



Impreso en Mayo de 2010

Rectorado  
Universidad de la República

Montevideo  
URUGUAY

# **HACIA LA REFORMA UNIVERSITARIA**

#10

**LA EXTENSIÓN EN LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA:**

ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL

NÚMEROS ANTERIORES DE LA COLECCIÓN:

**HACIA LA REFORMA UNIVERSITARIA**

- # 1** - Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República (publicado en setiembre 2007)
- # 2** - Sobre la la ley de educación y el plan estratégico nacional en ciencia, tecnología e innovación (publicado en febrero 2008)
- # 3** - Notas para la actualización de la Ley Orgánica de la Universidad de la República (publicado en abril 2008)
- # 4** - La ley de educación y la enseñanza terciaria (publicado en octubre de 2008)
- # 5** - La investigación en la Reforma Universitaria (publicado en abril de 2009)
- # 6** - Rendición Social de Cuentas de la UR: Síntesis y Perspectivas (publicado en mayo de 2009)
- # 7** - La Universidad en el Interior (publicado en octubre de 2009; segunda edición actualizada, marzo de 2010)
- # 8** - Espacio Interdisciplinario en Construcción (publicado en febrero de 2010)
- # 9** - Encuentro en Tacuarembó (publicado en abril de 2010)

## **INDICE**

1. Presentación.....	p. 7
2. Introducción.....	p. 9
3. Resolución del CDC sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión .....	p. 11
4. De la extensión a las prácticas integrales .....	p. 25
5. Propuestas de implementación de Espacios de Forma- ción Integral 2010 .....	p. 33
6. Conclusiones .....	p. 59



## **PRESENTACIÓN**

En la Universidad de la República, la extensión universitaria está iniciando una etapa definitoria. Lo que en ese marco se haga en los próximos tiempos gravitará decisivamente en la influencia futura de esta "tercera función", en la evolución de las otras dos funciones universitarias – enseñanza e investigación – y en la capacidad de la Universidad para servir a la Sociedad, que es por supuesto lo más importante de todo.

Este fascículo da cuenta de los criterios orientadores y de las tareas concretas que apuntan a hacer de la extensión una clave mayor de la renovación de la enseñanza. Como presentación sintetizo una reflexión sobre el papel de la extensión en el ideal y en la realidad de la Universidad de América Latina.

El impulso a la extensión como expresión del compromiso social de la Universidad constituyó uno de los grandes aportes de la Reforma de Córdoba. Se ha dicho que la combinación de la enseñanza y la investigación en la Universidad – tal como se plantea en la propuesta clásica de Humboldt – constituyó una "Revolución académica", iniciada en los países del "Norte" durante el siglo XIX. Combinar enseñanza, investigación y extensión en prácticas integrales al servicio del desarrollo social constituye una propuesta aún más revolucionaria, que está en el corazón del ideal latinoamericano de Universidad.

Durante un siglo largo se han hecho esfuerzos grandes en pro de la incorporación efectiva de la extensión a las labores universitarias. Los logros no son pocos. Pero el balance, a escala latinoamericana, muestra una realidad todavía demasiado lejos de lo deseable y viable. Ello tiene más importancia a comienzos del siglo XXI que hace cien años, por el papel creciente del conocimiento en los procesos de desarrollo y en la distribución del poder. En ese entendido, entre los lineamientos definitorios de la propuesta de "Segunda Reforma Universitaria" figuran la efectiva vinculación entre enseñanza, investigación y extensión así como la incorporación de esta última al conjunto de la oferta educativa de la institución.

A ello apunta la decisión del Consejo Directivo Central de la UdelaR de "curricularizar la extensión". Considerada por destacados universitarios como una "novedad histórica", esa decisión fundamenta las labores de las que se informa en las páginas siguientes.

Esa línea de acción puede contribuir a renovar sustantivamente la enseñanza, al vincular a decenas de miles de estudiantes con diversas facetas de la problemática social, afinando sus capacidades

no sólo para la reflexión crítica sino también, y sobre todo, para la construcción colectiva de propuestas que mejoren efectivamente la calidad de vida. Se puede hacer así una contribución sustantiva a la enseñanza activa, definida como la que prioriza los procesos de aprendizaje cuyos principales protagonistas son quienes aprenden, por lo cual las relaciones fundamentales son las que se establecen entre los estudiantes y los diversos tipos de saberes.

La enseñanza activa llama a promover la temprana vinculación de los estudiantes con la investigación. La curricularización de la extensión y la de la investigación deben ir de la mano, en particular para que compromiso social y creación científica de alto nivel no se contrapongan sino que se complementen. En el mundo de hoy, gran parte de la producción y utilización de conocimiento científico se vincula a los intereses de grupos privilegiados y minoritarios. El ideal latinoamericano de Universidad apunta en otra dirección. Acercarlo a la realidad exige, entre varias otras cosas, que se expanda la curricularización de la extensión y se multipliquen las prácticas integrales con alto nivel académico y profundo compromiso social.

*Rodrigo Arocena*

## INTRODUCCIÓN

La renovación de la enseñanza es uno de los grandes procesos que la Universidad de la República está revitalizando, promoviendo de manera integrada la curricularización de la extensión, la iniciación a la investigación y la innovación en los planes de estudio. Para ello, el Consejo Directivo Central (CDC) en octubre de 2009 aprobó un documento que aporta el marco necesario y plantea algunos pasos a dar que refuerzan este camino. Dentro de las decisiones que buscan materializar este proceso, está la creación de los Espacios de Formación Integral (EFI) y los Itinerarios de Formación Integral (IFI), que a partir de este año se implementarán en todos los servicios universitarios. (Ver capítulo 2).

A partir de la definición del CDC, el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) conformó un equipo para dinamizar el proceso de elaboración de las propuestas de EFI en todos los servicios. Las Unidades de Extensión -consolidadas en todos los servicios y centros de la Universidad de la República, constituidas como Red de Extensión a partir del año 2008- trabajaron a pleno para la elaboración de estos nuevos espacios, y continuarán asegurando su concreción, seguimiento y evaluación.

A partir de octubre cada unidad de extensión dinamizó la generación de propuestas de EFI para su servicio, en un proceso en el que se integraron estudiantes, docentes, unidades de enseñanza de cada servicio, que además contó con el apoyo y seguimiento de equipos de docentes del SCEAM para cada espacio universitario, y se generaron diálogos y proyectos comunes a distintos niveles: entre distintas áreas de los mismos servicios, entre dos o más servicios universitarios, y con organizaciones sociales o grupos organizados de la comunidad.

A partir de los programas y proyectos existentes en el SCEAM se procuró dar asiento a los nuevos Espacios de Formación Integral. Estos programas, que se convierten así en plataforma de las nuevas prácticas integrales, son: Programa APEX-Cerro, Programa Integral Metropolitano, Incubadora de Emprendimientos Económicos Asociativos Populares, Centro de Formación Popular del Oeste de Montevideo, Centro de Formación Popular de Bella Unión y Programa de Formación de Actores para el Desarrollo Rural.

Los EFI son ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven

la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema.

De este modo, los EFI son 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.

La propuesta reúne dos etapas, una primera de sensibilización al inicio de la carrera y una posterior de profundización. La sensibilización se vincula con los ciclos introductorios a la Universidad y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), donde el estudiante realizaría un primer acercamiento a la extensión, aproximándose a territorios, programas, prácticas o problemáticas que generen procesos de aprendizaje más allá del aula. En la segunda etapa de profundización el estudiante desarrolla prácticas de inserción en terreno, integrando tareas de investigación y vinculándose con otras disciplinas, a partir del segundo año de curso. Estos dos niveles tendrán una continuidad acorde al proceso formativo de los estudiantes, asegurada por Itinerarios de Formación Integral que generarán líneas de trabajo a lo largo de toda la carrera.

Estos espacios e itinerarios son una fuerte apuesta a la transformación de la Universidad que implica cambios profundos para los estudiantes y docentes. El papel dinamizador de la extensión en esta reforma de la enseñanza es fundamental, centrando el aprendizaje universitario en la búsqueda de respuestas adecuadas a las problemáticas de la sociedad de forma integral.

## **RESOLUCIÓN DEL CDC SOBRE RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN**

El CDC del 27 de octubre de 2009 adoptó la siguiente resolución:

I.- Aprobar en general el documento titulado "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio".

II.- Aprobar en particular las siguientes propuestas específicas incluidas en dicho documento:

1. Ratificar la decisión de que la promoción del pensamiento crítico e independiente debe estar en la base de los planes de estudio de la UR, impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general, con especial atención a la realidad nacional.
2. La consideración anterior implica la curricularización en forma integrada de la extensión y las actividades en el medio, la iniciación a la investigación y a la innovación en los planes de estudio de las carreras universitarias.
3. Impulsar la concreción de la resolución antedicha a través de vías diversas, como el mejor aprovechamiento de actividades ya en marcha, la incorporación de actividades de extensión a cursos ya existentes, la implementación de nuevos cursos o talleres de carácter optativo, o la construcción de ciclos de actividades del tipo mencionado en el numeral siguiente.
4. Promover las prácticas integrales a nivel de los Espacios de Formación Integral, bajo modalidades adecuadas a las circunstancias específicas de las Áreas y Servicios de la UR.
5. Recomendar a los Servicios que: (a) recaben los aportes de las Comisiones cogobernadas de Extensión, Enseñanza e Investigación y Unidades de Extensión y Enseñanza para la implementación de las resoluciones precedentes; (b) organicen talleres para concretar la oferta de actividades vinculadas a esta temática.
6. Promover que en todas las carreras se establezcan créditos en asignaturas opcionales, o se prevean vías equivalentes, para concretar las disposiciones precedentes, posibilitando la acreditación de tareas de extensión y actividades en el medio.
7. Solicitar a los Decanos o Directores de Servicios que eleven informes antes del 31/3/2010 que den cuenta de la oferta educativa que en 2010 contribuirá a la curricularización de la extensión y las actividades en el medio.
8. Encomendar a la Comisión Sectorial de Enseñanza que tenga en cuenta todo lo que antecede en la propuesta de Ordenanza de Estudios de Grado que elevará a la brevedad a este cuerpo.

## **Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio**

### *Introducción*

Este documento apunta a colaborar a la pronta adopción por parte del Consejo Directivo Central (CDC) de varias decisiones sustantivas sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión y Actividades en el Medio (en lo sucesivo RenEn&CurrExt AcM). Lo inspira la convicción de que, tras muchos años de trabajo, experiencias y discusiones sobre esa temática, se ha llegado a un punto de maduración en el cual resoluciones relevantes pueden y deben ser adoptadas. Así lo mostró el taller sobre RenEn&CurrExt, convocado conjuntamente por las comisiones sectoriales de enseñanza, investigación, y extensión y actividades en el medio, que tuvo lugar en dos jornadas con amplia concurrencia, el 30 de junio y el 14 de julio de este año.

En el mismo sentido las propuestas medulares del primer documento borrador, generado a partir del taller por el equipo rectoral, han sido aprobadas por las sectoriales de enseñanza, investigación y extensión. La CSIC, por ejemplo, refiriéndose a este documento opina que: "La Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) considera que el mismo tiene un importante valor para contribuir a la discusión y toma de decisiones respecto al tema. Considera particularmente importante generalizar la extensión, integrarla a todos los servicios e integrarla en las actividades universitarias, promoviendo un diálogo fecundo con la enseñanza y la investigación. Apoyamos la efectiva incorporación curricular de las actividades vinculadas a la extensión y al relacionamiento con el medio." (CSIC, 19-09-09).

Como se recordará en las siguientes páginas, los lineamientos generales de las propuestas a considerar fueron en gran medida establecidos en las resoluciones de las "Jornadas Extraordinarias del CDC" de marzo y abril de 2007. Se trata pues de acelerar y profundizar la reforma universitaria. Como se subraya en la parte (d), se espera que la discusión de la temática tratada aquí se retroalimente con la discusión acerca de la carrera docente.

Con los propósitos indicados, este documento incluye cuatro capítulos, cuyos contenidos se indican a continuación.

- a. Síntesis de algunos antecedentes de las propuestas a considerar.
- b. Criterios generales acerca de la extensión y las actividades en el medio, las prácticas integrales, y su papel en la renovación de la enseñanza.
- c. Propuestas para avanzar en la curricularización de la extensión y actividades en el medio y en la promoción de las prácticas integrales.
- d. Sugerencias acerca de las cuestiones a considerar en las siguientes fases de este proceso de decisiones acerca de RenEn&CurrExtAcM.

Se incluye como anexo el documento presentado al mencionado taller por el SCEAM bajo el título "Definición de la Extensión y actividades en el medio; relaciones de la extensión con enseñanza e investigación" (aunque no los anexos que lo acompañaron).

Se solicita al CDC que:

- » considere este documento en su conjunto;
- » tome conocimiento de los antecedentes recogidos en la parte a);
- » discuta los criterios generales planteados en b);
- » adopte decisiones en torno a las propuestas presentadas en c);
- » defina cómo continuar esta labor, teniendo en cuenta lo que se sugiere en d).

**a) Algunos antecedentes relacionados con la "Renovación de la Enseñanza y la Curricularización de la Extensión y Actividades en el Medio"**

Son muy numerosos los esfuerzos que desde tiempo atrás se realizan en los diversos servicios universitarios, con el fin de revisar y renovar la enseñanza en nuestra Universidad. Los estímulos más importantes de este proceso han sido la necesidad de atender a una masa rápidamente creciente y más heterogénea de estudiantes, de diversificar la oferta educativa para contemplar necesidades sociales cambiantes, de innovar en las metodologías educativas para hacer frente a los rápidos avances del conocimiento y adecuar los procesos de formación a colectivos estudiantiles con nuevas expectativas, intereses, formas de acceso al conocimiento y comprensión de la realidad.

En el marco de la nueva reforma de la Universidad y a la luz de una situación social y política que también ingresó en complejas transformaciones, el cogobierno universitario, recogiendo esa rica experiencia, ha resuelto profundizar este proceso renovador.

Es así que en las jornadas extraordinarias del CDC del 31 de marzo y 15 de abril de 2007 quedan trazadas una serie de lineamientos y acciones estratégicas tendientes a la construcción de un verdadero sistema nacional de educación pública, en particular de educación terciaria y superior con alcance nacional, que facilite la generalización de la enseñanza avanzada y permanente, vinculada al trabajo y al desarrollo social (Resol. N° 1 y 2 del 31-3-07).

Las resoluciones expresan asimismo la preocupación por mejorar el sistema educativo y en especial por abatir la desvinculación de los estudiantes del mismo. En este sentido se afirma que la diversificación, flexibilización y articulación curricular son estrategias adecuadas para ello, que deberán acompañarse de las transformaciones institucionales que se consideren necesarias (Resol. N° 1, art. 1 y 2, del 15-4-07). Se decide, entre otras cosas, las siguientes:

- » impulsar la implementación de Ciclos Iniciales Optativos como nuevas vías de acceso a las carreras involucradas;
- » fomentar la movilidad estudiantil y las trayectorias educativas diversas;

- » propiciar la curricularización de la extensión en un marco de integración de las funciones universitarias en las prácticas educativas;
- » trabajar para la concreción de una ordenanza de estudios de grado que contribuya con la esperada renovación de la enseñanza universitaria (Resol. N° 1, art 3, 4, 5, 6 y 7, del 15-4-07).

Desde entonces, numerosos colectivos universitarios han trabajado en la elaboración de propuestas y el desarrollo de actividades innovadoras, en el sentido indicado por las resoluciones del CDC o en vinculación a otras acciones, en particular de apoyo a los estudiantes (Programa de Acogida y Apoyo a la Generación de Ingreso, tutorías estudiantiles, Proyecto Flor de Ceibo, proyectos estudiantiles de investigación, extensión o educativos, desarrollo de TIC para la enseñanza, etc.). Unas y otras han sido analizadas y enriquecidas en diversas instancias de discusión abiertas y en el trabajo de comisiones. Las comisiones sectoriales han tenido la misión de estimular, articular y apoyar todos estos esfuerzos.

Ahora resulta imprescindible sistematizar esta riquísima experiencia, fomentar su generalización y facilitar su consolidación en el conjunto de la Universidad. Con ese fin se realizó el "Taller sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión", convocado por las Comisiones Sectoriales de Enseñanza, Extensión y Actividades en el Medio, e Investigación Científica. En dos jornadas se trabajó sobre documentos y propuestas emanadas de estas comisiones y con agenda abierta. Las opiniones y recomendaciones surgidas del taller, fueron consideradas e incorporadas por los diferentes grupos de trabajo, puestas en conocimiento de las sectoriales involucradas y consecuentemente de los órdenes y áreas.

Como resultado de este trabajo serán presentados documentos y propuestas de resolución al CDC, en una secuencia de oportunidades que a los efectos de su descripción denominaremos fases.

La primera fase tiene que ver con la integralidad de las prácticas educativas y el papel de la extensión, que constituyen la temática de las partes b) y c) de este documento, donde se incluyen consideraciones generales y propuestas concretas. Una sugerencia de itinerario para las fases siguientes aparece en la parte d).

#### ***b) Sobre las prácticas integrales, la extensión y la renovación de la enseñanza***

Esta parte incluye una reformulación de parte de un documento ya mencionado, elaborado por el SCEAM e incluido como anexo a éste.

##### *La extensión y las prácticas integrales*

En este enfoque, no se impulsa el desarrollo aislado de la extensión, sino el desarrollo armónico e integrado de las tres funciones universitarias en el acto educativo. Se apunta en efecto a la generalización de las prácticas integrales, definidas a partir de la articula-

ción entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión.

En este sentido, la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía.

La extensión y las actividades en el medio pueden ser de muy variado tipo. Todas sus formas ofrecen en mayor o menor grado oportunidades para cultivar lo que es la idea definitoria de la extensión: la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados. En tales colaboraciones, todos aprenden. Y probablemente quienes más pueden aprender son los estudiantes que en ellas participan: entran en contacto con la realidad, usan lo que saben para afrontar problemas de la sociedad, interactúan con gente que tiene otros conocimientos y otras vivencias, se les ofrece la oportunidad de ser útiles; todo eso apunta a una formación integral.

Más aún, la extensión puede hacer una importante contribución a la democratización del conocimiento, al cuestionar la noción frecuente de que el poder del conocimiento no puede sino estar concentrado en algunos actores en desmedro de otros. A los docentes involucrados en las tareas de extensión, les cabe la gran responsabilidad de impulsar esa colaboración interactiva, entre actores universitarios y otros actores sociales, con vocación igualitaria y buscando todas las ocasiones propicias para que los universitarios no sólo ayuden y enseñen sino también aprendan de los otros actores sociales que participan en el proceso y participando junto con estudiantes en actividades de creación de conocimiento.

En la perspectiva esbozada se ubican las respuestas siguientes, emanadas de talleres y otras actividades enmarcadas en la Red de Extensión, a dos preguntas fundamentales.

#### *¿Qué es extensión?*

- » Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.
- » Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- » Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel

social.

» Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.

» En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora.

#### *¿Cómo se lleva a cabo la extensión?*

» Con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación.

» De manera de generar procesos de comunicación dialógica.

» A partir de abordajes interdisciplinarios.

» Considerando los tiempos de los actores sociales involucrados.

#### *La extensión y la renovación de la enseñanza*

La extensión así entendida puede constituir un aporte esencial para formar universitarios que puedan actuar en el mundo de la realidad con capacidad y vocación para mejorarla.

La interacción con la realidad genera preguntas muchas veces novedosas que no están pautadas a priori en el acto educativo. Los actores sociales demandan frecuentemente soluciones y explicaciones que no están regladas ni encuadradas por los programas o los currículos. Los actores sociales y la realidad con la que se interactúa se transforman en agentes educativos que aportan contenidos y formas de relacionamiento que están ausentes cuando sólo interactúan docentes y estudiantes. Se contribuye así a construir un modelo educativo centrado en la formación integral; allí se complementan teoría y práctica, aula y sociedad; en esa formación, se conjugan los procesos intelectuales, las dimensiones afectivas y la subjetividad de los actores involucrados.

Las prácticas en terreno conectan a los estudiantes con las realidades concretas, en relación a las cuales deberán actuar como graduados. En tales situaciones, ciertos problemas son captados directamente y se puede buscar soluciones en conjunto con la población. Ello suele generar en los estudiantes un sentido de pertinencia del conocimiento académico al que han accedido y una comprensión mejor de las relaciones de ese conocimiento con el saber y los problemas de la población. Tales experiencias frecuentemente generan también motivación y solidaridad que fomentan el involucramiento y la participación en los procesos de aprendizaje.

#### *Las prácticas integrales y la transformación universitaria*

La renovación de la enseñanza podrá avanzar si tenemos una universidad mucho más comprometida con las transformaciones sociales requeridas para mejorar las condiciones de vida, particu-

laramente de los sectores más postergados, sin por ello descuidar el norte de la mejor formación pedagógica y el mejor nivel en la producción e intercambio de conocimiento. Ello requiere una universidad que apunte a la integralidad, haciendo enseñanza, investigación y extensión de una forma sincrónica y armónica. La extensión, como función que propicie las prácticas integrales, deberá consolidarse a todos los niveles de la institución. Así se contribuirá a ofrecer una formación integral en la cual los estudiantes sean el centro mismo de los procesos de aprendizaje.

Para ello, una de las ideas centrales es que los docentes deben ser cada vez más docentes integrales, que enseñan y aprenden en forma permanente, a nivel de grado y posgrado, en cuyas prácticas educativas están incorporadas naturalmente la investigación y la extensión, de donde cada vez con mayor énfasis integran lo que investigan con lo que enseñan, y ello se vincula con lo que discuten, aprenden y enseñan con la población.

Se coincide plenamente con el documento de CSIC en donde se manifiesta que: "Debe destacarse, con especial relevancia, que todo este proceso de transformación universitaria compromete especialmente la actividad de los docentes de la Universidad y, por tanto, la CSIC señala, nuevamente, la necesidad e importancia de considerar y evaluar la actividad docente de forma integral, es decir, ponderando y equilibrando las funciones universitarias. En suma, la CSIC manifiesta de manera explícita la convicción en la importancia de dar un nuevo marco curricular a las actividades de extensión y relacionamiento con el medio, entendiendo que este proceso contribuye a la renovación de la enseñanza universitaria y a la necesaria consideración de la docencia como una actividad integral respecto de las funciones que la Universidad desarrolla. Por otro lado, la CSIC ha tomado una resolución a partir del documento puesto a consideración por la CCDT. En dicha resolución se agregan elementos respecto a la evaluación integral de la función docente que nos parecen relevantes para esta discusión." (CSIC, 17-09-09).

Avanzar en la dirección indicada tendrá más oportunidades si se profundizan las prácticas integrales en todas las disciplinas y servicios, si nuestras prácticas se implican y comprometen con los diferentes actores sociales de la población en la búsqueda de las problemáticas relevantes y las soluciones adecuadas. Las prácticas integrales no pueden concretarse sin un amplio y crítico diálogo con la sociedad, sin la gestación de nuevas formas de relación que permitan que la sociedad no sólo interpele a la Universidad sino que contribuya activamente a su transformación.

***c) Propuestas para avanzar en la curricularización de la extensión y las actividades en el medio***

Reiterando que cualquier disciplina o carrera puede incluir actividades de extensión y contribuir a la promoción de procesos integrales, el enfoque presentado en la parte anterior lleva a una cuestión medular, que se aborda aquí: ¿cómo caminar hacia la inclusión de

la extensión y las actividades en el medio en todos los planes de estudio de la Universidad de la República?

Se constata la existencia de muchas instancias de extensión y actividades en el medio vinculadas con prácticas pre-profesionales, pasantías, instancias de convivencia en experiencias de diverso tipo, etc. La idea central para la construcción de una estructura que inserte curricularmente estas prácticas es partir de la realidad que actualmente tienen los servicios y en función de ésta, avanzar hacia escenarios con un nivel mayor de articulación entre funciones y formación interdisciplinaria. Se coincide con el documento aprobado por CSIC donde se sustenta que: "Es importante que los servicios universitarios consideren, en sus propuestas curriculares y en sus planes de estudios, las mejores maneras de incluir las actividades de extensión y relacionamiento con el medio. Para ello es importante innovar desde sus propias tradiciones, construcciones disciplinares y trayectorias institucionales, pero también incorporando la necesidad de la cooperación y el trabajo interdisciplinario como forma de construcción del conocimiento y del abordaje de problemas surgidos en relación con lo social." (CSIC,17-09-09).

Como una de las posibles formas de impulsar la concreción de la curricularización de la extensión y las actividades en el medio, se plantea la posibilidad de construir espacios de formación integral en todos los servicios. Estos fueron inspirados en la visualización de algunas prácticas que tienen una dirección manifiesta en esta dirección. En una revisión realizada en el ámbito de la Red de Extensión donde participan las unidades y comisiones cogobernadas de Extensión, se identificaron en primera instancia varias prácticas curriculares que son experiencias de este tipo. Nos referimos a las realizadas en el marco del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), a las Metodologías de Intervención Profesional (MIP) de Trabajo Social, a Comunicación Comunitaria del LICCOM, a los diversos ciclos del nuevo plan de estudios de la Facultad de Medicina<sup>1</sup>, al Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria (Ciclo IRA) y el ciclo de Talleres de la Facultad de Agronomía, al Curso de Introducción a los Estudios Veterinarios y las pasantías curriculares de la Facultad de Veterinaria. Se identifica además una acción conjunta a nivel del área de la salud, denominada Instituto Universitario Nacional de Primer Nivel Atención (IUNPNA) que se realiza en el marco del Programa Integral Metropolitano (PIM) en donde participan Psicología (Aspectos psicológicos de la atención sanitaria, 4º. año) / Medicina (CICLIPA II, 4º. año) / Odontología (Odontología social, 3er. año) / Nutrición (Nivel profesional, 3er. año).

---

1 - "La carrera se organiza en tres etapas, las dos primeras de tres años cada una y la tercera de un año: El primer trienio establece las Bases de la Medicina Comunitaria [anual]. En él se estudia la condición de salud y el continuo salud-enfermedad junto a los factores medioambientales, biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, que en él inciden y que amenazan el bienestar de las personas y las comunidades que integran. Se le aportan al futuro profesional los medios para contribuir a satisfacer las demandas sociales prioritarias en esta área, lo que implica la investigación y el desarrollo de programas de promoción de salud y prevención de enfermedades y la adquisición de los fundamentos de los métodos epidemiológico y clínico y de las destrezas para el examen del individuo y las colectividades". (Nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Medicina, 2008)

La incorporación de las prácticas integrales -entendidas como aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión y actividades en el medio - en la currícula de las distintas carreras o formaciones profesionales requiere de la consideración de diferentes instancias en donde se concretarán. La primera son los Espacios de Formación Integral (EFI), que permitirán la curricularización de este tipo de actividades a nivel de los diferentes ciclos de las carreras. La segunda es la de los Itinerarios de Formación Integral (IFI), que asegurarán la continuidad de los procesos a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes.

Estas propuestas implican que los estudiantes puedan elegir, no sólo entre actividades optativas curriculares sino que -en el marco de un diseño curricular flexible- también puedan optar por prácticas, programas o experiencias entre varias posibilidades que brinden distintos servicios universitarios.

Es necesario concebir la consolidación de las prácticas integrales a nivel de los EFI como un proceso de avance paulatino y creciente hacia una integralidad plena. De este modo, se entiende que el peso de la enseñanza activa, de la investigación y la extensión puedan ser en un principio no del todo equilibrados, pero teniendo como meta un proceso superador que tienda hacia la integración y que genere una integración armónica y simultánea de las funciones.

Estos EFI se desarrollarán en distintas etapas de las carreras universitarias y conjugarán en prácticas concretas los contenidos de diversas disciplinas. Además, los distintos espacios, dependiendo de las carreras, podrán tener distintos énfasis temáticos. Estos se pueden relacionar a los diferentes abordajes temáticos que se hacen en determinados estadios de las carreras, priorizando y combinando distintos énfasis en los abordajes en distintos momentos (sociales, ambientales, económicos, artísticos y/o culturales, por ejemplo). Estos espacios deben integrar los conocimientos de diferentes disciplinas y no generar superposición o yuxtaposición de enfoques o aproximaciones. Los equipos docentes tienen que generar los abordajes que habiliten a la interdisciplinariedad y multi profesionalidad de las propuestas.

Se prevé una instancia de sensibilización al inicio de la carrera, vinculado con los ciclos introductorios a la Universidad y con el Programa de Apoyo a la Generación de Ingreso. Esta etapa será una primera aproximación a determinadas problemáticas, programas, proyectos y/o actividades profesionales y su duración estará en función del tiempo que involucra el ciclo introductorio.

Los EFI se conciben, entonces, como actividades concatenadas en lo que se denomina Itinerarios de Formación Integral que trascurren por toda la formación del estudiante. Se pueden construir diferentes itinerarios en una misma carrera en la medida que combinamos diferentes espacios que están ubicados en el mismo estadio de la formación de los estudiantes. Esta situación habilita la posibilidad de elección por parte de los estudiantes de acuerdo a diferentes

intereses de formación. La elección puede hacerse inclusive considerando espacios que no estén en la formación específica del servicio del estudiante que elige, sino en otro servicio. La condición necesaria es que el EFI elegido pueda ser acreditado por el servicio al que pertenece el estudiante.

Se apunta a que los espacios incluyan varias disciplinas. Pero también se puede pensar en espacios formados por una sola disciplina, particularmente en las etapas iniciales. Ello puede tener lugar, por ejemplo, en función de las situaciones específicas de algunas carreras o en ciertos estadios de ellas.

Además de considerar la relación de las disciplinas o materias de una fase de la carrera en cada uno de los espacios, los propios espacios deben tener una importante articulación y coordinación a lo largo del itinerario integral. Este rol puede ser desempeñado por las unidades de extensión y enseñanza y las comisiones de investigación o similares de los diferentes servicios.

Corresponde recomendar especialmente que, siempre que sea posible, se intente tener en cuenta actividades existentes en los diferentes servicios para impulsar los EFI. Como ya se destacó, existe una variada gama de prácticas, talleres, pasantías y otras que pueden contribuir a la construcción de los EFI. En algunos casos podrán surgir espacios nuevos, en otros se reformularán situaciones existentes. Lo fundamental es aprovechar bien esta riqueza de experiencias y posibilidades que existen en la vida universitaria.

Los tiempos que ocuparán los EFI deben ser concebidos con una gran flexibilidad, permitiendo que las distintas facultades y carreras puedan adaptar su situación particular a su implementación. Si bien se entiende que algunos EFI que ocupen un semestre o un año lectivo permiten o habilitan un mayor posibilidad para establecer procesos dialógicos y consecuentemente ser experiencias significativas para la formación integral de los estudiantes, podemos concebir procesos temporales acotados que impliquen esta formación o generen una aproximación importante. Acuerdos específicos con los actores sociales de las comunidades con las cuales se interactúa, que supongan intercambios bidireccionales de corta duración, pueden habilitar también, a la concreción de estas prácticas significativas.

Debe mencionarse además que si estos espacios se enmarcan en algunos programas que funcionan hoy en la Universidad y que se pueden considerar como programas plataforma para la inserción de los EFI como el PIM, APEX, Flor de Ceibo, Centros de Formación Popular, etc., es muchísimo más factible que tengamos procesos respetuosos de las dinámicas propias de la población con la cual se interactúa. Esta situación habilita a integrar dentro de la modalidad de EFI a actividades de tipo pasantías o procesos de convivencia de corta duración enmarcados en el encuadre de un programa de más largo aliento. Esta posibilidad es un elemento más que habla a favor de la consolidación de los programas integrales, concebidos además como programas plataforma.

La implementación de los EFI implica un plan de formación de docentes y estudiantes. Los antecedentes con que contamos, relacionados con el Programa de Formación en Extensión, Programa de Orientación de Proyectos Estudiantiles de Extensión de la Unidad de Proyectos del Servicio de Extensión, las tutorías entre pares del Programa de Acompañamiento a las Generaciones de Ingreso de la Sectorial de Enseñanza y algunas propuestas en elaboración de formación integral para docentes del Programa Integral Metropolitano, pueden ser importantes a la hora de diseñar este programa en particular.

La evaluación de los EFI implica nuevos desafíos. Es preciso diseñar y readecuar las metodologías de evaluación existentes de modo tal que puedan dar cuenta de la complejidad de la propuesta. Se deberá conjugar en una única evaluación los contenidos temáticos trabajados (evitando la superposición de evaluaciones por cada disciplina o materia y/o seminario integrante del EFI), así como el proceso en general. A su vez, la consolidación de estas propuestas implicará la consideración en los procesos de evaluación de los actores no universitarios con los que trabajemos.

A modo de síntesis se anexa el cuadro siguiente donde se resaltan las principales características y metas de los EFI.

Etapas, contenidos y resultados esperados de los Espacios de Formación Integral (EFI)				
IFI	EFI	Etapas	Contenidos	Resultado esperados
Itinerario de Formación Integral	Espacio de Formación Integral I	Sensibilización (en el primer año de la carrera). (Vinculado con Plan de Apoyo a la Generación de Ingreso y Ciclos Introdutorios a la Universidad)	Primeras aproximaciones a territorios, programas, proyectos y/o actividades profesionales que descentren el proceso de aprendizaje del "espacio aula".	Que el estudiante viva procesos de aprendizaje más allá del aula. Que todos los estudiantes de todas las disciplinas incorporen un módulo o materia guía que permita al menos un transcurso inicial por la integralidad, con base en el trabajo con la comunidad.
	Espacio de Formación Integral II	(a partir del segundo año de la carrera).	Práctica de inserción en comunidad.	Formación integral del estudiante. Espacios con participación de más de una disciplina. Acreditación de la actividad como optativa curricular que cuente determinados créditos en función de la su intensidad. La cantidad de horas acreditadas estará en función del tiempo y complejidad de la tarea desarrollada.
	Espacio de Formación Integral III		Enseñanza por problemas, discusión de los contenidos teóricos a partir de la práctica, iniciación a la investigación.	
	Espacio de Formación Integral IV		Vinculación de este espacio integral con otros cursos, seminarios y talleres, practicas pre-profesionales, buscando sinergias intra-ervicios e iner servicios.	

#### *Propuestas sintéticas de resolución*

1. Ratificar la decisión de que la promoción del pensamiento crítico e independiente debe estar en la base de los planes de estudio de la UR, impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general, con especial atención a la realidad nacional.
2. La consideración anterior implica la curricularización en forma integrada de la extensión y las actividades en el medio, la iniciación a la investigación y a la innovación en los planes de estudio de las carreras universitarias.
3. Impulsar la concreción de la resolución antedicha a través de vías diversas, como el mejor aprovechamiento de actividades ya en marcha, la incorporación de actividades de extensión a cursos ya existentes, la implementación de nuevos cursos o talleres de carácter optativo, o la construcción de ciclos de actividades del tipo mencionado en el numeral siguiente.
4. Promover las prácticas integrales a nivel de los Espacios de Formación Integral, bajo modalidades adecuadas a las circunstancias específicas de las áreas y servicios de la UR.
5. Recomendar a los servicios que: (a) recaben los aportes de las comisiones cogobernadas de extensión, enseñanza e investigación y unidades de extensión y enseñanza para la implementación de las resoluciones precedentes; (b) organicen talleres para concretar la oferta de actividades vinculadas a esta temática.
6. Promover que en todas las carreras se establezcan créditos en asignaturas opcionales, o se prevean vías equivalentes, para concretar las disposiciones precedentes, posibilitando la acreditación de tareas de extensión y actividades en el medio.
7. Solicitar a los decanos o directores de servicios que eleven informes antes del 31/3/2010 que den cuenta de la oferta educativa que en 2010 contribuirá a la curricularización de la extensión y las actividades en el medio.
8. Encomendar a la Comisión Sectorial de Enseñanza que tenga en cuenta todo lo que antecede en la propuesta de Ordenanza de Estudios de Grado que elevará a la brevedad a este cuerpo.

#### **d) Sugerencias acerca de las cuestiones a considerar en las siguientes fases de este proceso de decisiones**

En la adopción de definiciones acerca de RenEn&CurrExt yAcM, llamamos fase 1 a la que concluya con las resoluciones que el CDC entienda conveniente adoptar acerca de lo propuesto en la parte anterior. Aquí sugerimos un esquema tentativo para las siguientes fases.

Al respecto, corresponde consignar cierta información adicional sobre el taller de RenEn&CurrExt. La segunda jornada, realizada el 14 de julio, se concentró en cuatro ejes temáticos, estrechamente relacionados pero que muestran particularidades que justificaron su tratamiento por separado. En cada tema, más allá de la discusión conceptual realizada, primó el objetivo de definir situaciones

que ameritan resoluciones de los órganos de cogobierno para facilitar su concreción en el conjunto de la Universidad:

- » Ingreso a la UR, requisitos académicos, periodo único de inscripción, ingreso con previas, herramientas de diagnóstico al ingreso para la búsqueda de alternativas de nivelación, ciclos iniciales optativos, etc.
- » Trayectorias educativas diversas, sistema de créditos, orientadores y tutorías, requisitos para la movilidad entre carreras; modalidades diferentes de enseñanza, enseñanza semi-presencial.
- » Evaluación integral de la docencia y fomento de la vinculación entre las funciones universitarias.
- » Ordenanza de grado, elementos definitorios de su contenido; sistema de calificaciones.

En la fase 2 se pondrá a consideración del CDC un conjunto de normas, con sus respectivos antecedentes y exposiciones de motivos, para definir con criterio general requisitos académicos para el ingreso y la progresión de estudios en la UR, un sistema de calificaciones acorde con el sistema educativo nacional y las exigencias de la movilidad estudiantil en la región y el mundo, y una propuesta de ordenanza de estudios de grado.

En la fase 3 se presentarán informes del estado de desarrollo y propuestas relacionadas con líneas de trabajo innovadoras de la enseñanza universitaria: (i) ciclos iniciales optativos; (ii) implementación de la plataforma Entorno Virtual de Aprendizajes (EVA) de la UR, en el marco de los proyectos "Tecnologías de Información y Comunicación para la Enseñanza en la UR" (TICUR) y de estímulo para el desarrollo de la enseñanza semi-presencial.

La fase 4 pondrá a consideración informes y propuestas sobre el programa de acogida y seguimiento de la generación de ingreso a la UR y actividades relacionadas, como los programas de estímulo a las tutorías estudiantiles y las acciones de diagnóstico al ingreso con fines de planificación de alternativas de apoyo y formación de los estudiantes.

La fase 5 recogerá una serie de conceptos y sugerencias a considerar para la implementación de un sistema de evaluación de la docencia universitaria que refleje la integralidad de las funciones. En esta fase se considerarían, en particular, elementos de juicio que están elaborando la Comisión Sectorial de Investigación Científica y la Comisión Central de Dedicación Total. Más en general, esta fase se imbricará naturalmente en la discusión sobre la estructuración de la carrera docente.



## DE LA EXTENSIÓN A LAS PRÁCTICAS INTEGRALES<sup>2</sup>

*“La extensión tendrá un significado muy especial en un futuro próximo. Precisamente cuando el capitalismo global pretende funcionalizar la universidad y, de hecho, transformarla en una vasta agencia de extensión a su servicio, la reforma universitaria debe conceder una nueva importancia a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículum y en las carreras de los docentes) y concebirlas de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en la defensa de la diversidad cultural”.*

Boaventura de Souza Santos, (2006: 64).

En los últimos años, a partir de la acumulación existente en materia de experiencias educativas en comunidad, la extensión ha transitado un proceso de reconceptualización que ha enfatizado sus aportes pedagógicos. Se podría describir este proceso como el pasaje de la extensión a las prácticas universitarias integrales.

El problema de la formación integral es uno de los más antiguos de la historia de la educación. Desde la antigüedad hasta nuestros días, este problema se ha presentado y 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 las potencialidades sensibles junto a las cognitivas en el proceso educativo.

Es decir que hay una 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 en la Universidad de la República, 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).

Las ideas comprendidas en la noción de integralidad de las prácticas educativas y los programas que las enmarcan, tienen una larga tradición en la Universidad. Esta noción implica un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión; incluye 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.

---

2 - Equipo redactor: Humberto Tommasino, Agustín Cano, Diego Castro, Carlos Santos y Felipe Stevenazzi. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.

A modo de síntesis, los componentes del concepto de prácticas universitarias integrales (y de los programas integrales con las que se busca dinamizarlas) pueden condensarse en los siguientes:

- a. la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión.
- b. la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos)
- c. la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía)
- d. la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas)
- e. enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones.

En ese marco de integralidad, la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional, contribuye al redimensionamiento y renovación de la enseñanza y el aprendizaje y contribuye a la incorporación de la investigación en el acto educativo.

#### ***Aportes de la extensión a la renovación de la enseñanza***

La resolución del Consejo Directivo Central de la Universidad de octubre de 2009 consagró una concepción de extensión que venía siendo conceptualizada -a partir de una serie de prácticas y experiencias concretas- en ámbitos como la Red de Extensión, la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y en el Taller sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión<sup>3</sup>.

Desde aquí se entiende a la extensión como “un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...) Contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, (...) que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (...) es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora” (CDC, 2009).

En las prácticas integrales en donde se articulan las funciones, el rol de la extensión puede propiciar la reconfiguración, integración

---

<sup>3</sup> - Taller convocado en forma conjunta por la CSE, la CSIC y la CSEAM, los días 30 de junio y 14 de julio de 2009.

y renovación de todos los componentes del acto educativo. Las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que, a la vez, interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios.

En estas experiencias, asimismo, se redimensionan las relaciones de poder-saber entre los diferentes actores del proceso educativo, al tiempo que se reconfigura el rol docente, quien a la intemperie del aula y los problemas retóricos pasa a cumplir un rol de motivador y orientador del proceso del estudiante. La interacción con la realidad genera preguntas muchas veces novedosas que no están pautadas a priori en el acto educativo. Los actores sociales demandan muchas veces soluciones y explicaciones que no están contextualizadas o regladas, que no están encuadradas en el currículo.

Estas situaciones usualmente descentran los roles de el que sabe y el que aprende, que pasan a jugarse dinámicamente incluyendo a los actores sociales, que con frecuencia operan como enseñantes de temas y problemas que conocen directamente. Los actores sociales y la realidad con la que se interactúa se transforman así en agentes educativos que aportan contenidos y formas de relacionamiento novedosas con respecto al modelo áulico tradicional, en el que sólo interactúan docentes (en el lugar del saber) y estudiantes (en el lugar de quien ignora).

En estas experiencias un principio pedagógico central es el de praxis: la práctica es la fuente fundamental de la reflexión teórica, la cual –por su parte– posibilita nuevas miradas sobre la intervención, e incidirá en ella en un proceso dialéctico de retroalimentación entre la teoría y práctica. Su integración en la comprensión de la realidad y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en una perspectiva superadora de la división artificial entre teoría y práctica planteada por la enseñanza universitaria tradicional, donde la teoría reside en los libros y las clases magistrales, y la experiencia suele quedar fuera de las aulas.

De este modo, aula y sociedad se complementan: se agregan a los procesos intelectuales, aquellos relacionados a los afectivos y a la subjetividad de los actores involucrados. Además de la desestructuración de roles preestablecidos (docentes-estudiantes-actores sociales), un proceso de aprendizaje articulado a la extensión es sin duda un proceso que parte de motivaciones totalmente diferentes que las que genera un acto educativo dentro del aula.

Estas prácticas en terreno ponen a los estudiantes en situación, los sitúan en las realidades concretas donde luego deberán actuar como profesionales, estableciendo otras mediaciones con los problemas concretos. Por otro lado, la posibilidad de que los problemas sean comprendidos procurando construir soluciones en

conjunto con la población, genera casi siempre en estudiantes y docentes un sentido de pertinencia de enseñanzas y aprendizajes que habilita planos de motivación y solidaridad que se incorporan al acto educativo. Esta situación mejora notablemente el involucramiento y participación en los procesos.

A su vez la integralidad supone la incorporación de la investigación al acto educativo, lo cual promueve en los estudiantes una actitud de búsqueda activa del conocimiento y la asunción de un renovado protagonismo en el proceso de aprendizaje.

Las prácticas integrales no pueden concretarse sin un amplio y crítico diálogo con la sociedad, sin la gestación de nuevas formas de relación que permitan que la sociedad no solo interpele a la Universidad sino que contribuya en su reconstrucción permanente. La extensión como función que propicie las prácticas integrales deberá consolidarse en todos los intersticios y capilaridades de la institución para poder contribuir con la renovación de la enseñanza. La idea fuerza es la construcción de espacios integrales desde todos los ámbitos de las disciplinas, áreas, departamentos y servicios. Una de las ideas centrales es que los docentes sean cada vez más integrales, que enseñen y aprendan en forma permanente y que sus prácticas educativas articulen naturalmente la investigación y la extensión.

### ***Los modelos pedagógicos en la integralidad***

Se entiende la noción de "modelo pedagógico" como aquella que da cuenta del tipo de interrelación establecida entre los tres polos de la tríada didáctica: docente – estudiante – conocimiento o saber, y cómo los modos de esta interrelación determinan las formas que adquieren los tres procesos implícitos en todo acto educativo: enseñar, aprender, y formar. Los modelos pedagógicos centrados en el enseñar privilegian el eje profesor-saber, aquellos que se centran en el aprender privilegian el eje estudiante-saber; y los modelos centrados en el formar privilegian el eje docente-estudiante (Gatti, 2009), cobrando la propia relación docente-estudiante centralidad metodológica para el acceso al conocimiento.

El modelo de formación se complejiza en los procesos de extensión en los cuales los actores sociales forman parte de los vínculos generados en el acto educativo, resignificándose la sociedad -con su diversidad y sus contradicciones- como medio enseñante. Este proceso está vinculado a lo que Boaventura de Souza Santos ha denominado ecología de saberes, entendida como "un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden

intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (Santos, 2006: 67-68).

### ***En la búsqueda de un modelo centrado en la formación***

El modelo pedagógico centrado en la enseñanza es el que ha tenido mayor desarrollo, por las características del proceso histórico universitario, que cristalizó modelos profesionalizantes -centrados en la transmisión de conocimientos técnicos- y en general funcionales a la lógica del sistema y sus mecanismos de reproducción.

En este marco, ¿cómo desarrollar un modelo pedagógico que potencie la integralidad de funciones universitarias, entendida como articulación-potenciación y no dilución de sus especificidades? Es necesario tener presente que las prácticas integrales no pueden desarrollarse en todos sus términos si no implican también una transformación del modelo pedagógico universitario.

Emprender este camino, implica necesariamente abandonar las cómodas certezas. La extensión y la investigación nos desafían necesariamente a lo “por conocer”, desde diferentes lugares nos enfrentamos a lo desconocido en relación con otros, ya sea con los pares en la investigación y con los “otros” en la sociedad, es necesariamente con ellos que se construye un nuevo conocimiento a ser desafiado dialécticamente.

Este desafío abarca tanto los objetos como los métodos de la investigación y su vinculación con la enseñanza. Entonces, ¿cómo se construye una agenda de investigación en el marco de la integralidad? Esta pregunta se puede contestar de varias maneras, creemos que no excluyentes. Los objetos de estudio deben prioritariamente salir de un amplio, democrático y crítico debate con la sociedad. La construcción de demanda en la oferta de enseñanza universitaria, también debe estar presente en la orientación de las temáticas de investigación. La Universidad debe preferentemente agendar objetos pactados con la sociedad a través de organizaciones sociales y sectores de la sociedad civil de una forma democrática y participativa.

Acto seguido al qué investigar corresponde plantearse el cómo. Pactar la agenda y no pactar los métodos puede ser muy contradictorio. Si la esencia de la investigación es resolver problemáticas de la sociedad y a la hora de hacerlo la excluimos de su apropiación, de poco podrá servir el conocimiento que acumulemos. Aquí está puesto en cuestión, el concepto de devolución, es decir, cuestionamos la posterior devolución de los conocimientos como la única herramienta idónea que instrumentalice y genere apropiación por parte de los colectivos que muchas veces son “objetos” de nuestras investigaciones.

El tema central, aquí, es cómo construir herramientas que permitan que amplios sectores de la sociedad accedan a un conocimiento cada vez más distante e incomprensible. El dilema es cómo avanzar en la construcción de instrumentos de generación de conocimientos democráticos y participativos. Este dilema que parece

tener cada vez más una respuesta con grandes dosis de utopía, es uno de los temas centrales en la construcción una sociedad más democrática y solidaria.

Por estas razones, siempre que podamos debemos profundizar las metodologías de investigación que intentan procesos participativos en donde se tienda a superar las dicotomías sujeto-objeto, investigador-investigado. Entendemos que debemos dar prioridad a “una investigación participativa que cree profundamente en la inteligencia popular y que considera que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales” para lo cual una tarea clave “en la investigación participativa sea enfrentarse y ayudar a que los grupos se enfrenten con la contradicción, mostrar las incongruencias –obviamente también sus propias incoherencias-, descubrir potencialidades como también señalar extrañamientos. Debemos ser investigadores de la esperanza, no de la resignación. Investigadores desafiantes, no meros facilitadores” (Rebellato, 2000: 70-71).

Estas concepciones metodológicas poseen una dimensión política democratizadora, en palabras de Souza Santos en ellas “los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general, una prioridad en la universidad. Así como sucede con las actividades de extensión, esta nueva centralidad otorgada a la investigación-acción, se debe al hecho de que la transnacionalización de la educación superior trae consigo el proyecto de transformar la universidad en un centro de investigación- acción al servicio del capitalismo global. También aquí la lucha contra el funcionalismo, es posible solamente a través de la construcción de una alternativa que marque socialmente la utilidad social de la universidad y que formule esa utilidad de manera contrahegemónica” (Santos, 2006:67-68).

Para avanzar en este camino, más que la mera implementación de acciones y programas, es también necesario realizar un trabajo de reconceptualización de las prácticas educativas universitarias a la luz de los aportes pedagógicos de la extensión y las experiencias educativas en comunidad, partiendo de la rica acumulación existente a este respecto en la Universidad (Carrasco, 1989; Errandonea, s/f; Carlevaro, 1996; FEUU, 1999; SCEAM, 2007; IENBA, 2008; Tommasino, 2009; Echenique et al, 2009). Este proceso de reflexión teórica y conceptual ha tenido, tiene y tendrá una importancia inestimable para el desarrollo de una estrategia que busca contribuir a la renovación educativa de la Universidad.

## Bibliografía

- » Carlevaro, Pablo (1996) *El rol de la Universidad y su relación con la sociedad*, en: Cuadernos de Política Universitaria, Universidad de la República, Montevideo.
- » Carrasco, Juan Carlos (1989) *Extensión, idea perenne y renovada*, en: Gaceta Universitaria N°2/3 – Noviembre/Diciembre.
- » CDC (2009) *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Resolución del 27 de octubre de 2009, Montevideo.
- » Echenique, Edén, et al, (2009) *Prácticas integrales en el Primer Año de la Carrera de Medicina. Ciclo Básico 2007-2008 y Ciclo Introdutorio 2009*. Trabajo publicado en el disco compacto del “X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria – ExtenSo 2009, Universidad de la República, Montevideo.
- » Errandonea, Jorge. *Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la reforma de la ENBA resuelta por su Asamblea de Profesores*, s/f. Escuela Nacional de Bellas Artes, Montevideo.
- » FEUU, (1999) *La Universidad para el Pueblo. Documento de la IX Convención*, Montevideo.
- » Gatti, Elsa (2000), *Modelos Pedagógicos en la educación superior*, en Revista “Temas y propuestas” N° 18, FCE – UBA, Buenos Aires
- » IENBA, (2008), *Reflexiones sobre política universitaria*, documento aprobado por el Consejo del IENBA, 29 de setiembre de 2008, Montevideo.
- » Rebellato, José (2000), *Ética de la Liberación*, ED. Nordan Comunidad, Montevideo.
- » Santos, Boaventura de Souza, (2006) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas, Cuba.
- » SCEAM, (2007) *Programa Integral Metropolitano. Hacia un país de aprendizaje, democracia e inclusión*, Documento de trabajo del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Montevideo.
- » Tommasino, Humberto (2009) *Las prácticas integrales en la Universidad*, en Anales del Tercer Congreso Nacional de Extensión Universitaria, UNL, Santa Fé.

