

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/263125629>

De la extensión a las prácticas integrales

Chapter · January 2010

CITATIONS

3

READS

129

5 authors, including:



Agustín Cano

Universidad de la República de Uruguay

24 PUBLICATIONS 17 CITATIONS

SEE PROFILE



Humberto Tommasino

Facultad de Veterinaria, Universidad de la Re..

25 PUBLICATIONS 79 CITATIONS

SEE PROFILE



Carlos Santos

Universidad de la República de Uruguay

11 PUBLICATIONS 13 CITATIONS

SEE PROFILE



Felipe Stevenazzi

Universidad de la República de Uruguay

2 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Conservación y Desarrollo: diálogos entre los procesos sociales y las políticas públicas [View project](#)



La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015). Un análisis político-pedagógico [View project](#)

3. De la extensión a las prácticas integrales¹

“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.

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

¹ 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.

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 Extensión².

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 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

2 Taller convocado en forma conjunta por la CSE, la CSIC y la CSEAM, los días 30 de junio y 14 de julio de 2009.

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).

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 “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 Introductorio 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.