes y su sentido, para evitar caer en la dicotomía de formar profesionales que respondan al dogma del capitalismo y el neoliberalismo y propiciar la formación de un profesional con bases sólidas en integralidad, que atienda a las necesidades sociales con base en un proceso dialógico y participativo en y con la sociedad. Así, se estimularía la formación de profesionales que actúen respetando la cultura, la historia de la comunidad, que vean a cada individuo con sus propias necesidades, atravesado por su historia, y reconozcan la emocionalidad de cada sujeto o de cada proceso, con un enfoque de género y derechos. Esto coincide con lo que plantean Bandera *et al.* (2017) con respecto a que cuestionar y reformular la formación, la docencia, la ciencia y el conocimiento que producimos permite repensar la academia en un cambio de paradigma en el que se considere la ecología de saberes como aspecto constituyente de la coconstrucción de conocimiento con bases en la integralidad y en el que los aspectos metodológicos de la integralidad impliquen la integración de funciones universitarias, la integración de disciplinas, la integración de saberes y la renovación de las prácticas de enseñanza.

Cuestionar nuestras propias prácticas como universitarios, repensando y reformulando la formación desde una perspectiva integral y retomando los principios de la Segunda Reforma Uni-

versitaria, así como también los ideales del movimiento reformista latinoamericano, nos posibilita repensarnos en una mirada ontológica en cuanto a los sistemas de saber-poder que se evidencian en el sistema educativo y muchas veces no se cuestionan. Esto, a su vez, nos lleva a replantear el sentido político de la formación y el rol de la universidad pública en la sociedad y la necesidad de revertir la perspectiva epistemológica de los sujetos, para la construcción de conocimiento con base en el cambio de paradigma y el desarrollo de la integralidad.

El seminario como semillero de Espacios de Formación Integral: dispositivos pedagógico-metodológicos que fomentan y propician la transformación de la formación universitaria

Los Espacios de Formación Integral (EFI) se caracterizan por ser dispositivos pedagógico-metodológicos que contribuyen a la formación integral en vínculo con la sociedad, en donde se integra el saber popular con una perspectiva interdisciplinaria para el desarrollo de prácticas integrales, con una intencionalidad transformadora en las intervenciones. En el marco de estos espacios se promueve la articulación de las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación, así como acciones-intervenciones y trabajo territorial que sustenten una práctica educativa para generar un pensamiento crítico e independiente, impulsando la construcción del conocimiento y la contribución al estudio, comprensión y aporte en la resolución de problemas y las necesidades de interés social.

La práctica integral generada en estos espacios propicia la producción de coconocimiento con pertinencia social, y en ese sentido prioriza sujetos colectivos que están en situación de opresión, siendo coherente con la dimensión ética y política de la extensión crítica, tributaria del ideal de universidad latinoamericana.

Las bases mencionadas en los párrafos anteriores orientaron la definición de las dimensiones temáticas abordadas en el semi-

nario, el cual tuvo como objetivo general habilitar un espacio de formación docente que propiciase la reflexión sobre escenarios de curricularización de la extensión tendientes al desarrollo de prácticas integrales. En el marco del seminario, el equipo de la URE¹ de cuya propuesta surgió la actividad determinó que las bases temáticas debían ser trabajadas por docentes² con experiencia en cuanto a la praxis en procesos integrales. Este fue el norte para la búsqueda y la vinculación con el equipo docente que llevó a cabo el seminario, el que, una vez conformado, tras instancias de planificación, intercambio y reflexiones sobre lo que se quería «hacer germinar» en el proceso, estableció algunas estrategias para lograr la integración y el hilo conductor entre los módulos desarrollados.

El seminario se desarrolló en cuatro momentos clave.

Un primer momento que se basó en el abordaje teórico-conceptual de las características de las concepciones, alcances y

1 Milva Panizza y Jose Luis Protti (casa de Artigas); Matías Belbey (casa de Río Negro); Selene Morales, Fernanda Américo, Johana Arias, Georgina Thevenet y Valeria Ruella (sede Paysandú); Alejandra Cardozo, Gonzalo Bandera, Leticia Nuñez, Guillermo Herrmann, Belen Legnazzi y Leticia Benelli (sede Salto).

2 A continuación se detallan las temáticas de los módulos y los docentes responsables de cada uno: Módulo I ¿De qué hablamos cuando hablamos de extensión(es) e integralidad? Ph.D. Humberto Tommasino (Grupo CLACSO Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe); Módulo II: Institucionalización de la extensión y desafíos de la práctica docente. Leticia Pou, Natalia Anzuatte, Sandra Suburu y Lucía Molina (Unidad de Apoyo a la Enseñanza [UAE], sede Salto y sede Paysandú, Cenu Litoral Norte); Gabriel Soto (Grupo de Trabajo de implementación del Estatuto del Personal Docente de la Red de Extensión); Guillermo Lago (Servicio de Investigación y Extensión de Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y Red de Extensión); Maximiliano Piedracueva (Grupo de Trabajo de la Red de Extensión); Módulo III Diálogo de saberes e interdisciplina. Delia Bianchi (Facultad de Psicología, Cenu Litoral Norte); Ana Egaña (Unidad Académica, Licenciatura en Biología Humana, Cenu Litoral Norte, con la colaboración de Varenka Parentelli); Módulo IV Formulación EFI, proyectos y rediseño de propuestas en curso. Equipo URE. Módulo V Comunidad y territorio. Milva Panizza y José Luis Protti (URE, Cenu Litoral Norte, casa Artigas); Módulo VI Reflexión en torno al abordaje pedagógico y evaluación de los EFI ¿con pandemia o sin pandemia? Varenka Parentelli (Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Información y Comunicación) y Romina Verrua (Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio de Facultad de Información y Comunicación); Módulo VII Producción de conocimiento en la integralidad. Patricia Iribarne (Unidad de Extensión de Facultad de Ciencias).

tipologías de extensión en la universidad latinoamericana, e abordaje de las dimensiones de la extensión promovida por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y la integralidad. También fueron abordados los siguientes temas: institucionalización de la extensión y desafíos de la práctica docente; diálogo de saberes e interdisciplina; formulación EFI, proyectos y rediseño de propuestas en curso; comunidad y territorio; reflexión en torno al abordaje pedagógico y evaluación de los EFI ¿con pandemia o sin pandemia?; producción de conocimiento en la integralidad y el trabajo con las herramientas metodológicas para el desarrollo de EFI.

A su vez, este momento fue transversalizado durante todo el desarrollo del seminario por los que se detallan a continuación.

Un segundo momento, que implicó la definición de la realización de talleres y actividades participativas que fueron el motor para afianzar las interrelaciones entre docentes, donde el intercambio de sus propias experiencias generaba intereses comunes en cuanto a la temática o los territorios. Ese compartir permitió evidenciar y valorar los procesos de trabajo, generando intereses temáticos, nuevas redes y vínculos entre los propios docentes, propiciando así la promoción de redes académicas entre colectivos docentes para facilitar la articulación y la flexibilización curricular.

El tercer momento tuvo que ver con que durante el desarrollo del seminario se logró analizar y evaluar la factibilidad de repensar y reconvertir en procesos formativos integrales algunas prácticas docentes que hasta el momento eran exclusivas de enseñanza o de investigación. Este ejercicio invitaba al desarrollo de la práctica en sí misma con un abordaje multidisciplinar, habilitando el reconocimiento en los otros docentes de temáticas diversas, afines y compartidas, con el fin de generar nuevas alianzas que permitieran la generación de vínculo, para la coconstrucción de un EFI.

El cuarto momento se focalizó en la generación de espacios de intercambio, debate y reflexión sobre las prácticas docentes, para compartir no solo la experiencia académica, sino también los sentimientos y sensaciones que se ponen en juego en ellas.

Aun considerando lo que plantean Etchebehere *et al.*, «que los EFI suponen desafíos e incomodidades para la totalidad de los actores involucrados, que experimentan las tensiones propias de la

reconfiguración de sus roles, de la dialéctica teoría-práctica, del diálogo de saberes y experiencias» (2020, p. 84), estos momentos ofrecieron la posibilidad de que se constituyeran cinco equipos docentes multidisciplinarios, interinstitucionales, de diversos géneros y generaciones, que coconstruyeron Espacios de Formación Integral.

Consideraciones finales

El seminario permitió la germinación de enredos, la organización de heterogeneidades, parafraseando a Rovere (2006), primero a la interna del equipo docente que con esa constitución era la primera vez que llevaba a cabo un seminario-taller y luego entre los docentes asistentes, que llegaron a conformarse en grupos para la construcción de un EFI. Se posibilitó así la germinación de nuevos procesos, nuevos vínculos, nuevos diálogos, nuevas reflexiones, reconstrucciones y transformaciones en esas prácticas docentes que decidieron reconfigurarse en espacio integral.

La actividad se constituyó en una oportunidad, como un dispositivo pedagógico para que trabajadores de la educación tuviesen espacios para reflexionar y problematizar su práctica docente y cómo esta práctica puede ser instrumento para mantener el paradigma hegemónico que descarta las subjetividades de los sujetos, manteniendo a la ciencia, el conocimiento y a los académicos como figuras concentradoras del poder por estar investidos con ese saber. En este sentido, el ejercicio de prácticas integrales es fundamental en el cotidiano de las prácticas docentes, en esa micropolítica del proceso de trabajo, ya que son las que podrían hacer posible ir transformándonos y transformando la formación universitaria y el vínculo con la sociedad.

Referencias bibliográficas

Bandera, G.; Benelli, L.; Morales, S. y Piedracueva M. (2017). La integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositi-

- vos implementados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte. *Revista +E*, 7(7): 144-155.
- Etchebehere, C.; Ferrigno, F.; Rubio, E. y Zapata, L (comps.). (2020.). *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate. Volumen 2*. FCS-UDELAR. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27049>
- Foucault, M. (1999). Asilos, sexualidad y prisiones. En: Foucault, M., *Estrategias de poder. Volumen II*, Paidós.
- Morales, S.; Ruella, V.; Arias, J.; Thevenet, G. y Américo, F. (2021). *La Integralidad universitaria como horizonte de sentido: el caso de la Unidad Regional de Extensión del Cenur Litoral Norte-Uruguay*. AUGM, pp. 133-134. <http://grupomontevideo.org/publicaciones/wp-content/uploads/2021/05/Libro-AUGM-2021-vexcom-09-05-21.pdf>
- Rovere, M. (2006). *Redes en salud. Los grupos, las instituciones, la comunidad*. El Ágora. <https://elagoraasociacioncivil.files.wordpress.com/2015/05/redes-en-salud.pdf>
- Udelar (2020). *Estatuto del Personal Docente*. Udelar. <https://dgjuridica.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/07/ESTATUTO-DOCENTE-APLICAR-A-PARTIR-ANO-2021.pdf>
- Udelar (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Educación Terciaria*. Udelar. https://www.cse.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf

Seminario-taller como semillero de Espacios de Formación Integral

Johana Arias, Leticia Benelli, Alejandra Cardozo,
Guillermo Herrmann y Selene Morales



Johana Arias: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Paysandú, johanna.arias.rosas@gmail.com.

Leticia Benelli: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Salto, lebenro@gmail.com.

Alejandra Cardozo: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Salto, alejandracardozomercia@gmail.com.

Guillermo Herrmann: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Salto, psicoguille08@gmail.com.

Selene Morales: Unidad Regional de Extensión Cenur Litoral Norte, sede Paysandú, selenemorales1@gmail.com.

Resumen

Partiendo de la necesidad del reconocimiento de las actividades de extensión desarrolladas por los docentes del Cenur Litoral Norte como prácticas integrales curricularizables, este seminario-taller se propuso trabajar sobre los aspectos constitutivos de los Espacios de Formación Integral (EFI), tales como la no fragmentación conceptual, la integración de saberes, la integración de funciones y la interdisciplina. El equipo docente que organizó y participó de la propuesta estuvo compuesto por todos los integrantes de la Unidad Regional de Extensión (URE) del Cenur Litoral Norte. En este artículo se comparte una sistematización y una reflexión sobre los aspectos claves a tener en cuenta como componentes orientadores para la construcción de EFI, considerando las motivaciones del equipo y el análisis del proceso desarrollado en torno a la propuesta y la generación de EFI, propuesta que visualiza y fomenta interacciones docentes frente a nuevos desafíos y coconstrucciones de estos espacios en una experiencia formativa.

Palabras clave: Espacios de Formación Integral, interdisciplina, diálogo de saberes, integralidad.

Introducción

Los Espacios de Formación Integral (EFI) se instituyen en la Universidad de la República (Udelar) como propuestas formativas curricularizadas a partir del año 2009, en el marco de la Segunda Reforma Universitaria. Se pueden identificar en la Udelar prácticas integrales que anteceden a la segunda reforma, pero este movimiento es el que colocó al EFI como dispositivo pedagógico privilegiado, a través de la integración de las tres funciones universitarias y la incorporación de la perspectiva interdisciplinaria. Su consideración en la Ordenanza de Estudios de Grado (Udelar, 2012) impulsó la incorporación de este dispositivo en las propuestas formativas de los planes de estudio de las distintas carreras universitarias.

En el transcurso de la última década, asistimos a una multiplicidad de propuestas de EFI desarrolladas en la Udelar, las cuales

presentan como característica común la integración de la enseñanza y la extensión. En este marco, se ha observado que dichas propuestas tienen fuertes diferencias conceptuales y metodológicas para su implementación. Esto último se infiere que en cierta medida responde a la flexibilidad inherente al dispositivo EFI (que a su vez es condición constitutiva y necesaria para el logro de su propósito integral y dialógico).

Por lo tanto, inspirados en ese acumulado histórico de saberes generados en torno de los EFI y especialmente en la experiencia de trabajo del seminario, en este artículo se propone sintetizar y reflexionar acerca de los aspectos claves a tener en cuenta al pensar y formular un EFI, dado que se les propuso a los asistentes a elaborar estos dispositivos integrales como producto final del curso. Esto se hizo con la finalidad de vivenciar la experiencia en su formulación desde un marco conceptual que aporta a la elaboración y consideraciones metodológicas, así como también nuevos espacios de prácticas integrales que subyacen a la cocreación con otros, a través de la gestación de nuevos vínculos, considerados como oportunidades y nuevos horizontes de prácticas integradas a gestarse en el seminario-taller *Curricularizar la extensión: Semi-llero de proyectos y Espacios de Formación Integral*.

Contextualización del seminario: oportunidades y desafíos

El módulo realizado en el seminario sobre la construcción de EFI sintetizó las dimensiones centrales que constituyen este dispositivo, poniendo énfasis en una posible pauta orientadora para construirlos, considerando que los módulos que antecederon a este habían desarrollado cada dimensión con mayor profundidad. Esta pauta planteaba la importancia de trabajar sobre la formulación de EFI y el rediseño de proyectos, apuntando a la gestación de nuevos vínculos con distintas miradas disciplinares y en conjunto con otros servicios educativos, constituyéndose el seminario en un lugar propicio para ello.

El equipo que elaboró la propuesta estuvo integrado por todos los docentes de la URE de las sedes Río Negro, Paysandú, Salto

y Artigas.¹ Lo que motivó a este equipo docente fue la necesidad de promover el desarrollo de propuestas integrales en el marco del acto educativo de grado. En este sentido, se profundizó en la reflexión sobre los procesos para la formación humana y solidaria. Asimismo, se abordaron los lineamientos dispuestos por la Ordenanza de Estudios de Grado y del nuevo Estatuto del Personal Docente de la Udelar.

Si bien la bibliografía sobre la formulación de proyectos sociales es vasta, no ocurre lo mismo en cuanto a aspectos teóricos, conceptuales, pedagógicos y metodológicos para la formulación de EFI. Lo anterior se evidenció con mayor énfasis en el desarrollo de este módulo temático del seminario, para lo cual se realizó una revisión bibliográfica. Uno de los aspectos relevantes encontrados fue la presencia de la polisemia en la definición de los EFI a la interna de la Udelar. Además, se identificaron pautas o posibles formatos coherentes con las dimensiones de un EFI casi que exclusivamente en convocatorias concursables del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.

El seminario partió de la definición de los EFI como espacios para la integración de saberes, la integración de funciones y la interdisciplina. En este marco, se resaltó la necesidad de reconocer las actividades de extensión que se realizan y no se encuentran curricularizadas o abordadas desde una perspectiva de práctica integral con el componente extensionista.

Esto último se presenta como un desafío no menor, ya que, en el contexto del Cenur Litoral Norte, donde existen más de cincuenta ofertas de formación terciaria dentro de las tres macroáreas de conocimiento, nos ha brindado una perspectiva interesante estilo «laboratorio» de toda la Udelar. ¿Cómo generalizar o naturalizar este dispositivo entre diversas trayectorias académicas? Uno de los desafíos es, justamente, la integración disciplinar en un contexto universitario donde el reduccionismo predomina, es decir (y simplificando en exceso), se trata de intentar virar desde la fragmentación hacia el pensamiento complejo (Morin, 2011).

1 Milva Panizza y Jose Luis Protti (casa de Artigas); Matías Belbey (casa de Río Negro); Selene Morales, Fernanda Américo, Johana Arias, Georgina Thevenet y Valeria Ruella (sede Paysandú); Alejandra Cardozo, Gonzalo Bandera, Leticia Nuñez, Guillermo Herrmann, Belen Legnazzi y Leticia Benelli (sede Salto).

La complejidad implica una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre múltiples incertidumbres, indeterminaciones y fenómenos aleatorios (Morin, 2011). Álvarez Pedrosian (2016) lo plantea claramente, navegar en la complejidad implica despojarse de la seguridad epistémica arraigada por décadas e introducir e incorporar la incertidumbre que la propia experiencia nos presenta. Pero ¿cómo saltar al vacío de lo inesperado de forma ética, académica y responsable? A partir de la experiencia desarrollada en el Cenur Litoral Norte, se identificó como necesario un paso intermedio, una guía que permitiera a los docentes, claramente los responsables de los procesos, introducirse al agua aplacando y suavizando la sensación de ahogo, es decir, formular una guía «flotador» para los docentes noveles en el tema de procesos integrales, orientados, además, pedagógicamente por docentes con experiencia.

Los Espacios de Formación Integral y las consideraciones teórico-metodológicas para su formulación

Como fue mencionado, aunque existe amplia bibliografía en torno a la formulación de proyectos sociales, no ocurre con respecto a la formulación de Espacios de Formación Integral. Esta propuesta novedosa surgió como dispositivo en coherencia con la integración disciplinar, la articulación de saberes y la integralidad de funciones, aunque existen aspectos comunes con la formulación de proyectos.

Lo expresado en el párrafo anterior condice con la polisemia que actualmente se encuentra dentro de la propia Udelar respecto a las definiciones de EFI, las cuales son múltiples y diversas, pues se observa que cada una de ellas coloca el énfasis sobre diferentes aspectos constitutivos del dispositivo. La hipótesis acerca de por qué coexisten estas diversas definiciones se vincula a la construcción de estas en el marco de experiencias concretas, es decir, que la teorización de las prácticas se ha priorizado por sobre la vía de practicar una teoría.

Este fenómeno se corresponde con el fundamento epistemológico y ético-político de los EFI y la institucionalización de este dispositivo pedagógico en la Udelar. Lo anterior parte del fundamento epistemológico de que la realidad es compleja e indisciplinada, y del fundamento ético-político de que la Udelar, por su concepción de universidad latinoamericana, se constituye como tal en la relación dialéctica con la sociedad y su pueblo, para lo cual la función de extensión es el instrumento privilegiado y guía en la producción de conocimientos, y, a su vez, permite dar respuestas precisas y satisfactorias a las necesidades de la población.

El período de Segunda Reforma Universitaria se erige a través del propósito integrado de renovación de la enseñanza, de la mano de la curricularización de la extensión y la iniciación a la investigación, entre otros aspectos, en virtud de lo cual el Consejo Directivo Central (CDC) en el año 2009 aprobó un documento donde se expresan los principios rectores de dicha renovación. Entre ellos se encuentra la creación de los EFI y los itinerarios de formación integral (IFI), y se propone su implementación en todos los servicios de la Udelar. En correspondencia con estos lineamientos, se aprueba en el año 2012 la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria, en la cual se manifiesta con carácter de prioridad la formación integral de los estudiantes universitarios y se propone la figura de los EFI como herramienta privilegiada para tales fines. Esta ordenanza, además, posiciona al estudiante como el principal actor del proceso educativo. Asimismo, reconoce que para la formación integral del estudiante son fundamentales los EFI como espacios integradores de las funciones y disciplinas, posibilitando además la articulación con otras ofertas educativas del Sistema Nacional de Educación Pública, ampliando los espacios de formación.

En los últimos años, asistimos al fenómeno de familiarización del *demos* universitario con la sigla EFI, que se ha instalado en la jerga de los diferentes actores. Este fenómeno encierra ciertos riesgos, a saber: la sustancialización, la homogeneización e incluso el vaciamiento de sentido de la herramienta, lo cual opera en desmedro del potencial inherente a este dispositivo, que, por las referencias antes vertidas, es de vital importancia para la transformación de la realidad universitaria. Por tal motivo, es imprescindible

ble la generación de instancias de problematización en torno a los EFI, que hagan posible la renovación de su potencia transformadora a través de su desnaturalización a la interna de los colectivos universitarios, y, por qué no, la transmisión de sus virtudes a otros colectivos de la educación pública uruguaya. Motivados por este objetivo es que en este artículo se da cuenta de los componentes fundamentales para el diseño e implementación de un EFI para luego cerrar con algunas reflexiones que surgen directamente de la experiencia significativa del seminario-taller *Curricularizar la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*.

Para comenzar con el cumplimiento de tal cometido, se toma como referencia una de las tantas definiciones existentes de los EFI, una definición elaborada en el contexto del surgimiento de este dispositivo que, por lo tanto, se considera que cumple con el criterio de estar exenta de los sesgos que el proceso de institucionalización de este instrumento pudo haber generado en el modo de concebirlo:

dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario. (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 20)

Esta definición abre el espectro a la diversidad de experiencias educativas, parte de la flexibilidad inherente al dispositivo EFI y habilita a la construcción de tales espacios desde la ejecución de diferentes actividades, que necesariamente tienen que desarrollarse en diálogo con la sociedad y ser reconocidas curricularmente por los servicios universitarios, a través de algunos de los mecanismos que estos disponen para ello.

El componente más novedoso y revolucionario del dispositivo EFI es la integralidad, por ende, es pertinente avanzar en la construcción de este marco referencial, incorporando una definición de integralidad que posibilite al lector asimilar con mayor cabalidad el espíritu de esta herramienta.

Esta noción implica un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión; in-

cluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares. (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 25)

Se puede convenir que esta conceptualización comparte algunos elementos con la definición de EFI exhibida más arriba, al tiempo que agrega el abordaje interdisciplinario y multiprofesional. En efecto, conviene ahora especificar qué se necesita para materializar la integralidad en la práctica educativa. Los mismos autores (Tommasino y Rodríguez, 2011) incluyen más adelante (en el mismo artículo) una síntesis de los componentes del concepto de prácticas integrales, que para los fines de este documento resumimos a continuación: la integración de enseñanza y extensión; la perspectiva interdisciplinaria en tres niveles que se circunscriben a las tres funciones universitarias; la intencionalidad transformadora de las intervenciones; la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el enfoque territorial y la intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones.

Es importante reflexionar acerca de estos componentes de las prácticas integrales, los cuales deben ser considerados como premisas ideológicas en la construcción de los EFI, aunque no como premisas materiales. En este sentido, si quienes se disponen a construir un EFI se preocupan por reunir todas estas condiciones en la etapa de su diseño, es probable que experimenten un bloqueo. De acuerdo con lo antes expuesto, el EFI surge y se propone como dispositivo pedagógico con el objetivo de transformar la práctica educativa, por lo que requiere ser concebido desde una perspectiva de proceso, desde la convicción de que la propia experiencia de desarrollar el EFI será la que irá generando las condiciones de posibilidad de cada uno de estos componentes en su sustrato material.

Por ejemplo, si se piensa en la perspectiva interdisciplinaria como componente de las prácticas integrales, es probable que en la etapa de diseño del EFI no se cuente con el dominio de la interdisciplina en el desempeño de los equipos; lo que sí se puede prever en el diseño es la conformación de un equipo multidisciplinario y establecer como objetivo para ese EFI que dicho equipo desarrolle en el transcurso de ese espacio la interdisciplina como

capacidad emergente de la praxis. Es un aprendizaje que se irá generando de acuerdo con la calidad de las interacciones, de las comunicaciones y prácticas conjuntas que realicen los integrantes del equipo, en la coproducción del conocimiento.

El mismo criterio puede aplicarse al análisis del diálogo de saberes, el cual necesariamente tiene que estar desde el comienzo como principio, como intención para la acción, como enfoque y referente metodológico, pero cuya manifestación genuina necesita ser aprehendida en el ejercicio, a través del proceso formativo de la praxis.

Otro componente esencial de las prácticas integrales es la intencionalidad transformadora. Se prescribe la transformación de la realidad con la cual se trabaja, como compromiso ético-político del ser universitario en cualquiera de los tres órdenes, porque esa realidad es una construcción sociohistórica sobre la base de la desigualdad, la injusticia y la opresión. Y en tanto construcción es pasible de transformación. Freire (2008) alude al carácter naturalizador de la injusticia social por parte del discurso neoliberal, un discurso que busca negar las diferencias e instalar la creencia de que el sistema ofrece las mismas oportunidades para todos los seres que lo componen. Este discurso es inmoral y absurdo, dice Freire (2008), y el compromiso de los universitarios (estudiantes, docentes y egresados) es el de transformar esa realidad, el de construir un mundo más igualitario y justo, para lo cual es prioritario el trabajo con los oprimidos, aquellos sectores de la población que se encuentran en condición de opresión. Es importante tener presente que toda transformación es siempre dialéctica, que quien se propone transformar la realidad tiene que estar dispuesto a transformarse a sí mismo en ese proceso; de lo contrario no ocurre transformación alguna en ese acto y simplemente se reproduce la violencia vertical del sistema que opera sobre el otro y sobre el mundo como objetos, contribuyendo al mantenimiento del orden establecido.

En el seminario participaron actores de distintas instituciones educativas y con residencia en distintos departamentos de la región litoral norte, por lo que se decidió incorporar el funcionamiento en red a las dimensiones ya mencionadas, que constituyen los procesos de formación integral, para contribuir a que desde esa

realidad emerjan sujetos y democracia, generando vínculos solidarios entre los distintos fragmentos que componen una organización o un proceso.

Respecto al concepto *red*, se tomó la definición de Rovere (2006), quien considera a las redes como heterogeneidades organizadas, que requieren un encuentro entre personas cuyo proceso implica transitar por niveles de vínculos: reconocimiento, conocimiento, colaboración, cooperación y asociación. Se trata de un proceso necesario para transitar la construcción de un EFI e ir generando un proceso de integración de saberes y funciones.

Componente orientador para construir o diseñar un EFI

Existen componentes que surgen del propio seminario, pero también de la experiencia de trabajo de la URE. Los procesos de secuenciación de niveles de Rovere (2006) sobre las redes son constitutivos de los EFI, transformándonos y transformando el proceso. Considerando esto, haremos una síntesis de aquellos aspectos que consideramos relevantes para la formulación de un EFI.

1. Diálogo con la comunidad universitaria

Este punto se vincula al trabajo de las unidades de extensión. En el ámbito de la URE más de una vez se ha señalado lo dificultoso de comprender las propuestas integrales, lo que es esperable, porque implica un cambio de paradigma. El docente que se embarca en un proceso integral muchas veces no tiene experiencia ni se ha acercado necesariamente a la lectura al respecto.

El diálogo verdadero en sentido freireano tal cual fue expuesto no solo debe darse a nivel de la comunidad extrauniversitaria sino también a nivel intrauniversitario. Por otra parte, los docentes tenemos que aprender a decir «no sé». Tal como lo menciona Morin (2011), aun en nuestras disciplinas es imposible saberlo todo. La dicotomía objeto-sujeto, *con sus métodos de abordaje reduccionista*, expulsa la incongruencia, lo efémero, lo inexacto, el «no sé», coartando la posibilidad de poner a jugar creativamente nuestras

mentes, nuestra experiencia (no solo disciplinar), en diálogo con otros para resolver problemas. La creatividad no es antiacadémica sino necesaria para lo nuevo, y sin lo nuevo no avanzamos en alternativas diferentes de resolución de problemas complejos como lo son las problemáticas sociales. Y sociales no quiere decir que solo pertenezcan a la órbita de las ciencias sociales, todo es social, ya que vivimos en sociedad y no existe problema fuera de esta. Los problemas medioambientales, de salud, vivienda, etcétera, son sociales, vivimos en sociedad. Quienes trabajan desde paradigmas contrahegemónicos al reduccionista promueven el diálogo y la discusión, cuestionando las bases desde un lugar de humildad.

2. Conceptualización de la integralidad

Ubicar el concepto epistémicamente es fundamental. Es conocida la confusión existente acerca de qué es y qué no es extensión, cuando creemos que en realidad hay que cambiar la pregunta: Lo que hago, ¿a qué tipo de extensión corresponde? ¿Cuál es el alcance y su base epistemológica? ¿Es acorde a los objetivos? ¿La metodología es acorde al tipo de extensión que considero que estoy haciendo? Una vez contestadas las preguntas iniciales, se debe revisar el proyecto en relación con el tipo de extensión que se considera más pertinente, tomando en cuenta no solo la problemática, sino también las posibilidades viables y, sobre todo, formulando una propuesta ética. Es decir, no podemos pretender trabajar desde la educación popular exclusivamente mediante la metodología taller con una población que no conocemos.

3. Reconstrucción de la demanda

Comúnmente tomamos un pedido como una demanda, el pedido es el grito de auxilio; la supuesta solución, como el medicamento, derrotar la alergia con un antialérgico, cuando sabemos que sería eliminando la causa, que sería el alérgeno en el ejemplo utilizado. Esto no es un simple paso, ya que implica un arduo trabajo de equipo (que incluye a los demandantes) multi e interdisciplinario, abordar las posibles causas entendiendo que también estas son cambiantes, al igual que el proceso grupal. Por lo tanto, esa pro-

puesta a elaborar, si bien debe ser consistente, también tendrá un grado de flexibilidad importante para adaptarse al proceso.

4. Diálogo de saberes

Sustituir la palabra *conocimiento* por *saberes* no es solo un cambio semántico, es parte del cambio epistemológico e implica poner en el mismo nivel de validez el conocimiento popular y el conocimiento académico. Para esto son necesarios dos aspectos. El primero refiere a desarraigar la palabra *conocimiento*, que tiene la connotación de validez del conocimiento institucionalizado. La opción es trabajar sobre lo que es el saber, con todas sus implicancias, a través del diálogo de saberes. Y el segundo tiene que ver con desarraigar lo que nosotros llamamos «opinología». Existe una confusión entre el conocimiento del área social y la opinión. Es decir, la opinión es válida, sin duda, pero es eso, opinión. Hablar sobre saber (conocimiento) del área social implica hablar sobre bases conceptuales, epistemológicas, metodológicas y éticas específicas, y hay que explicarlas en el proyecto. ¿O solo estudian a Paulo Freire las disciplinas del área social?

5. Interdisciplina

Tal como lo explicita Tommasino (2011), los problemas son indisciplinados, y agregaremos, complejos. Pues bien, el abordaje de la complejidad de un problema es más eficaz y transformador si se aborda interdisciplinariamente, y esto implica un trabajo conjunto con un horizonte común. En un principio las visiones disciplinares se empiezan a conocer desde la voz de los participantes, que debe ser escuchada, sentida como válida y posible. Construir una mirada interdisciplinar implica en primera instancia traducir el lenguaje disciplinar para que el otro comprenda, recién entonces se podrá establecer el diálogo. El otro elaborará ideas de acuerdo a lo que yo socialice, pero considerando en el análisis su experiencia, que es única. Cuando logramos códigos comunes, la confianza de decir «Explicame en criollo» y el desafío de explicar «en criollo» generarán un flujo de ideas que producirá conocimientos únicos y adaptados a ese problema, es decir, interdisciplinarios.

6. Producción de conocimiento

Según las bases epistemológicas que se irán viendo en cada capítulo de este libro, se visualiza el tejido de la red, la cual va cobrando la forma *de una* (identificable) *red*. Si se agrega, además, al proceso un orden metodológico que no solo acompañe sino que registre y genere paulatinamente conocimiento, se podrá visualizar la posibilidad de crear conocimiento, es decir, un saber que no será ni de uno ni de otro, siendo igualmente válido como tal.

7. La marca del territorio

Es imprescindible en esta línea mirar el territorio alejándose de los mapas jurídicos, entenderlo como vivo, con historia, como constitutivo del orden social, como pasado-presente-futuro, redes, conflictos, alianzas y antagonismos que operan indisolublemente en la comunidad. Mirar el territorio desde una perspectiva no reduccionista permite comprender dinámicas y contextualizar los proyectos de forma pertinente, particular y, por lo tanto, ajustada a la vivencia de esa comunidad. El territorio no es un dato, un recipiente; es vivo porque es una construcción humana.

Todas estas recomendaciones y apuntes solo cobrarán sentido con y desde la práctica; la enumeración y el desarrollo pretenden ser ese *flotador para zambullirnos en la incertidumbre de la complejidad*.

Reflexiones finales

Los EFI constituyen componentes activos de transformación académica y social de retroalimentación positiva. Resulta necesario fomentar estos espacios mediante escenarios de formación de prácticas integrales que brinden una guía de acompañamiento donde se facilite el reconocimiento del proceso y herramientas que aporten bases para la construcción interdisciplinaria a través de la conformación de nuevos vínculos, así como también de territorios.

El seminario permitió la problematización de la práctica docente y sus alcances, así como generar procesos de coproducción

de conocimiento, constituyéndose en un semillero de múltiples experiencias de prácticas que se argumentan y gestan desde una perspectiva integral. Se estableció así un espacio de encuentro para la formación docente sobre la integralidad, en el marco de un dispositivo privilegiado para la URE con el fin de contribuir a la consecución de dos de sus objetivos generales: a) la «promoción de la perspectiva integral e interdisciplinaria en el proceso de consolidación del Cenur y b) contribuir a la instalación de la Udelar como agente de desarrollo, buscando el empoderamiento y la participación de la comunidad local (actores, instituciones, personas)» (URE-Udelar, 2020, p. 4).

Conjugar la experiencia transitada en el seminario pensado por la URE con el acompañamiento fundamental de los docentes a cargo de cada módulo hizo posible la creación de esta publicación, que pretende ser una guía genérica, un esqueleto, que facilite la formulación de los EFI.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Pedrosian, E (2017). Navegar en la experiencia de la Integralidad. En: Espacio Interdisciplinario-Udelar. *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República*, Espacio Interdisciplinario, Red de Extensión, Udelar, pp. 63-72.
- Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (2011). *Integralidad, tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, (1): 1-108. <https://www.extension.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Rovere, M. (2006). *Redes en salud. Los grupos, las instituciones, la comunidad*. El Ágora. <https://elagoraasociacioncivil.files.wordpress.com/2015/05/redes-en-salud.pdf>
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Integralidad: Tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión, (1): 19-42.
- Udelar (2012). *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Educación Terciaria*. Udelar. <https://www.cse.Udelar.edu.uy/wp-con->

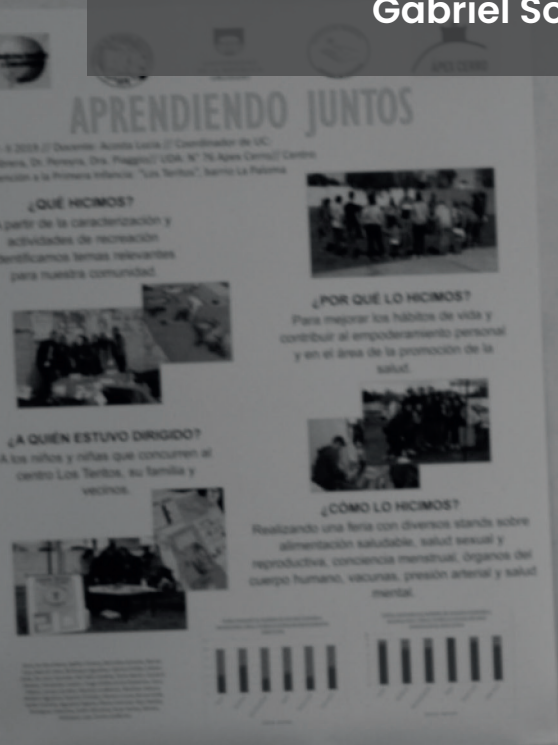
tent/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf

Udelar (2010). *Hacia la reforma universitaria*. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral. Rectorado de la Universidad de la República. https://www.extension.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

URE-Udelar (2020). *Propuesta de lineamientos de extensión y actividades en el medio*. Cenur Litoral Norte.

Reseña del proceso de institucionalización de la extensión universitaria en la Udelar

Gabriel Soto y Maximiliano Piedracueva



Gabriel Soto: Facultad de Psicología, Udelar, gsoto@psico.edu.uy.

Maximiliano Piedracueva: Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Udelar, maxipc85@gmail.com.

Resumen

Este artículo realiza un breve recorrido histórico sobre el proceso de institucionalización de la extensión y las prácticas integrales dentro de Udelar. En él se intenta dar cuenta de que el escenario actual de desarrollo de las prácticas integrales debe pensarse en el marco de un contexto histórico de avances y retrocesos, de luchas y conquistas que fueron introduciéndose en la institución mediante diversas formas, mecanismos y dispositivos organizacionales. El momento actual, 2021, se ofrece como un nuevo escenario de oportunidades tras el proceso de implementación de un nuevo Estatuto del Personal Docente, el cual debe ser comprendido en el marco de un conjunto de mecanismos previos que habilitan el desarrollo de prácticas integrales: las unidades de extensión y apoyo a la enseñanza, las convocatorias concursables estables, los Espacios de Formación Integral, los programas integrales y el reconocimiento curricular en las carreras de grado de las actividades de extensión e investigación.

Palabras clave: extensión, prácticas integrales, institucionalización.

Introducción

Como explica Jorge Bralich (2007) la historia nos permite entender los desafíos del presente y en particular, en lo que compete a este artículo, trazar un breve recorrido en la institucionalización de la extensión en la Universidad de la República (Udelar). En ese sentido, la mirada histórica nos permite reconocer los caminos y esfuerzos generados en diversos momentos por la construcción de un modelo de universidad crítico y al servicio de los intereses y causas populares.

En primer término y por razones de brevedad, nos remitimos a algunos de los procesos de institucionalización de la extensión en la Udelar, particularmente: la reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Medicina, de 1968; la reforma educacional del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes en la década del sesenta; el cambio del Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura en

1952; y la creación de la Licenciatura en Psicología en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en 1956. En segundo término, abordaremos específicamente la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria y las nuevas disposiciones creadas por el actual Estatuto del Personal Docente. Por último, presentaremos algunas reflexiones a partir de la institucionalización de la extensión en la Udelar.

Recorridos en la institucionalización de la extensión en la Udelar

Como explica Bralich (2007), el movimiento por la reforma universitaria en Córdoba en 1918 y el Primer Congreso Internacional de Estudiantes en 1921, en México, marcaron un hito para el desarrollo de la extensión universitaria y la creación de las universidades populares en el contexto de una disputa política y académica con las posturas academicistas y elitistas de universidad.

En nuestro país, la primera universidad popular se remonta a la década del treinta, en el marco de la propuesta realizada por los/as militantes del Centro Ariel al Congreso Nacional de Estudiantes. Este proyecto se centró en la necesidad de acercar la formación universitaria a los/as estudiantes y al pueblo trabajador, cuyas condiciones de vida miserables, producto de la explotación capitalista, los privaban de acceder a ella. Este proyecto propuso la creación de un sistema de universidades populares que debía estar al servicio de los/as trabajadores/as de la ciudad y también del campo. En el año 1938, la Universidad Popular Central del Barrio Olímpico de Montevideo contaba con 1300 afiliados y estudiantes, y dictaba cursos de español, historia, literatura, economía política, entre otros. Estas experiencias, debido a las dificultades económicas en su sustento, debieron culminar sus actividades en la década del cuarenta. Sin embargo, dejaron un legado que nutrió la formación política y académica del movimiento estudiantil, marcando a largo plazo la identidad y la acción extensionista de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) y otros gremios.

De forma simultánea, como explican García y Scagliola (2012), los/as maestros/as y estudiantes de magisterio entre 1940 y 1970

desarrollaron las experiencias de las misiones sociopedagógicas, que, mediante un intenso trabajo colectivo, implicaban la realización de intervenciones educativas interdisciplinarias en las zonas más pobres del Uruguay, como lo eran los rancheríos del interior, en los cuales existía un alto índice de pobreza económica, social y cultural. Estas misiones tenían un carácter de formación social y sensibilización con la realidad de las clases populares en el país. Mediante acciones de extensión cultural y educativa, realizaron apoyo pedagógico a los/as maestros/as rurales, intervenciones en temas agrícolas, campañas sanitarias que involucraron enseñanza de higiene y recolección de estadísticas sobre las condiciones de los rancheríos, entre otros aspectos. Tal como lo señaló Soler (2015), los/as futuros/as educadores/as estaban conmovidos/as por las condiciones de vida que agobiaban a una gran parte del campesinado en Uruguay, donde incipientes semillas de transformación de estas realidades se fueron plantando.

De esta forma, la extensión iba encontrando sus espacios dentro de la institucionalidad y comenzaba a plasmarse en distintos niveles en la formación académica. En este sentido, a continuación se señalan algunos hitos en este proceso dentro de la Udelar.

Como lo explica Cano (2014), la reforma del Plan de Estudios de Medicina, en 1968, durante el decanato de Pablo Carlevaro, expresaba la importancia de la extensión como medio y ámbito educativo clave para la formación disciplinar. La integralidad se vinculaba con la necesidad de superar la fragmentación de las asignaturas inconexas, pasando a un modelo de ciclos de formación disciplinar y científica que humanizase el proceso de aprendizaje. Los sujetos con los cuales se vincula la universidad, según Carlevaro, no se constituyen como objetos manipulables, sino que cuentan con sus propias necesidades, sueños, conocimientos y expectativas.

En el caso del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, a partir de la reforma de su Plan de Estudios en la década del sesenta, la integralidad se colocó en el centro de los procesos de enseñanza activa, donde a su vez se interrogaba por el lugar del arte y el artista en la sociedad. La extensión fue integrada como un espacio natural de la enseñanza universitaria, en el marco de la integración de los procesos sensibles y cognitivos en el proceso educativo, en los cuales el/la estudiante tiene un rol activo y autodeterminado. El

propósito de estas transformaciones fue apostar por un mercado de arte popular, desvinculado del arte tradicional de galería controlado por el espíritu capitalista y el Estado (Cano, 2014).

En Facultad de Arquitectura, en el año 1952, a impulsos del Centro de Estudiantes de Arquitectura, se desarrolló también una reforma educacional, que puso a la extensión en el centro de una concepción de la integralidad, a la que se definió en los siguientes términos:

El propósito de la formación profesional del arquitecto, se entiende que debe encarar una enseñanza cuya característica debe ser la de atender a su capacitación integral [...] La integridad de la enseñanza se define en el plan no como característica exhaustiva y exigente de totalidad de conocimientos, sino como sintetizante y conceptual, concreta y vasta en la medida que impone el propósito de integración de la actividad universitaria al medio social. (Cano, 2014, p. 12)

Según Picos (2005), la creación de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en 1956, marcó una clara disputa entre modelos de universidad, ya que hasta el momento la psicología, con la hegemonía de la medicina tradicional, permanecía como una herramienta accesoria a la práctica médico-psiquiátrica, enfocada en aspectos biologicistas y fisiológicos. El profesor Juan Carlos Carrasco, junto a otras figuras de esa época, generaron un debate orientado a introducir cambios en la formación de los/as psicólogos/as, entre estos, la perspectiva dialéctica por la cual es necesario estudiar la conducta individual y los factores estructurales y sociales que operan sobre ella.

La extensión es un elemento immanente al modelo latinoamericano de universidad, elemento clave en la relación dialéctica que esta establece con la sociedad. En este sentido, la extensión, desde una perspectiva liberadora, es una herramienta para interrogar la realidad y crear procesos de transformación social.

Señalar estos hitos históricos nos permite trazar una línea de continuidad entre los distintos esfuerzos por un modelo universitario en el cual la extensión se convierte en el faro político, ético y académico de la vida universitaria.

Herramientas y dispositivos institucionales

Para intentar comprender cómo ha evolucionado la extensión en términos organizacionales dentro de la Udelar, utilizaremos una noción genérica de la sociología institucional. Lo que sigue no es un análisis sociológico, sino que utilizaremos algunas categorías sociológicas para ordenar el recorrido del relato. Es claro que la noción de institución social no cuenta hoy con una única conceptualización, sin embargo, puede haber cierto margen de acuerdo en que las instituciones son, en términos generales, un conjunto de reglas sobre un ámbito específico y que son reconocidas (de forma implícita o explícita). Desde esta mirada, las instituciones cuentan con reglas, valores, incentivos, castigos, premios, etcétera, que habilitan o constriñen el comportamiento de los agentes (Hodgson, 2011). Estas dimensiones de las instituciones no son evoluciones naturales, sino que surgen, nacen, se construyen, se destruyen y se reconstruyen en campos de lucha de poder donde los agentes, con diferentes estrategias y modalidades, intentan mantener o transformar el *statu quo*.

Con esta perspectiva, intentaremos señalar cuáles han sido las transformaciones de la Udelar que pueden entenderse como reglas, valores, incentivos y castigos hacia las prácticas de extensión universitaria y las prácticas integrales.

En términos de estructura organizativa, la Udelar ha generado diferentes mecanismos y dispositivos que permiten dar cumplimiento a su Ley Orgánica y al espíritu de la universidad latinoamericana. En sus inicios contó con el Departamento de Extensión y Acción Social (1959), que se convertiría primero en el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, y luego en la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (1988 y 1992, respectivamente). En este mismo período comenzó a funcionar el Programa Aprendizaje y Extensión (APEX) en la zona del Cerro de Montevideo, con una fuerte impronta de abordaje integral y territorial (Santos, 2018).

Más cerca en el tiempo, la extensión universitaria tuvo un nuevo período de auge entre los años 2005 y 2014. Durante ese período, y con el lema de la Segunda Reforma Universitaria, se generaron

y promovieron diferentes mecanismos y dispositivos que tuvieron como objetivo la promoción de la extensión en todos los servicios universitarios y en todo el territorio nacional. Se generaron programas integrales con base territorial, se crearon: las unidades de extensión en cada servicio, la Red de Extensión, los Espacios de Formación Integral (EFI) y el Espacio Interdisciplinario, y se acordó una nueva Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Educación Terciaria.

Estos instrumentos permitieron, con diferentes argumentos y modalidades, que las prácticas de extensión se expandieran, se hicieran más visibles, más atractivas y necesarias. Por primera vez, en el año 2009, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar aprobó por resolución una definición conceptual de extensión universitaria (CDC-Udelar, 2009). La conceptualización de la extensión se colocó entonces, desde un inicio, en vínculo directo con la enseñanza y, por tanto, marcando un camino hacia las prácticas integrales. En aquel momento, aún no se contaba con dispositivos o instrumentos concretos que permitieran llevar adelante esta conceptualización de forma generalizada en la Udelar. Fue en los años 2010 y 2011, a partir de la nueva Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Educación Terciaria y a partir de la creación de los EFI, que docentes y estudiantes comenzaron a encontrar espacios y herramientas de apoyo a y promoción de las prácticas integrales.

El artículo 3 de la ordenanza referida establece que las actividades de enseñanza universitaria no solo podrán, sino que deberán estar vinculadas a las actividades de investigación y de extensión. Y en su artículo 4 agrega que las actividades de extensión y de investigación realizadas por estudiantes y acompañadas por docentes podrán tener reconocimiento curricular en las carreras, siendo reconocidas en el sistema de créditos.

Artículo 3.- La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Integrada con los procesos de investigación y Extensión, la enseñanza universitaria deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las

diversas corrientes de pensamiento, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos. La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información. (Udelar, 2011)

La promoción de prácticas integrales y su reconocimiento en las mallas curriculares de las carreras de grado sentaron las bases para que tanto docentes como estudiantes encontrasen estímulos claros al momento de incorporar actividades de investigación y de extensión en sus cursos, seminarios y talleres.

Atendiendo a las reglas, valores, incentivos y castigos con las que una institución mantiene su funcionamiento, en el período 2005-2014 se desarrollaron, en términos conceptuales y prácticos, una serie de mecanismos y dispositivos que apuntaron a cubrir las diferentes dimensiones. En términos de valores, se aprobó una conceptualización de *extensión crítica* vinculada a las prácticas integrales; en términos de incentivos, se desarrollaron dispositivos pedagógicos, líneas de financiamiento concreto, creación de unidades de extensión, de la Red de Extensión y programas integrales; y en términos de reglas, se incluyeron en la nueva ordenanza de estudios las prácticas integrales, en concreto las prácticas de extensión, como una actividad curricular de la enseñanza de grado.

Entre los años 2018 y 2020, el CDC aprobó un nuevo Estatuto del Personal Docente de la Udelar, el cual integra en su articulado lineamientos que actúan como reglas, como incentivos y como castigos para el cuerpo docente en relación con el cumplimiento de las funciones universitarias, entre ellas la extensión. No es menor el hecho de que en este nuevo estatuto se explicita por primera vez que la función de extensión es una de las funciones sustantivas de la Udelar y, por tanto, de la actuación docente.

Artículo 1.º - Funciones docentes sustantivas. Son funciones sustantivas del personal docente: a) la enseñanza, b) la investigación y otras formas de actividad creadora y c) la extensión y actividades en el medio (Udelar, 2020, Art. 1.º).

A su vez, el estatuto establece una categorización de los cargos docentes según tres franjas horarias: bajas, medias y altas. Estas

cargas horarias implican para el cuerpo docente el cumplimiento de las diferentes funciones universitarias. Los cargos que se encuentren en la franja horaria baja deben dedicarse primordialmente a las actividades de enseñanza; los cargos que se encuentren en la franja horaria media deben dedicarse a las actividades de enseñanza y, además, deben cumplir con alguna de las otras funciones sustantivas (investigación o extensión); los cargos que se encuentren en la franja horaria alta deben cumplir con las tres funciones universitarias.

En este sentido, en primer lugar, se generó un incentivo a las prácticas de extensión, dado que los cargos docentes con carga horaria media pueden cumplir tareas de enseñanza y de extensión dentro de sus acuerdos formales de trabajo. En segundo lugar, el estatuto también incorpora una dimensión de castigo al proponer la obligatoriedad del cumplimiento de las tres funciones en los cargos de la franja horaria alta.

El nuevo estatuto, entonces, ofrece un nuevo escenario para la realización de prácticas de extensión universitaria, promoviendo, incentivando y regulando el cumplimiento de las funciones universitarias por parte de los/as docentes. En términos generales, puede entenderse que el nuevo estatuto se ofrece como una oportunidad para el desarrollo de la extensión universitaria en la Udelar.

Reflexiones finales

Este breve recorrido histórico nos permite comprender el contexto actual en el que las funciones universitarias comienzan a entrelazarse en prácticas integrales e integradoras. El último hito, el nuevo Estatuto del Personal Docente, ofrece un campo de oportunidades para este tipo de prácticas, pero sobre la base de las construcciones previas.

La implementación del nuevo estatuto puede pensarse como una oportunidad para las prácticas integrales, porque existe un Servicio Central Extensión y Actividades en el Medio, programas centrales de enseñanza, líneas estables de convocatorias a fondos concursables de extensión, de actividades en el medio, de enseñanza, entre otras; unidades de extensión en los servicios, uni-

dades de apoyo a la enseñanza, una Red de Extensión, los EFI, programas integrales y una Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Educación Terciaria que reconoce curricularmente a la extensión y a las prácticas integrales. En este escenario, la implementación de este estatuto se ofrece como un nuevo incentivo, o, si se quiere pensar la cuestión desde otro lugar, sería muy difícil implementar el nuevo estatuto si no existieran esos mecanismos y dispositivos previos.

Cabe aclarar que las prácticas integrales no surgen de estos mecanismos, pero se potencian con ellos. Históricamente la Udelar se ha caracterizado por el cumplimiento de las tres funciones y en este nuevo escenario esas actividades se ven promovidas para quienes aún no han logrado acercarse y, al mismo tiempo, reconocidas para aquellos colectivos y actores universitarios que vienen realizándolas en sus tareas habituales. A modo de ejemplo, en el año 2020 y en un contexto de emergencia social y sanitaria, se llevaron adelante 166 Espacios de Formación Integral con la participación de 800 docentes y más de 8000 estudiantes.¹ Las prácticas integrales ya tienen su camino, su trayectoria, y en este nuevo contexto institucional podrán verse consolidadas.

Referencias bibliográficas

- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Udelar.
- Cano, A. (2014). *¿Qué se discute en la discusión sobre la extensión universitaria? Algunos antecedentes de ideas acusadas* [documento interno]. SCEAM.
- García, M. y Scagliola, G. (2012). *Misiones socio-pedagógicas del Uruguay (1945-1971)*. Consejo de Formación en Educación.
- Hodgson, G. (2011) ¿Qué son las instituciones? *Revista CS*, (8): 17-53.
- Picos, G. (2005). *(Una) historia de la psicología crítica alternativa. Cartografías sobre la vida y obra del Prof. Juan Carlos Carrasco*. Psicolibros.

¹ El número no es excluyente, ya que docentes y estudiantes pueden haber participado en más de un EFI.

- Santos, C. (2019). La Red de Extensión y su proceso de formalización. En: Red de Extensión (2019), *Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008-2018*. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Udelar, pp. 15-30.
- Soler, M. (2015). *Las misiones socio-pedagógicas: las de ayer, las de hoy y las de mañana*. Consejo de Formación en Educación.
- Udelar (2020). Estatuto del Personal Docente. Udelar. <https://dgjuridica.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/07/ESTATUTO-DOCENTE-APLICAR-A-PARTIR-ANO-2021.pdf>
- Udelar (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Educación Terciaria*. Udelar. https://www.cse.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf
- CDC-Udelar (2009). Resolución del CDC sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. En: Udelar (2010). *Hacia la reforma universitaria*. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral. Rectorado de la Universidad de la República, pp. 11-23.

Aportes conceptuales para trabajar con la comunidad y el territorio

Milva Panizza Etcheverry y José Luis Protti Rey



Milva Panizza Etcheverry: Unidad Regional de Extensión, Cenur Litoral Norte, milvapanizza@gmail.com.

José Luis Protti Rey: Unidad Regional de Extensión, Cenur Litoral Norte, jlprotti@gmail.com.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre los aportes teóricos realizados en el marco de una propuesta de formación en extensión universitaria dirigida a docentes de la Universidad de la República (Udelar) y a docentes del Consejo de Formación en Educación (CFE), el seminario-taller *Curricularizar la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*, organizado por la Unidad Regional de Extensión del Cenur Litoral Norte en el año 2021. En tanto nuestra participación fue como docentes expositores de dicho seminario, las páginas a continuación refieren a lo que compartimos sobre el abordaje del tema «Comunidad y territorio» y su relación con la extensión universitaria. Como recorrido inicial, se incluye una breve revisión crítica de las teorías relacionadas con movimientos sociales y acción colectiva que existen en Norteamérica y Europa, para luego situarnos en América Latina e identificar las categorías de análisis y autores que han trabajado sobre el tema. Lo anterior nos permitirá ubicarnos para definir el sujeto colectivo popular con quien trabajar en la comunidad. Como segunda revisión conceptual, se abordan categorías de análisis para pensar el trabajo en territorio que expresan su multidimensionalidad y complejidad en relación con las transformaciones territoriales y los sujetos colectivos. Finalmente se realiza una breve articulación conceptual orientada hacia la construcción de un Espacio de Formación Integral.

Palabras clave: extensión universitaria, transformaciones territoriales, sujetos colectivos.

Introducción

Nuestro trabajo estuvo sustentado por dos ejes de análisis. El primer eje abordó la identificación y precisión conceptual que nos permite ubicar el concepto de sujetos colectivos populares. A partir de una revisión de la literatura identificamos el marco conceptual, las diferencias y los alcances de cada uno de los enfoques. Para lo anterior, nuestra mirada estuvo puesta en los principales aspectos que caracterizan el contexto sociohistórico en que los cuerpos

conceptuales se desarrollan. El segundo eje se propuso identificar los aportes conceptuales en relación con el territorio y las transformaciones territoriales, desde una perspectiva de espacio y tiempo, así como su relación dialéctica con la producción y reproducción social de materialidades e inmaterialidades que configuran el espacio y las condiciones humanas de existencia. Distintas áreas del conocimiento han adoptado al territorio como concepto esencial y categoría de análisis, aunque no todos lo conciben en su carácter multidimensional y como totalidad. El espacio es un producto histórico y social donde interactúan dialécticamente sistemas de objetos con sistemas de acciones. El territorio, definido como espacio habitado y apropiado por relaciones sociales, se encuentra contenido en el espacio, conformando un área donde alguien, o algún grupo, ejerce el poder que lo configura. En este marco, ambas conceptualizaciones son claves y llaves para pensar propuestas de extensión en sintonía teórico-metodológica con los cambios que han estado guiando a la extensión universitaria en la Segunda Reforma Universitaria.

En este documento no se abordan las características históricas de la extensión universitaria, la tensión entre sus modelos teórico-metodológicos ni el proceso de Segunda Reforma que identifica a la extensión dentro de un campo académico que integra a las tres funciones universitarias en el acto educativo (Udelar, 2010). Estos aspectos han sido abordados por otros autores que son parte de esta publicación. De todas formas, corresponde hacer notar que los conceptos que aquí se trabajan deben ser interpretados en el marco de la extensión universitaria impulsada durante las primeras dos décadas del siglo XXI en la Udelar.

Aproximación a los conceptos de sujetos colectivos, movimientos sociales y movimientos populares en clave de extensión universitaria

El abordaje del trabajo con organizaciones sociales, comunitarias, barriales, de asalariados rurales y de pequeños productores, entre

otras, desde el concepto de sujetos colectivos nos permite nutrir la mirada para dinamizar la reflexión con los grupos con los que se trabaja. Asimismo, permite una mirada contextual de mayor alcance sociohistórico, de aporte y consolidación de un sujeto que trascienda el aquí y el ahora. Uno de los ejes desde los que se aborda la conceptualización de la extensión universitaria refiere a que es un proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (Udelar, 2010).

La revisión de la bibliografía indica que la conceptualización de los sujetos colectivos se remite a los aportes teóricos que se encuentran en los movimientos sociales. Mariana Fry (2020) realiza una revisión sobre los abordajes críticos surgidos en los últimos años en América Latina y para ello toma en cuenta las características y las principales críticas realizadas a las teorías clásicas sobre movimientos sociales y acción sociopolítica. Las movilizaciones sociales de finales de la década del sesenta del siglo XX desbordan el campo teórico de la política y comienzan a desplegarse estudios sobre la acción política y los movimientos en países como Estados Unidos y Europa. Estos estudios pueden identificarse asociados a tres grandes enfoques, o cuatro si tomamos la apreciación realizada por María Ghon (1997) de dividir la escuela europea en una vertiente culturalista, ligada a los aportes de Touraine y Melucci, y otra vertiente neomarxista, que incluye a los trabajos de Castells y de los historiadores Hobsbawn y Thompson.

Aquí interesa situar los antecedentes teóricos y sus autores, no obstante, no se abordarán detenidamente, ya que escapa a los objetivos de este artículo. Para lo anterior, se toma como antecedente la clasificación de enfoques realizada por Gohn (1997). Uno de los aportes considerados es la teoría de la movilización de recursos, desarrollada en Estados Unidos por Olson, McCarthy y Zald. Otro antecedente refiere a la teoría del proceso político, que surge en la década de los setenta también en Estados Unidos, con Tilly, Tarrow y McAdam como autores principales, quienes critican fuertemente a la teoría anterior y destacan la importancia de estudiar el contexto político en el que se desarrolla la acción colectiva. En el análisis realizado por Fry (2020) se evidencia la relevancia que adquirió este abordaje después de la década del noventa en

los estudios sobre el tema realizados en América Latina. En cuanto a los enfoques europeos, entre ellos se encuentran los trabajos realizados por Touraine y Melucci desde fines de los años sesenta, conocidos como escuela de los nuevos movimientos sociales. Desde esta perspectiva se destaca la importancia de los aspectos culturales que orientan la acción colectiva y priorizan el estudio de los procesos de construcción de identidades. Esta teoría fue muy influyente en América Latina, particularmente en las décadas de los ochenta y los noventa. Un segundo enfoque dentro de la vertiente europea serían las teorías neomarxistas, representadas por los trabajos de Thompson y Rudé, que hacen una relectura del marxismo ortodoxo. Para estos autores el abordaje de los factores políticos tienen un rol central y la política pasa a ser enfocada desde el punto de vista de una cultura política que resulta de las innovaciones democráticas a partir de su relación con la experiencia de los movimientos sociales, que tienen un papel tan relevante como la economía en el desarrollo de los procesos sociales históricos (Ghon, 1997).

En América Latina, los estudios sobre movimientos sociales comienzan en la década del ochenta. En sus inicios con una fuerte influencia del enfoque de los nuevos movimientos sociales, orientado principalmente a interpretar las manifestaciones y los nuevos sujetos emergentes, como mujeres y jóvenes organizados vinculados a la lucha por derechos sociales básicos —la tierra, la vivienda y el acceso a los servicios públicos—, los cuales afloraron con fuerza luego del período dictatorial (Fry, 2020). Si bien la mayoría de los estudios refuerzan el eje cultural y de construcción de nuevas identidades, aspecto central del enfoque de los nuevos movimientos sociales, se identifican en el período los trabajos de Camacho (1987), en los que se construye el concepto de movimiento popular para referirse a las características específicas que estos fenómenos adquieren en nuestro continente (Fry, 2020). Este aspecto es central, ya que permite vincular la construcción de identidad con la construcción de una experiencia desde un lugar de subordinación y desde lo popular.

En los noventa, según Svampa (2009), se asiste a nuevas formas de acción colectiva, más fragmentadas y ligadas a demandas puntuales, que asumen la acción directa como vía central. Lo an-

terior da lugar a la interpretación desde los enfoques de las nociones de protesta y repertorio de la acción colectiva. A partir del año 2000 se constatan en el continente luchas diversas: la guerra del agua y la guerra del gas en Bolivia, las movilizaciones zapatistas en México, las luchas estudiantiles en Chile. Estas formas de protesta ponían en cuestión los resultados del modelo neoliberal.

El mencionado escenario produce nuevas teorizaciones. En este sentido, Modenesi e Iglesias (2016) plantean que entre finales de los noventa y comienzos de la década del 2000 hubo una revitalización del pensamiento crítico latinoamericano, en particular de los estudios de los movimientos sociales y de la acción colectiva. Más allá de la relevancia de estos desarrollos, no se han configurado aún en un paradigma alternativo para la comprensión de los procesos de movilización sociopolítica que pueda desplazar, en los análisis académicos y en el campo intelectual, a los enfoques de origen europeo y norteamericano, por lo que es necesario seguir abonando el debate con la pretensión de contribuir a la construcción de un paradigma, desde y para la realidad de América Latina.

Las principales referencias de estas nuevas teorizaciones se pueden ubicar en un marxismo crítico.¹ Para este enfoque las luchas sociales son centro de análisis y se evidencia una distancia con las teorías que han homogeneizado los estudios sobre movimientos sociales. Aquí se encuentran los trabajos de Modonesi (2013) y Gutiérrez (2017). Otra referencia que se puede ubicar en diálogo crítico con el enfoque clásico son los trabajos que se plantean retomar a este último para poner en el centro la realidad de América Latina. En esta línea de pensamiento podemos ubicar a Svampa (2009) y Bringel (2011).

Entre las nuevas aperturas para la interpretación de los movimientos contemporáneos se encuentra el concepto de territorialidad como elemento constitutivo de los movimientos sociales. En lo urbano y rural el territorio es un espacio de resistencia y de creación de nuevas relaciones sociales, el concepto de territorialidad interpreta a los movimientos sociales latinoamericanos como movimientos socioterritoriales. Esta categoría de análisis es comparti-

¹ La noción de marxismo crítico refiere a que las principales categorías de análisis que componen al enfoque son reinterpretadas desde la realidad de América Latina y se crean, a su vez, desde esta región nuevas categorías de análisis.

da en trabajos de Modonesi e Iglesias (2016), Seoane *et al.* (2011) y Svampa (2009). Otro de los conceptos refiere al carácter de los nuevos sujetos que irrumpieron en la escena política a partir de la primera década del año 2000. Svampa (2009) refiere al carácter plebeyo (cultura popular negada y excluida) como crítica a la cultura dominante. Por su parte, la noción de comunidad aparece como horizonte político que se vincula con un carácter antineoliberal y con el anhelo de otro modo de existencia que valoriza la vida y la naturaleza (Fry, 2020).

Asimismo, el concepto de autonomía ha sido una de las claves teóricas de los análisis sobre movimientos sociales en los últimos tiempos. En esta línea, Fry (2020) cita a Modonesi e Iglesias (2016), haciendo referencia a la idea de autonomía que se plantea en los estudios contemporáneos de movimientos sociales en dos dimensiones. Por un lado, como independencia de partidos políticos y gobiernos, y, por otro lado, como la capacidad de los movimientos de producir sus propias condiciones de vida resolviendo en forma autogestionaria necesidades como la educación, la salud y la vivienda. En este sentido, los movimientos son teorizados como espacios capaces de producir nuevas relaciones sociales, impulsando transformaciones que van más allá de lo estatal.

Aproximación conceptual: territorio, transformaciones territoriales y movimiento socioterritorial

El concepto de territorio se ha convertido en una herramienta teórico-metodológica para el abordaje del espacio como totalidad y multiterritorialidad. Sin embargo, distintas áreas del conocimiento acentúan factores o dimensiones que pueden derivar en detrimento de la condición de totalidad. La perspectiva que aquí se propone busca desarrollar algunos conceptos básicos que expresan la multidimensionalidad y complejidad del territorio en su relación con las transformaciones territoriales y los sujetos colectivos.

Fernandes (2005) señala que para la realización de un análisis conceptual estricto es necesario definir al espacio en su multidimensionalidad en simultáneo movimiento, lo que expresa las pro-

iedades del espacio como producto y producción, movimiento y estabilidad, proceso y resultado, lugar del que se parte y al que se llega (Fernandes, 2005, p. 2). La condición de totalidad y movimiento del espacio encuentra su síntesis en Santos (1997), donde se señala que su composición está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones considerados integralmente como una totalidad en un momento histórico.

Asimismo, los conceptos de Lefebvre (2013) parten del principio de que la producción del espacio es una construcción social en relación con su ambiente, que implica, además de la producción material, los modos de vida vinculados a las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales y técnicas que se establecen entre la sociedad y la naturaleza, las intencionalidades políticas e ideológicas que se encuentran en disputa, lo simbólico-cultural con sus continuidades y rupturas, las pautas y determinantes a escala global, etcétera. Esta multidimensionalidad territorial se compone de materialidades e inmaterialidades generadas históricamente en una interrelación dialéctica entre el dominio del espacio percibido, el espacio concebido y el espacio vivido (Lefebvre, 2013). Profundizar en cada uno de estos conceptos no es el motivo de este artículo, no obstante representan herramientas que permiten comprender la configuración del espacio en relación con determinantes históricas, simbólico-culturales, económicas y políticas.

El espacio contiene al territorio como espacio habitado y apropiado. Este se encuentra determinado por una cierta relación social que lo produce y lo mantiene a partir de ciertas formas de expresión de poder. Los límites de cada territorio son marcados por la capacidad de dominio y el alcance de proyección del poder. Por lo tanto, la configuración del territorio comprende las dimensiones de poder y control social que le son inherentes (Fernandes, 2005).

En este marco, Fernandes (2005) también señala que las relaciones sociales son productoras de espacios fragmentados, divididos, únicos, singulares, dicotomizados, fraccionados y, por lo tanto, también conflictivos. Estos son resultados del conflicto de las intencionalidades de las relaciones sociales que determinan las lecturas y acciones propositivas que proyectan partes como si representaran totalidades. El dominio del territorio a través de

distintas formas de ejercer el poder habilita el espacio de relaciones sociales conflictivas, por lo tanto, el territorio es un espacio donde se expresan todas las intencionalidades, que pueden generar acuerdos y confrontación. Un espacio de conflictividades es un espacio de diferencias que se mantienen o comienzan en los márgenes de la homogeneización, sea como resistencias o como exterioridades, donde lo diferente representa las territorialidades excluidas, las periferias, las manifestaciones contraculturales (Fernandes, 2005).

Las ideas, los conceptos y las teorías son territorios que expresan territorialidades, entonces, en los territorios habitados y apropiados los conflictos son conflictos por la dominación del espacio que se expresan a través de la lucha de ideas, proyectos, modos de vida, resistencias, etcétera (Fernandes, 2005).

Las transformaciones territoriales son procesos de rupturas, pero también de permanencias, lo que define al territorio como espacio de múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, invisibilizando la multiplicidad de las territorialidades y las relaciones desiguales de poder propias de una sociedad dividida. Bajo esta tendencia a la homogeneidad, el espacio oculta conflictos.

La homogeneidad se caracteriza por la fabricación de elementos sociales/materiales y métodos de gestión, control, vigilancia y comunicación sobre toda la vida socioespacial. Esta fabricación/control prevalece en la vida cotidiana de modo que, para la mayoría de la población, estas formas/materialidades se convierten en sinónimo de modernidad y seguridad, y rara vez se cuestionan. (Da Alves, 2019, p. 555)

No obstante, según Betancourt, Herido y Porto-Gonçalves (2015), las fuerzas de poder que tienden a universalizar y homogeneizar entran en confrontación con las territorialidades subalternas en producción. Es en el encuentro contradictorio de estas territorialidades que se producen las tensiones contrahegemónicas. Donde hay, poder hay resistencia que se manifiesta de distintos modos impulsando prácticas y territorialidades transgresoras a través de sujetos con perspectivas contrahegemónicas.

Esa determinación es una acción propositiva que interactúa con una acción receptiva y con la representación del espacio como

fracción o fragmento. Así, la intencionalidad determina la representación del espacio. Por lo tanto, se constituye en una forma de poder que mantiene la representación, materializada o inmaterializada, del espacio, determinada por la intencionalidad y sustentada por la receptividad. Sin esa relación social el espacio como fracción no se sustenta.

La intencionalidad es un modo de comprensión que un grupo, una nación, una clase social o hasta una persona utiliza para poder realizarse, es decir, materializarse en el espacio, como bien definió Lefebvre (2013). La intencionalidad es una visión del mundo, amplia pero una; es siempre una forma, un modo de ser, de existir, se constituye en una identidad. Por esta condición, requiere delimitarse para poder diferenciarse y ser identificada, y de esa manera construye una lectura parcial del espacio que es presentada como totalidad. Al final, todos los pueblos se sienten el centro del universo.

Los Espacios de Formación Integral desde los sujetos y el territorio

Adoptar la perspectiva de los sujetos colectivos y del territorio para el estudio de los procesos de movilización sociopolítica supone colocar en un lugar central la categoría de sujeto. Coincidimos con Casas *et al.* (2011) en que es un punto de partida para una reconstrucción de los lazos sociales y para la afirmación de nuevas utopías transformadoras. No es un sujeto dado *a priori*, sino que se constituye históricamente, supone una lucha por afirmar su dignidad y humanidad, es fundamentalmente un sujeto de la praxis (Acosta, 2011).

En este sentido, Gallardo (2011) parte de la definición de *popular* para llegar a una conceptualización de *sujeto colectivo popular*. Nos plantea que lo *popular* estaría conformado por sectores sociales e individuos que son objeto de dominación estructural y, en ciertas condiciones, también situacional. *Popular*, como categoría de análisis, refiere a todos los segmentos de la población, con sus diversidades internas, que soportan o sufren una dominación o dominaciones que ellos no pueden alterar sin organización y movili-

zación sociopolítica y cultural (Gallardo, 2011). Los seres humanos que organizados y críticamente se proponen y pueden cambiar el sistema social son llamados aquí «sectores populares» o «sujetos populares». Estos sujetos populares, sus acciones, personificaciones, movilizaciones y movimientos pueden ser comprendidos conceptualmente como *sujeto popular* (Gallardo, 2011, p. 78).

Concebir el diálogo con el otro desde una perspectiva de sujeto popular nos orienta para la puesta en práctica de una extensión crítica. Definir nuestra acción universitaria desde la perspectiva del sujeto colectivo popular también nos permite trabajar con la expresión más pequeña de organización que encontramos en territorio. Desde ese lugar se ubica a una organización barrial, a una organización de asalariados rurales y pequeños productores que acceden a tierras, a una organización feminista, etcétera. Los conceptos que se han visto desde los enfoques críticos de los movimientos sociales permiten orientar la construcción dialógica con el otro, brindan los elementos para actuar, para intervenir, para dialogar desde espacios que, si bien son microsociales, están anclados y pertenecen a un sistema macrosocial. Los movimientos populares se constituyen a partir de sujetos colectivos que comparten una situación común de dependencia y es a través de la acción colectiva que trascienden lo micro y se articulan con su capacidad de transformación.

En el interjuego de la integralidad de los Espacios de Formación Integral (EFI), se identifica que la investigación con sujetos reviste un gran potencial si se piensa en el papel transformador del conocimiento (Falero y Fry, 2020). A lo anterior se agrega la extensión, que es la que orienta la acción dialógica con el otro y actúa desde la necesidad manifiesta, y también la enseñanza, que tiene el reto de la actualización del debate en función de las complejidades que se identifiquen.

Falero y Fry (2020) retoman la crítica al modelo de racionalidad «indolente o perezosa» que realiza el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2000), quien indica que la experiencia social es mucho más amplia o variada de lo que la tradición científica occidental conoce. Al respecto propone una sociología de las ausencias, una sociología de las emergencias y un trabajo de traducción. La sociología de las ausencias se mueve en el campo de las expe-

riencias sociales (por ejemplo, lo que se relega por improductivo). La sociología de las emergencias se mueve en el campo de las expectativas sociales —esto es, en la ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes—, de modo de identificar tendencias de futuro sobre las cuales es posible actuar. El trabajo de traducción es un recurso metodológico capaz de crear inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles, luchas e inquietudes. Es una traducción que opera en el nivel lingüístico y en el cultural. A partir de lo anterior, Falero y Fry (2020) plantean la idea de que la comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión académica del mundo, y el trabajo de traducción en ese sentido sería una potencialidad a desarrollar. En la misma línea, estos autores fortalecen el análisis con el planteo del sociólogo chileno Zemelman (2011) y sus aportes en términos de epistemología, en los que se plantea su preocupación por los límites del conocimiento y cómo estos, a su vez, definen los ámbitos del pensamiento.

Por último, Svampa (2007), en su producción teórica denominada «cambio de época», propone un análisis sobre las continuidades y cambios en la relación universidad y sociedad, y desde ese lugar interpreta un cambio de rol del intelectual. La autora plantea que actualmente estamos ante un intelectual anfibio que actúa en el campo académico y en el campo popular sin vivirlo como una disociación y, al mismo tiempo, evita la autorreferencialidad a la que puede conducir el campo académico.


Por lo expuesto hasta aquí, consideramos que los EFI son herramientas que acompañan el «cambio de época» que identifica Svampa (2007) y promueven la construcción de un nuevo intelectual que actúa en el campo popular y en el académico. Estos aspectos sin duda deberán seguir nutriéndose de la reflexión y el intercambio para continuar transformando nuestras prácticas de enseñanza e investigación y para que la extensión se naturalice en el campo académico.

Referencias bibliográficas

Acosta, Y. (2011). Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina. En: Acosta, Y.; Falero, A.; Rodríguez, A.; Sans, I. y Sarachu,

- G. (coords.), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Trilce, pp. 103-121.
- Betancourt, M.; Herido, L. y Porto-Gonçalves, C. (2015). *Tensiones territoriales y políticas públicas de desarrollo en la Amazonia*. CLACSO.
- Bringel, B. (2011). A busca de uma nova agenda de pesquisa sobre os movimentos sociais e o confronto político: diálogos com Sidney Tarrow. *Política y Sociedad*, 10(18): 51-73.
- Camacho, D. (1987). Movimientos sociales, algunas definiciones conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, (37-38): 7-21.
- Casas, A.; Rocco, B. y Brenes, A. (2011). Movimientos sociales, praxis socio-pedagógica y construcción de alternativas en América Latina. *Fronteras [en línea]*, n. esp.: 75-84.
- Da Alves, G. A. (2019). A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. *GEOUSP Espaço e Tempo*, 23(3): 551-563.
- Falero, A. y Fry, M. (2020). Los Espacios de Formación Integral y la apertura de discusiones sociológicas. En: Etchebehere, C; Ferrigno, F.; Rubio, E. y Zapata, E. (comps.). *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate. Volumen 2*, FCS-Udelar, pp. 97-112.
- Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *OSAL. Observatorio Social de América Latina*, 6(16): 273-283.
- Fry, M. (2020). Los movimientos sociales latinoamericanos. Teorías críticas y debates sobre la formación. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47): 13-30.
- Gallardo, H. (2011). Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. En: Acosta, Y.; Falero, A.; Rodríguez, A.; Sans, I. y Sarachu, G. (coords.), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Trilce, pp. 77-96.
- Gohn M. G. (1997). *Teoría dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporaneos*. Loyola.
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros.

- Modonesi, M. (2013). *Marxismo crítico y teorías de los movimientos sociales*. <https://www.yumpu.com/es/document/read/36711725/marxismo-critico-y-teorias-movimientos>
- Modonesi, M. e Iglesias, M. (2016). Perspectivas teóricas para el estudio de los movimientos sociopolíticos en América Latina: ¿cambio de época o década perdida? *De Raíz Diversa*, 3(5): 95-124.
- Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2011). El concepto de «movimiento social» a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 3(4). <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1634>
- Svampa, M. (2009). *Protesta, movimientos sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina*. <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo57.pdf>
- Svampa, M. (2007). ¿Hacia un nuevo modelo de intelectual anfibio? *Revista Ñ*, 29 de julio.
- Udelar (2010). *Hacia la reforma universitaria*. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral. Rectorado de la Universidad de la República.
- Zemelman H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37): 33-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf>



Producción de conocimiento en la integralidad y curricularización de la extensión

Aportes desde la Facultad de Ciencias

Patricia Iribarne

Patricia Iribarne: Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias, Udelar,
iribarne@fcien.edu.uy.

Resumen

En este trabajo se presentan algunos elementos del Programa de Desarrollo Territorial de Malvín Norte de la Unidad de Extensión (Facultad de Ciencias-Udelar), cuyo objetivo es impulsar prácticas integrales que aporten al desarrollo humano y territorial abordando problemas detectados por la sociedad. Este programa cuenta con dos líneas de acción orientadas hacia el trabajo colectivo, principalmente con organizaciones sociales y centros educativos, en dos ejes estratégicos: huertas urbanas y residuos sólidos urbanos. A partir del trabajo que se lleva a cabo, se entiende que estos procesos ofrecen la oportunidad de abordar problemáticas de interés social que difícilmente tengan respuestas adecuadas apelando únicamente a los ámbitos disciplinares y académicos. Además, permiten generar escenarios para resignificar la extensión y la innovación, revitalizando con ello los ideales del modelo de universidad latinoamericana. Como desafíos se debe considerar que las prácticas integrales requieren un giro metodológico, pedagógico y epistemológico desde el cual intervenir críticamente en las distintas realidades junto con aquellos que habitan el territorio.

Palabras clave: integralidad, complejidad, interdisciplina, transdisciplina, territorio.

Introducción

La Udelar, como estrategia de renovación de la educación superior, promueve la participación temprana en actividades de extensión e investigación debidamente integradas a la enseñanza, en relación con un medio social específico. Con ello impulsa la curricularización de la extensión y la innovación de los planes de estudio (Udelar, 2011), abriendo oportunidades para la resignificación de los procesos de extensión. En este contexto, fueron creados los Espacios de Formación Integral (EFI) como dispositivos flexibles que promueven el aprendizaje y la investigación a partir de problemas definidos en conjunto con actores sociales, con enfoques territoriales e intersectoriales. Los EFI permiten fomentar el trabajo

colectivo desde una perspectiva interdisciplinaria habilitando la interacción de diferentes saberes y actores sociales para el abordaje de una temática, un territorio o un problema en particular (Udelar, 2010). Uno de los retos que se plantea es el diseño de trayectorias curriculares capaces de permitir una formación integral, centrada en el estudiante y que trascienda las disciplinas; una formación con énfasis en la función social, que contribuya a aumentar los niveles de calidad en la enseñanza, generar equidad, disminuir la pobreza, promover un desarrollo sustentable, entre otros aspectos de relevancia social (Cabrera *et al.*, 2015).

La posibilidad de producir conocimiento desde procesos integrales es uno de los aspectos más complejos y desafiantes del quehacer universitario. La articulación de saberes, intereses y distintas cosmovisiones vinculadas a un problema o territorio ponen en tensión diferentes aspectos de la producción de conocimiento (Red de Extensión, 2016). La dimensión temporal se torna un elemento central a la hora de articularlo con procesos curriculares, así como, especialmente, los vínculos con los actores sociales. Se suma a ello la importancia de generar los espacios para reflexionar, evaluar y volver a la práctica, generando ciclos iterativos que permitan fortalecer y profundizar la respuesta a los problemas abordados (González y Santos, 2013).

En este trabajo se presenta una aproximación a las estrategias impulsadas desde la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias (UEx) para aportar a la generación de conocimiento y la curricularización de la extensión a partir del abordaje integral de problemas concretos y situados. Se plantean algunos desafíos y oportunidades que ofrecen la comprensión, la actuación colectiva y los enfoques transdisciplinarios para abordar los problemas territoriales complejos.

Del paradigma reduccionista al paradigma de la complejidad

En el siglo XVII, se produjo un cambio radical en el pensamiento, donde la visión integral y orgánica del mundo fue sustituida por la imagen de una máquina. La visión analítica cartesiana impulsó

posturas que favorecen la reducción de los fenómenos complejos en sus partes constitutivas para comprenderlos y actuar sobre ellos. Estas ideas se tornaron el centro del pensamiento de la época y se manifestaron en diversos ámbitos de la sociedad (Capra, 1992). La visión simplificada del funcionamiento de los sistemas llevó a concebir ciertos dualismos (cultura/naturaleza, físico/simbólico, biológico/social, etcétera) que asentaron el proyecto científico moderno (Eschenhagen, 2007; Gazzano y Achkar, 2013).

Las disciplinas se generaron como categorías organizacionales bajo un enfoque mecanicista y positivista que separa al ser humano de la naturaleza y pretende un conocimiento «neutral», dissociado de valores. Como consecuencia, el mundo ha heredado un conjunto de instituciones fragmentadas, desconectadas entre sí, donde existen diferentes comunidades que compiten en múltiples niveles y dimensiones. El conocimiento científico no se traduce hoy en conocimiento de cultura general, sino que pertenece a comunidades especializadas, las cuales difícilmente logran un entendimiento humano común (Pombo, 2013). Desde este paradigma, la ciencia moderna establece la división, especialización e hiperespecialización del trabajo científico (Morin, 2010).

En el siglo XX se instala una nueva visión de la realidad orientada por un paradigma basado en la comprensión de las relaciones y dependencias recíprocas y esenciales de los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales (Capra, 1992; Morin, 2010; Gazzano y Achkar, 2013). Muchos de los problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas son complejos y requieren de abordajes donde la formulación de problemas y sus soluciones se realiza mediante la interacción de diferentes disciplinas con agentes no académicos que pueden aportar otros tipos de conocimientos relevantes. Esta interacción entre actores puede llevar a la conformación de redes sociales de innovación cuya potencialidad es la generación de conocimiento y la transformación de la realidad. También permite el diseño y la evaluación de políticas públicas en educación, cultura, economía y desarrollo local, así como en ciencia, tecnología e innovación (Olivé *et al.*, 2018; Iribarne y Lavaggi, 2021). Existen algunas diferencias entre el paradigma reduccionista y el paradigma de la complejidad, que generan desafíos teóricos, metodológicos y epistemológicos (Figura 1).

Cada vez es mayor la incongruencia entre los saberes desarticulados y compartimentados y los problemas complejos y multidimensionales de la sociedad (Carvajal, 2010). Para trascender esto, se requiere del diseño de nuevas estrategias de producción de conocimiento que impliquen la integración de saberes, enfoques, y grupos de actores en variadas escalas espaciales y temporales. Resulta fundamental promover el diálogo, la reflexión, la participación y la acción colectiva a lo largo del tiempo (Lázaro *et al.*, 2021; Iribarne y Lavaggi, 2021).

Figura 1. Diferencias entre el paradigma reduccionista y el paradigma de la complejidad

Prácticas integrales: cambio de paradigma para la producción de conocimiento		
Desafíos metodológicos, epistemológicos, teóricos		
Paradigma reduccionista		Paradigma de la complejidad
Contexto académico	Siglo XX	Contexto de aplicación
Fragmenta problemas		Realidad como todo integrado
Enfoque disciplinario		Enfoque inter y transdisciplinario
Estudia elementos del sistema		Estudia relaciones del sistema
Metodología analítica / reduccionista		Metodologías integradoras / participativas
Difusión: canales institucionalizados		Difusión a través de la sociedad
Control de calidad: criterios de revisión entre pares		Mayores criterios para control de calidad: entre pares, sociales, económicos y políticos

Fuente: Elaboración propia a partir de Gibbons *et al.* (1994) y Red de Extensión (2016).

En este contexto, la posibilidad de generar conocimiento en la integralidad intenta superar la fragmentación de los procesos, tanto entre perspectivas disciplinares como de funciones universitarias, transitando hacia una forma diferente de comprenderlos y abordarlos (Red de Extensión, 2016). Los procesos inter y transdisciplinarios se presentan como una alternativa ante la forma fraccionada de ver el mundo, pero ello implica una transformación profunda en la formación de los investigadores y en sus espacios de acción (Morin, 1995; Gibbons *et al.*, 1994).

Complejidad y producción de conocimiento en la integralidad

Los problemas complejos presentan la dificultad de involucrar múltiples procesos de naturaleza diversa cuyas interrelaciones no pueden ser obviadas, ni sus elementos separados o tratados aisladamente. Las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados o abordados por alguna disciplina en particular, lo cual hace imposible considerar aspectos de cierta situación a partir de una disciplina específica. Estas problemáticas se pueden concebir como una realidad compleja donde los elementos del sistema no son separables y, por lo tanto, no pueden ser estudiados aisladamente (Morin, 1995; Becerra, 2014). Se trata de problemas, como los ambientales, alimentarios, interculturales, entre otros, que manifiestan la necesidad de introducir cambios en la educación y en la investigación con nuevos enfoques que permitan orientar los problemas científico-técnicos y toda la capacidad crítica hacia nuevos modelos pedagógicos y epistemológicos (Gibbons et al., 1994; Carvajal, 2010; Red de Extensión, 2016).

Para generar conocimiento es necesario partir de preguntas y, como plantea Sutz (2011), en la integralidad las preguntas surgen de problemas de la sociedad. La autora señala que es importante considerar quién formula las preguntas, en nombre de quién y por qué, a quiénes les interesan las preguntas formuladas y quién utiliza el conocimiento generado. En este sentido, la integralidad condiciona la forma en que se definen los procesos y desafía las formas convencionales de producción de conocimiento. Los diferentes actores involucrados en los problemas, las características de los territorios, los distintos saberes e intereses y las diversas formas de ver el mundo ponen en tensión aspectos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos, así como los aspectos espaciotemporales, ofreciendo desafíos y oportunidades (Red de Extensión, 2016). Existe una significación social que condiciona qué fenómenos se constituyen como problemas para el conocimiento y la ciencia. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuer-

pos conceptuales diversos (Becerra, 2014). La integralidad también abre oportunidades para la comprensión de estos problemas y fomenta el intercambio de información, el entendimiento mutuo, el aprendizaje social y la generación de relaciones de colaboración entre diferentes actores.

La integralidad es entendida no como la suma de las funciones universitarias, sino como la transformación de cada una de ellas en una nueva integración de saberes para el abordaje de problemas situados en un tiempo y lugar concretos (Udelar, 2010; Red de Extensión, 2016). Se generan así procesos orientados a la resolución de problemas locales con la participación de aquellos involucrados directamente en las problemáticas. La integralidad también plantea el desarrollo de nuevas estrategias que permitan aprovechar las oportunidades que brinda el trabajo transdisciplinario para el desarrollo de capacidades de trabajo colectivo y de una visión ética e integradora en los futuros profesionales.

La Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias

La Facultad de Ciencias se instaló en Malvín Norte (Montevideo, Uruguay) en el año 1999 y en 2008 fue creada la UEx (Iribarne *et al.*, 2019). Está ubicada en la cuenca del arroyo Malvín, donde, hasta mediados de siglo XX se realizaban diferentes actividades agrícolas, mineras, industriales y recreativas. Muchos factores sociales, económicos y políticos han contribuido al deterioro de esta zona. La falta de planificación urbanística, la migración del campo a la ciudad; los diversos planes de viviendas económicas y las crisis sociales, políticas y económicas fueron desarrollando asentamientos precarios, algunos de los cuales aún persisten. Muchos habitantes se han dedicado a la clasificación de residuos y la cría de animales para consumo doméstico o comercialización, entre otros trabajos precarios. Todo esto fue constituyendo un profundo proceso de segregación territorial, desarraigo social y cultural, y una profunda desigualdad territorial (Méndez *et al.*, 2016; Rossal *et al.*, 2020; Lázaro *et al.*, 2021).

Actualmente, es una de las zonas de Montevideo más densamente pobladas, con una distribución demográfica desigual y una población envejecida, en la que los más vulnerados son jóvenes, niñas y niños. Existen grandes complejos habitacionales y cooperativas de vivienda que se entrelazan con residencias tradicionales, asentamientos irregulares y regularizados, y grandes espacios de terreno baldío (Alvarado *et al.*, 2016; Rossal *et al.*, 2020). Las áreas identificadas de prioridad sanitaria por la acumulación histórica y la presencia actual de residuos coinciden con los territorios más vulnerados, evidenciando la necesidad de desarrollar acciones colectivas a largo plazo (Camacho, 2019; Aguiar *et al.*, 2021; Lázaro *et al.*, 2021). Esto plantea el desafío de generar espacios que permitan dar continuidad temporal a las acciones que se van implementando para construir una verdadera herramienta de transformación socioambiental.

Programa de Desarrollo Territorial de Malvín Norte: plataforma de procesos integrales

La UEx, a partir de antecedentes y demandas del territorio, apostó a consolidar un Programa de Desarrollo Territorial de Malvín Norte, cuyo objetivo es impulsar prácticas integrales que aporten al desarrollo humano y territorial abordando problemas detectados por distintos actores. Las líneas de acción se orientan hacia el trabajo colectivo, principalmente con organizaciones sociales y centros educativos, en dos ejes estratégicos: huertas urbanas y residuos sólidos urbanos (RSU).

La huerta fue establecida en el predio del servicio en el año 2002 y ha tenido diversos impulsos a través del tiempo. En 2016 se consolidó como huerta comunitaria¹ y en 2019 pasó a formar parte de la actividad académica de la UEx. Actualmente se trabaja de forma colectiva con el objetivo de fortalecer el vínculo y la colaboración de distintos actores del territorio, y crear un disposi-

¹ La huerta comunitaria se creó en diálogo con el Centro Cultural de Malvín Norte, estudiantes y egresados del servicio y con el aval del Consejo de la Facultad de Ciencias, con el objetivo de generar un espacio colectivo de aprendizaje e integración barrial, intergeneracional e interinstitucional, abierto a la comunidad. Desde mayo de 2021 integra la Red de Huertas Comunitarias del Uruguay.

tivo de enseñanza de las ciencias para niños, jóvenes y adultos.² Desde el año 2020 ha sido escenario de proyectos de extensión, pasantías de extensión y EFI, aportando así a procesos curriculares. En Malvín Norte, distintos actores han señalado a las huertas como herramientas con gran potencial para desarrollar procesos educativos y de transformación (Camacho, 2019).

La problemática de los RSU en Malvín Norte no escapa a la compleja y preocupante situación que se vive a nivel global, donde existe un aumento multifactorial y exponencial en su generación, causando grandes impactos ambientales en diferentes formas y escalas, con consecuencias sociales, económicas, sanitarias y ecológicas. La historia ambiental, social y cultural del territorio hace aún más compleja la situación. Existen diversas implicancias que están estrechamente vinculadas con las fuentes de trabajo de muchos de sus habitantes y con la fragilidad en la que viven cientos de familias. En este contexto, durante los años 2016 y 2017, la UEx inició acciones a partir de la demanda formulada por educadores sociales y algunos jóvenes y adultos, trabajando de forma coordinada con distintos actores para comprender y tratar de dar respuestas al problema. Esta etapa se caracterizó por el encuentro de saberes y la posibilidad de fortalecer la interacción y circulación social de las personas con las que se trabajó, a la vez de empezar a comprender las diferentes dimensiones del problema. En este contexto, la interdisciplina y la interinstitucionalidad jugaron un papel relevante habilitando la reflexión sobre una problemática ambiental que es cada vez más grave en el mundo y requiere la comprensión y el compromiso ciudadano (Méndez *et al.*, 2016).

En el año 2017 se conformó un grupo interdisciplinario más amplio³ que dio lugar, en 2018, a una investigación colectiva en

2 La emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 impuso ciertas limitaciones en la organización y difusión de las actividades que se han realizado. No obstante, es de destacar que se logró una acción continua, consolidando un equipo de trabajo estable integrado por universitarios y actores barriales.

3 Se conformó un equipo integrado por docentes e investigadores de las facultades de Ciencias, Ciencias Sociales y Química (Udelar), estudiantes y egresados de diversas áreas de conocimiento (Antropología, Biología, Biología Humana), así como por educadores sociales del Centro 6 de Educación para Jóvenes y Adultos (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central). El proyecto contó con la financiación de la Comisión Sectorial de Extensión

la que se aplicó un método de análisis⁴ para la comprensión de problemas complejos, así como para la búsqueda de posibles soluciones. Este análisis resultó ser un hito de gran relevancia en la comprensión de las diferentes dimensiones y niveles de profundidad imbricados involucrados en esta problemática, dando origen a diversas acciones y a un mapeo participativo en el año 2019. Esta etapa permitió obtener un panorama general de las principales causas vinculadas con la problemática (causas científico-técnicas, cosmovisiones y causas simbólicas o arquetípicas) generando un variado abanico de posibilidades para su abordaje a corto, mediano y largo plazo (Camacho, 2019; Lázaro *et al.*, 2021). También permitió reflexionar sobre la necesidad de cambiar los abordajes que se implementan para el tratamiento de problemas complejos y los modelos de enseñanza y aprendizaje asociados. Estos espacios requieren de escenarios para el trabajo colaborativo y multiactoral, para comprender y actuar en torno a problemas y controversias ambientales considerando diferentes visiones (Lázaro *et al.*, 2021). La etapa dio sustento al desarrollo de procesos de formación universitaria desde 2018 hasta la actualidad (2021), dentro de los cuales se implementaron pasantías de extensión, proyectos estudiantiles de extensión, EFI y trabajos finales de grado y posgrado.

Estos dos ejes estratégicos (huerta y RSU) dieron origen al programa de desarrollo, que se visualiza como una plataforma integral donde se entrecruzan, retroalimentan y potencian diferentes actividades curriculares y extracurriculares. Las actividades desarrolladas en este marco dieron y dan respuesta a temas relevantes como la producción de alimentos, la problematización y el abordaje de los RSU, la contaminación, la salud y el ambiente, entre otros. Asimismo, favorecen acciones en otras dimensiones que contribu-

y Actividades en el Medio de la Udelar y se desarrolló en el marco del Semillero Ecosalud en Uruguay, financiado por el Espacio Interdisciplinario de la Udelar.

4 Se trabajó con la teoría y método análisis causal estratificado (CLA, por su sigla en inglés), que procede del área de los estudios críticos de futuros. Este método propone un análisis en cuatro capas causales para desempaquetar el futuro y analizarlo con mayor detalle. Como teoría, busca integrar distintos modos de conocimiento: empírico, interpretativo, crítico y aprendizaje en acción. Como método, promueve la creación de espacios de transformación para la contemplación y diseño de futuros alternativos. Se ha destacado como forma de desarrollar políticas más inclusivas, profundas y a largo plazo (Inayatullah, 2004).

yen al desarrollo humano, tales como la educación, la cultura y la convivencia. Cabe mencionar que el trabajo se realiza de forma articulada con organizaciones barriales y centros educativos, siendo facilitado por el equipo docente de la UEx con un enfoque en red, sistémico y territorial, desde la perspectiva de género y derechos humanos.

Reflexiones finales

El proceso que se desarrolla desde la UEx constituye una búsqueda de abordaje integral para la compleja realidad en que está inmerso el servicio. Lo anterior se establece bajo la convicción de que se pueden realizar valiosos aportes desde las ciencias naturales y exactas, en clave transdisciplinaria, para mejorar la calidad de vida de las personas que habitan este territorio. En ese marco, es oportuno generar procesos de formación integral en diferentes etapas de la trayectoria curricular.

De esta forma, se plantea un trabajo guiado por dos escalas temporales distintas pero entrecruzadas, planificando acciones a corto o mediano plazo, pero orientadas por aquellos futuros que es plausible construir en el largo plazo (Inayatullah, 2004). Por sus características, el proceso brinda una interesante oportunidad de pasar de modelos arborescentes, basados en el paradigma reduccionista, divididos en ramas y niveles jerárquicos, hacia un modelo en red, en una compleja constelación, donde deja de haber jerarquías o vinculaciones privilegiadas (Pombo, 2013).

La herramienta utilizada de forma colectiva para el análisis causal y el mapeo participativo resultaron de gran valor a la hora de identificar colectivamente posibles caminos a recorrer. En este sentido, la huerta comunitaria, como una versátil herramienta pedagógica, aparece como una posibilidad de interés para desarrollar procesos transformadores que integren tanto la problemática de los residuos como una posible forma de aportar a la comprensión de varias dimensiones vinculadas. En este marco es importante mencionar que todos los centros educativos del territorio plantean esta demanda al servicio.

Como desafío se debe considerar que las prácticas integrales requieren un giro metodológico, pedagógico y epistemológico desde el cual intervenir críticamente en las realidades, junto con aquellos que habitan el territorio. También requieren de una planificación estratégica que sea capaz de actuar articuladamente en diferentes escalas espaciotemporales, así como en diferentes nodos de la red. La dimensión espaciotemporal y la permanencia de equipos facilitadores en territorio se torna un elemento central a la hora de articular los diferentes procesos. Asimismo, lograr una transformación real y realizar aportes sustantivos desde la Udelar requiere sostener en el tiempo las actividades que se realizan. También es importante generar espacios de intercambio donde dar visibilidad a las acciones para evitar desgastes, conflictos y mal uso de los recursos humanos y materiales, así como generar espacios para evaluar los procesos de forma colectiva y profundizar en las respuestas a los problemas abordados.


A pesar de los desafíos mencionados, existen dos aspectos claves que justifican avanzar en este camino. Por un lado, estos procesos ofrecen la oportunidad de abordar problemáticas de interés social que difícilmente tengan respuestas adecuadas apelando únicamente a los ámbitos disciplinares y académicos. Por otro lado, estos procesos permiten generar escenarios para resignificar la extensión y la innovación, generando oportunidades para una formación profesional más cercana, y por ello integral, a los problemas que vive el país y su gente, revitalizando los ideales del modelo de universidad latinoamericana.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, R.; Hernández, P.; Sganga, F.; Camacho, S.; Abbadie, L.; Isach, L. y Parrilla, G. (2021). Abordajes integrales desde el paisaje: EFI «Construcción participativa del paisaje metropolitano como bien social común». En: Programa Integral Metropolitano (PIM), *Territorio e integralidad: experimentando lo común*. PIM-Udelar, pp. 209-228.
- Alvarado, R.; D'Angelo, G.; Camacho, S.; Mastroso, M.; López, C.; Pose S. y Rosas, R. (2016). *Malvín Norte. Análisis sociodemográfico*.

- co. Departamento de Geografía y Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias, Udelar.
- Becerra, G. (2014). Interdisciplina y sistemas complejos. Un enfoque para abordar problemáticas sociales complejas. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1): 34-42.
- Cabrera, C.; Ferreño, M. y Davyt, A. (eds.) (2015). *Enseñar investigando: diseño de cursos para la formación integral*. DIRAC.
- Camacho, S. (2019). *Aproximación a la problemática de los residuos urbanos mediante la cartografía participativa: caso de estudio del barrio Malvín Norte (Montevideo, Uruguay)*. Tesis de Máster en Análisis y Gestión del Territorio. Universitat Rovira i Virgili.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Editorial Estaciones.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31): 156-169.
- Eschenhagen, M. L. (2007). Diversas consideraciones y aproximaciones a la noción de complejidad ambiental. *Revista Gestión y Ambiente*, 10(1): 83-94.
- Gazzano, I. y Achkar, M. 2013. La necesidad de redefinir ambiente en el debate científico actual. *Revista Gestión y Ambiente*, 16(3): 7-15.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M. (1994). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares.
- González, M. y Santos, C. (2013). *Aportes para la construcción de un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República*. CSEAM-Udelar.
- Inayatullah, S. (2004). Causal layered analysis: Theory, historical context, and case studies. En: Inayatullah, S. (ed.), *The causal layered analysis (CLA) reader: theory and case studies of an integrative and transformative methodology*. Tamkang University Press.
- Iribarne, P.; Arismendi, E.; Horta, S.; Bruzzone, L. y Camacho, S. (2019). Unidad de Extensión de Facultad de Ciencias: creación, consolidación y perspectivas. En: SCEAM, *Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios 2008-2018*. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Udelar, pp. 211-219.

- Iribarne, P. y Lavaggi, M. L. (2021). Aportes para el monitoreo participativo de la calidad del agua del río Tacuarembó en el noreste uruguayo. + *E: Revista de Extensión Universitaria*, (14): 1-18.
- Lázaro, M.; Iribarne, P.; Adalyza, P.; Rumeau, D. y López-Echagüe, C. (2021). Análisis participativo del problema de los residuos en Montevideo: aplicación del análisis causal estratificado. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 16(46): 167-197.
- Méndez, F.; Gómez, M. e Iribarne, P. (2016). Enseñanza de las ciencias a jóvenes y adultos: una experiencia en Malvín Norte. *Revista Intersecciones. Revista de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, (5): 29-34.
- Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. *Publicaciones Icesj*, 9-15.
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa.
- Olivé, L.; Villamar, A. y Anyul, M. P. (2018). Interdisciplina y transdisciplina frente a los conocimientos tradicionales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 13(38): 135-153.
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la Interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Interdisciplina*, 1(1), 21-50.
- Red de Extensión (2016). *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República*. Red de Extensión-Udelar.
- Rossal, M.; Bazzino, R.; Castelli, L.; Gutiérrez, G. y Zino, C. (2020) *La pobreza urbana en Montevideo. Apuntes etnográficos sobre dos barrios populares*. Gorla-Pommaire.
- Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En: Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A., *Integralidad: tensiones y perspectivas*. CSEAM, pp. 43-60.
- Udelar (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria: normativa y pautas institucionales relacionadas*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- Udelar (2010). *Hacia la reforma universitaria*. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral. Rectorado de la Universidad de la República.

A black and white photograph showing several pairs of hands working in a field. The hands are carefully planting small seedlings into the soil. One seedling is in a small black plastic pot. The background is a blurred field of soil and other plants. The overall scene conveys a sense of collaborative agricultural work.

Diálogo de saberes e interdisciplina en los procesos de curricularización de la extensión

Ana Egaña y Delia Bianchi

Ana Egaña: Unidad Académica, Licenciatura en Biología Humana, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Departamento de Ciencias Biológicas, Cenur Litoral Norte, sede Paysandú, analinae@gmail.com.

Delia Bianchi: Unidad Académica, Polo de Salud Comunitaria, Servicio de Referencia Académica, Facultad de Psicología, Cenur Litoral Norte, sede Paysandú, deliabeabianchi@gmail.com.

Resumen

Este artículo busca desarrollar un marco de conceptualización sobre las dimensiones del diálogo de saberes y la construcción interdisciplinaria desde la perspectiva de la estrategia de la integralidad en el contexto de los procesos de enseñanza en la educación superior. Se discute la polisemia del término *interdisciplina*, sus diferentes aproximaciones epistemológicas, así como los gradientes en la construcción interdisciplinaria. Además se distinguen tres momentos en los procesos de enseñanza y aprendizajes interdisciplinarios enmarcados en el contexto de una experiencia de práctica curricular de formación en el campo de la salud. La identificación de estos momentos intenta reflejar la articulación entre los elementos cognitivos, emocionales y actitudinales, con el fin de aportar al diseño de metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de procesos formativos interdisciplinarios en el territorio. Estos momentos suponen diferentes aproximaciones al conocimiento, tanto teórico como práctico, a lo largo de un proceso curricular que demanda a estudiantes y docentes el desempeño de diferentes habilidades para las diversas tareas. Finalmente se reflexiona en torno a orientaciones y desafíos para la consecución de la implementación sinérgica de estrategias pedagógicas que permitan procesos formativos dialógicos interdisciplinarios en el ámbito educativo —universitario y otros— que habiliten, a su vez, procesos de construcción de sostenibilidad de formatos de integralidad.

Palabras clave: saberes, interdisciplina, integralidad.

Introducción

El taller sobre la articulación de las dimensiones interdisciplina y diálogo de saberes, en el marco del seminario-taller *Curricularizar la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*, fue una oportunidad para reflexionar sobre algunos elementos de la producción sinérgica de ambas dimensiones desde nuestras experiencias docentes. Ambas son sustantivas para la estrategia

de integralidad (Tommasino y Rodríguez, 2010) y, si bien se las piensa en forma articulada, algunas veces se las describe a través de imágenes que suponen recorridos paralelos, involucrando a diferentes actores.

Coincidimos en que la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes son formas adecuadas para el abordaje de los problemas multidimensionales que enfrenta la sociedad en la actualidad, y, por tanto, es necesario la introducción de estas metodologías de producción de conocimiento en el currículo universitario, sobre todo en aquellos proyectos que apuestan a la integralidad de funciones. Por su parte, la conformación de equipos interdisciplinarios es cada vez más valorada en el abordaje de problemas sociales complejos, pero el proceso de coproducción de conocimiento es una tarea que dista de ser sencilla, pues requiere diferentes niveles de articulación y mayores tiempos para su organización (Hidalgo *et al.*, 2007; Thompson-Klein, 1996). En la Universidad de la República (Udelar) existen varias iniciativas que fomentan la generación de equipos multi e interdisciplinarios, así como ámbitos donde se llevan a cabo, entre los que se destaca el Espacio Interdisciplinario, creado en 2009 (Vasen y Vienni, 2017). También encontramos políticas que promueven la formación interdisciplinaria a nivel curricular, aunque su implementación es diversa y se lleva a cabo a partir de diferentes estrategias. Los Espacios de Formación Integral (EFI) son considerados lugares propicios donde articular prácticas integrales e interdisciplinarias, pero, al mismo tiempo, son ámbitos donde se vuelve necesario problematizar estos procesos, además de reconocer las posibilidades y desafíos, de modo de generar diferentes estrategias que faciliten su desarrollo (Grabino, 2014). Sin embargo, si bien el término *interdisciplina* se encuentra extendido en la educación superior, no siempre es tan sencillo identificar los soportes teóricos que lo sustentan (Corbacho, 2017).

Con frecuencia nos referimos a los procesos de construcción de interdisciplinaria entre estudiantes y docentes universitarios y, mayoritariamente, aludimos a la construcción de procesos de diálogo de saberes entre actores universitarios y actores no universitarios. Está claro que esa afirmación no deja de ser esquemática, pero, como esquema, muchas veces modeliza parte de nuestras estrategias en esa manera binaria, estableciendo la frontera en la

pertenencia o no al sector universitario. La situación a la que nos referimos es a que, de forma natural, aludimos al «diálogo interdisciplinar» colocado en la interioridad de la institución universitaria, mientras que el «diálogo de saberes» queda colocado entre la interioridad y la exterioridad universitaria. Desde nuestra perspectiva, interioridades y exterioridades universitarias participan de construcciones interdisciplinarias y diálogos de saberes, y es relevante distinguir las diversas racionalidades, metodologías y contextos que participan en esos distintos sistemas de relaciones para la co-producción de saberes.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre estas dimensiones, intentando romper esa frontera imaginaria y hacer visibles sus interdependencias, su cooperación, ya que, aunque necesitan de procesos metodológicos diferenciados para su concreción, comparten elementos conceptuales que queremos señalar.

Aportes teóricos sobre el diálogo de saberes y la construcción interdisciplinaria

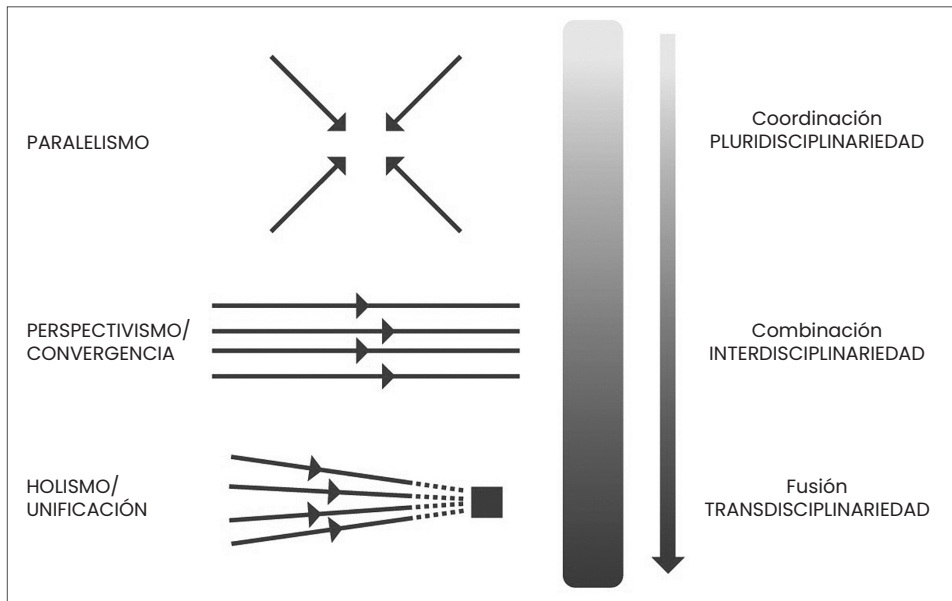
Morin (1994) considera a la disciplina como una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico en donde se instituye la división y la especialización del trabajo, la cual responde a la diversidad de los dominios que abarcan las ciencias. Esta definición responde a la conceptualización de disciplina como rama del saber, pero el término *disciplina* también se puede concebir como componente curricular derivado de las subdivisiones científicas (Pombo, 2013). Es así que el currículo institucionalizado es en general de tipo disciplinar, fragmentado, y responde a una lógica positivista (enfoque tradicionalista), que además facilita la organización administrativa de la educación masiva (Collazo, 2014). En cambio, la interdisciplina responde al pensamiento complejo, donde convergen dos o más disciplinas o campos del conocimiento, los cuales se cruzan entre sí y conjugan sus componentes distintivos (Nissani, 1997). Esta interacción de equipos o personas puede suponer la integración de conocimientos, metodologías, técnicas, conceptos o perspectivas de campos especializados que permiten abordar problemas o interrogantes que están fuera del alcance

de una disciplina aislada. De esta interacción puede emerger un nuevo campo de producción de conocimiento o incluso una nueva disciplina (National Academy of Sciences, 2005). En este contexto, la integración curricular y el diálogo de saberes operarían como «síntesis de las diferentes dimensiones de la experiencia educativa que buscan integrar» (Collazo, 2014, p. 23).

Por su parte, el concepto de interdisciplinariedad es polisémico (Parentelli, 2015b) y bajo el rótulo de interdisciplinariedad podemos encontrar diferentes concepciones y modelos de construcción. Su utilización es muy amplia y se aplica en diversos contextos, desde los empresariales hasta los pedagógicos (Pombo, 2013), lo que implica una discusión sobre sus distintas definiciones y enfoques académicos. En este sentido, se han establecido diferentes taxonomías y aproximaciones epistemológicas para su comprensión (Pombo, 2013; Thompson-Klein 1996 y 2011).

En este apartado nos centraremos en generar una comprensión más profunda de las diferencias de las implicancias de la multi, la inter y la transdisciplinariedad en las instituciones como forma de afrontar problemas multidimensionales. La multidisciplinariedad es concebida como el nivel más elemental de acercamiento entre las disciplinas, en donde se produce una yuxtaposición o coordinación entre estas, aunque permanecen separadas y conservan su identidad original. Este tipo de aproximación se da en particular en lo que se denomina «formas enciclopédicas» (Thompson-Klein, 2011) y, a su vez, el ensamblaje multidisciplinario es habitual en los diseños curriculares a nivel de aula. En un nivel superior de esta escala, la interdisciplinariedad propiamente dicha surge en el momento en el que se produce una interacción más sistemática e híbrida con un enfoque estructural y colaborador, ya sea en la dimensión conceptual o metodológica. En el otro extremo del gradiente ubicamos a la transdisciplinariedad, que constituye el ideal de integración, en donde se diluyen las fronteras entre las disciplinas, las que se fusionan en un sistema único. Los enfoques transdisciplinarios suponen la trascendencia y la transgresión, ya que están mediados por la reflexión crítica y metacientífica, además de ser transformadores en su vocación de promotores de nuevos paradigmas teóricos que implican comprender la complejidad (Hirsch *et al.*, 2010).

Figura 1. Niveles de Interdisciplinariedad



Fuente: Pombo (2013).

El «diálogo (o articulación) de saberes» es uno de los diferentes significados y formas que adopta el término interdisciplina entre los docentes de la Udelar (Parentelli, 2015a), a la vez que supone una metodología especial para el abordaje en el aula, así como en la investigación, la extensión y las prácticas integrales, en donde tiene lugar, además, la coconstrucción del conocimiento con el «saber popular». Desde esta perspectiva es posible conectar la interdisciplina con los eventos de intercambio, entendiendo que lo que ponemos a dialogar son los saberes de nuestras prácticas. Los saberes y la experiencia no son solo acciones, vivencias o pensamientos, sino que devienen apropiados y consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían (Ghiso, 2015).

La pedagogía de la praxis está fundada en el diálogo de saberes, en donde el conjunto de participantes leen y escriben sus vidas, permitiéndoles descubrir y redescubrir sus significados, claves y sentidos para reconocerse como seres humanos que saben de manera diferente a otros y «que desde su saber pueden

nombrar el mundo, en su diferencia y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente» (Mejía, 2016, p. 44). Decir la palabra implica un encuentro, el diálogo es ese encuentro mediatizado por el mundo, es exigencia existencial, diálogo vivo y creador en el cual todos saben algo o ignoran algo y buscan juntos saber más (Freire, 1987). El diálogo de saberes es considerado una acción que permite el autorreconocimiento de los sujetos como coconstructores de conocimiento en contextos de procesos colectivos de formación (Ghiso, 2000). Merçon *et al.* (2014) nos proponen pensarlo como un diálogo de vivires, que puede integrar los lenguajes corporales, atendiendo a lo que no se explicita y se silencia, a los dolores, a las intenciones, a las frustraciones y a las relaciones de poder, de las cuales los equipos universitarios también formamos parte, involucrándonos en esas disputas sin exterioridad posible. Esas disputas se refieren a poder poner en diálogo nuestra política docente a través de la toma de decisiones sobre nuestras elecciones educativas, epistemológico-metodológicas y éticas.

El saber sobre la práctica se halla localizado en el mundo de la experiencia de los diferentes actores sociales, individuales, grupales o institucionales (Ghiso, 2015) y este conocimiento nos implica en permanentes estrategias de triples procesos sinérgicos: diálogo de saberes, confrontación de saberes y negociación cultural (Mejía, 2016). Se trata de la construcción de

un escenario bio-cultural, en donde los saberes y conocimientos están vivos y son recreados dando forma a una reelaboración de creencias, conocimientos, costumbres, saberes, desde otros diferentes, que al dialogar, confrontar, negociar, se convierten en constructores de mundos en una inclusión en todos los sentidos, de todas las subjetividades, de todos los conocimientos y saberes que apuestan a seguir construyendo y transformando el mundo desde la diferencia. (Mejía, 2016, p. 52)

Diálogo de saberes, interdisciplina y sus interrelaciones: una posible articulación

A partir de la experiencia del Subprograma de Salud Familiar en el Programa Aprendizaje y Extensión (APEX), en el Cerro, entre los

años 1996 y 2010, desde el equipo docente de la Facultad de Psicología se fueron identificando distintos sentimientos que vivenciaban los estudiantes con respecto al aprendizaje en terreno. Estos fueron asociados a lo que se identificó como momentos en una experiencia de formación interdisciplinaria en el campo de la salud (Bianchi *et al.*, 2011).

Con el paso de los años se observó que el tiempo curricular era pautado por esos momentos, casi ineludibles, compuestos por una primera fase de reconocimiento entre los estudiantes de las diferentes disciplinas. Esto favoreció una zona de aproximación entre las interpercepciones de los roles y atribuciones que se adjudican a las profesiones desde el encargo social, sostenidas por los supuestos que operan a partir de las especificidades de cada disciplina.

Los contenidos de los tres momentos se pueden describir de la siguiente manera:

- a. Al inicio de la práctica se percibieron actitudes de idealización de la interdisciplina. Los estudiantes experimentaron sentimientos de impotencia, que se tradujeron en la dificultad para concretar acciones operativas, insistiendo en la infructuosa búsqueda de la interdisciplina anhelada.
- b. Transcurridos unos meses se identificaron sentimientos de desilusión y enojo por la pérdida de ese lugar ideal e inaccesible. Los estudiantes tendieron a expresarlos mediante quejas y reproches dirigidos a los estudiantes y docentes de las otras disciplinas: «Nos dejan plantados», «No nos escuchan».
- c. Casi sobre la finalización del proceso se evidenció la posibilidad de reflexionar sobre los momentos anteriores y poder evaluarlos les permitió acceder a un tercer momento productivo, que implicó un nivel de integración más real, conectando con la reinención de la construcción del propio rol profesional. La experiencia de trabajo formativo interdisciplinario impactó en la modificación de la percepción de su propia disciplina. Esta mirada implicó algo verdaderamente transformativo en un doble sentido: por un lado, el esquema cognitivo-perceptual-valorativo de un

campo interdisciplinario de intervención y, por otro, el vínculo que establecieron con sus saberes disciplinarios, que logró transformarse. En este sentido, se podría plantear con certeza que el contexto de formación interdisciplinario reorganiza los saberes disciplinarios. En esta instancia, los estudiantes adquirieron herramientas que permitieron la reestructuración de esquemas conceptuales, el despliegue y la apropiación de conocimientos con los que los participantes ya habían tenido un relacionamiento.

Las actitudes que recorrieron la totalidad del trayecto curricular estuvieron transversalizadas por gestos de incomodidad, desconcierto y conflicto y por las posibilidades de reorganización y expresión del disfrute, connotado por la identificación de los nuevos aprendizajes. Según los tiempos curriculares de construcción interdisciplinaria, fue posible establecer maneras de gestionar el relacionamiento interdisciplinar, asociado a las formas de transitar los conflictos y los procesos de establecimiento de acuerdos. De manera muy breve, se puede aludir a maneras imperativas, utilitarias, vulnerables, transversales, jerárquicas e integrales. Esta última conecta con la posición que permite asumir una conciencia de la incompletitud, desde una concepción ética de la realidad compleja e indisciplinada.

Queda claro que las maneras enunciadas aquí fueron visualizadas en formas complementarias, pendulando entre unas y otras, enfatizando o marginalizando algunas, de acuerdo con las coyunturas por las cuales atravesaba la estrategia de la práctica (por ejemplo, el realizar una acción conjunta de corte asistencial o de intervención comunitaria, la redacción de un informe o la elaboración de una presentación sistematizada de su práctica).

Síntesis y desafíos

Desde la experiencia de nuestra práctica nos hemos preguntado cómo atraviesa la construcción interdisciplinaria el proceso dialógico de saberes y en cuáles formas este se manifiesta en las construcciones interdisciplinarias, interinstitucionales e interorganizacionales en los procesos de extensión crítica e integralidad.

El proceso de consolidación de la estrategia de integralidad coloca encima de la mesa el riesgo de burocratización de las formas pedagógicas que surgieron precisamente para dar viabilidad a los procesos integrales de formación. Una vez integradas a la cotidianeidad curricular, corren el riesgo de estereotipar y generar un «como si» repetitivo, que no disponibiliza estructuras sustentables para contener la novedad de los procesos entre la producción de conocimiento dialógico-interdisciplinar. Ejemplos de estos riesgos son las temporalidades semestrales, la percepción de la falta de formación docente en temáticas transversales (acompañamiento de los procesos de intervención-investigación, dinámicas de grupalidades y equipos, metodologías participativas, entre otras).

Collazo (2014) plantea que, en el contexto educativo, el concepto de interdisciplinariedad queda circunscripto al debate epistemológico y que las transformaciones curriculares mencionadas también han generado la creación de nuevas identidades caracterizadas por una lucha ideológica constante desde el punto de vista epistemológico; mientras que la especialización disciplinar crea identidades educativas relativamente rápidas y delimitadas, la formación interdisciplinaria tiende a debilitarlas. Al respecto, vale introducir aquí el concepto de espacios epistemológicos, de Felt (2009), quien los define como estructuras multidimensionales que contienen una serie de valores (frecuentemente no decodificados) que orientan la enseñanza y la producción académica de conocimiento. Corbacho (2017) considera que la educación superior interdisciplinaria debe facilitar que los estudiantes crucen las fronteras disciplinarias e integren el conocimiento de distintas disciplinas.

No obstante la detección de esos riesgos y de las disputas epistemológicas, los avances en términos de integralidad permiten visualizar la presencia de Espacios de Formación Integral como dispositivos pedagógicos con mayor naturalidad dentro de los planes y programas de las diferentes áreas disciplinarias e incluso la inscripción de varios de ellos en el contexto de los programas territoriales-integrales de la Udelar, como el APEX y el Programa Integral Metropolitano (PIM), así como los esfuerzos de los servicios universitarios para ir construyendo trayectorias de EFI, cursos y proyectos inspirados en esta concepción de integralidad.

Estos avances evidencian el desarrollo de estrategias pedagógicas que impactan tanto en las formas de pensar las necesidades de los «estudiantes integrales» como las necesidades de la «docencia integral». Asistimos a numerosas actividades de formación docente, cambios de planes de estudios, planes de las sectoriales, el nuevo Estatuto del Personal Docente, visibilizando las estrategias institucionales para dar respuesta a necesidades compartidas por estudiantes, docentes y actores sociales extrauniversitarios. Asimismo, estas formas requieren formatos novedosos de evaluación, constituyéndose en desafíos permanentes.

Con respecto a los procesos formativos y su relación con las estructuras de la integralidad, podríamos distinguir al menos dos tipos de dispositivos:

1. Procesos de formación interdisciplinaria cuyos dispositivos pedagógicos se enfocan en un campo interdisciplinario, en los cuales el propósito significativo es comprender el campo común. Aquí se trata de establecer encuadres de encuentro interdisciplinario para comprender y abordar el campo u objeto de estudio. Este dispositivo intenta provocar un cierto grado de ruptura con las estructuras convencionales y requiere del desarrollo de estrategias de aprendizaje en interdisciplina. Estas estrategias guardan relación con las impulsadas por los programas integrales, en tanto recortan campos de problemas interdisciplinarios como temáticas de convocatoria a los servicios universitarios en su abordaje, configurándose como problemas de intervención e investigación.
2. Procesos de formación multidisciplinaria, en los cuales varias disciplinas abordan varios objetos disciplinarios interconectados, participan de los mismos núcleos de saberes con respecto a las prácticas y durante el proceso de aprendizaje establecen sus puntos de encuentro, conexiones y asociaciones con los abordajes de otras disciplinas y descubren qué tienen de distinto. Aquí se trata de una práctica que encuadra el abordaje desde los propios marcos curriculares disciplinares, previstos por las unidades académicas participantes.

Para profundizar en la idea de los dispositivos mencionados, podríamos recurrir a las nociones de campo y núcleo (Campos, 2000), entendiendo el campo como aquel espacio imprecisamente limitado, en el cual las disciplinas o profesiones buscan apoyos entre sí para cumplir con sus tareas teóricas y prácticas y su relación con el núcleo, como aquello que demarca la identidad de un área de saber y de práctica profesional y disciplinaria; el núcleo funciona como un aglutinador de conocimientos en un saber (Campos, 2000). Así, ambos dispositivos tienen la intencionalidad de descompartimentar y desfragmentar los procesos formativos, estableciendo redes, conexiones y migraciones que buscan profundizar la cercanía con los procesos integrales.

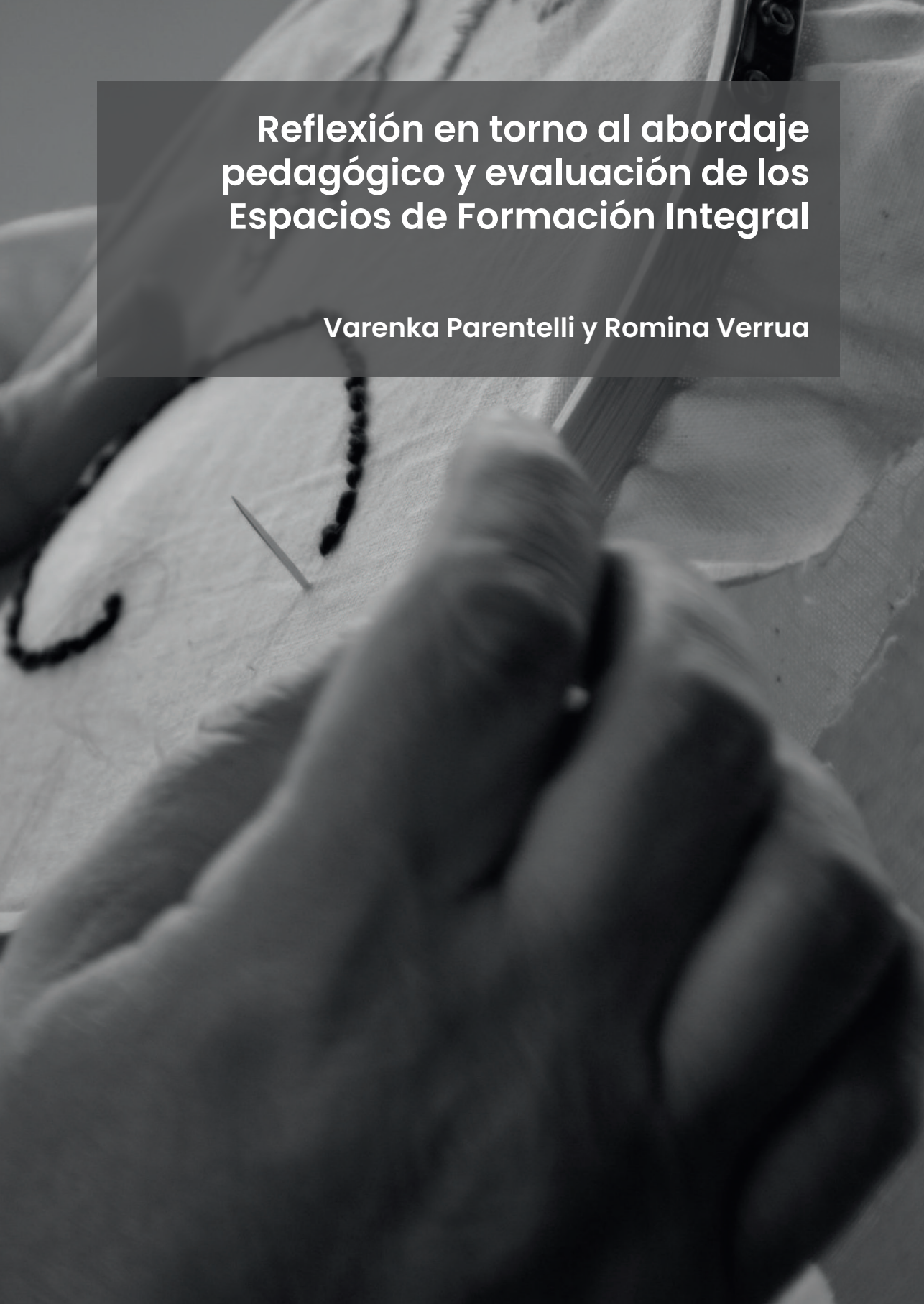
Finalmente, otra de las estrategias para tender esos puentes refiere a reflexionar más certeramente sobre las continuidades entre los niveles de educación secundaria y terciaria, y su capacidad de preparar cognitiva, actitudinal y emocionalmente a estudiantes y docentes para disponibilizar sus habilidades direccionadas hacia este tipo de enseñanzas y aprendizajes. Una de las estrategias en este sentido ha sido, sin dudas, este curso semillero del cual emergen los apuntes que hemos compartido.

Referencias bibliográficas

- Acosta, B. y Bianchi, D. (2015). Docencia integral, rol articulador entre aprendizajes sobre problemas sociales y ejercicio profesional. *Extender. Revista de Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Entre Ríos*, (2): 18-23.
- Bianchi, D.; De la Cuesta, P.; Falero, B. y Ganzo, C. (2011). Formación interdisciplinaria en salud comunitaria. En: Cruz, P.; Fernández, V.; Lorieto, A.; Repetto, L.; Vienni, B. y Von Sanden, C. (comps.), *En_clave inter 2010. Reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la República* [memoria en CD]. Espacio Interdisciplinario-Udelar.
- Campos, G. (2000). *Gestión en salud*. Lugar Editorial.
- Collazo, M (2014). Currículo universitario e interdisciplinarietà: ¿una nueva oportunidad? En: Cruz, P.; Fernández, V.; Lorieto, A.; Repetto, L.; Vienni, B. y Von Sanden, C. (comps.), *En_clave inter 2014: educación superior e interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario-Udelar.

- Corbacho, A. (2017). El aprendizaje interdisciplinario, intensivo e integrado como herramienta para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en estudiantes de grado. *Interdisciplina*, 5(13): 63-85.
- Felt, U. (2009). Knowing and living in academic research. En: Felt, U. (ed.), *Knowing and living in academic research: convergence and heterogeneities in European research cultures*. Institute of Sociology of the Academy of Science.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Paz y Tierra.
- Ghiso, A. (2015). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. *Revista Educación y Ciudad*, (11): 71-88.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Revista Aportes*, (53): 57-70.
- Grabino, V. (2014). Presentación a la mesa de ponencias: Interdisciplina en los Espacios de Formación Integral. En: Cruz, P.; Fernández, V.; Lorieto, A.; Repetto, L.; Vienni, B. y Von Sanden, C. (comps.), *En clave inter 2014: educación superior e interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario-Udelar.
- Hidalgo C.; Natenzon C. y Podestá G. (2007). Interdisciplina: construcción de conocimiento en un proyecto internacional sobre variabilidad climática y agricultura. *Revista CTS*, 3(9): 53-68.
- Hirsch Hadorn, G.; Pohl, C. y Bammer G. (2010). La resolución de problemas mediante la investigación transdisciplinaria. En: Vienni, B.; Cruz, P.; Von Sanden, C.; Lorieto, A. y Fernández, V. (coords.) (2015), *Encuentros sobre Interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario-Udelar, Trilce, pp. 203-230.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, (2). <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educar em Revista*, (61): 37-53.
- Merçon, J.; Camou-Guerrero, A.; Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, (38): 29-33.
- National Academy of Sciences (2005). Los impulsores de la investigación interdisciplinaria. En: Vienni, B.; Cruz, P.; Von Sanden, C.; Lorieto,

- A. y Fernández, V. (coords.) (2015), *Encuentros sobre Interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario-Udelar, Trilce, pp. 23-41.
- Nissani, M. (1997). Diez aplausos para la interdisciplinariedad: en defensa de la investigación y el conocimiento interdisciplinario. En: Vienni, B.; Cruz, P.; Von Sanden, C.; Lorieto, A. y Fernández, V. (coords.) (2015), *Encuentros sobre Interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario-Udelar, Trilce, pp. 43-62.
- Parentelli, V. (2015a). *La concepción de los docentes con respecto a la inclusión de la interdisciplina en la enseñanza de grado. Un estudio a partir de los Espacios de Formación Integral* [Tesis de Maestría]. CSE-Udelar.
- Parentelli, V. (2015b). Interdisciplina, la polisemia y la concepción de los docentes. *InterCambios*, (2): 63-69.
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Interdisciplina*, 1(1): 21-50.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos. En: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, *Integralidad. Tensiones y perspectivas*. Udelar.
- Thompson-Klein J. (2011). Una taxonomía de la interdisciplinariedad. En: Vienni, B.; Cruz, P.; Von Sanden, C.; Lorieto, A. y Fernández, V. (coords.) (2015), *Encuentros sobre Interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario-Udelar, Trilce, pp. 115-134.
- Thompson-Klein, J. (1996). Lexicón: un vocabulario para la interdisciplinariedad. En: Vienni, B.; Cruz, P.; Von Sanden, C.; Lorieto, A. y Fernández, V. (coords.) (2015), *Encuentros sobre Interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario-Udelar, Trilce, pp. 81-102.
- Vasen, F. y Vienni, B. (2017). La institucionalización de la interdisciplina en la universidad latinoamericana: experiencias y lecciones de Uruguay y Argentina. *Revista Avaliação en la Educação Superior*, 22(2): 544-565.



**Reflexión en torno al abordaje
pedagógico y evaluación de los
Espacios de Formación Integral**

Varenka Parentelli y Romina Verrua

Varenka Parentelli: Coordinación académica, Programa APEX, Udelar,
varenka.parentelli@apex.edu.uy.

Romina Verrua: Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio, Facultad de Información y Comunicación, Udelar,
romina.verrua@fic.edu.uy.

Resumen

En el marco del seminario-taller *Curricularizar la extensión: Seminario de proyectos y Espacios de Formación Integral*, se incluyó un módulo que se tituló «Reflexión en torno al abordaje pedagógico y evaluación de los EFI ¿con pandemia o sin pandemia?». En este artículo se comparten aspectos conceptuales involucrados en él y se recuperan algunos de los intercambios y debates surgidos en su desarrollo mediante la participación de docentes interesados en los Espacios de Formación Integral (EFI) y con niveles diversos de experiencia previa. A partir de los desafíos comunes identificados por los equipos docentes para la planificación y evaluación en la implementación de un EFI, en esta comunicación se proponen algunas orientaciones generales, así como aspectos específicos e interrogantes que pretenden ser una contribución para la tarea. En este marco, se comparten algunas reflexiones y sugerencias sobre la dimensión pedagógica que atraviesa los vínculos entre docentes, estudiantes y actores sociales. Asimismo, se plantean orientaciones específicas en torno a la evaluación y se incorporan nuevos debates respecto a la tensión entre la planificación y los emergentes en contexto de pandemia, atendiendo a la particularidad de cada proyecto, así como la necesaria flexibilidad para su desarrollo y la vigilancia para alcanzar los objetivos establecidos al inicio.

Palabras clave: Espacio de Formación Integral, pedagogía, evaluación, pandemia.

Introducción

Desde el Centro Universitario Regional (Cenur) Litoral Norte de la Universidad de la República (Udelar) surgió una iniciativa a comienzos del año 2021 y es a partir de esta que se convocó a docentes de diferentes servicios universitarios para contribuir en la formación conceptual, pedagógica y didáctica de otros docentes sobre la extensión y la integralidad. Lo que inició como una idea se convirtió en una propuesta cuyo objetivo transversal se centró en ofrecer un encuentro para reflexionar en torno a la enseñanza des-

de la integralidad. Así nació el seminario-taller *Curricularizar la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*.

El seminario, conformado por una serie de encuentros en los cuales los docentes expositores invitados centraron sus propuestas en torno a módulos temáticos, convocó a otros docentes del Cenur a participar e intercambiar desde un abordaje teórico, reflexivo y de trabajo en taller. En este marco, se incluyó el módulo VI, titulado «Reflexión en torno al abordaje pedagógico y evaluación de los EFI ¿con pandemia o sin pandemia?», en el cual se trabajó sobre aspectos relacionados con el proceso de planificación de los EFI con énfasis en la dimensión pedagógica y en las estrategias de evaluación de los aprendizajes.

Los Espacios de Formación Integral: la mirada pedagógica

Los docentes que participan en los EFI —como propuestas de formación con características y especificidades propias— identifican algunos desafíos que se centran en la enseñanza, en la evaluación de los aprendizajes y en la implementación de la interdisciplina como eje transversal (Parentelli, 2015).

Respecto a la enseñanza, los docentes reparan en la consideración necesaria de una planificación flexible que posibilite su adecuación en relación con los emergentes y en respuesta a la revisión permanente de lo que se prevé abordar (Castillo *et al.*, 2017). En este sentido, en el desarrollo del módulo VI del seminario se pusieron a consideración algunas orientaciones generales, así como diversos aspectos específicos e interrogantes que contribuyen a la tarea de la planificación de un EFI:

1. Diagnóstico inicial: Considerar las características generales del lugar donde se va a desarrollar la experiencia EFI: docentes, estudiantes y actores sociales. ¿Quiénes planificarán? y ¿quiénes tomarán decisiones?
2. Construcción del problema: Definir el objetivo general del EFI. ¿Cómo diagnosticarán? ¿Quiénes realizan el diagnóstico?

3. Establecer los objetivos de aprendizaje. ¿Quiénes se espera que aprendan y qué se espera de ellos? ¿Cuáles serán los espacios de enseñanza y aprendizaje?
4. Definir qué metodología se va a utilizar. ¿Cuáles son las estrategias a desarrollar para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos? ¿A través de qué instrumentos? ¿Qué tiempos hay que tomar en cuenta?
5. Establecer un marco referencial teórico-conceptual en relación con la problemática y el objetivo general definido.
6. Definir los contenidos. ¿Cuáles son los contenidos académicos a abordar en relación con el marco teórico establecido? ¿Cuáles son los otros saberes no académicos puestos en juego? ¿Cómo se articulan e integran dichos saberes?
7. Relación específica entre las funciones universitarias. ¿Qué funciones estarán presentes? ¿Cómo se relacionarán en este proyecto?
8. Interdisciplina. ¿Cuántas y cuáles son las disciplinas involucradas? ¿De qué modo se involucran? ¿Cuáles son los dispositivos que promoverán la integración de saberes? ¿Cuál es la concepción de interdisciplina que subyace a la propuesta?
9. Definir la evaluación. ¿Qué se evalúa? ¿Quiénes evalúan? ¿Cómo y cuándo evaluar? ¿A quiénes se evaluará? ¿Para qué? ¿Qué hacer con los resultados de la evaluación?

Además de la planificación, otro aspecto que los docentes identifican como desafío, desde la dimensión pedagógica, se vincula a la transformación y adecuación de la relación educativa con énfasis en los roles asumidos por los docentes y los estudiantes en el proceso de formación. En este sentido, se percibe un corrimiento de la figura docente como central en la propiedad del conocimiento (Castro, 2014) y se reflexiona críticamente sobre el lugar que se le da y cómo interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje el actor social en esta relación pedagógica entre el estudiante, el docente y el saber. Respecto a lo anterior, Cano y Castro (2016) proponen una reflexión que da cuenta de la complejidad que revisite el diseño de una propuesta formativa integral:

Mientras que la función de enseñanza, por su naturaleza, está vinculada sobre todo a la «instancia del conocimiento», las funciones de investigación y extensión se desarrollan de acuerdo a la «instancia del saber», organizadas en torno a una pregunta o una situación de partida a transformar. De este modo, el potencial educativo de los EFI pasa, fundamentalmente, por resignificar la enseñanza, subordinándola a la «instancia del saber», conectándola con el saber faltante, poniéndola a jugar en el camino de búsqueda de respuestas a la pregunta operativa organizadora propia de las lógicas de la extensión y la investigación. (Cano y Castro, 2016, pp. 320-321)

Así planteada, la dimensión pedagógica en los EFI no solamente atiende al proceso que involucra a la enseñanza, el aprendizaje y el saber, sino que incorpora otros aspectos que deben integrarse en la planificación, lo que significa un desafío permanente para los docentes.

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación que hoy se realiza tiene su origen en el siglo XIX en respuesta a la necesidad de dar certificación a los conocimientos en el marco del sistema educativo, así como para establecer jerarquías en el mundo laboral (Barbier, 1993, citado en Rueda *et al.*, 2014). Uno de los problemas principales de la evaluación gira en torno a ciertas interrogantes, tales como: ¿Qué evaluar? ¿Cómo hacerlo? ¿Cuándo evaluar? ¿Para qué? Las respuestas a estas preguntas podrán dar cuenta, o bien concretarse, a partir de la concepción que tengamos sobre qué es la evaluación. Para Rueda *et al.* (2014), «la meta de la evaluación, desde la perspectiva de las ciencias de la educación, es mejorar. Su mecanismo es la comprensión, su función intrínseca es retroalimentar» (p. 197). En este sentido, es necesario profundizar en la reflexión para hacer evidente si nuestra concepción de la evaluación dialoga con lo propuesto por estos autores o bien resulta ser solo un acto administrativo.

Tal como lo propone Camilloni (1998), al pensar la evaluación se ponen en juego aspectos centrales, como: a) la concepción que los docentes tengan sobre qué es enseñar y qué es aprender, y

sobre el rol de los estudiantes; b) la información que posee el docente sobre su grupo de estudiantes; c) la gran disponibilidad de instrumentos y el problema de su adecuada selección y organización en función de lo que se propone el docente. Respecto a lo anterior, Celman (1998) introduce el concepto de *pertinencia* y lo relaciona con el objeto evaluado, los sujetos involucrados y las situaciones concretas en las cuales se lleva a cabo el proceso. En este sentido, la autora establece que no hay formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras.

Pensar en la evaluación implica hacerlo como parte integral de un proceso que involucra y se relaciona dialógicamente con el aprendizaje y la enseñanza. Así, resulta necesario tener presente qué queremos evaluar, por qué queremos hacerlo y también cómo y cuándo lo vamos a hacer. Esto implica pensar la evaluación en coherencia con los objetivos de aprendizaje planteados, buscar las instancias y los instrumentos seleccionados oportuna y pertinente según el tipo de evaluación buscada (diagnóstica, sumativa, continua, formativa o bien una combinación de estos tipos).

No obstante, al hablar de coherencia y pertinencia, también debemos considerar el marco pedagógico e institucional y la perspectiva de los actores involucrados. En este caso, hablamos de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la curricularización de la extensión, en los que se ponen en juego aspectos y características que constituyen y determinan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este marco, se involucran contenidos que exceden los abordajes conceptuales y se incorporan otros tipos de contenidos y de aprendizajes relacionados con el desarrollo de competencias transversales. Lo anterior es promovido por aspectos que constituyen las características de los EFI, tales como la integración de funciones, la interdisciplina, el trabajo entre pares (de las mismas o de diferentes carreras), el trabajo con docentes y con actores no universitarios, entre otros. Así dispuesto, ¿cómo involucrar en el proceso, y específicamente en la evaluación, todos estos aspectos que conllevan a un «aula expandida»? ¿Cómo hacer, además, para que los estudiantes sientan este proceso de aprendizaje, lo transiten y que este sea significativo?

La evaluación de los aprendizajes en el proceso formativo en el marco de los EFI resulta compleja, en tanto se debe definir «una

evaluación continua y formativa, además de considerar tanto el trabajo en equipo como el proceso individual» (Castillo *et al.*, 2017, p. 160), lo que conlleva cierta complejidad para el diseño de estrategias de evaluación diferentes a las «tradicionales» y que, además, sean integrales y coherentes con el abordaje metodológico de las estrategias de enseñanza.

El intercambio con los docentes durante el taller

Por tratarse de un módulo que dio continuidad a otros que le antecedieron, se realizó un abordaje primario que consideró el recorrido ya transitado por quienes participaron del seminario. En este sentido, y considerando las trayectorias académicas de quienes participaron de este espacio de reflexión, este módulo inició con una propuesta de trabajo grupal en la cual se consignó un intercambio sobre dos interrogantes en torno a la consideración de los aspectos tomados en cuenta para planificar un EFI y para la evaluación.

En relación con los aspectos tomados en cuenta para la planificación de un EFI, los más relevantes y a los que todos los grupos hicieron referencia fueron: la definición de objetivos y la temática a trabajar; la caracterización del territorio con el cual se articulará en el marco del proyecto; y la interdisciplina o multidisciplina como aspecto fundamental de la estrategia de intervención. Algunos docentes participantes del taller mencionaron la necesidad de buscar antecedentes; la realización de un diagnóstico de los recursos disponibles; la consideración de los tiempos de estudiantes y actores sociales; y el diseño de un cronograma tentativo de ejecución.

En cuanto a la pregunta sobre los aspectos a considerar para la evaluación, dos grupos de docentes se centraron en el tema de las rúbricas de evaluación y coevaluación y trabajaron en torno a los resultados esperados discriminándolos en tres niveles: estudiantes, docentes y actores territoriales. Respecto a lo anterior, se problematizó la necesidad de definir la atribución de la responsabilidad de la evaluación y de evidenciar los resultados. Asimismo,

se intercambió sobre la aspiración de un codiseño de la propuesta de evaluación y su implementación en forma colaborativa entre quienes se involucran en el proyecto. Por último, se advirtió sobre la importancia de retomar la evaluación en el proceso de implementación de la propuesta y de recuperar dicha información para próximas ediciones.

El intercambio, centrado en los aspectos mencionados anteriormente, evidenció la complejidad que reviste el diseño de la evaluación de los aprendizajes en el marco de los EFI en tanto, en coincidencia con la percepción y experiencia expuesta por los docentes participantes, es uno de los aspectos en el que se presentan mayores dificultades y frecuentemente no se incorpora como parte de la planificación inicial. Asimismo, la evaluación suele ser considerada en torno a los estudiantes que participan del proyecto a fin de satisfacer las necesidades de validación o acreditación de la actividad (Pritsch *et al.*, 2020, p. 52).

A partir de las experiencias e inquietudes presentadas durante el desarrollo del Módulo VI, se pudo reflexionar sobre algunas de las dificultades identificadas para diseñar un EFI. También hubo oportunidad para profundizar sobre las estrategias que posibilitan la planificación y la ejecución exitosa de estos espacios formativos integrales. La versatilidad de este dispositivos de enseñanza suele traer aparejados diferentes tipos de incertidumbres, tales como el cambio de los roles «clásicos» de docente y estudiante; la transformación de los espacios de aprendizaje; la adecuación de los tiempos universitarios con los de los actores sociales; la generación de conocimiento a partir de la aplicación de diferentes metodologías y la preocupación por cumplir con los objetivos del EFI junto con los objetivos de aprendizaje, entre otros (Pritsch *et al.*, 2020).

A partir de la reflexión sobre las dimensiones antes mencionadas, que dialogan con lo identificado en otras experiencias de intercambio entre docentes, así como con lo expresado en textos e investigaciones sobre el tema, el equipo docente a cargo del módulo compartió algunas sugerencias para tener en cuenta en la planificación de un EFI, a los efectos de facilitar el desarrollo de la experiencia, y en este marco se reflexionó sobre algunas dimensiones en clave pedagógica.

Se estableció como punto de partida el proceso de planificación de los EFI y se tomó como premisa ser lo suficientemente flexibles para adecuarse a las contingencias, novedades y nuevos problemas que puedan surgir en el desarrollo de los proyectos. En este marco, y como emergente, durante el intercambio se abordaron las transformaciones y adecuaciones provocadas por la llegada del virus SARS-CoV-2. Se reflexionó sobre su influencia en nuestras vidas en general y en la labor docente en particular, con énfasis en las propuestas formativas que involucran a la comunidad, que implicaron cambios que atravesaron diversos aspectos y que los docentes no han logrado incorporar eficientemente a sus propuestas.

Respecto a lo anterior, resulta oportuno retomar una reflexión compartida por María Ingold (2020, 24 de noviembre) en la mesa temática «La extensión en tiempos de pandemia. Desafíos y potencialidades», desarrollada en el marco de las Jornadas de Extensión de la Facultad de Información y Comunicación en el año 2020, que, partiendo de la premisa de Pablo Carlevaro¹ «es necesario poder decir lo que nos angustia», planteó las siguientes interrogantes: ¿cómo hacer para enseñar y aprender algo nuevo cuando es tan difícil encontrarnos con otras y otros? ¿Qué estrategias de encuentro podemos utilizar?

Así, ante los cambios permanentes que transforman el escenario social y educativo en el que nos encontramos día a día, reflexionar y problematizar en clave pedagógica sobre las características de los procesos formativos y las personas involucradas resulta fundamental a la hora de desarrollar la enseñanza y particularmente un EFI.

A modo de cierre

En su propuesta para la renovación de la enseñanza, la Segunda Reforma Universitaria plantea como uno de sus ejes principales la incorporación de las actividades de extensión y su naturalización en cada una de las carreras de la Udelar y ha establecido a la in-

¹ Médico y docente universitario, referente de extensión, fundador del Programa APEX-Cerro.

tegralidad como un camino fundamental para la transformación y diversificación en las propuestas formativas. La extensión es definida, según lo que se establece en Udelar (2010), como un proceso educativo transformador que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, en el cual se vinculan los saberes académicos y populares, se contribuye a la resolución de problemas sociales, se fortalece el vínculo con los actores sociales y se promueven abordajes interdisciplinarios.

En este sentido, es un gran desafío que en el desarrollo de la integralidad la enseñanza no subordine a las demás funciones (Stevenazzi y Tommasino, 2017) y que estas dialoguen de manera articulada en el desarrollo de los proyectos sin descuidar los objetivos pedagógicos que tenga la propuesta de enseñanza.

Toda actividad formativa requiere de una planificación que se sustente en un propósito a partir del cual se establecen los objetivos de la actividad, los objetivos de aprendizaje, el trabajo con otros actores (universitarios y no universitarios), una metodología y la evaluación. No obstante, también se deberían tener en cuenta aspectos relacionados con las características constitutivas de los EFI tales como la relación entre teoría y práctica, el trabajo en grupo, la evaluación formativa, la interdisciplina, el trabajo con otros, etcétera.

Lo anterior, entonces, debería tratar además de contemplar posibles variantes y que eso dé cuenta de una planificación flexible, pero sin perder de vista el propósito y los objetivos planteados. Asimismo, se debería considerar que la planificación puede verse afectada (en distintos niveles) por lo que suceda en la realidad, en tanto compleja y en tanto imposible de predecir en su totalidad. En este sentido, el desafío está puesto en tener una estrategia que atienda la característica flexible de la planificación y que pueda integrar, adecuarse, adaptarse a los aspectos emergentes y pertinentes de esa realidad que pueden influir como obstáculos y, a la vez, como una oportunidad para profundizar, complementar o trabajar en torno al desarrollo de otras competencias transversales.

Por lo antes expuesto, la dimensión pedagógica en el marco de la curricularización de la extensión requiere de una evaluación y sistematización continua de las experiencias a los efectos de generar insumos para la reflexión sobre los procesos desarrollados.

A partir de esta experiencia formativa, enmarcada en el seminario-taller, se observa que a más de diez años de la creación de los EFI, los espacios de diálogo, de reflexión y de construcción de herramientas conjuntas para el desarrollo de la extensión y la integralidad continúan siendo necesarios para el fortalecimiento de las tareas docentes y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, integrando el vínculo con la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (s. f.). *Las funciones de la evaluación*. Curso en Docencia Universitaria, Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de Aprendizajes. PFDC. http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Cano, A. y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31): 313-337.
- Castillo, J.; Correa, N. H.; Parentelli, V. y Romero, M. (2017). Espacios de Formación Integral: Transformaciones y desafíos para la enseñanza y la docencia de Ciencias Económicas y Administración. *Revista +E*, 7(7): 156-163.
- Castro, D. (2014). *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* [Tesis de maestría]. Facultad de Psicología-Udelar. <https://www.colibri.Udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4888>
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramientas de conocimiento? En la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.
- FIC-Udelar (2020, 1 de diciembre). *02-Mesa temática: «La extensión en tiempos de pandemia. Desafíos y potencialidades». Parte I* [video]. Facultad de Información y Comunicación. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=A672afeAjZU>
- Ingold, M. (2020, 24 de noviembre). *02 - Mesa temática: “La extensión en tiempos de pandemia. Desafíos y potencialidades”. Parte I* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=A672afeAjZU&list=PLi1ifg-AZQ6eoWBE_w6DU_tIN2k5Eym1S&index=3

- Parentelli, V. (2015). *La concepción de los docentes con respecto a la inclusión de la interdisciplina en la enseñanza de grado. Un estudio a partir de los Espacios de Formación Integral* [Tesis de Maestría]. CSE-Udelar. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10520>
- Pritsch, F.; Verrua, R.; Pintado, X. y Varela, J. (2020). *Miradas sobre la extensión desde los EFI. La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC: emergentes hacia una formación integral*. UDEA, FIC-Udelar, Doble clic · Editoras. https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Miradas%20sobre%20la%20extensio%CC%81n_WEB.pdf
- Rueda, M.; Schmelkes, S. y Díaz-Barriga, A. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013: La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145): 190-204.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica*. Miño y Dávila.
- Stevenazzi, F. y Tommasino, H. (2017). Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación. En: Red de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo en el Mercosur, *Fronteras universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Universidad Nacional de Córdoba, pp. 55-72.
- Udelar (2010). *Hacia la reforma universitaria*. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral. Rectorado de la Universidad de la República.

Epílogo

Agradezco a los compiladores por la oportunidad, en primer lugar, de concretar la publicación de este libro a partir de la realización del seminario-taller *Curricularizar la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*, por lo que implica la difusión de los saberes contenidos en él, y, en segundo lugar, por la invitación a escribir un epílogo, a la que con gusto accedí haciendo la lectura de las experiencias que se tratan en los artículos que lo componen.

Las temáticas seleccionadas van desde un recorrido institucional a partir de la Segunda Reforma Universitaria, pasando por la reflexión sobre los modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas, con un posicionamiento desde el abordaje interdisciplinario en la constitución del equipo que realiza la intervención en conjunto con los actores sociales y en relación con el territorio; por la elaboración de los aportes conceptuales para trabajar la comunidad y el territorio, en la que se conjuga la revisión teórica sobre movimientos sociales y acciones colectivas, identificando el sujeto colectivo, las categorías de análisis propias del trabajo en territorio y la búsqueda de herramientas para construir Espacios de Formación Integral.

Nos quedan las ricas experiencias que el libro aporta: trabaja sobre temas actuales, como la reflexión en torno al abordaje pedagógico y la evaluación de los Espacios de Formación Integral, en el marco de emergentes propios de la pandemia y su incorporación entre lo planificado, la flexibilización necesaria por la situación sanitaria y la evaluación posterior, así como también podemos encontrar un recorrido histórico sobre el desarrollo de las prácticas integrales en la reseña del proceso de institucionalización de la extensión universitaria en la Udelar.

No voy a enumerar todos los artículos, de igual valor académico y que aportan su visión desde diferentes ángulos, pero, cerrando este epílogo, no puedo dejar de destacar la oportunidad que brindó el seminario taller para intercambiar, debatir y reflexionar sobre las prácticas docentes, así como esta publicación de las ponencias que allí se hicieron, que ofrecen la posibilidad de conocer, reconocer y reconocernos en nuestras prácticas docentes, visualizar bases teórico-conceptuales de la extensión y herramientas metodológicas que nos damos, y promover redes académicas entre colectivos docentes.

Un recorrido por lo que se hizo, por los caminos que como universidad nos hemos dado, una reflexión profunda que sin dudas provocará en todos quienes accedan a su lectura.

Mag. Graciela Carreño
Directora del Cenur Litoral Norte-Udelar

Este libro es uno de los resultados de la realización del seminario-taller *Curricularización de la extensión: Semillero de proyectos y Espacios de Formación Integral*, organizado por la Unidad de Extensión del Cenur Litoral Norte de la Universidad de la República en 2021, con el apoyo del Programa Aprendizaje y Extensión (APEX).

Ofrece un conjunto de reflexiones sobre la integralidad de las funciones universitarias, en particular la extensión, y enfatiza la importancia de generar instancias de diálogo, intercambio y producción de conocimiento en este campo y entre diversos actores sociales.

Los artículos incluidos en esta publicación describen y problematizan las distintas dimensiones de la integralidad y su territorialización, recorren los procesos transitados por la Universidad de la República en los últimos años y brindan insumos para la discusión actual al respecto.

