

Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos¹

Tommasino, Humberto²; Rodríguez, Nicolás³

Introducción

A partir del proceso de II Reforma en el que se encuentra la Universidad de la República se ha comenzado a transitar sobre muchos elementos novedosos, cambios institucionales de características instituyentes, que buscan mejorar y renovar la enseñanza superior en el Uruguay. Discusión de una nueva Ley Orgánica, redimensionamiento de los modelos educativos, desarrollo de equipos interdisciplinarios y Centros Regionales en todo el país, vinculación de la investigación con las problemáticas sociales más importantes, son algunos de los componentes de lo que se ha denominado como II Reforma Universitaria. El modelo Latinoamericano de Universidad perdura y busca profundizarse, de ahí la importancia de reflexionar y generar un aporte en torno a la integralidad que colabore en este sentido. En particular este trabajo se detendrá en todo lo referido a los movimientos instituyentes en el plano de la extensión y de las prácticas integrales emergentes a partir de la creación de los Espacios de Formación Integral (EFI). Si bien se han desarrollado en la Universidad iniciativas importantes en este sentido, hasta el momento no se habían realizado avances similares a los actuales. De esta manera comprender a la integralidad como un acontecimiento global y articulado, que forma parte de toda la Universidad, es uno de los elementos novedosos del camino de Reforma que se está transitando.

El propósito de este artículo es discutir las bases y fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de institucionalización de los EFI, cuáles son sus dimensiones instituyentes y en qué colaboran en el proceso de transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Es importante señalar la magnitud y diversidad de estos espacios de formación que desarrollaron los Servicios Universitarios durante el 2010. Se llevaron adelante 88 propuestas, que integraron a 6290 estudiantes y a 440 docentes de distintas disciplinas. Para el 2011 está planificado llevar adelante 78 espacios de formación, en los que formarán parte 7020 estudiantes y 439 docentes. En una Universidad que posee alrededor de 80 mil estudiantes, el número involucrado en los EFI es significativo y de ahí lo fundamental de aportar conceptualmente en este proceso.

Para colaborar en la elucidación de este proceso de avance de las prácticas integrales, en primer lugar se abordarán las características generales de la integralidad y los desafíos que

¹Publicado en: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, 2010, Integralidad Tensiones y perspectivas, Cuadernos de Extensión No. 1, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

² Pro Rector de Extensión de la Universidad de la República (2006-2014) Coordinador Maestría Educación y Extensión Rural, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República.

³ Ayudante del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. Asistente del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología. Universidad de la República

la misma implica. Posteriormente se analizarán algunos de los impactos de las prácticas de extensión concebidas desde una perspectiva integral, tanto en el plano institucional como en el didáctico- pedagógico. Por último, se explicitarán algunas reflexiones finales resumidas en tres tesis básicas que son parte de las bases del proceso que se encuentra en construcción: la realidad es indisciplinada y su abordaje implica una *ecología de saberes* (De Souza, B: 2010); desarrollar la enseñanza y aprendizaje desde una praxis transformadora; y la extensión como posible orientación de las otras funciones universitarias. De este modo el presente trabajo busca ser una contribución al camino que se está transitando tanto en la Universidad de la República como en diferentes Universidades de la región.

Características generales y desafíos de la integralidad

Un primer aspecto a delimitar son las características generales de la integralidad y los desafíos a los que ésta se enfrenta en la enseñanza universitaria uruguaya actual. Uno de los movimientos realizados en la Universidad de la República fue el transitar de considerar a la extensión como un aspecto central en el proceso de Reforma Universitaria, a entenderla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales y en consecuencia como una de las herramientas de transformación de la Universidad. Se parte de la concepción que la función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe interactuar en el acto educativo y formar parte de la cotidianeidad del mismo. De ahí la afirmación que la curricularización de la extensión o la acreditación curricular de la extensión, no puede suceder de un modo independiente y aislado, en un lugar específico de la formación de los estudiantes. Uno de los desafíos centrales es que la extensión conviva en el acto educativo de todas las prácticas de los estudiantes y docentes de la Universidad. Dicho desafío requiere de un proceso de institucionalización de la extensión en relación con las otras funciones universitarias, que se contraponen a únicamente curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarle créditos. Como procesos de institucionalización de la extensión se entiende al desarrollo de prácticas de enseñanza que busquen instituir nuevas formas de aprendizaje, en estrecha relación con las problemáticas sociales y con quienes las viven directamente, con el cometido de transformarlas conjuntamente. En tanto proceso, se encuentra en permanente devenir y en tensión entre aquellas prácticas de enseñanza instituidas en la Universidad y los movimientos instituyentes que introducen elementos novedosos y renovadores.

Este desafío de institucionalización de la extensión se enlaza con uno de mayor envergadura que es el lograr las condiciones de posibilidad para que en todas las disciplinas la integralidad forme parte de la actividad docente y esto impacte en la transformación de los procesos de formación y de producción de conocimientos de los estudiantes.

Ambos desafíos implican partir de una concepción de extensión diferente, no aislada,

generalizada en toda la Universidad y en diálogo con las otras funciones universitarias.

En general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios. Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre y estaba colocada en un lugar que no interfería con las actividades curriculares obligatorias. A diferencia de la extensión, la investigación ha tenido otra presencia en algunas Facultades y disciplinas, sobre todo a nivel de monografías y seminarios de grado, formando parte de los procesos de enseñanza de los estudiantes. En base a esto y desde una concepción integral de la enseñanza universitaria, la investigación también deberá adquirir una relevancia mayor en los espacios de la formación de los estudiantes y del trabajo docente; al igual que la extensión la investigación debe tender a institucionalizarse aún más en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro elemento a destacar que se constituye también en un desafío de la integralidad, es el formato en que se da principalmente la formación universitaria. La formación de los estudiantes se da fundamentalmente de manera escolarizada, en tanto el cometido clave se concibe generalmente como la transmisión de contenidos. Existen metodologías más o menos activas de ese tipo de práctica áulica, pero en general, el modelo pedagógico que se utiliza es el modelo áulico transmisivo en el cual el docente transmite conocimiento. Es así que en la relación de los elementos de la tríada del modelo pedagógico: docente, estudiante y conocimiento, se ha enfatizado el eje docente- saber/ conocimiento. (UR, Rectorado: 2010)

Los modelos pedagógicos que tengan ejes diferenciales tales como el docente-estudiante o el estudiante-conocimiento no han sido los suficientemente habilitados a nivel de las prácticas de formación en la Universidad.

De esta forma la integralidad abarca a una multiplicidad de áreas, las que pueden encontrarse en mayor o menor presencia y con diversas posibilidades de interrelación. En el Fascículo Número 10 de Rectorado de la UR (2010) se intenta delimitar qué se entiende por integralidad y cuáles son sus principales:

- Integrar a la enseñanza y a la producción de conocimientos experiencias de extensión
- Introducir a la interdisciplina en la enseñanza en sus aspectos epistemológicos (abordaje de contenidos), en la construcción de conocimiento (delimitación de objetos de estudio), y en las intervenciones que se realizan (en la resolución de problemáticas y en la conformación de equipos conformados por distintas disciplinas)
- Reconocer la voluntad transformadora de las intervenciones, en el entendido de que son los actores sociales los protagonistas directos de dichas transformaciones y no como objeto de las mismas. Este punto implica incorporar a la integralidad la

participación comunitaria, el diálogo de saberes y la ética de la autonomía⁴ como eje estructurante de las intervenciones universitarias

- Concebir de forma integral los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo que respecta a los contenidos como a las metodologías que se utilizan. Para esto es necesario partir de una ecología de saberes (De Souza Santos, B: 2010), la enseñanza como proceso activo y el aprendizaje sobre la base de problemas
- Desarrollar un enfoque territorial e intersectorial en las intervenciones y en el abordaje de problemáticas. (UR, Rectorado: 2010)

De este modo la integralidad implica trabajar de forma interconectada, desde una perspectiva territorial en necesaria interacción con las políticas públicas. Un número importante de docentes y estudiantes universitarios vinculados a la extensión y a las prácticas integrales, intervienen en conjunto con políticas públicas desde distintos ámbitos y servicios⁵. Es preciso destacar que el rol a cumplir desde la Universidad en este marco es el trabajar con los sujetos a los efectos de lograr mejores condiciones de organización y de elaboración de propuestas en relación a las políticas públicas. El objetivo estratégico es entonces el colaborar con la consolidación y profundización de la organización de los sujetos que participan y/o son beneficiarios de las mismas. Esta perspectiva de trabajo con las políticas públicas busca desencadenar un trabajo interinstitucional con niveles crecientes de articulación y complementariedad. Ante este escenario, al igual que se da un trabajo conjunto con las políticas públicas, es necesario problematizar conjuntamente la orientación de dichas políticas: si son concebidas como espacios de construcción de ciudadanía o si buscan ser espacios de contención política e ideológica (Sabarots, H; Sarlingo, M: 1995). Esta última forma de concebir las políticas públicas que opera a través del clientelismo y la compensación, contribuye a mantener el status quo y tiende a consolidar relaciones de poder signadas por la dominación. Las políticas orientadas a construir ciudadanía tienden por el contrario a la democratización de la cosa pública, a la apropiación responsable colectiva de sus bienes y a la generación de mayores niveles de equidad a nivel social. De este modo los abordajes universitarios integrales en el marco de políticas públicas deben integrar la dimensión de la interinstitucionalidad y los objetivos que se persiguen desde este campo.

⁴ Este tercer eje de las prácticas integrales hace a la relación que se establece con el otro: el ciudadano, el vecino, el productor rural, el clasificador, el maestro, el docente, el estudiante. Es necesario interrogarse en torno a la orientación en que se da esa relación, si existe diálogo y construcción conjunta del saber entre universitarios y actores sociales. J. L. Rebellato y L. Giménez plantean en este sentido la necesidad de una vigilancia ética ante el posible desarrollo de procesos etnocéntricos en las prácticas comunitarias (1997)

⁵ Ejemplo de esto son las políticas públicas vinculadas con la vivienda social. Desde la Universidad se está trabajando en conjunto con el Plan de Impacto Habitacional- Juntos diseñando por el gobierno y en ejecución a partir del 2010. La Universidad se encuentra de forma activa construyendo junto con Ministerios, Intendencias y organizaciones sociales (Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua, organizaciones de vecinos o territoriales), una propuesta participativa que contribuya, a partir de la práctica de los actores sociales involucrados, a mejorar sus condiciones de vida.

Es así que la integralidad no debe entenderse únicamente como la integración y articulación de funciones, sino también como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio desde equipos interdisciplinarios y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial e interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas.

Es importante señalar que la relación que se intenta establecer a nivel de los dos ámbitos, el *interno* (que es el ámbito educativo) como el *externo* (que es la relación con la comunidad y las instituciones públicas) es una relación precisa que debe estar pautada, como sustenta P. Freire por una posición “sustantivamente democrática” en donde se parte del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación (Torres, M: 1987). Aquí es necesaria una vigilancia epistemológica en el sentido de qué tipo de relación se establece con el otro no universitario. En este sentido se pueden remarcar algunos avances a nivel de la Universidad en esta perspectiva de trabajo conjunto con los actores sociales⁶. En octubre del 2009, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República, arribó a una definición de extensión que esboza algunos criterios a considerar a la hora de reflexionar sobre el tipo de relación que se establece con la sociedad desde esta función universitaria. Dicha definición resultó ser un avance significativo en el proceso de institucionalización de la misma y facilitó la posibilidad de problematizar el diálogo Universidad- actores sociales. A partir de ésta, la Universidad define a la extensión como un proceso educativo transformador, donde no existen roles estáticos de educador y educando, sino que todos los involucrados pueden aprender y enseñar. Asimismo se entiende como la posibilidad de producción de conocimiento novedoso, en la medida que se vincula de forma crítica el saber académico y el saber popular. Tiene como uno de sus cometidos principales el promover formaciones asociativas y colectivas que colaboren en la resolución de las problemáticas sociales más acuciantes. Es una función que puede posibilitar la orientación de líneas de investigación y de los planes de estudio, sobre la base de un profundo compromiso social. Y por último, en lo que respecta a sus dimensiones pedagógicas, se trata de una metodología de aprendizaje integral y humanizadora (UR, Rectorado: 2010).

Esta definición realizada por la Universidad de la República, además de posibilitar delimitar lo que son experiencias de extensión y cuáles son actividades en el medio, establece un faro orientador para muchas prácticas que se están realizando. Esta concepción de extensión, dinámica y fuertemente arraigada al actual contexto socio- histórico, si dialoga con las otras funciones universitarias puede ser un camino para alcanzar procesos de transformación en la Universidad y a nivel social.

⁶ Es importante resaltar que la vinculación de la Universidad con los sujetos organizados que reivindican la vigencia plena de los derechos humanos y transformaciones sociales profundas, es vital para generar un proceso interno de transformación de la Universidad. La interpelación a las prácticas universitarias por parte de estos colectivos y la gestación conjunta de alternativas es un elemento central y clave para construir una Universidad nueva.

De este modo los procesos de institucionalización de las prácticas integrales, que tienen como eje articulador a la extensión, han avanzado en la Universidad de la República, principalmente en lo que respecta a macro definiciones, pero resta camino en visualizar cómo se expresa este proceso en lo micro, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en toda la institución. Diversos movimientos instituyentes hicieron posible que este proceso se encuentre en camino de institucionalizarse y el desarrollo de los Espacios de Formación Integral parece ser una estrategia que impacta directamente en las modalidades educativas instituidas.

Aspectos instituyentes de los Espacios de Formación Integral

Realizado ya una aproximación al abordaje teórico y conceptual de la integralidad y su relación con la extensión, es momento de reflexionar sobre las prácticas que se están desarrollando desde esta perspectiva. La integralidad no puede ser considerada como algo únicamente teórico conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica. En este sentido los EFI forman parte de los dispositivos educativos que tienden a la integralidad de funciones y de disciplinas. Estos 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 Universitario.

Los mismos se desarrollan en los distintos ciclos de las carreras universitarias y conjugan en prácticas concretas los contenidos de las diversas disciplinas, saberes y funciones universitarias. El proceso de consolidación de las prácticas integrales a través de los EFI es paulatino y creciente, encaminado a una integración plena de funciones y disciplinas a partir del abordaje de diferentes problemáticas sociales. La enseñanza activa, la investigación y la extensión podrán no ser del todo equilibrados en un principio, pero se trabajará tendencialmente hacia una integración armónica y simultánea (UR, CDC: 2009).

A los efectos de instrumentar estas propuestas de formación universitarias los EFI fueron divididos entre aquellos que tenían como cometido la sensibilización en torno a las prácticas integrales, y aquellos que se dirigían a profundizarlas. Los primeros están ubicados al inicio de la carrera y tienen el objetivo de aproximar a los estudiantes a la integralidad. Constan en primeras aproximaciones a territorios, programas y proyectos que descentren el proceso de aprendizaje únicamente del espacio áulico. Los EFI de profundización son diagramados para ser implementados a partir del segundo año de la carrera y los resultados esperados son: formación integral del estudiante, espacios con participación de más de una disciplina, acreditación de la actividad como optativa curricular que cuente con determinados créditos en función de su intensidad, y la cantidad de horas acreditadas estará en función del tiempo y complejidad de la tarea desarrollada (UR, CDC: 2009).

Con el objetivo de generar las condiciones de posibilidad para que los EFI se desplieguen en todos los Servicios Universitarios se articuló con los distintos Programas Integrales que se encontraban trabajando en distintos territorios y desde diversas inscripciones institucionales de la Universidad: Programa Integral Metropolitano, Programa Apex- Cerro, Programa Flor de Ceibo, Centro de Formación Popular del Oeste de Montevideo, Unidad de Relacionamento con el Interior, Centro de Formación Popular de Bella Unión, y la Incubadora de Emprendimientos Económicos, Asociativos y Populares. En base a las directrices que cada uno de estos programas poseían, desde los EFI se intentó potenciar sus tareas y áreas de incidencia a partir de la inserción de nuevos equipos docentes y estudiantiles.

Este proceso de institucionalización de las prácticas integrales a partir de los EFI generó distintos movimientos instituyentes en la enseñanza universitaria. Por lo reciente de este proceso los movimientos se considerarán como potenciales en tanto se encuentran en un momento de consolidación y de afianzamiento. Por aspectos instituyentes potenciales se consideran a todos aquellos elementos que se encaminan a concretizar lo *inédito viable* (Freire, P: 1988) en el campo de la enseñanza superior sustentada en el Modelo Latinoamericano de Universidad, es decir aquello que es producción incesante de nuevos sentidos y nuevas prácticas en torno a la enseñanza y su interrelación con la realidad social. La experiencia indica que cuando la extensión se realiza integrada a las demás funciones y partiendo de concepciones como las mencionadas anteriormente, en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en terreno, con actores sociales concretos, se está modificando el acto educativo en el cual se está inmerso. Si hay una currícula establecida y contratada con el estudiante, el trabajo de campo desconstruye la currícula, atenta contra la currícula preestablecida, en la mayoría de los casos la desborda completamente. De esta manera un primer aspecto potencialmente instituyente de los EFI es jaquear a la currícula preestablecida. Se generan las condiciones para que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son preautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es “per se” indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación.⁷

Por otro lado, cuando se promueve la extensión, la enseñanza por problemas y activa, y la investigación arraigada en problemáticas sociales, se aumentan los niveles de compromiso tanto de los docentes como de los estudiantes con el contexto socio- histórico en el se está inserta la práctica. A partir del trabajo universitario en diálogo con los sujetos directamente involucrados en situaciones concretas de vida, con problemáticas y soluciones particulares, se somete al conocimiento a estar conectado a la acción, así sus fundamentos,

⁷ La noción de “objeto de estudio indisciplinado” surge de un trabajo anterior referido a un proyecto de Extensión universitaria en la Colonia Fernández Crespo. (Tommasino, et al 2006). En este trabajo, más que referirse a objetos, se refiere a la realidad misma como entidad indisciplinada que debe ser aprendida, aprehendida y transformada interdisciplinariamente.

sus cometidos y las modalidades de enseñar y de aprender generan mayores niveles de motivación con la tarea en relación a lo que sucede en los formatos áulicos. En general, aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo cuando se trabaja desde la realidad y el problema concreto, que cuando se parte de reflexionar desde el espacio áulico. Si bien en el aula se pueden construir procesos activos, el trabajo a terreno y la extensión aportan potencialmente un *plus* a la tarea educativa. La relación dialógica con los sujetos de la comunidad es el *plus* que posee el acto educativo.

Se trabaja a la *intemperie del aula*; expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas intentando aprender, enseñar y resolver algunos de los problemas con la población involucrada. Es en el trabajo comunitario o social donde aparecen elementos novedosos, preguntas de investigación, nuevos objetos de intervención, necesidad de conocimientos particulares. Dichas realidades se conocen siempre de forma parcial y provisoria, los campos disciplinares realizan diversos recortes de la misma, la comprenden y la explican desde sus conocimientos disponibles. Los EFI como propuesta que articula diferentes disciplinas habilitan a alcanzar niveles de comprensión mayores de la realidad social con la cual se trabaje.

Bajo este entendido el actor social y el medio se configuran como una propuesta enseñante más, desestructurándose la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo entre docentes y estudiantes. El modelo educativo hegemónico implica que el docente sabe -supuestamente todo- y enseña; y por otro lado, un estudiante que no sabe -supuestamente nada- y aprende. Entonces, el medio como enseñante atenta violentamente contra los procesos autoritarios a nivel educativo, bancarios al decir de P. Freire (1988). En esa situación se habilita una relación de poder distinta en el acto educativo, generándose con la irrupción de un nuevo rol del cual es portador el agente social, una nueva configuración del poder que se establece en el campo y obliga a una *rotación* de roles en la propia dinámica grupal. La irrupción del actor y del contexto social desarma la concepción de liderazgo estereotipado que tiene el docente en la tarea de enseñar, y puede posibilitar una rotación de roles en el cual la enseñanza y el aprendizaje sea asumido en distintos momentos por los distintos sujetos que participan en la resolución de un determinado problema. El desarrollo de procesos de aprendizaje donde los roles no están estereotipados y rotan en el grupo, procesos de aprendizaje que se configuren en función del momento de la tarea en que se esté, implica concebir al rol de liderazgo como una función que posee movilidad en las experiencias de extensión y en las prácticas integrales. El líder de la tarea es aquel que es el depositario de los aspectos positivos del grupo y obtiene el liderazgo por su lugar en los procesos de pertenencia, cooperación, comunicación y/o aprendizaje que en los grupos se desarrollan (Pichon Riviére, E: 1985). De esta manera, las categorías anteriormente descritas, en procesos integrales genuinos, pueden ser ocupadas ya sea por el docente, el estudiante, los actores sociales o

institucionales que formen parte de ese proceso. E. Pichon Rivière plantea al principio de complementariedad como el único garante de que la rotación de roles pueda darse, alcanzando mayores niveles de sinergia a la interna de los grupos y avanzando así en la resolución de la tarea (1985). De este modo el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un sólo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente; por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo en el medio.

Asimismo, la noción de praxis adquiere una relevancia central a la hora de reflexionar sobre los aspectos instituyentes que las prácticas integrales despliegan en el acto educativo. Todo sujeto produce una relación dialéctica con su contexto y lo transforma, en un movimiento espiralado de praxis permanente, ya que éste se modifica en la medida que modifica el mundo (Pichon Rivière, E: 1985). Los EFI poseen el potencial de generar una praxis particular tanto en el medio donde se desarrollan, como en los actores que participan de la experiencia. De esta manera al encontrarse la integralidad formando parte del acto educativo cotidiano, se desarrolla un movimiento contrario al modelo pedagógico que tiende a una lógica profesionalista de formación universitaria (Errandonea, A: 1998).

Un referente en relación a esta perspectiva de concebir a la extensión y su articulación con las otras funciones es B. de Souza Santos. La aproximación a la extensión de la cual parte es tributaria de la concepción de P. Freire y es sobre ese legado histórico que se ha renovado y actualizado su lectura sobre la educación universitaria. B. de Souza Santos en el libro titulado "*La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*" (2010) aporta elementos para problematizar y renovar nuestras significaciones y prácticas en la Universidad de la República. Este autor plantea que en momentos que el capitalismo global busca que la Universidad sea de característica funcionalista y que la extensión esté a su servicio, las reformas universitarias deberán brindarle un nuevo lugar a las actividades de extensión, con un rol activo en la construcción de cohesión social, en profundizar la democracia, en la búsqueda de alternativas a la exclusión social, al deterioro del ambiente y a favor de la diversidad cultural (De Souza Santos, B: 2010a). En este marco la extensión aparece como posible orientador de las demás funciones universitarias, porque es capaz de generar una propuesta pedagógica diferente y delimitar la producción de conocimientos. Si se parte de una Universidad que responda a los problemáticas sociales más acuciantes, las temáticas allí abordadas podrían orientar las agendas de investigación de docentes y estudiantes.

En otros trabajos ya se ha hecho mención a los impactos de la integralidad sobre la investigación (Tommasino, T: 2009; UR, Rectorado: 2010). Allí se sostiene que la integralidad que implique este tipo de extensión, ejerce influencia sobre la función de investigación en dos niveles básicos: modifica y prioriza agendas de investigación y pone en

evidencia que los métodos de gestión del conocimiento deben ser reformulados si lo que se pretende es su democratización. Si el relacionamiento dialógico toma en consideración la problemática de los actores sociales con los que se establece la relación, dichas problemáticas deberían ser parte de las agendas de investigación. Por otro lado, los trabajos ya mencionados planteaban que es necesario problematizar qué tipo de investigación se debe realizar, y se afirmaba que era imprescindible generar procesos de investigación en los cuales los actores sociales sean sujetos del proceso. Aspirar a una sociedad democrática, justa y solidaria implica necesariamente un manejo de la información y el conocimiento mucho más difuso e intenso. La información hace referencia al acumulo de datos y hechos referidos a determinados aspectos de la realidad. El conocimiento, sin embargo, se sitúa en planos que trascienden el manejo y acumulo de datos y hechos, para pasar a un estado de tratamiento de la información que por medio de su análisis, clasificación, estudio, comparación, contrastación, jerarquización, etc, permite tener niveles de aprensión de la realidad que habilitan procesos de transformación en los actores que lo poseen.

Sobre la base de esta línea de reflexión e intentando avanzar en herramientas conceptuales y metodológicas que están generando impactos en las prácticas educativas actuales desde una perspectiva integral, es necesario resituar a la propuesta de la *ecología de saberes* y a la *investigación acción participativa*. Ésta última, a partir de la creación de los EFI, está resultando ser una herramienta útil para el desarrollo de procesos de extensión desde una perspectiva integral; la *ecología de saberes* por su parte es la concepción epistemológica que puede brindar sustento a este tipo de investigaciones y a las experiencias de extensión en general.

B. De Souza Santos entiende a la investigación acción como la definición y ejecución participativa de los proyectos, donde las comunidades y organizaciones sociales busquen soluciones a sus problemáticas. Se articulan de esta manera los intereses sociales con los intereses científicos, y el conocimiento producido está fuertemente ligado a la satisfacción de las necesidades de los colectivos sociales que no tienen acceso al conocimiento técnico sobre la base de una relación mercantil (2010).

Sin ánimo de establecer una causalidad directa entre la investigación de una problemática y su transformación, la investigación- acción tiende su batería metodológica y técnica a que esta brecha sea mínima. Este par dialéctico articula el estudio y problematización de una realidad determinada, con los cambios y transformaciones que sean necesarios realizar. Es por esta razón que la investigación acción participativa, articulada en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, puede ser una de las claves para el desarrollo de prácticas integrales tendientes a la resolución de problemáticas de interés social.

Esta perspectiva de entender a la investigación que tuvo gran auge en la década del 70 en América Latina, siendo Fals Borda y Rodríguez Brandão dos claros exponentes, se sustenta entre otras cosas en la noción que B. De Sousa Santos define como *ecología de saberes*.

Esta noción se sostiene en no concebir al conocimiento como un elemento abstracto, sino como el conjunto de prácticas de saberes que posibilitan o impiden ciertas intervenciones en la realidad. En este sentido apunta a revalorizar el saber puesto en acción, no siendo este de único patrimonio del conocimiento científico, sino que la jerarquía de los conocimientos está dada por el contexto y los resultados que se buscan alcanzar (2010a). Sobre esta base este autor plantea un posicionamiento político- académico y ético en relación a la preferencia que debe realizarse a la hora de una intervención determinada. El conocimiento a priorizar es aquel que garantice los mayores niveles de participación y beneficios de los colectivos involucrados en la investigación (De Souza Santos, B: 2010b)

De este modo, la *ecología de saberes* se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia por cada uno de ellos este mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales.

En síntesis, los elementos instituyentes que tienen los EFI y el proceso de institucionalización de las prácticas integrales se desarrolla en distintos planos del acto educativo. Desde lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las experiencias educativas concretas, hasta en las formas en que éstas prácticas son entendidas, es decir en el paradigma epistemológico y ético desde el cual se desarrollan.

Reflexiones finales

A modo de cierre e intentando resumir los elementos anteriormente expuestos, se organizó este apartado en tres tesis básicas para entender la extensión y su relación con las prácticas integrales en la Universidad de la República, siendo los EFI una referencia en dicha relación:

Tesis I: La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación deber ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una *ecología de saberes* que contribuye a la transformación participativa de la realidad.

Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares.

Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico puede orientar el desarrollo de las otras funciones universitarias en una Universidad que pretende comprometerse con las necesarias transformaciones sociales. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la articulación cotidiana de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.

Bibliografía

- Carrasco, J. C. (2007) *Extensión, instrumento didáctico de la Universidad*. En *Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. Ed. Extensión Universitaria. Montevideo. 2010.
- Castoriadis, C. (1975) *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución*. Ed. Tusquets. 1986
- De Souza Santos, B. (2010a). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Ed. Extensión Universitaria y Trilce. Montevideo
- (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Extensión Universitaria y Trilce. Montevideo
- Fals Borda, O; Rodríguez Brandao, C. (1988) *Investigación participativa*. Ediciones de la Banda Oriental- Instituto del Hombre. Montevideo
- Freire, P (1988). *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra. Brasil.
- Giménez, L; Rebellato, J. L. (1997) *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*. Ed. Roca Viva. Montevideo
- Lourau, R. (1970) *El análisis institucional*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 2007
- Pichon- Riviére, E (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2007
- Sabarots, H; Sarlingo, M. (1995). *Los caminos de la organización popular: límites y potencialidades de una experiencia en la ciudad de Olavaria*. En *Miradas urbanas. Visiones barriales*. Gravano, A. (comp). Ed. Nordan Comunidad. Montevideo
- Tommasino, H (2009) *Generalización de las prácticas integrales Los aportes de la Extensión para su implementación*. III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, "La integración, Extensión, Docencia e Investigación Desafíos para el Desarrollo Social". Santa Fe.
- Tommasino, T; González Márquez, M; Grabino, V; Luengo y Meerhoff & Santos, C (2006) *"De la mastitis subclínica a las redes sociales: Una experiencia interdisciplinaria en el medio rural uruguayo"* en Tommasino, H. & De Hegedus, P., *Extensión. Reflexiones para la intervención en el medio rural*, CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria, Montevideo.
- Torres, M (Org) (1987) *Educación Popular, Un encuentro con Paulo Freire*. Ed.

Loyola. Sao Paulo.

- Universidad de la República, Rectorado (2010) *Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo.
- Universidad de la República, Consejo Directivo Central (2009). *Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión*. Resolución 27/10/09.