

Universidad de la República

**Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el
Medio**

Programas Integrales: Concepción y gestión.
Aportes para el debate universitario

Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales

Abril de 2007.-

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	3
2. Antecedentes	8
3. Hacia el concepto de integralidad	17
Los Programas Integrales y las tres funciones básicas de la Universidad	18
La dimensión interdisciplinaria	21
4. Implicancias metodológicas de la integralidad	24
Vínculo con la comunidad	25
Participación y Modos de gestión - planificación	27
Georreferencialidad.....	28
Formación e inserción curricular de la Extensión	29
5. La gestión de los Programas Integrales	30
6. Referencias Bibliográficas	36

PROGRAMAS INTEGRALES

Concepción y gestión

Aportes para el debate universitario

"Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta, está condenada invariablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido..."

La investigación sin los aportes de una realidad interrogada por una práctica social corre el riesgo de ser un disparo al aire.

A su vez una extensión que no implique una actitud y una práctica de investigación, puede transformarse en una acción meramente empírica, o en el peor de los casos, en la aplicación de un modelo teórico extrapolado a una realidad que nada tiene que ver con él".

Juan Carlos Carrasco (1989)

1. INTRODUCCIÓN.

El presente documento surge como producto último del Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales (en adelante ETPI), designado en su oportunidad por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), el cual ha venido desarrollando su actividad desde el mes de julio de 2006 hasta el momento en que se escriben estas líneas (marzo 2007).

Los integrantes del ETPI surgen de una convocatoria abierta que realizó la CSEAM entre los responsables y los integrantes de los treinta equipos de proyectos de extensión aprobados y financiados en el período 1998-2004 y los que se encontraban en curso a mediados de 2006.

El objetivo de esta convocatoria fue constituir un equipo que avanzara en la caracterización de los Programas Integrales, profundizando en los elementos y pautas que habían sido delineados genéricamente en el Plan Estratégico de la

Universidad de la República (PLEDUR) para el período 2006-2010 (UdelaR, 2005):

1. *Basarse en problemas emergentes de la realidad*
2. *Favorecer la participación de todos los actores*
3. *Articular los diferentes recursos*
4. *Buscar alternativas de solución en forma conjunta*
5. *Contribuir a la mejora en la calidad de vida de la comunidad involucrada*
6. *Volver más sólidos los vínculos entre la Universidad y la Comunidad*

La conformación del ETPI a partir de los responsables e integrantes de proyectos aprobados y financiados por la CSEAM se fundamentó en la necesidad de aprovechar la experiencia acumulada y la calificación de quienes trabajaron a campo en extensión en los últimos años, considerando que estaban en mejor situación para aportar desde lo teórico, metodológico y pragmático con el fin de visualizar la configuración y el desarrollo inicial de nuevos Programas Integrales.

Se buscó asimismo favorecer el conocimiento recíproco y el intercambio de experiencias entre dichos actores, considerando que habitualmente los proyectos de extensión trabajan por separado. De esta manera se aportaba una primera señal hacia la necesidad de trabajar efectivamente complementando y articulando especificidades y disciplinas.

El ETPI finalmente se integró con las siguientes personas, que manifestaron interés en participar en esta experiencia: Santiago Alzugaray, Duilio Amándola, Beatriz Bellenda, Eloísa Bordoli, María Carbajal, Rosario Cavagnaro, Blanca Cerecetto, María Echeverriborda, Lorena Fernández, Mercedes Figari, Leticia Folgar, Marita Fornaro, Nicolás Frank, Bruno Gonnet, Neris González, Rosario González, Marcela Gutiérrez, Diego Hernández, Fernando Irazábal, Elena Lago, Mónica Lladó, Leticia Luengo, Lourdes Molina, Graciela Núñez, Lucía Pastore, Robert Pérez, Alejandro Raggio, Virginia Rossi, Martha Sabelli, Alejandro Sande, Paulina Szafrán, Samuel Sztern y Humberto Tommasino. Tommasino participó en la fase inicial, aportando incluso un documento, y

luego se retiró del ETPI con motivo de su designación como Pro Rector de Extensión.

También se sumaron al ETPI Mario Barité y Serrana Banchemo, en su calidad de integrantes de la Unidad de Relaciones con los Servicios Universitarios del SCEAM, encargándose el primero de la coordinación general del equipo. De manera esporádica participaron también Alvaro Mazzucco, Gabriela Meerhoff y Walter Oreggioni, pertenecientes a las Unidades de Proyectos y de Relaciones con el Interior del SCEAM.

Se apuntó –como objetivo principal- a la producción de conocimiento original sobre Programas Integrales, que pudiera ser construido en forma colectiva, y que fuera legitimado por sucesivas reuniones plenarias de periodicidad mensual.

En esa línea, primeramente se solicitó a los integrantes de cada proyecto por separado, que elaboraran un documento, con el siguiente contenido:

- Una caracterización primaria de Programa Integral desde la perspectiva y la experiencia del proyecto, exponiendo los aspectos que se consideraban principales o prioritarios para el desarrollo de un Programa Integral. A efectos de obtener textos equiparables, se sugirieron los siguientes ejes temáticos: a) alcances conceptuales de lo que es un Programa Integral; b) el vínculo con la comunidad (metodologías de intervención, operatividad, los resultados en términos de mejora de calidad de vida o de nuevo conocimiento, servicios a la comunidad, etc.); c) procesos de construcción y abordaje interdisciplinario; d) inserción curricular (articulación con enseñanza e investigación, aspectos formales, formas de participación estudiantil, evaluación crítica); y, e) referenciado geográfico (lo geográfico como factor determinante o como elemento indiferente para un Programa Integral; estrategias de desarrollo local.)
- Experiencias de relación o participación del proyecto con el Programa-APEX-Cerro, el Programa Integral de Extensión (PIE) de Paysandú, el

Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria o Proyecto Huertas - Área Metropolitana (PPAOC) o similares, indicando las fortalezas y debilidades del intercambio.

- Capitalización de la experiencia del proyecto que habilite para el desarrollo de un Programa Integral. Viabilidad de que el proyecto pudiera calificar para integrar un Programa Integral en el futuro, e incluso transformarse en un Programa Integral.

Esta etapa dio como resultado quince trabajos originales, los cuales fueron presentados en un plenario en el mes de diciembre de 2006, y se compilaron en un disco compacto (UdelaR-CSEAM, 2006).¹

En segundo término, el ETPI avanzó hacia la redacción de este documento, centrado en lo conceptual, en lo metodológico y en aspectos de gestión futura de Programas Integrales, que pudiera tomarse como insumo y referencia para la discusión del tema en el seno de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y en otros ámbitos universitarios. Se designó un equipo redactor integrado por diez personas² quienes entre los meses de febrero y marzo de 2007, llegaron finalmente al texto que se presenta a continuación.

Se trata de un texto abierto, en el sentido de que no está dirigido a proponer un modelo específico de Programa Integral, sino a desplegar y problematizar una serie de cuestiones que deberían dilucidarse antes de su implementación, o a lo largo de su desarrollo. Es abierto también en cuanto a que, en lugar de perseguir una unificación de las diferentes visiones que se dieron en los documentos compilados en el disco compacto, buscó la armonización de esas visiones siempre que fue posible, respetando de ese modo la diversidad de concepciones y líneas de pensamiento. Y cuando no fue posible, se plantearon las divergencias como una expresión natural del espectro de aproximaciones a la realidad desde el saber universitario.

¹ Cabe señalar que cada vez que en el presente texto se habla de “los documentos” o “los trabajos”, se está haciendo referencia al contenido del disco compacto (UdelaR-SCEAM, 2006).

² Eloísa Bordoli, Mercedes Figari, Marita Fornaro, Neris González, Graciela Nuñez, Robert Pérez, Alejandro Raggio, Virginia Rossi, Samuel Sztern y Mario Barité.

Por otra parte, es un texto que no aspira a ser calificado como “políticamente correcto”, en la medida en que fue concebido para aportar a la discusión política y el debate de ideas, antes que para consolidar formas retóricas del discurso universitario habitual.

Por último, cabe enfatizar que su contenido refleja la riqueza del intercambio que se dio entre profesores y estudiantes de diferentes disciplinas, diversas generaciones y distintas trayectorias, que desde esa diversidad se comprometieron a explorar colectivamente un territorio poco transitado todavía por el pensamiento universitario: el de la *integralidad*.

2. ANTECEDENTES.

Lo que sigue son simultáneamente antecedentes de la idea de Programas Integrales, así como de la idea de *integralidad*. La discriminación tiene sentido, en tanto la idea de *integralidad*, aún no siendo así nombrada regularmente, aparece desarrollada de diversas formas en una serie de documentos de la UdelAR y en experiencias pioneras.

Por otra parte, la idea de Programas Integrales, así nombrada recién se piensa formalmente institucionalizada en el Plan Estratégico de la Universidad (PLEDUR) último (UdelaR, 2005). Se puede deducir que la idea de Programas Integrales y la posibilidad misma de implementarlos, requirieron -y están requiriendo- niveles de elaboración conceptual crecientes que llevan más de una década de evolución. A lo anterior se le debe agregar un conjunto de experiencias concretas, de altísimo valor, sin las cuales seguramente hubiese sido muy difícil llegar a los actuales niveles de precisión y propuesta. Destacan las pioneras experiencias, al norte del Río Negro del Programa Integral de Extensión Universitaria de Paysandú, y al sur del Programa APEX en la zona del Cerro, en Montevideo.

Lo interesante y merecedor de atención, es el hecho de que las primeras referencias a la "*integralidad*" en la documentación universitaria se verifican con toda seguridad desde principios de la década del 70. Ya en febrero de 1972 (año en el que se llevó a cabo el "Seminario de Política de Extensión Universitaria"), ante una demanda proveniente de Bella Unión respecto a la atención de los problemas de salud en esa localidad, se constituyó un grupo de trabajo que contó con la participación de las Facultades de Medicina y Odontología, las Escuelas de Parteras, Dietistas y de Servicio Social, y algunos gremios estudiantiles. Este grupo, antecesor directo del que luego de la dictadura impulsara el Programa APEX-Cerro, llegó a elaborar un "Anteproyecto de Educación Integral", y programó una actividad denominada

"Asistencia y Educación Integral" que tenía prevista su iniciación en 1974, y que fue tronchada por la intervención de la Universidad.

Es inevitable la referencia al entonces Decano de la Facultad de Medicina Dr. Pablo Carlevaro, quien tanto en el período inmediatamente previo a la dictadura, como a lo largo de todo el proceso de constitución del Programa APEX-Cerro, conformó una línea de pensamiento / acción que apuntaba a asociar la enseñanza, la investigación, la extensión y el servicio a la comunidad, en el marco de la atención integral de la salud. Carlevaro fundaba su filosofía en ideas tales como; "...hay que convivir con la gente y tratar de construir conjuntamente experiencias concretas que tienen un contenido literal de extensión universitaria ... asociado con el aprendizaje y todas las formas esenciales del quehacer universitario (enseñanza, servicio, investigación)". (Carlevaro, 1992).

Es de justicia recordar que algunas experiencias de extensión más lejanas en el tiempo (las misiones sociopedagógicas, actividades en los barrios Sur y Municipal de Montevideo, estudios sobre rancheríos rurales y otras experiencias en los años 40 y 50) dieron base al trabajo conjunto de distintos sectores universitarios, pasando por encima de las diferencias entre profesiones o entre docentes, estudiantes y egresados.

El seminario sobre Política de Extensión Universitaria, organizado por la entonces Comisión de Extensión Universitaria y realizado en la Facultad de Arquitectura en 1972, constituyó un hito en el crecimiento de estas ideas, y abrió un ámbito especialmente apropiado para concebir la extensión desde una perspectiva menos paternalista y más abierta a una interacción de otra jerarquía con la comunidad. Tanto de los documentos finales de las tres Comisiones, como de los aportes de algunos destacados participantes (especialmente Carlos Reverdito, Enrique Iglesias, Julio de Santa Ana) surgen conceptos tales como; "La docencia, incluida enseñanza, investigación y asistencia con extensión deben estar integradas y fortificarse entre sí, también de manera dialéctica" ; "la extensión es cosa de todos los universitarios y no de un grupo especializado de ellos"; "surge como necesidad el trabajo de carácter

interdisciplinario [ya que] no existe hoy ningún problema trascendente que pueda ser abordado exclusivamente por una sola disciplina, no es privativo de una disciplina, se trate de problemas de salud, de vivienda, de producción, etc." (UdelaR, 1972).

La intervención universitaria durante los años de dictadura impidió que este proceso de ideas avanzara. Una vez reconstituido el funcionamiento universitario después de la recuperación democrática, la Universidad estuvo en condiciones de retomar los debates sobre transformación y reestructura, iniciados en la segunda mitad de la década de los 60 y relegados a partir del año 1968, ante el requerimiento de salvaguardar la democracia y la misma Universidad. En la década del 90 se producen importantes transformaciones, se crean nuevas Facultades, se unen estructuras académicas antes dispersas (Bralich, 1994, p. 69), y se crean las Comisiones Sectoriales, entre ellas la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

Ese particular contexto, unido al avance que en el plano científico nacional e internacional venía adquiriendo el concepto de interdisciplinariedad, emergente de las crisis del modelo cartesiano de ciencia, configuraba un escenario particularmente propenso a aceptar y promover propuestas de integración.

En la documentación estudiada con referencia a la idea de *integralidad*, aparecen dos aspectos estrechamente vinculados: la interdisciplinariedad y la articulación de las funciones de extensión, investigación y enseñanza. Pero también la participación de los actores y poblaciones involucradas en las actividades de extensión comienza a mencionarse como un aspecto de relevancia estratégica.

Las experiencias pioneras del Programa APEX-Cerro y del Programa Integral de Extensión Universitaria de Paysandú (en adelante PIE) le asignan particular importancia a estas ideas y a su recíproca imbricación.

El Programa APEX-Cerro tiene funcionamiento pleno desde el año 1993, y se desarrolla en el Zonal 17 del Departamento de Montevideo (Villa del Cerro y

aledaños), a partir de la convocatoria del Decanato de la Facultad de Medicina, y el impulso de un grupo de trabajo que involucró a todos los servicios universitarios del Área de la Salud (luego denominado Grupo Universitario Multiprofesional).

El Programa sostiene desde el comienzo hasta el presente tres propósitos: a) conjuntar las funciones de la universidad; b) conjuntar los servicios pertenecientes a la Universidad; y c) conjuntarse con entidades oficiales de fines parcialmente comunes. Los objetivos que se plantearon en su momento, y que siguen vigentes, fueron: "generar una nueva modalidad multiprofesional del proceso enseñanza /aprendizaje; promover un programa de Atención Primaria de la Salud en el Cerro mediante la coordinación entre todos los servicios de salud de la zona (estatales, municipales y barriales), la Universidad y la comunidad constituida y organizada; y por último, mejorar la calidad de vida de la población, con la participación activa, efectiva y sistemática de la comunidad en la planificación, organización, gestión y uso más eficaz de la red de servicios de salud a su disposición." (UdelaR-CSEAM, 2004, p. 247).

El PIE por su parte, fue creado en 1997 por las Facultades de Agronomía y Veterinaria, radicando el mismo en la Estación Experimental "Dr. Mario A. Cassinoni" (EEMAC) de Paysandú, y surgió con el objeto de buscar alternativas para la producción familiar, privilegiando un abordaje territorial de esta temática.

El fondo conceptual que recrea el PIE se sitúa en los objetivos que ya en su fundación en 1962, se propuso alcanzar la EEMAC: además del desarrollo de la carrera agronómica como una profesión científica, cuya enseñanza y evolución estén basadas en la investigación agrícola, la creación de un sistema de enseñanza activa con participación directa de los estudiantes en los trabajos prácticos y en los programas de investigación, la introducción del concepto de trabajo en equipo, donde investigadores de diferentes disciplinas colaboren en la solución de los problemas planteados; y el desarrollo de programas de investigación y de extensión en la zona de influencia de la Estación Experimental.

El Programa se implantó en el Departamento de Paysandú, primero en la Colonia 19 de Abril, y luego en la zona de Guichón, en torno a dos áreas de trabajo: a) la problemática predial agronómica, cuyo centro es el estudio del funcionamiento de los sistemas familiares de producción; y, b) la problemática social y organizacional, consolidando mecanismos de participación comunitaria, y la organización de distintos grupos de acuerdo a intereses específicos de la población. Se diseñó desde un principio como programa que conjuga las tres funciones universitarias a través de distintos subprogramas. (Figari [*et al.*], 2003). Además, los equipos que trabajaron en el subprograma de extensión, se constituyeron integrando las perspectivas y saberes de disciplinas del campo de las ciencias psico-sociales y agronómicas, en un claro gesto interdisciplinario.

Del discurso implícito sobre los propósitos y los objetivos del Programa APEX-Cerro y del PIE, se desprenden nociones que van a transformarse en el sustento teórico de la idea más reciente de *integralidad*: articulación de funciones, trabajo en equipo, necesaria participación estudiantil³ y comunitaria e interacción con la gente, resolución de problemas con la convergencia de diversas disciplinas, etc.

Como apunte interesante, tanto en la experiencia del PIE como en la del Programa APEX-Cerro de los últimos años 90, está la jerarquía asignada al lugar del destinatario o beneficiario, el otro con quien es un requerimiento vincularse. Será en este período finisecular, en el que los equipos docentes directamente involucrados en diversas experiencias de extensión, abordan y problematizan, disparando las primeras reflexiones conceptuales acerca del lugar y papel de los actores sociales con los que trabajamos.

Aunque en tiempos distintos, en ritmos y en condiciones logísticas diferentes, las dos experiencias concretas del PIE y del Programa APEX-Cerro, así como la ejecución de los proyectos aprobados y financiados desde 1996 en adelante, y la realización de eventos (siempre con incisiva participación estudiantil),

³ En el caso del Programa APEX-Cerro interesa señalar que los estudiantes se integran a la Comisión Directiva del mismo, lo que implica una participación directa en la toma de decisiones y de la gestión.

contribuyeron a consolidar una nueva concepción de la Extensión, y fueron en gran medida orientadores de la maduración conceptual que apunta a la creación de nuevos Programas Integrales.

En las bases del primer Llamado a Proyectos de Extensión, realizado en 1996 por la CSEAM también se encuentran referencias de la importancia de propender a la interdisciplina y a la articulación de la función de Extensión con las demás funciones. Estas referencias se trasladan a los objetivos en las bases del Llamado a Proyectos de Profundización en Extensión, realizado en 1997 por la CSEAM, entre los que se menciona la promoción de emprendimientos que requiriendo una profundización establecieran "una apertura a la interdisciplinariedad", así como el fomento de "una articulación más estrecha con la docencia y la investigación" (CSEAM, 1997).

El año 1998 fue particularmente activo y fermental en materia de extensión. Se inicia la ejecución de los proyectos de profundización aprobados en el Llamado de la CSEAM, en octubre tiene lugar el Primer Encuentro Estudiantil sobre Extensión Universitaria organizado por la FEUU y en noviembre las Jornadas de Extensión organizadas por la CSEAM y el SCEAM.

En el documento emanado del encuentro estudiantil se hace mención explícita al requerimiento de abordajes interdisciplinarios, en tanto -se afirma- es imposible comprender los problemas sociales desde la visión de disciplinas aisladas. En el mismo documento, aunque no desarrollada, aparece la idea de *integralidad*, básicamente articulada con el tema de la formación del universitario, aunque también en contigüidad con la idea de interdisciplina (FEUU, 1998). Isola (2000, p. 128) pone el énfasis en una formación integral entendiéndola como un nuevo enfoque universitario, basado en una apropiación de conocimientos que "además de los aspectos académicos ponga de manifiesto lo humano", y que persiga la "comunidad de universitarios y no universitarios para alcanzar soluciones que permitan el desarrollo de nuestro pueblo".

Olveyra (1998), en un documento especialmente elaborado para las Jornadas de noviembre de 1998, retoma el tema de la interdisciplinariedad, fundamentando su necesidad en la naturaleza de los problemas sociales en tanto "son complejos y reconocen varias e interactuantes causales...". Pero además, en el mismo documento, aparecen ya mencionados los otros dos aspectos que podrían darse por incluidos como niveles de la *integralidad*: la participación activa de los diversos actores y la articulación de funciones.

Un año más tarde, reaparece la idea de *integralidad* -aunque no con esta nominación- en el texto sobre Extensión Universitaria del Documento Consensos para la Transformación de la Universidad de la República. En este Documento se habla de estimular "la integración entre las funciones universitarias y entre las disciplinas académicas", así como de brindar oportunidades de una "genuina participación" de las poblaciones involucradas (UdelaR-CSEAM, 2001, p. 7-8).

En un nivel creciente de precisión, estas ideas son retomadas en el texto del Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR), para el quinquenio 2000-2005. En el apartado reservado a extensión universitaria, se postula que se "establecerán y consolidarán programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión con proyección a la comunidad, desde una perspectiva interdisciplinaria" (UdelaR-CSEAM, 2001, p. 9).

Más recientemente, dos antecedentes institucionales deben ser mencionados. Por una parte, el emprendimiento conjunto de la CSEAM y la CSIC convocando a la presentación de proyectos de difusión de resultados de investigaciones científicas, en dos llamados sucesivos correspondientes a los años 2001 y 2002. Se aprobaron y financiaron un total de 20 proyectos, bajo la consigna de "contribuir a promover la transmisión del conocimiento científico a las poblaciones beneficiarias de los proyectos de investigación en desarrollo o finalizados hasta un año antes del llamado, profundizando el intercambio Universidad-Sociedad." En el llamado del año 2002 se hace referencia expresa

a la financiación de actividades presenciales como formas específicas de difusión de resultados de investigaciones.

Otro hito se constituye con dos eventos: las Jornadas sobre "La enseñanza y la extensión universitarias, un encuentro necesario", co-organizadas por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), realizadas en mayo de 2004, cuyo objetivo era promover un espacio de debate y profundización sobre la necesaria articulación entre las funciones de enseñanza y de extensión universitarias. Y más recientemente, en octubre de 2006, la Jornada sobre "Conceptualización y metodología en Extensión desde distintas ópticas disciplinarias", también organizada por la CSEAM, en la cual se profundiza sobre varios de los elementos que hacen sustancia y sustento a la idea de Programas Integrales.

Finalmente, los antecedentes más directos se establecen en el PLEDUR (2006-2010), con el establecimiento explícito de un proyecto institucional nominado "Formación y fortalecimiento de Programas Integrales", demostrando que el proceso de maduración institucional quiere ir más allá de la retórica en este punto. En este proyecto institucional se plantea como objetivo general "contribuir a la creación y el fortalecimiento de Programas Integrales basados en problemas emergentes de la realidad, con la participación de todos los actores, articulando los diferentes recursos, en la búsqueda de alternativas conjuntas que logren una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada, [...] conjugando saberes, disciplinas y funciones universitarias, que den continuidad y apoyo a las experiencias universitarias en desarrollo, así como la posibilidad de generar nuevas propuestas." (UdelaR, 2005)

En este punto se encuentra la reflexión sobre *integralidad*. Es de esperar que en los documentos que se han generado en los meses recientes y que han sido compilados (UdelaR-CSEAM, 2006), surjan orientaciones que permitan una discusión de políticas y estrategias universitarias en la materia, que conduzca a la implantación creativa de nuevos Programas Integrales, y a la generalización de una visión "integralista" de la enseñanza, la investigación, la extensión y la

asistencia, de modo de componer una realidad menos compartimentada y fragmentada del quehacer universitario.

3. HACIA EL CONCEPTO DE INTEGRALIDAD.

Como se puede deducir de los antecedentes, la idea de *Programas Integrales* es inseparable del desarrollo conceptual y praxiológico de la idea de *integralidad*. Se entiende que, lograr niveles mayores de precisión acerca de esta idea, permitirá -a su vez- más precisión en el diseño de los mismos Programas Integrales.

Antes de analizar y profundizar el concepto de *integralidad* se considera pertinente señalar un aspecto que fue planteado en más de un documento y debatido en más de un encuentro plenario del ETPI: el hecho de que, siendo Programas Integrales un Proyecto Institucional, el PLEDUR le encomienda a texto expreso su seguimiento al SCEAM. ¿Por qué la propuesta de Programas Integrales se ha centrado, desde el PLEDUR, en la función de Extensión Universitaria?

Esa decisión entraña –sin duda- una señal política sobre la definición en torno a los *Programas Integrales*. La explicación -discutible- de que la Extensión puede ser considerada como una de las funciones vinculantes de los tres cometidos fundantes de nuestra Universidad, no es suficiente para explicar la no presencia activa y orgánica de las demás funciones (Enseñanza e Investigación) representadas en sus respectivas sectoriales, incluida la Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP).

Es sustantivamente diferente pensar la *integralidad* y un Programa Integral desde la Extensión, aunque en el diseño y en la planificación se sumen las otras dos funciones, que concebirlo, desde su génesis misma en el marco de la integración de las tres funciones.

Hecha esta precisión, a continuación se presenta una aproximación a la idea de *integralidad*, articulada en tres dimensiones: una relativa a la *integralidad de las funciones universitarias*, otra referida a lo *interdisciplinario* y una última que se define por la *integralidad de los actores* involucrados en las acciones. Esta

última dimensión será trabajada en el capítulo 4, en directa vinculación con los aspectos metodológicos relativos a *vínculos con la comunidad*.

Los Programas Integrales y las tres funciones básicas de la Universidad

Una primera dimensión de la *integralidad* se articula en función de la trilogía Enseñanza-Extensión-Investigación⁴. Resulta evidente que este aspecto se ha transformado en una suerte de referencia ineludible en cualquier discurso universitario que aspire a buscar consensos o aprobaciones. No obstante y tratando de sortear retóricas vacías, conviene afirmar algunas ideas en relación con este nivel de la *integralidad*.

De los trabajos elaborados por los diversos equipos (UdelaR-CSEAM, 2006) emerge una visión unánime: la necesidad de la articulación de las tres funciones fundamentales de la UdelaR en los Programas Integrales. Según se desprende de estos documentos y de la discusión desarrollada en las reuniones de trabajo, hay un acuerdo casi total en que esta articulación no se cumple en la actualidad, salvo excepciones.

De ahí que una perspectiva fundamental refiere a la necesidad de modificar concepciones muy cristalizadas y arraigadas respecto a la relación entre Enseñanza, Investigación, Extensión y la Gestión, y por otra parte adjudicar – desde algunas visiones- a la propia estructura institucional de la UdelaR el obstáculo principal para acceder a una efectiva integración de las tres funciones. En este último sentido, en el documento presentado por la FEUU en la Jornada de Extensión de octubre del 2006, insumo también de este trabajo, se plantea que en tanto universitarios, “debemos reconocer que la herencia del modelo napoleónico de universidad continúa apartándonos de la universidad integral y latinoamericana a pesar de que nos hemos planteado estrategias en ese sentido. Esto nos exige el compromiso de ser más certeros, más autocríticos y más profundos a la hora de caracterizar nuestro accionar, para

⁴La docencia universitaria abarca las funciones de Enseñanza, Extensión e Investigación, tal como lo expresa el Estatuto del Personal Docente en el Art. 1º del Título 1, a pesar de que es frecuente que en diferentes textos universitarios se confunda *docencia* con *enseñanza*.

que nuestras acciones de cambio -consecuentemente con nuestro objetivo-, se den de forma integral, analizando a la Universidad como un todo, sin caer en el simplismo de abocarnos solamente a las transformaciones puntuales” (FEUU, 2006).

Además de aspectos estructurales, hay aspectos organizativos y de funcionamiento, menos difíciles de revertir. Se señaló reiteradas veces en el transcurso del trabajo del EPTI y en algunos documentos, la falta de coordinación entre las Comisiones Sectoriales, reflejando con ello el modelo que estructura la UdelaR. Un funcionamiento fluido de los Programas Integrales supone una verdadera integración del trabajo de las diferentes Comisiones Sectoriales, con actividades de consulta y coordinación permanentes, de las que podrían considerarse tímidos antecedentes los llamados a proyectos de difusión en conjunto por parte de la CSIC y la CSEAM, en 2001 y 2002, y las Jornadas organizadas en forma conjunta por la CSEAM y la CSE en el año 2004 sobre Enseñanza y Extensión, que ya fueron mencionados.

Dentro de las cosas que llamaron la atención y requieren ser pensadas, se encuentra el hecho de que las integraciones más frecuentes, desde el punto de vista práctico, son bilaterales: Extensión y Enseñanza e Investigación y Enseñanza, y mucho menos frecuentes las de Extensión e Investigación.

Las soluciones a este problema todavía se están trabajando, ya que reviste una complejidad mucho mayor de la que parece tener en primera instancia. En este contexto diagnóstico, los *Programas Integrales* pueden perfilarse como una propuesta que, conjuntamente con otras y en forma sinérgica, contribuya a superar la fragmentación y hasta el desconocimiento recíproco de experiencias.

Una respuesta posible, o más bien una hipótesis, está en la idea de *integralidad* desarrollada en el documento del equipo del Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria (PPAOC). Allí se afirma que la “Extensión constituye en sí misma un proceso integral también porque implica una concepción de formación universitaria basada en la responsabilidad social y la problematización crítica constante, tanto de la realidad socio cultural

con la que el universitario trabaja, como de la propia formación de la que está siendo partícipe y constructor. Esto implica el abandono de una concepción de tipo “bancaria”⁵ de la formación, en la que el universitario recibe el conocimiento. Aquí el universitario está comprometido con su realidad y por tanto le corresponde pensar en conjunto con la misma las formas de resolución de sus problemáticas” (PPAOC, 2006, p. 5).

Ahora bien, de los trabajos presentados y en las discusiones posteriores sobre el papel de la Extensión en todo este proceso surgen diferentes visiones; lo mismo sucede respecto a los objetivos centrales de la labor de extensión. Por una parte, se encuentra la concepción de la Extensión como un proceso formativo cuyo objetivo “no es exclusivamente el medio social, sino que también lo es la población estudiantil y –en gran medida también- los docentes que participan” (Sztern, 2006); la idea -conceptualmente afín a la anterior- que establece que el “fin esencial” es “la mejora de la formación del estudiante universitario” (Figari, González, Rossi, 2006). Otra visión, que comparten la FEUU (2006), el citado PPAOC (2006), y el documento del proyecto de Intervenciones Urbanas (Raggio, Sande, Folgar, 2006) otorga fuerte peso político a esta función, en el entendido de que la Extensión puede concebirse como orientadora de las otras dos funciones. Otros documentos aún, consideran a la Extensión como articuladora de las otras dos funciones.

No obstante las diferencias señaladas, la mayoría de los trabajos resaltan el carácter de retroalimentación de las tres funciones: si se parte por ejemplo de intervenciones concretas en la comunidad, los universitarios –sin olvidar que forman parte de esa misma comunidad- se forman a partir de esa experiencia y del intercambio de saberes; este proceso nutre la enseñanza, que a su vez aportará datos e interrogantes para la investigación, la que generará conocimiento original que posibilite un mejoramiento de la intervención. Este proceso puede iniciarse en cualquiera de las instancias mencionadas. Sin embargo, si se aplica plenamente el concepto de *integralidad* establecido más arriba, pueden concebirse los Programas Integrales como un ámbito más amplio, donde haya cabida para actividades de investigación y enseñanza que

⁵N de R. En la acepción de Paulo Freire

no desemboquen necesariamente en extensión en sentido estricto, pudiendo aportar o no de forma directa al trabajo con determinada comunidad. Aunque no se dé ese aporte directo, siempre se participará, puesto que todos son procesos formativos, en esa retroalimentación sobre la que sí hay amplio consenso en los trabajos.

La dimensión interdisciplinaria

Las sociedades no son universos homogéneos, sino que por el contrario comprenden diversidades y conflictos, pues más allá de los principios de ordenamiento político, jurídico y económico conviven en las mismas formas variadas de gestionar y percibir las relaciones sociales y la vida cotidiana. Se constata así que en un mismo contexto social existen diferencias de lenguajes, significaciones, actitudes y representaciones. La mirada integral debe ser una mirada a incluir, atendiendo a esta complejidad.

Queda así, naturalmente convocada, en una reflexión acerca de las perspectivas teóricas que pueden confluir en el abordaje de un sector de la realidad, la problemática de la *interdisciplina* y con ella, todo un conjunto de problemas epistémicos y filosóficos no resueltos, cuyo análisis rebasa los objetivos de este trabajo.

Quizás sea conveniente establecer algunas consideraciones acerca del abordaje de “la realidad” desde varias disciplinas simultáneamente, preocupación de reciente data en Occidente. El abordaje disciplinario es más propio del método analítico de aprehender la realidad, derivado del modelo cartesiano de ciencia, y a partir de la segunda mitad del siglo XX empezó a ser seriamente cuestionado en ciertos ámbitos académicos.

El abordaje simultáneo desde la perspectiva de varias disciplinas, se entiende en el sentido de que la permeabilidad de cada frontera disciplinaria trascienda la sumatoria de las diferentes perspectivas, tendiendo a la visión global del problema.

Según se plantea en varios documentos el trabajo interdisciplinario es cardinal, ya que se presenta como una alternativa capaz de posibilitar una *perspectiva integral* de las problemáticas en las que intervienen los universitarios. Asimismo, los mayores niveles de precisión se logran superando las barreras disciplinarias y profesionalistas que, a partir de cierto punto, son incapaces de dar cuenta de una realidad **metadisciplinaria**⁶ y compleja (Morin, 2004; Prigogine-Stengers, 1990; Najmanovich, 1995)

Se debe remarcar una asociación entre las perspectivas que afirman el requerimiento de un abordaje interdisciplinario, con el reconocimiento de una *complejidad* inmanente a las realidades abordadas.

Una precisión más, necesaria por la aparición relativamente reciente de un término que parece referir al mismo orden de cuestiones que la interdisciplina, pero que analizado en detalle, refiere a otras prácticas: la *interprofesionalidad*. Esta idea, de una fuerte referencia a los aspectos más técnico-profesionales de las acciones, se entiende que tiene una diferencia de nivel respecto a la idea de interdisciplina. Mientras lo interprofesional refiere directamente al plano tecnológico (en un sentido lato del término) de aplicación, la interdisciplina se sitúa en un plano conceptual y teórico. Podría aventurarse que la interprofesionalidad es la traducción de la interdisciplina en el plano de la intervención y la práctica. Éste es apenas un primer señalamiento que busca más que nada, situar un problema, antes que resolverlo. Es evidente que a las relaciones entre lo interprofesional y lo interdisciplinario habrá que estudiarlas y -en gran medida- producirlas.

Desde las prácticas mismas de extensión, en las cuales la presencia de la realidad socio-comunitaria es más evidente (es decir la presencia de vecinos, colonos, organizaciones, organismos públicos, etc.), el requerimiento del abordaje interdisciplinario surge y se promueve naturalmente en razón de la complejidad intrínseca de cualquier situación o problema en el cual se involucran o afectan personas y comunidades.

⁶Lo **metadisciplinario** se entiende por todo aquello que se sitúa más allá de las disciplinas y que en cierto sentido prescinde de su referencia.

En algunos documentos (por ejemplo, Raggio, Sande, Folgar, 2006, p. 6) se hace referencia a la *integralidad* como *encuentro de actores*, atribuyéndole una correspondencia con el problema de lo disciplinario y lo interdisciplinario, en tanto las operatorias metodológicas derivadas del modelo disciplinario, suponen la soberanía del experto sobre la población destinataria. Esto no es más que la traducción en el plano de la intervención del *dualismo sujeto-objeto* propio del modo positivista y disciplinario de organización del conocimiento. Las metodologías de orientación tecnocrática -de relativa hegemonía aún- son subsidiarias de este modelo, en tanto la operatoria que diagrama las acciones es básicamente una *tecnología de manipulación*.

Por lo anterior, es un requerimiento orientarse por una *ética de la no manipulación* es decir, la promoción de modalidades de intervención donde el otro sea reconocido en su diferencia, e incluido activamente desde ella en los procesos de planificación y ejecución de acciones que lo tienen como “destinatario”.

4. IMPLICANCIAS METODOLÓGICAS DE LA INTEGRALIDAD

“En la actualidad ya no existe fenómeno alguno que pueda ser pensado aisladamente ni sometido a un análisis fragmentario. El pensamiento de la síntesis y la reducción ha sido generalizado y ha atravesado todas las disciplinas científicas, independientemente de las problemáticas abordadas y las respuestas elaboradas. En efecto, los antiguos vicios reduccionistas del paradigma positivista no solo han impedido contar con una visión de conjunto, sino además, aún persisten y obstaculizan las respuestas adecuadas a nuestras problemáticas contemporáneas”

Miguel Gallegos (2005).

En el capítulo anterior se han desarrollado de manera más extensa las dos primeras dimensiones en que se articula el concepto de *integralidad* y, como se adelantó allí, en este se trabajará sobre la tercera dimensión propuesta: la *integralidad* a nivel de la acción, es decir en la implementación o puesta en marcha de un Programa Integral.

Esto implica básicamente definir a quienes está dirigido, cómo se identifica el problema central en torno al cual se estructurará el Programa, dónde se localizarán las acciones, y por último, qué tipo de herramientas metodológicas requiere un abordaje integral.

El tema de la participación aparece como una de las cuestiones centrales, sobre todo los espacios y los medios que se establecen para que aquélla sea posible, hacia ‘afuera’ (es decir cómo se prevé la participación de los actores comunitarios), y hacia “adentro”, haciendo referencia a las distintas formas -más o menos curricularizadas- en que se puede instrumentar la participación estudiantil (pero también docente) en este tipo de Programas.

Vínculo con la comunidad

Los Programas Integrales suponen como condición imprescindible el vínculo –o encuentro, en la terminología de algunos de los documentos- con actores no universitarios. En otras palabras, no es concebible un Programa Integral que no suponga de manera implícita la presencia activa de actores extrauniversitarios. La forma de llevar a cabo este proceso (con que métodos, con la participación de quiénes, etc.) tiene fuertes implicancias en el plano teórico-epistemológico, y depende de los paradigmas en los que se apoyan –de manera consciente o inconsciente- los que lo llevan a cabo.

En ese sentido, más allá de los debates en el plano teórico o filosófico y de los acuerdos o desacuerdos que susciten, lo que importa de los paradigmas, en tanto “maneras de ver el mundo”, es que condicionan la forma de actuar de las personas. La impronta del “paradigma científico de la modernidad” se reconoce en las características del tipo de vínculo histórico predominante que ha tenido la Universidad con su entorno, al menos genéricamente hablando: un modelo de intervención predominantemente paternalista-asistencialista.

En los documentos elaborados por los equipos se hacen múltiples referencias a cosmovisiones alternativas al paradigma positivista. Desde estos enfoques emergentes, se conceptualiza “la realidad” como una construcción colectiva, no independiente del proceso mediante el cual nos aproximamos a ella.

Cuando se interviene con colectivos humanos la experiencia es atravesada por diversas lógicas que, en su dinámica, hacen a la construcción de un *sujeto - objeto* de estudio e intervención altamente complejo y dinámico. Este encuentro de saberes, considerando lo complejo y múltiple de la construcción de lo real, debe permitir superar la uni- o bidireccionalidad, para promover múltiples direcciones y diversos sentidos, que a su vez, habiliten la formulación de nuevos problemas. Estos surgen cuando, superado el momento del planteo de una necesidad, pedido y producción de demanda de la comunidad, o de acercamiento de la Universidad a un sector de la sociedad como oferente de algún tipo de servicio más o menos complejo, se produce un nuevo problema a

partir de la articulación entre los diversos actores involucrados en el encuentro. El problema no es producido por un único actor, sino que surge entre los actores que constituyen el nuevo agente complejo que abordará el problema que se está produciendo. En tal sentido, el problema constituye una formulación inédita, que presenta a la vez niveles de generalidad y de adscripción situada en las condiciones de que emerge (Lladó, Pérez y Carbajal, 2006).

En esta línea de pensamiento, los Programas Integrales podrían constituirse también como un referente para el sistema público y privado, como espacios con “capacidad de formular nuevos problemas, construir estrategias de abordaje y capacitar recursos humanos” (Lladó, Pérez y Carbajal, 2006, p. 5).

Partiendo de la definición establecida en el Proyecto Institucional del PLEDUR (UdelaR, 2005) de que los Programas Integrales se basen en “problemas emergentes de la realidad”, parece imprescindible señalar la importancia de que los actores-sujetos sociales involucrados en la problemática (incluidos los actores universitarios) asuman un rol preponderante en la toma de decisiones, tanto en la propia identificación de estos “problemas relevantes” como en la identificación de las posibles alternativas de resolución.

La forma en que se establece y trabaja el vínculo con la comunidad es también un problema teórico-metodológico y define gran parte de la estrategia en términos del modo de intervención. Sin pensar en este vínculo, tampoco es posible plantearse la *integralidad* de los programas, la articulación de funciones y de los diferentes actores.

Algunos documentos consideran que el tipo de abordaje a poner en juego en un Programa Integral supone enfocar la articulación desde el concepto de Investigación-Acción Participativa, en el que todo trabajo de campo tomaría el carácter de investigación social. También se propone la construcción del enfoque integrador, holístico, desde un concepto antropológico de cultura y desde el relacionamiento de cultura académica y cultura popular (Fornaro, 2006). Esta perspectiva concibe los Programas Integrales como un ámbito

donde se da la problematización de la realidad, la producción y transferencia de conocimiento, la aplicación y la difusión a / en comunidades extrauniversitarias puntuales (según el Programa) y la difusión a la comunidad nacional en general. Este relacionamiento se concibe como un tejido en el que la UdelaR es, a la vez, receptora y generadora de las transformaciones de esa comunidad nacional en la que debe lograr, cada vez más, una inserción democrática, participativa e innovadora.

Cabe consignar que la asistencia no tiene que quedar necesariamente excluida de un Programa Integral. De hecho muchas de las prácticas universitarias que se realizan de cara a la comunidad son asistenciales y no extensionistas, aunque sus responsables muchas veces las cobijen bajo un concepto amplio de extensión. Lo que importa en todo caso es que las actividades de asistencia que necesariamente se lleven a cabo en el seno de un Programa Integral, apunten a incorporar en forma regular y creciente componentes extensionistas. Si los Programas Integrales articulan adecuadamente la asistencia y la extensión evitarán quedar atrapados en lógicas asistencialistas y voluntaristas de intervención, las cuales, como advierten Bordoli y Fernández (2006) no sólo limitan sus efectos particulares con relación a los problemas que pretende abordar y resolver y obturan las posibilidades de cambio y aprendizaje de la comunidad.

Participación y Modos de gestión - planificación ⁷

El PLEDUR establece lineamientos claros respecto a la necesidad de favorecer la participación de todos los actores involucrados.

Este aspecto pone sobre la mesa necesariamente el problema de los *modelos de gestión y planificación*. La inclusión de los actores sociales, en tanto destinatarios, beneficiarios, usuarios -o como se quiera denominar a las poblaciones con las que se trabaja- en los procesos de gestión y planificación, ha tenido un tratamiento diferencial en los modelos que han dominado el

⁷ Este ítem se ha desarrollado con aportes tomados del documento de Raggio, Sande y Folgar

escenario del diseño de políticas y programas sociales⁸, en las últimas décadas en América Latina.

En ese marco institucional y político –al que no es ajena la UdelaR- conviven modelos de gestión y planificación que se corresponden con paradigmas diferentes y hasta contrapuestos. Desde los modelos más tecnocráticos, pasando por los modelos promercado derivados de las recetas de los organismos multilaterales de crédito de la pasada década, hasta modelos ubicados dentro de la *familia de las metodologías PPGA*⁹ (Poggiese, 2000).

La planificación se constituye en un campo de alta complejidad política, ya que cada vez más resulta evidente que es en este nivel donde se “dividen las aguas”. La clave y todo criterio de categorización de modelos de planificación, están dados de forma clara e indiscutible, de acuerdo al lugar que se le otorga en los mismos a los destinatarios o beneficiarios de las acciones planificadas.

Los Programas Integrales deberían impulsar modalidades de intervención que reconozcan y respeten las diferencias, y sobre todo que promuevan una inclusión verdadera de todos los actores en los procesos de planificación y ejecución. Muchos programas que se precian de ser participativos, en realidad promueven la participación de los destinatarios sólo en decisiones que son irrelevantes. En aquéllas en las que pueden verse comprometidos sus intereses, las decisiones dejan de ser participativas.

La diversidad cultural, la etnicidad, las diferencias de género y de clase son áreas potenciales de conflicto que constituyen desafíos importantes para el desarrollo de un Programa Integral, y son factores que deben conjugarse en forma abierta, participativa y democrática en la praxis y en el pensamiento.

Georreferencialidad.

Si bien el espacio geográfico es un elemento importante a tener en cuenta en la delimitación del problema, en el diseño de estrategias y en la elaboración de

⁸En esta categoría genérica se incluyen las políticas de extensión universitaria.

⁹Planificación Participativa y Gestión Asociada.

una logística, no puede analizarse aislado. Teniendo en cuenta la propia idea de *integralidad*, es fundamental entender que lo puramente geográfico es una abstracción insostenible si no se referencia además con los procesos culturales, sociales y comunitarios que en esa geografía tienen lugar.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que se habla de *programas* y no de *proyectos*, se debe destacar que un programa, se articula -básicamente- en función de un campo de problemas, que si bien tiene inevitables referencias empíricas y correlatos geográficos concretos, es *un campo de problemas conceptual* irreducible a coordenadas espaciales específicas. Esto quiere decir que un programa puede desarrollarse perfectamente en varios puntos geográficos de actuación, migrar de un lugar a otro, ramificarse a zonas adyacentes, etc.

Lo anterior no excluye el diseño de programas de localización geográfica específica, idea de la cual el Programa APEX-Cerro es un ejemplo concreto. No obstante, lo que define la naturaleza del Programa, conceptualmente hablando, no es su localización geográfica sino el abordaje específico e integrado de los problemas de una comunidad y la formación de estudiantes, docentes y egresados.

Por lo tanto, el aspecto geográfico no debería transformarse en un factor limitante ni en un factor condicionante para el desarrollo de un Programa Integral.

Formación e inserción curricular de la Extensión.

En el concepto de *integralidad* de la acción que se está desarrollando tan importante es la participación comunitaria como la de los otros actores, los universitarios. Parece haber bastante acuerdo en la importancia de apuntar a una formación universitaria basada en la responsabilidad social y la problematización crítica de la propia construcción de conocimiento que originan

y con una impronta de “aprender haciendo”. Hay consenso también en cuanto al rol central que podrían jugar los Programas Integrales para alcanzar ese objetivo trabajando desde la realidad y en la realidad misma. No obstante esas coincidencias, se identificaron divergencias en dos sentidos: uno en el plano conceptual, referido al rol que debería asumir *la formación de los estudiantes* en el marco de un Programa Integral, es decir, si éste debe ser o no un propósito central en el desarrollo de estos Programas. Este punto ya fue abordado en el capítulo 3, por lo que en éste se hará referencia a las formas de instrumentar la participación estudiantil, desde la creación de estructuras curriculares para permitir o propiciar esta participación, hasta el diseño de formatos flexibles de integración estudiantil.

Uno de los mayores problemas que se identifican a la hora de la inserción curricular de estudiantes en las prácticas enmarcadas en Programas, es la inflexibilidad del currículo de algunas profesiones. Por ese motivo, hay documentos que plantean con bastante énfasis la importancia y la necesidad de insertar curricularmente este tipo de actividades. Sin embargo otros defienden la importancia de mantener la flexibilidad y la participación no curricular.

En otros documentos se hace referencia a los riesgos de curricularizar actividades con la comunidad; por ejemplo: la dificultad para que los estudiantes logren visualizar el proyecto que da marco a la tarea que desarrollan; tiempos académicos versus tiempos de la comunidad; riesgo de promover intervenciones discontinuas que tiendan a ‘instrumentalizar’ a la comunidad; o bien riesgo de ‘instrumentalizar’ a los estudiantes realizando tareas que, aunque puedan ser funcionales al Programa o a los cursos, poco aporten a la formación (PPAOC, 2006).

Uno de los puntos en los que convergen los documentos es en la importancia de desarrollar estrategias de formación que permitan superar los obstáculos de las estructuras y separaciones disciplinarias de la UdelaR, así como en la necesidad de articulación de las actividades de los estudiantes y docentes

universitarios en los Programas Integrales con los currículos de diferentes servicios universitarios.

Varios documentos que se centran en el papel de la extensión sugieren buscar herramientas que favorezcan la inserción curricular de la misma, mientras otros mencionan la posibilidad de aprender de experiencias que ya existen en la UdelaR para instrumentar sistemas de créditos o pasantías interdisciplinarias.

Desde otra perspectiva, uno de los documentos (Sztern, 2006) presenta un punto de vista en cierto sentido diferente, al señalar que la inserción curricular de la Extensión no pasa por la consolidación de estructuras puramente extensionistas. En este documento se plantea que la creación y el fortalecimiento de estas estructuras pueden resultar antagónicas con la incorporación curricular de la Extensión, ya que tienden a fortalecer la percepción de ésta como algo ajeno a la Enseñanza y sugiere que el camino de incluir la Extensión en el currículo tendría más posibilidades de concretarse si se impulsara desde adentro de la función de Enseñanza.

Por último, varios documentos se refieren al rol del docente en este tipo de actividades de enseñanza, a la propia retroalimentación que se produce en la práctica docente por el hecho de participar en este tipo de actividades y a la necesidad de adecuar dispositivos de evaluación de las actividades estudiantiles (acordes a los currículos y a los proyectos de extensión).

5. LA GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS INTEGRALES.

Las consideraciones que se desarrollan en este punto parten de un marco teórico que diferencia planes, programas y proyectos como tres niveles de organización institucional. Interesa particularmente a este documento detenerse en el concepto de programa. Siguiendo los criterios expuestos por varios especialistas, un programa, en sentido amplio, hace referencia a un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí, mientras que un proyecto puede definirse como un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.

Las propuestas contenidas en los documentos de base (UdelaR-CSEAM, 2006), y especialmente la discusión generada luego, coinciden en que en esta etapa del trabajo no puede concebirse una estructuración definitiva e inalterable para los Programas Integrales. En primer término, se maneja el concepto de que la propuesta de estos Programas es una acción política, además de académica, y que para desarrollar los aspectos académicos es necesario definir desde el cogobierno quién formula los Programas, quién hace su seguimiento y evaluación, cómo se financian. Y en este punto surge nuevamente el tema de la vinculación de las diferentes Sectoriales: se vuelve a plantear el problema de cómo construir algo nuevo en la actual Universidad de la República, y desde lógicas diferentes resultantes de su gran diversidad.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que deben diseñarse Programas para una sociedad que cambia en forma continua y acelerada, por lo que es necesario generar estructuras con la suficiente independencia y elasticidad. Los tiempos universitarios actualmente son, en nuestro medio público, muy lentos. La relación con la comunidad específica en la que se inserte un Programa Integral puede verse seriamente afectada si no se consigue trabajar con otros tiempos.

Quizás corresponda diferenciar entre tiempos políticos y tiempos técnicos, entendiendo los primeros como los de las estrategias y los segundos como los tiempos de la programación. Los tiempos políticos se basan en que cada acontecimiento de la vida social exige determinado lapso para ser incorporado a la conciencia social y producir los efectos que ellos desencadenan en los grupos que incorporan esa forma de conocimiento; por lo tanto, al programar, hay que tomar en cuenta que el tiempo es una variante estratégica.

Se plantea entonces un desafío que está en el centro de la creación de nuevos Programas Integrales: el de *construir estructuras flexibles a partir de las estructuras rígidas sobre las que se sostiene hoy la UdelaR*. Este desafío no puede ignorar aspectos de gestión que derivan de políticas históricas en nuestra Universidad, como el tratamiento diferencial que tienen las funciones universitarias en general a la hora de adjudicar presupuestos, y también a la hora de priorizar en el ámbito interno de cada servicio. Ciertos aspectos de la gestión actual atentan contra el desarrollo de Los Programas Integrales, por lo que se deberá apelar a la creatividad para definir otras que estén acordes con su crecimiento y no sean un obstáculo para ello.

El desarrollo de estructuras flexibles y, por tanto, idóneas para acompañar la evolución de Programas Integrales con composición universitaria heterogénea, exige repensar formas novedosas de articulación y coordinación, que favorezcan una ejecución de los recursos disponibles en tiempo, en forma y en aquello que fue previamente proyectado.

Otros aspectos relacionados con la gestión –y ello no quita relaciones con la política y, menos aún, con la ética que debe guiar los procesos de inserción en la sociedad- deberían considerarse en el momento del diseño general de nuevos Programas:

- a) su grado de autonomía con respecto a los respectivos servicios involucrados
- b) el respaldo desde la gestión a los necesarios cambios que supone actuar en una cultura dinámica

- c) la duración de los Programas. No hay consenso sobre este punto en los documentos generados por el equipo de trabajo; desde algunas experiencias se considera que no deben tener una larga duración, tomando en cuenta el riesgo del anquilosamiento o el mantenimiento artificial de oportunidades académicas y laborales; desde otras se siente la necesidad de garantizar una profundidad temporal mínima para permitir una inserción en la comunidad sin quiebres traumáticos para alguna o todas las partes, y sin tiempos marcados de antemano, precisamente por una gestión rígida, que puede ignorar los ritmos que surgen en la praxis de un determinado programa.
- d) la localización de los Programas. El sostén de estructuras flexibles puede ajustarse mejor a una concepción en la que los Programas Integrales no se afinquen en un solo espacio geográfico, sino sólo por el tiempo que sea necesario para alcanzar los objetivos planteados. La implantación sucesiva de Programas o experiencias integrales en diversos puntos del país le daría mayor visibilidad e impacto a la Universidad en su relacionamiento con el medio.

Un aspecto que se ha manifestado problemático en las experiencias existentes es la gestión de la intervención de las comunidades en los Programas. Este aspecto, que es ético pero también estratégico, está de igual manera vinculado a problemas de gestión: de personas -por ejemplo, ¿cómo integrar a quienes representen a las comunidades?-, de fondos, de aspectos curriculares. Lo mismo sucede con el alcance que debería tener la participación estudiantil en un Programa Integral.

De acuerdo con lo que se viene desarrollando, debería evitarse que la comunidad participara sólo en forma nominal y simbólica o como mera destinataria, tanto como que el alcance de las actividades estudiantiles apuntara exclusivamente al cumplimiento de prácticas y otros requisitos curriculares o extracurriculares, sin ningún tipo de experiencia de cogobierno o de acercamiento a la manera en que este cogobierno debe expresarse en un entorno más abierto que el de los claustros universitarios.

Lo deseable sería que tanto las comunidades como los estudiantes (junto con los docentes, los egresados y otros actores) fueran asumiendo paulatinamente un protagonismo de primer orden en la gestión, en la toma de decisiones y en la orientación general de las actividades proyectadas.

En los órganos de gestión y/o de cogobierno que actúen en el marco de los Programas Integrales debería asegurarse la representación de las Comisiones Sectoriales de Enseñanza, Investigación y Extensión y Actividades en el Medio, de modo de consolidar el compromiso universitario para alcanzar una efectiva integralidad de la experiencia. Deberían buscarse coordinaciones puntuales o permanentes con las Unidades de Extensión de las Facultades. Igualmente, deberían mantenerse vínculos estrechos con el Programa APEX-Cerro y con experiencias similares del país y del exterior, para encontrar ámbitos comunes y permitir el intercambio regular de propuestas y resultados.

Resulta ineludible que los Programas Integrales no se “vivan” como experiencias aisladas, con la misma ajenidad con que una Facultad actúa respecto a las demás, o con que una Comisión Sectorial desarrolla sus planes de trabajo sin considerar muchas veces a las otras. Una clave del desarrollo exitoso de Programas Integrales puede estar en la capacidad que tenga para incorporar otros ámbitos de acción universitaria; por ejemplo: algunos de los foros, cursos y talleres centrales sobre extensión que están previstos podrían llevarse a cabo en el marco de un Programa Integral; podría exigirse que en las bases de llamados a proyectos concursables de las tres Sectoriales, se prevean eventuales actividades asociadas a un Programa Integral en curso.

En todos estos casos, se estaría apuntando al máximo aprovechamiento de los recursos disponibles, y a una capitalización colectiva y compartida de las experiencias integrales que se planifiquen y ejecuten.

En el aspecto económico-financiero, por otra parte, surge la necesidad de asegurar los recursos para lograr un desarrollo sustentable de los programas, y la agilidad para ejecutar esos recursos. La experiencia del manejo de fondos en programas de relacionamiento con el medio muestra la gravedad de esta

exigencia: no es posible comprometer la praxis comunitaria y luego esgrimir argumentos burocráticos para las dificultades de trabajo en terreno, argumentos muchas veces difíciles de comprender fuera de la lógica universitaria. Si se ha sostenido que los Programas Integrales pueden concebirse como un lugar de referencia y de diferenciación del accionar de la UdelaR, es éste el momento de buscar los caminos para una gestión ágil y efectiva, que haga posible esa expresión de deseos.

Referencias Bibliográficas

- Ares Pons, J. (1995) *Universidad: ¿anarquía organizada?*. Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bordoli, E.; Fernández, L. (2006) Caracterización de Programas Integrales CSEAM. En: *Caracterización de Programas Integrales*. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- Bourdieu, P. ; Chamboredon, J. C. ; Passeron, J. C. (1975) *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bralich, J. (2006). *La extensión universitaria en el Uruguay: Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República, desde sus inicios hasta 1996*. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- (1994). *Historia de la Universidad*. Montevideo: Multiplicidades.
- Carlevaro, P. (1992) Algunas reflexiones sobre el Programa APEX. *Educación y Derechos Humanos* (17): pág. s/numerar (nov. 1992).
- Carrasco, J. C. (1989). Extensión: idea perenne y renovada. *Gaceta Universitaria*. 2 / 3. Montevideo.
- F.E.U.U. (2006) Extensión y reforma universitaria: reflexión metodológica y conceptual en un contexto de transformaciones. En *Jornadas sobre extensión: Conceptualización y metodología en extensión desde diversas ópticas disciplinarias*. Textos inéditos. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- (1998). *Hacia la revalorización de la extensión universitaria: Primer Encuentro Estudiantil sobre Extensión Universitaria*. Melo: FEUU.
- Figari, M.; González, R.; Rossi, V. (2006) Aportes a la discusión para la implementación de Programas Integrales. En: *Caracterización de Programas*

Integrales. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.

- Figari, M. y otros (2003) Estudio de las prácticas en la agricultura familiar del Uruguay: Análisis del funcionamiento de predios lecheros familiares. *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario (CEDERUL)*, Zaragoza, (7):p. 145-154.
- Fornaro, M. (2006). Programas Integrales en la Universidad de la República: Diagnóstico de experiencias y propuestas desde el Área Artística (Música). En: *Caracterización de Programas Integrales*. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- Gallegos, M. (2005) Algunas consideraciones epistemológicas sobre las teorías del caos y la complejidad. En: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología (2005) *Memorias de XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur: Avances, nuevos desarrollos e integración regional*. Bs. As.: Ediciones de la Facultad de Psicología de la UBA. T. III, pp. 347 – 350.
- Isola, G. (2000) Ponencia publicada en: *Extensión universitaria 1996-1999*. Montevideo: CSEAM-SCEAM. p. 127-130
- Lladó, M; Pérez, R.; Carbajal, M. (2006) Aportes para la construcción de Programas Integrales de extensión, desde el trabajo en el campo del envejecimiento y vejez. En: *Caracterización de Programas Integrales*. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología Nº 20*. Disponible en: http://www.ugr.es/%7Epwllac/G20_02Edgar_Morin.html. Visto: 22 de octubre de 2006.
- Najmanovich, D. (1995). De la independencia absoluta a la autonomía relativa En: Dabas, E.; Najmanovich, D. (Eds.). *Redes: el Lenguaje de los Vínculos*. Bs. As.: Paidós.
- Olveyra, Gustavo (1998). *Aportes para la reflexión sobre extensión universitaria*. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- Poggiere H. (2000). *Desarrollo local y planificación intersectorial, participativa y estratégica: Breve revisión de conceptos, métodos y prácticas*. Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/proyectos/pppyga/publicaciones.jsp>
- Prigogine, I., Stengers, I. (1990) *La nueva alianza*. Madrid: Alianza.

- Programa APEX-Cerro (1999). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa*. Montevideo: Programa APEX-Cerro. 31 p.
- Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria [PPAOC] (2006) Programas Integrales: aportes para su caracterización. En: *Caracterización de Programas Integrales*. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- Raggio, A.; Sande, A.; Folgar, L. (2006) Acerca de la idea de Programas Integrales en el campo de la extensión universitaria. En: *Caracterización de Programas Integrales*. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- Sztern, S. (2006) La extensión universitaria: una visión desde Bellas Artes. En: *Caracterización de Programas Integrales*. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- Universidad de la República [UdelaR] (2005) *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República*. Montevideo: UdelaR. (Documento de trabajo del Rectorado; 27). 229 p.
- (2002) *Plan Estratégico de la Universidad de la República*. 2ª ed. Montevideo: UdelaR. (Documentos de trabajo del Rectorado; 10)
- (1972) *Las conclusiones del Seminario de Política de Extensión Universitaria: 1972*. Montevideo: UdelaR. 16 p.
- Universidad de la República - Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [UdelaR – CSEAM] (2006) *Caracterización de Programas Integrales: documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM*. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- (2004). *Extensión universitaria 2000-2003*. Montevideo: CSEAM-SCEAM. 298 p.
- (2001). *Jornadas de Extensión Universitaria: Documento preparatorio*. Montevideo: CSEAM-SCEAM. 35 p.
- (1997). *Bases del Llamado a Proyectos de Profundización en Extensión*. Montevideo: CSEAM.