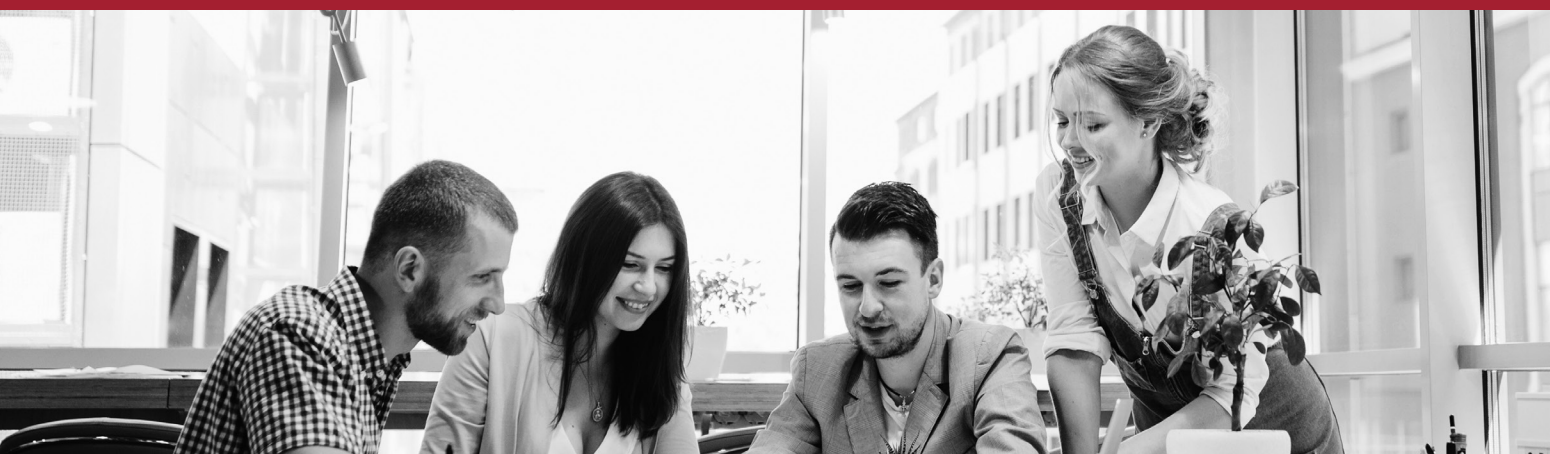




Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



En clave de integralidad: Aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria

Sandra Fraga

Mayo, 2017

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Sandra Fraga

En clave de integralidad: Aprender- haciendo desde las prácticas docentes de
enseñanza en extensión universitaria

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la
Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Carmen Caamaño

Montevideo, 03 de mayo 2017

Foto de portada: www.freepik.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

1.3. Dedicatoria

Este trabajo esta dedicado a mi hija Rocío, quien a pesar de su edad, ha sabido esperar con mucha paciencia y amor este largo proceso. En especial por acompañarme día tras día en el tramo de la escritura de esta Tesis.

A Carlos mi compañero de vida, quien sin comprender de que se trata este Proyecto personal, me ha sostenido en buenos y malos momentos, siendo para mí un apoyo fundamental.

A mis padres por enseñarme tanto a lo largo de la vida, a mi madre por su apoyo en todo, a mi padre quien desde “el cielo” me ha guiado en este proceso y seguramente hoy estaría orgulloso de mis logros.

A mi familia, amigas y amigos por saber esperar, perdonar y acompañar de diferentes modos.



1.4. Agradecimientos

A Gabriela y Verónica, por acompañar los primeros pasos por la extensión y docencia universitaria, habilitando nuestro ser y hacer.

A Paola, con quien iniciamos el camino de ser docentes juntas y nos atrevimos a pensarnos y cuestionar el ejercicio del rol docente.

A las compañeras de la Unidad de Extensión con quienes inauguramos la UAExAM, y juntas compartimos nuestro crecimiento personal, y académico.

A los compañeros extensionistas con quienes hemos compartido espacios de problematización, discusión y formación.

A Daniela, Stella, Analía, Marisol, Adriana, Cecilia, Ayelen, Sofía, Natalia, Humberto, Rúben, y Daniel, entre tantos otros docentes y estudiantes con quienes hemos transitado y compartido un mismo interés, y han hecho posible la concreción de esta Tesis.

A Carmen, mi tutora, por su calidad humana, profesionalidad, comprensión, ayuda, mil gracias por tolerar demoras y ansiedades. Sin tu apoyo este proceso no hubiera concluido de esta forma, colmado de aprendizajes.

Agradecer a los compañeros del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, por su apoyo en todo este proceso. En especial a Mabela, Graciela y Virginia, por compartir sus saberes con humildad.

Agradecer a la Facultad de Psicología de la UdelaR por incentivar la formación docente.

A la Comisión Sectorial de Enseñanza por sostener esta Maestría, la cual ha sembrado enseñanzas y aprendizajes, nuevos encuentros, amistades y compañeros de formación.

A veces se hace difícil visualizar a todas y todos quienes han brindado su apoyo y sostén en el transcurso de esta producción, por eso, simplemente a todas y todos, Muchas Gracias!!!



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

1.5 Tabla de Contenido

1.2 -	Página de Aprobación	2
1.3 -	Dedicatoria	3
1.4.-	Agradecimientos	4
1.5-	Tabla de Contenido	5
1.6.	Resumen	7
II.-	ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN	9
III.-	DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, PROPÓSITOS	11
IV.-	OBJETIVOS	12
1.-	Objetivos Generales	12
2.-	Objetivos Específicos	12
3.-	Preguntas	12
V.-	MARCO TEÓRICO	14
1.	Dimensión Histórica de la integralidad en la UdelaR	14
2.	Escenario contemporáneo de la UdelaR	18
3.	Coyuntura contemporánea de las Universidades en América Latina	20
4.	Coyuntura contemporánea de la Universidad de la República	22
4.1-	Segunda Reforma Universitaria: camino a la Integralidad	23
4.2-	Encuentros: hacia la pedagogía de la Integralidad	24
4.2.1-	Interdisciplina	26
4.2.2.-	Enseñanza, Aprendizaje, Formación.	28
4 2.3.-	Articulación de saberes	33
4 2.4.-	Relación pedagógica	34
5.	Otras Investigaciones en torno a los EFI	36
VI.-	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	39
1.	Estudio de casos	39
2-	Técnicas a utilizar para la recogida de información	40
2.1-	La entrevista	40
2.2-	La observación	41
2.3.-	Observación Participante	42
VII.-	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	43
1.-	Cronograma tentativo	43
2.-	Unidad de análisis	44
2.1-	Antecedentes del caso	44
3.-	Trabajo de Campo	45
3.1-	EFI: Prácticas Integrales en el Medio Rural	46

VIII.-4.- ANÁLISIS DE DATOS	48
1- Análisis de entrevistas	48
1.1- Dimensión docente: anudando historias.	48
1.2 - En clave de Integralidad.	51
1.3 - Prácticas de enseñanza	56
1.4 -Relación pedagógica	57
2- Análisis de las Observaciones	60
2.1- Reuniones del equipo docente	60
2. 2- Observaciones del aula	62
3 - Análisis de documentos	69
IX.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	72
XI.- CONCLUSIONES	76
XI.- BIBLIOGRAFÍA	78
XII.- ANEXOS	83



1.6 Resumen

Esta Tesis se propone abordar el problema de las prácticas docentes en contextos de integralidad en el marco de los Espacios de Formación Integral (EFI) de Profundización. Estos nuevos formatos en la educación superior, enfrentan a los docentes al desafío de articular los aspectos pedagógicos en el marco de un trabajo integral desde un abordaje interdisciplinario que además integra otros saberes.

Se propone, desde el desarrollo de una investigación cualitativa, identificar propuestas de EFI con el fin de poder construir algunas categorías de análisis para intentar aportar a la solución del problema planteado. La misma se realiza a partir de un estudio de caso, a través de la metodología de observación participante y entrevistas.

Visualizamos algunos problemas que podrían surgir, sobre todo en el nivel de la ejecución y concreción de estas propuestas EFI. Entre otras cuestiones, es probable que surjan algunos desajustes entre el nivel teórico y el nivel de ejecución de las mismas. Estos elementos, así como la singularidad de cada situación concreta, podrían impactar desfavorablemente en la organización de las propuestas pedagógicas.

Se constituyen en objetivos de este estudio: conocer y caracterizar las prácticas de enseñanza que se despliegan en el EFI de Profundización “Prácticas Integrales en el medio rural”. Analizar los posibles desajustes que pueden surgir de las propuestas pedagógicas, para luego intentar realizar aportes didácticos y pedagógicos a los EFI que puedan ayudar a resolver probables desajustes en la intervención pedagógica.

A partir del trabajo de campo realizado, visualizamos que hablar de integralidad, no sólo supone que se hable de una forma de trabajo diferente que habilita encuentros, derribe muros en pro de la interacción de los universitarios con otros saberes, y a la vez integrando funciones, supone en sí mismo la transformación de la enseñanza. Sitúa a docentes y estudiantes en otras formas de hacer, de ser y de actuar, donde la afectividad es puesta en juego, y por lo tanto el abordaje humanista de la Extensión Universitaria, cobra otros significados. Produce intersubjetividad en el proceso de formación, donde la experiencia es eso que “me pasa” y se singulariza en cada uno.

Palabras claves: Formación, Experiencia, Integralidad.



Abstract

This thesis proposes to address the problem of teaching practices in contexts of integrity within the framework of the in-depth Spaces of Integral Formation (EFI for its initials in Spanish). These new formats in higher education, would face teachers at the challenge of articulating the pedagogical aspects in the framework of an integral work from an interdisciplinary approach that also integrates other knowledge.

It was proposed, from the development of a qualitative research, identify EFI proposals in order to build some analysis categories to try to contribute to the solution of the problem. The same is done on the basis of a case study, through participating observation and interviews methodology.

We visualize some problems that might arise, especially at the level of the implementation and realization of these EFI. Among other issues, it is likely to encounter some mismatches between the theoretical level and the level of implementation. These elements, as well as the uniqueness of each specific situation, could impact negatively on the organization of the pedagogical proposal.

The principal aim of this study is to know and characterize the teaching practices that are deployed in the in-depth EFI named "Integral practices in a rural area". Analyze the possible imbalances that may arise from the pedagogic proposals, to then try to make contributions of teaching and learning to the EFI to help solve probable mismatches in the pedagogical intervention.

From the field work carried out, we visualize that speak of the integrality, implies not only that there is talk of a different way of working that enables meetings, break down walls in pro of the interaction of the university students with other types of knowledge, and at the same time integrating functions, is in itself the transformation of education. Situated to the teachers and students in other ways of doing, being and act, where the affectivity is the most important, and therefore the humanist approach of the University Extension, takes on other real meanings. Produces intersubjectivity in the formation's process, where the experience is that "happens to me" and singles out in each one.

Key words: Academic education, Experience, Integrality



II.- ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN

El tema que abordamos se vincula con las prácticas docentes en contextos de integralidad en el marco de los Espacios de Formación Integral (EFI). Estos nuevos formatos en la educación superior enfrentan a los docentes al desafío de articular los aspectos pedagógicos desde un trabajo integral e interdisciplinario.

En tal sentido, los EFI implican el desarrollo de propuestas que pueden articular diversos ciclos de las carreras universitarias, saberes y disciplinas, las que se desarrollan en el marco de prácticas concretas articulando los contenidos disciplinares, funciones universitarias y saberes.

El Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (UdelaR), a partir de la aprobación del documento “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” en octubre de en el año 2009, en el contexto de “Segunda Reforma Universitaria”, impulsa los Espacios de Formación Integral (EFI) para curricularizar las prácticas integrales en la formación universitaria.

Se entiende como prácticas integrales aquellas en las que se articulan funciones universitarias -investigación, enseñanza y extensión- desde el diálogo de saberes y desde un abordaje interdisciplinario.

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

(UdelaR, 2009)

Se reconocen dos modalidades en estos espacios:

- **Por un lado los EFI de sensibilización**, los cuales tienen el objetivo de acercar y sensibilizar al estudiante en torno a las prácticas integrales, a partir de aproximaciones a territorios, programas y proyectos, son característicos de los primeros años de las carreras universitarias.
- Por otro lado, **los EFI de Profundización**, en los cuales se articulan las funciones universitarias de extensión, investigación y enseñanza, desde el diálogo de



saberes y desde un abordaje interdisciplinario. Implican “*per se*”, una práctica de inserción en la comunidad.

Estos EFI últimos pretenden que el estudiante transite por la práctica integral, siendo protagonista de la misma, llevando adelante tareas vinculadas al desarrollo de las funciones universitarias, desde el diálogo y trabajo conjuntos con otros actores no universitarios, así como con otras disciplinas. En estos espacios los estudiantes asumen una actitud activa, siendo el docente acompañante de la práctica desde el lugar de sostén.

Implicancias personales

Nos interesa abordar este tema, porque desde nuestro lugar de inserción, en la Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Psicología, participamos de diversas instancias vinculadas con los EFI: Red de Extensión, monitoreo de los EFI en los que se incluye Psicología, espacios de formación vinculados con la extensión universitaria dirigidos a estudiantes y docentes, formación vinculada a la Integralidad. En algunos de estos espacios la dimensión pedagógica de la integralidad, muchas veces se transforma en foco de intercambios, de encuentros y desencuentros, evidenciándose las dificultades quizás formativas, que al respecto, tenemos muchos de los docentes que participamos de estos espacios.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

III.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, PROPÓSITOS

1- Problema y contexto en el que aparece

Nuestra percepción inicial es que los docentes están haciendo el esfuerzo por encontrarse y proponer escenarios de enseñanza y de aprendizaje donde se da la interacción de diferentes disciplinas y diversos saberes. Profundizar en la especificidad de la enseñanza en el marco de la integralidad, invitaría a los equipos docentes a repensar sus prácticas de enseñanza en el cruce de la extensión, la investigación y la interdisciplina, entre otros aspectos.

Es por ello que visualizamos algunos problemas que podrían surgir, sobre todo en el nivel de la ejecución y concreción de estas propuestas EFI. Entre otras cuestiones, es probable que surjan algunos desajustes entre el nivel teórico ('intención misma') y el nivel de ejecución de estas propuestas. Estos desajustes podrían estar causados tanto por dificultades en la organización de los tiempos destinados a la planificación de las acciones, como por las estrategias pedagógicas y didácticas que se utilicen a la hora de llevar estas ideas a la práctica. Estos elementos, así como la singularidad de cada situación concreta, podrían impactar desfavorablemente en la organización de las propuestas pedagógicas.

Quizás sea necesaria una mayor formación en cuestiones de enseñanza, así como en cuestiones de gestión de recursos para poder articular estos espacios de acuerdo los requerimientos actuales.

Por las modalidades de funcionamiento que hemos podido observar, en forma previa a esta investigación, se podría pensar que en algunos EFI de Profundización no se apreciaría en forma clara la articulación entre enseñanza, investigación y extensión. En esta fase inicial se propone, por parte de la CSEAM, iniciar la articulación de funciones, validando que muchas propuestas integren al menos dos de los mandatos universitarios (Ley Orgánica). En el caso de los EFI de Profundización, deberán tener un carácter interdisciplinario. Sin embargo, lo que se ha observado es que los docentes de las distintas disciplinas ven esta actividad desde su propia especialidad, sin llegar a crear y consolidar espacios verdaderamente interdisciplinarios.

IV.- OBJETIVOS

1.- Objetivos Generales:

1.1.- Conocer y caracterizar las prácticas de enseñanza que se despliegan en el EFI de Profundización “Prácticas Integrales en el medio Rural”.

1.2.- Analizar los posibles desajustes que pueden surgir de las propuestas pedagógicas.

1.3.- Intentar realizar aportes didácticos y pedagógicos a los EFI que puedan ayudar a resolver probables desajustes en la intervención pedagógica.

2.- Objetivos Específicos:

2.1.- Identificar y describir prácticas de enseñanza y de extensión en el EFI mencionado.

2.2.- Observar y analizar las propuestas pedagógicas que se dan en ese EFI.

2.3.- Intentar detectar posibles desajustes con el fin de ofrecer algunas propuestas que los mitiguen.

2.4.- Intentar construir algunas categorías de análisis en relación a la ejecución de la enseñanza y de la extensión con el fin de realizar aportes a estas prácticas en los espacios de integralidad.

3.- Preguntas:

Ciertas preguntas nos ayudarían a seguir un rumbo en estas indagaciones. Entre ellas destacamos las siguientes:

- ¿Cómo construyen, los docentes, un diálogo didáctico y pedagógico común entre las distintas disciplinas que componen el EFI?
- En tal sentido ¿cómo conciben un escenario integral para el funcionamiento de este diálogo?

- ¿Cómo caracterizan las prácticas de enseñanza en un escenario de estas características?
- ¿De qué forma integran las actividades de enseñanza a las de extensión?
- ¿Cómo se establecen los vínculos entre los estudiantes y los docentes?
- En relación a ello, ¿cómo juega lo afectivo en la conformación y en el sostén de un equipo interdisciplinario de tales características?
- ¿Se aprecian algunos cambios en el rol docente? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

V.- MARCO TEÓRICO

1. Dimensión Histórica de la integralidad en la Udelar

En el documento “Programas Integrales: Concepción y gestión. Aportes para el debate universitario” (CSEAM, Udelar, 2007) se mencionan antecedentes de las referencias a la Integralidad y/o formación integral. Dejando entrever que ese ha sido un anhelo referente en el discurso de los universitarios de todos los tiempos.

Asimismo en algunas intervenciones a terreno se esbozan los lineamientos expuestos, como intentos de concreción de las propuestas planteadas en clave de articulación de las funciones universitarias, de intercambio de saberes con la comunidad desde un abordaje interdisciplinario de las situaciones planteadas, en pro de la formación integral de los universitarios.

En este punto intentaremos relevar la dimensión histórica de **la Extensión Universitaria** en nuestra Universidad, a la vez que se procurará destacar aquellas concepciones en las que se promueven la **“formación “integral”**.

Ya que ambos son conceptos que parecen ser indisociables, aunque a priori hemos de acordar que las actividades de Extensión en sí mismas no implican que sean todas integrales. Tampoco un concepto es sinónimo de otro.

Cómo veremos a continuación en la Udelar son variados los significados otorgados a la función universitaria de Extensión acuñando para ello sentidos diversos que son asimilados a las actividades en el medio como: difusión de publicaciones, de resultados de investigaciones, asistencia técnica, acciones que son válidas y que se vinculan al movimiento de salir fuera de las aulas universitarias. En cambio para otros la Extensión es entendida como un proceso de construcción conjunta con otros, supone una modalidad de intervención singular que implica el posicionamiento político-académico y ético del hacer de los universitarios en vinculación con otros (instituciones, organizaciones, sujetos, actores sociales) y no para otros. En el entendido de respetar al otro desde la construcción conjunta de la demanda, promoviendo la escucha, la reflexión, y problematización, articulando la teoría con la práctica en diálogo con la comunidad. Estas modalidades de intervención se sustentan epistemológicamente en la Educación Popular de Paulo Freire en la Psicología Comunitaria del Prof Rebellato, la Psicología Social rioplatense de Pichón Rivière y la Psicología Crítica Alternativa impulsada por Carrasco. Estos son algunos

referentes que, entre otros, promueven la humanización, la horizontalidad en la formación para la vida de los involucrados, donde el saber se construye con otros.

En nuestra Universidad, en el año 1956 se crea el Departamento de Extensión Universitaria y la Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social, con la intención de vincularse al pueblo a través de la acción conjunta con diversos organismos de la órbita educativa. Es así que se crearon tres Programas vinculados a la Extensión Universitaria. El Programa Urbano se localiza en el Barrio Sur de Montevideo.

“(...) una experiencia de Extensión Universitaria en escala inédita nuestro medio, con participación de las Facultades de Medicina, y Arquitectura y las Escuelas Universitarias de Servicio Social, así como la participación de la Escuela de Servicio Social del Ministerio de Salud Pública.”

(Bralich, J. 2006: 32).

Ya en esos años, Bralich toma las palabras de Margolis, E. quien sostiene en 1957, “El nuevo camino que ha tomado la Universidad, significa una verdadera renovación adecuándose a sus fines sociales y compenetrándola de postulados de la reforma Universitaria que aún no han sido totalmente logrados en nuestra Casa.” (Bralich, J. 2006: 34). En 1958 se instala la experiencia universitaria en la “Planta Suburbana” de Casavalle, donde se instala un Consultorio Jurídico, el Departamento de Higiene Mental y Psicología Infantil de Facultad de Medicina y un equipo de Asistentes Sociales. Ya que esa zona era considerada como un territorio en riesgo social y económico. Desde 1957 el Centro de Misiones Socio Pedagógicas trabaja de forma permanente en tres rancheríos rurales del departamento de Flores: Pintos, Piedras y Costas del San José. La Universidad se integra a estas Misiones, habilitando lo que hoy conocemos como “la Planta Piloto Rural”.

Estas primeras acciones en territorio de la Universidad implican el trabajo con actores sociales en la búsqueda de solución a los problemas reales. Si bien estos primeros contactos no fueron exitosos. Constituyeron el germen de otras acciones vinculadas con la extensión universitaria, la coordinación interinstitucional, y los actores sociales, en contextos carenciados de nuestro país.

En 1972, en el documento que refiere al "Seminario de Política de Extensión Universitaria" un grupo de universitarios vinculados a la Salud elabora el "Anteproyecto de Educación Integral", y planifica una actividad denominada "Asistencia y Educación Integral" la cual se desarrollaría en 1974, pero por la intervención de la Universidad no se llevó a cabo. El citado documento se hace referencia a,



“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, SCEAM 2007: 10).

Este grupo constituye el germen que impulsa la creación del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión), pionero en la promoción de la integralidad. El cual se constituye en un programa de Atención Primaria en Salud, que promueve la participación de la comunidad en la gestión, administración y uso de la red de servicios. Realiza acciones educativas de docencia-aprendizaje asociadas con la prestación de servicios de salud a la comunidad generando una nueva forma de extensión universitaria y de presencia de la Universidad en el medio. El profesor Carlevaro guía desde sus concepciones filosóficas este movimiento, nos propone: “(...) 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. En: SCEAM, 2007 p. 9).

En 1997, en Paysandú se funda el Programa Integral de Extensión Universitaria impulsado por las Facultades de Agronomía y Veterinaria.

“Surgió con el objetivo de buscar alternativas para la producción familiar, privilegiando un abordaje territorial de esta temática (...) trabaja en torno a: 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 extensión, se constituyeron integrando las perspectivas y saberes de disciplinas del campo de las ciencias psico-sociales y agronómicas, en un claro gesto interdisciplinario.”

(CSEAM. 2007:12).

Estos Programas constituyen bastiones institucionales que son referentes en el impulso de la integralidad y de lo que hoy conocemos como Programas Integrales. De los objetivos de ambos Programas se desprenden concepciones que alientan la innovación y transformación de la enseñanza universitaria desde el concepto que hoy



conocemos como *Integralidad*, el cual se sustenta en la articulación de funciones, trabajo en equipos interdisciplinarios, participación estudiantil y de las comunidades implicadas, vínculo dialógico, resolución de problemas, entre otros.

Otro referente extensionista que aportó desde su pensamiento prospectivo fue Juan Carlos Carrasco. En el artículo “Extensión idea perenne y renovada” de 1989 planteaba

“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.” (Carrasco, J. C., 1989).

En el llamado a proyectos concursables de extensión, del año 1996, se sugiere que los equipos propendan a la interdisciplina y que articulen las funciones universitarias.

Posteriormente en 1998, se realiza la IX Convención de la FEUU donde los estudiantes expresan:

“La Extensión es un proceso de aprendizaje integral; su papel principal es la formación de individuos críticos. Debe ser generador de alternativas apropiadas; debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella. Es antiasistencialista, en el sentido alienante de una asistencia aislada, y no en el sentido de una asistencia integrada a un proceso de extensión donde el resultado debe ser formativo y liberador. Esta interacción deberá establecerse en forma bidireccional, promoviendo el intercambio de conocimiento sin reduccionismos. Deberá fundarse en la interdisciplina, ya que el abordaje de la compleja realidad siempre deberá tener en cuenta la diversidad de aproximaciones. Provocar lo que denominamos un encuentro de saberes es lo que determina ese proceso bidireccional, el compartir saberes es la esencia misma de la extensión universitaria.” (Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria: citado en IX Convención FEUU, 1999: 2-3).

Claramente se alude al concepto de integralidad, parte de la comprensión de la extensión universitaria como “proceso integral” se señala la necesidad de vinculación entre la sociedad y la Universidad desde el diálogo de saberes desde un trato horizontal donde se escuche y respete al otro, a partir de la resolución de problemas reales, entendiendo como prioritario que “se funde desde la interdisciplina”.



En las Jornadas de Extensión Universitaria de 1998 Olveyra hace referencia a la interdisciplinariedad y la articulación de funciones, en el entendido de que los problemas sociales requieren de múltiple miradas, destacando la participación y compromiso de los actores sociales y universitarios. De esta forma sin ser nombrada refiere a lo que hoy se nomina como integralidad.

2. Escenario contemporáneo de la UdelaR

Estas ideas precedentes son retomadas en el Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR), para el quinquenio 2000-2005. En el apartado reservado a extensión universitaria, se postula; “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).

Enunciando por primera vez la idea de Programa Integral, como propuesta institucional que dé cabida a la máxima expresión de la formación integral de los estudiantes. 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: CSEAM, 2007 p.14).

En un “documento del Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria (PPAOC), en relación con lo que conocemos como formación integral se expresa 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” 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, citado por: SCEAM 2007:19).

Estas ideas son retomadas en el PLEDUR (2006-2010) a partir de la definición del “proyecto institucional denominado "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, citado de CSEAM, 2007 p.15).

En ese Proyecto Institucional, se enuncia:

"Contribuir al desarrollo de la función Extensión Universitaria en todos los ámbitos de la Universidad de la República, en articulación con las funciones de Enseñanza y de Investigación y en el relacionamiento con distintos sectores de la sociedad y sus organizaciones, ... La articulación de funciones se convierte en una verdadera oportunidad de construir una Universidad sensible y crítica con su realidad social expresada en universitarios comprometidos con el tiempo histórico que les toca vivir, (...) (UdelaR, 2005 p. 127)

Estas propuestas reformistas recogen el espíritu del Artículo 2 de la Ley Orgánica, cobrando por mandato rectoral nueva fuerza en la sinergia de la Reforma Universitaria.

"En este sentido la extensión universitaria asumirá la iniciativa para organizar el accionar universitario, debe ser capaz de construir vínculos sólidos entre la universidad y la comunidad que posibiliten un trabajo o análisis conjunto de los problemas emergentes. Al encontrarse docentes y estudiantes, desde saberes diferentes pero frente a un mismo problema se enriquecen las actividades educativas en términos de procesos tendientes a construir espacios de enseñanza - aprendizaje insertos en la comunidad"

(UdelaR, 2005 p. 141-142).

Durante el rectorado de Rodrigo Arocena el CDC, resuelve;

"... impulsar un proceso de cambios profundos que debe llegar a tener la envergadura de una nueva Reforma Universitaria(RU). Se apunta a transformar a la institución para contribuir: (i) a la generalización de la enseñanza avanzada conectada con el trabajo a lo largo de toda la vida activa, y (ii) a multiplicar tanto la generación de conocimientos como al desarrollo integral del país. ..."

(UdelaR 2010, p. 2).

A este movimiento se le conoce como Segunda Reforma Universitaria, y el CDC en 2010 resuelve aprobar los objetivos que delinean el nuevo Plan Estratégico de



Desarrollo de la Universidad de la República. Se destaca el punto que refiere a la “Generación y uso de conocimiento avanzado para el desarrollo integral”, donde se expresa:

“(…) Impulsar la expansión tanto cualitativa como cuantitativa de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, cooperando con toda la sociedad para que el país avance en la creación y difusión de conocimientos de alto nivel, así como en la contribución de esos conocimientos a la solución de problemas sociales y a la mejora de la producción.(…),expandirla y vincularla con el conjunto de las actividades universitarias es clave para una Segunda Reforma Universitaria. (...) la extensión universitaria está dejando de ser una actividad marginal; pero requiere progresos cualitativos mucho mayores para contribuir sustantivamente a la renovación de la enseñanza activa y a la ampliación de la agenda de investigación, de modo de ayudar a que el conocimiento del más alto nivel contribuya a la formación integral y al desarrollo nacional.”.

(Arocena, R. 2010:7).

Los avances a los que refiere Arocena son los vinculados con la expansión que la extensión universitaria ha tenido en los últimos años, desde la creación de Unidades de Extensión en todos los servicios y sedes universitarias en diversos departamentos de nuestro país, y el fortalecimiento de las Unidades existentes. Las cuales se agrupan en la Red de Extensión con intención de promover el desarrollo y la curricularización de esta función universitaria en los respectivos servicios, con el mandato de fortalecer la instauración y desarrollo de una política académica de cara a la integralidad y por ende al fuerte impulso del desarrollo de Espacios de Formación Integral (EFI).

En tal sentido se construye epistemológicamente el concepto de integralidad, la cual supone está compuesta por tres dimensiones que se articulan en pro de la formación integral de todos los actores involucrados. Es así que se la entiende como espacio privilegiado para la articulación de saberes, la articulación de funciones Universitarias en pro del diálogo que las involucre, al decir de Shultz, J. como “lugar de preguntas recíprocas” (2011: 43), lo que supone que desde el trabajo en el medio, con la gente a partir de las intervenciones de la UdelaR desde la Extensión como “guía político académica”, se generan preguntas que pueden ser oportunamente dar respuestas a través del desarrollo de líneas de investigación en vinculación con los problemas reales de la sociedad. Lo que se supone nutre a la enseñanza activa de los universitarios. Todo ello desde el abordaje interdisciplinario que implica la construcción del diálogo entre disciplinas.

Para la concreción de esta propuesta se crean Programas Plataforma los cuales se sustentan en situaciones que emergen de la realidad, lo que implícitamente da cuenta del establecimiento de un vínculo cercano entre los universitarios y los actores



sociales, que los integre e involucre desde la real participación, en la toma de decisiones para la detección de los problemas y en la identificación de posibles soluciones conjuntas.

Estos Programas se encuentran territorializados, lo cual más allá de acercar físicamente la UdelaR a la comunidad, la constituye en punto de encuentro y referencia para la misma, algunos de ellos son: Flor de Ceibo, que surge como apoyo al Plan CEIBAL, el Programa Integral Metropolitano, que involucra a varios servicios universitarios correspondientes a diversas áreas de conocimiento, desde donde se articulan acciones conjuntas en y con la comunidad.

El Centro de Formación Popular del Oeste de Montevideo, la Unidad de Relacionamento con el Interior, el Centro de Formación Popular de Bella Unión, Programa de Formación de Actores Locales para el Desarrollo Rural, Unidad de Estudios Cooperativos Incubadora de emprendimientos económicos, asociativos y populares.

Desde estos programas se promueve el desarrollo de prácticas integrales, como política académica orientada a la formación de los universitarios para la consolidación de la Universidad para el desarrollo, a acorde con la propuesta de las Universidades latinoamericanas, que trabajen con y para su pueblo.

Además se promueve una línea editorial en pro del acceso y comunicación de la Universidad con otros, a modo de ejemplo se edita la revista “en Diálogo” y otras publicaciones, vinculadas al escenario actual de la Universidad y la Segunda Reforma, como política institucional, para la difusión y comunicación del hacer universitario.

3. Coyuntura contemporánea de las Universidades en América Latina

En América Latina las Universidades públicas son las mayores productoras de conocimiento (Fernández Lamarra, 2007), sin el cual no habría desarrollo posible. En tal sentido se entiende que generalizar la formación universitaria supone promover de forma permanente la formación a lo largo de la vida.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), realizada en París en 1998, se definen las funciones y misiones que la educación superior debe desempeñar. En 1999 que se lleva a cabo en Budapest la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, precedida por la Reunión Regional de Consulta en América Latina y el Caribe. En la Declaración vertida en esta última, se destaca la necesidad, de avanzar en el proceso de desarrollo económico, social y sustentable. Para ello, la ciencia, la tecnología y la innovación deben crecer y desarrollarse, elevando el nivel de



conocimientos científicos y tecnológicos de la región, así como la calidad de vida de la población.

Se torna así la Educación Superior como espacio de construcción de otros significados, sentidos y nuevos aprendizajes. se enfrenta al desafío de formar profesionales sensibles, con capacidad crítica y con conocimientos oportunos, lo cual implica la necesidad de diagramar currículos acordes a los tiempos actuales.

La educación superior cumple entonces una función política, en la medida que interviene desde su lugar en la sociedad. No sólo educa y produce conocimientos, sino que debe propender a la creación de un pensamiento crítico y una visión más abarcadora y complejizante de los problemas históricos – políticos – económicos y sociales.

4. Coyuntura contemporánea de la Universidad de la República

La Udelar es la única institución autónoma, gratuita, laica, co-gobernada y pública, de enseñanza superior del país. Abarca todas las áreas del conocimiento a nivel nacional. Es una institución con “*la más amplia autonomía*”, de acuerdo a lo que proclama su Ley Orgánica vigente que data de 1958. Para los universitarios este principio es muy valorado y defendido, supone que las autoridades universitarias no necesitan de autorización gubernamental para la modificación de sus planes de estudio, carreras, estructuras docentes, entre otros. En cambio depende del gobierno, para la definición de su presupuesto económico.

“(…) Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno” (Udelar, 1958)

La Universidad queda así indisolublemente ligada a la sociedad asumiendo, mediante soluciones estructurales y orgánicas, sus relaciones con la misma, teniendo en cuenta las demandas que de ella emanan, conservando siempre su esencialidad de “cultivo académico de saber superior”.



4.1.- Segunda Reforma Universitaria: camino a la Integralidad

Como ya lo mencionamos anteriormente la UdelaR durante el Rectorado de Rodrigo Arocena (2006-2014), se encontraba en un escenario de cambio de transformación hacia la Segunda Reforma Universitaria, que impulsa el reposicionamiento de la Universidad en cuanto a su relacionamiento con el medio. Para lo cual se propició el desarrollo de la función de extensión y su curricularización en todos los servicios universitarios.

La Segunda Reforma Universitaria (RU) se sustentó en tres grandes pilares:

“Revitalizar el ideal latinoamericano de Universidad comprometida con la sociedad, “que combine enseñanza, extensión e investigación a alto nivel, al servicio de la sociedad y con participación activa del estudiantado, (...)Generalización de la enseñanza avanzada, permanente, conectada con el trabajo a lo largo de la vida entera (...) Universidad para el desarrollo (...) En América Latina las grandes universidades públicas son las grandes generadoras de conocimiento, eso nos hace titulares de un deber inmenso, tenemos que poner ese conocimiento al servicio de la mejora de las condiciones de vida y del desarrollo del país” (Arocena, R. 2008).

Esta Reforma se planteaba como meta alcanzar una "Universidad para el desarrollo" en el entendido de que, el siglo XXI y los desafíos que presenta en pro de un desarrollo sustentable de la población exige que la Universidad se comprometa alcanzar un alto nivel académico de los universitarios. Los mismos deberán ser capaces de promover mejoras en la calidad de vida y el desarrollo integral de la sociedad. Proponer una Universidad para el desarrollo supone el desafío de transformar la Universidad, en una institución de cara a la sociedad, que articule la educación superior con el resto del sistema educativo del país. Diseñando políticas educativas que sean transversales para aplicar en todos los niveles de la enseñanza, con ello quizás sea posible romper las barreras disciplinares, lo cual implica generar quiebres con las tradiciones en educación superior, apostar a la innovación, a la transformación académica y la diversificación de la enseñanza.

Integrar la formación de sus estudiantes y promover una docencia pro activa, a través del diseño de currículos flexibles, con modalidades de enseñanza y de aprendizaje innovadoras que articulen las funciones universitarias de docencia, extensión y/o investigación. Una Universidad en diálogo con las organizaciones sociales, estrechando redes de sostén mutuo, donde sea posible el encuentro de saberes y la producción de conocimiento conjunto, con el objetivo de contribuir a los procesos de cambio de la sociedad de la cual somos parte.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

La formación se sustenta desde la resolución de problemas concretos que ameritan respuesta a las demandas actuales y desde la cual la UdelaR puede generar conocimientos y aportar desde el compromiso universitario a la sociedad. Promover el aprendizaje basado en la resolución de problemas, conlleva a la diversificación de las actividades de relacionamiento de la Universidad con el medio, desde la sentida necesidad de que ésta amplíe y profundice sus vínculos con la sociedad y sus organizaciones, desde abordajes interdisciplinarios que articulen las funciones de extensión, enseñanza e investigación.

Propiciar procesos de construcción colectiva de conocimientos pertinentes que aporten al desarrollo sustentable y a la mejora de la calidad de vida de la población. Para lo cual se propone promover instancias de intercambio, de formación, de encuentro, de participación, en tal sentido se dice que; “Es necesario construir una lógica de la integralidad que provoque cambios en los proyectos académicos actuales. Es preciso descompartimentar, provocar quiebres o transversalidades en los procesos de formación y en los modelos pedagógicos...” (SCEAM- UDELAR 2008.)

En tal sentido el entonces, Pro Rector de Extensión H. Tommasino sostenía,

“Entendemos a las prácticas integrales como un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. La extensión entendida como un proceso dialógico y crítico, redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación.(...) Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan fuera del aula, se generan y operan en terreno, junto a la gente, partiendo de problemas que la gente tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, esta situación reconfigura el acto educativo y fundamentalmente redimensiona el poder que circula en los diferentes actores del proceso.” (Tommasino, H. 2008:6-7).

Como política institucional el CDC (Consejo Directivo Central) de la UdelaR en Octubre de 2009 resolvió “Promover las prácticas integrales a nivel de los Espacios de Formación Integral, bajo modalidades adecuadas a las circunstancias específicas de las Áreas y Servicios de la UR...” Lo cual implica propiciar el desarrollo de las prácticas integrales a través de los Espacios de Formación Integral (EFI). Esto supone una invitación al encuentro, con las disciplinas, entre los universitarios para luego pensar en y con la comunidad. El encuentro los diversos saberes de todas y todos, habilitando la “sustantividad democrática” a la que alude Paulo Freire en el sentido de que el proceso educativo debe partir del saber popular, del sentido común de la comunidad y no desde el saber académico (Torres, 1987).

Freire (2008:12)dese la educación popular, nos dice que “(...) enseñar, no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o su construcción. (...)”.



4.2.- Encuentros: hacia la pedagogía de la Integralidad

Como hemos transmitido la Segunda Reforma se sustenta en la propuesta de un cambio de paradigma en la formación de los universitarios. Es así que desde el contacto con la comunidad, la Universidad puede formar desde los problemas concretos que la realidad le presenta y habilita prácticas de enseñanza, de producción de conocimientos donde el saber popular y el saber académico se encuentran en pro de la producción de saberes conjuntos. En un espacio de “preguntas recíprocas” (Shulltz, 2011) donde la producción de conocimientos se retroalimenta en un ida y vuelta entre las funciones universitarias, enriquecidas por el diálogo interdisciplinario además del diálogo con otros saberes con otros saberes.

Los EFI pretenden constituirse en dispositivos didácticos y pedagógicos con una modalidad marcadamente diferente a la del trabajo en el “aula” o las clásicas “prácticas”; donde tanto docentes como estudiantes interactúen dialécticamente y dialógicamente por una espiral didáctico-pedagógico en la cual “el saber” transita. Los docentes no se constituyen en sus únicos portadores, lo cual implica el desarrollo de una didáctica particular. Estos procesos singulares se complejizan en la integralidad, por la articulación de los diferentes saberes y miradas, es entonces el docente quien tiene que ejercer la función de brújula, orientar y propiciar el encuentro con los otros, con las didácticas disciplinares y así propiciar la construcción de aprendizajes. Si se logra este encuentro de saberes, se enriquece la acción y la formación integral, para ello cada disciplina ha de compartir sus teorías, conceptos, metodologías, esquemas conceptuales para que sean analizados y reformulados por las demás.

Sabemos que, en la práctica, el trabajo interdisciplinario no resulta una tarea sencilla, exige de los participantes una actitud abierta a la crítica y la autocrítica, problematizadora no sólo en relación a los marcos de referencia y metodologías disciplinares, sino en cuanto a las relaciones de poder que se juegan a la interna y entre las disciplinas y a los aspectos vinculares.

Es por tal motivo que se hace necesario en la formación integral, valorar y evaluar el proceso y la implicación de cada uno, valorando qué puede, cómo y en qué momento, siendo el proceso realizado tan valorado como el producto de la evaluación del mismo. En este sentido es que destacamos la aportes de Paulo Freire para quien;

“(…) toda la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de

recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.” (Freire, P. 1978: 14).

Freire trasciende la noción de que en el acto de educar, nadie educa a nadie, ni se educa solo, sino que todos se educan entre si al reconocerse como objetos de estudio. Plantear al hombre como problema y situarlo en un contexto socio histórico nos condiciona a pensar en una ruptura en la educación, en la formación en la cual todos podemos enseñar y aprender. Lo cual genera rupturas, cambios y desafíos. En definitiva movimientos que liberan, problemática el hacer de todos y todas.

4.2.1- Interdisciplina

Desde este contexto entendemos que el abordaje de la realidad nos exige superar la barrera disciplinar y construir una mirada interdisciplinaria que apunte a la construcción de sentidos diversos en pro de la co-producción de nuevos conocimientos. Las disciplinas conforman un conjunto de campos de conocimiento en cada una de ellas los profesionales se agrupan, actúan corporativamente en pro de cada disciplina. Por eso es que el desafío es desconstruir para volver a armar un discurso, una “nueva mirada” que nos integre e interroge.

Parafraseando a Najmanovich, D. (1995) la interdisciplina es el diálogo entre los diferentes, manteniendo y disfrutando el poder creativo de la diferencia, enriqueciéndose con la complejidad que emerge de ella. El cultivo de esta práctica implica abandonar el totalitarismo monológico, y la creencia de que una disciplina puede abordar completamente un objeto que le es propio, que existe para él un solo método de interrogación.

“(…) creemos que en la actualidad es fundamental mantener las distinciones, la heterogeneidad, la diversidad y reconocer la legitimidad en cada ámbito de cada una de las descripciones lineal y no lineal, continua y discontinua, analítica y sintética-, ya que ninguna puede ser completa (ni es completada por la otra!!). Al tomar estos pares de opuestos, lo más interesante parece ser que podemos poner la paradoja en movimiento y que con ello aparecen nuevos planos de la realidad para explorar y enriquecernos”

(Najmanovich, 1995: 6).

El desafío es establecer el diálogo de saberes, producir otros sentidos "desterritorializar" el conocimiento, romper con la "propiedad privada" de cada disciplina. Establecer conexiones para construir una mirada compartida, aunque los límites sean barrocos. Cada disciplina constituye un recorte parcial de toda la actividad realizada desde su especificidad, por lo cual desde una visión integradora se

establece un abordaje más abarcador de cada recorte en pro de la totalidad que se constituye desde las miradas y partes parciales de cada disciplina.

Superar el saber absoluto, aceptando la parcialidad del saber es lo que permite y habilita a posicionarse dejando de lado los reduccionismos en pro de la interdisciplina. En tal sentido acordamos con Parisi (2006:373), que;

“La interdisciplina enriquece los acercamientos al conocimiento, así como la manera en que se reconocen y se resuelven los conflictos. Una disciplina es sólo un recorte de la realidad... y el sujeto actual, sujeto de la complejidad, es consecuencia de una trama compleja, de un devenir histórico, social, político, atravesado por las coyunturas que constituyen particulares formas de subjetividad”.

Estos atravesamientos que constituyen la realidad, deben ser tenidos en cuenta al enfrentarnos al trabajo con otros, con otras disciplinas. Es lo múltiple, lo diverso y peculiar de estos atravesamientos que definen a un individuo, a una disciplina, es el devenir lo que hace tan necesario y valioso el pensar desde lo múltiple y lo heterogéneo. Transitar este camino interpela la omnipotencia profesional, a la cual tenemos que renunciar para aprender a tender redes, intercambiar saberes, pensar con otros y generar nuevas alternativas que nos permitan la intervención integral de lo social. Algunos autores como Etchebere, et all. (2007:189) sostienen desde su hacer con otros que:

“Ello implica un proceso de construcción permanente, con avances y retrocesos, pasando por distintos momentos, algunos caracterizados principalmente por el intercambio mutuo y acumulativo de información, así como otros momentos de reciprocidad en donde se generan intercambios que permiten comprender los fenómenos y abordarlos... No buscando una homogeneidad para que todos miren desde el mismo lugar, sino que desde la heterogeneidad se puedan construir estrategias colectivas.”

Un abordaje integral que se oriente a aunar la multiplicidad de forma productiva, no es la mera suma de lo propio de cada disciplina, lo cual supondría una adicción de teorías. Sino por el contrario se busca enriquecer las interpretaciones y aportes de todos en el establecimiento de nuevos puntos de vista. Debemos tener presente por lo tanto que el mero encuentro de disciplinas no configura la interdisciplina. Acordamos con Stolkner, A. (1999. p.3) que

“La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones comunes entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción”



Las prácticas de extensión universitaria, confrontan la realidad socio-comunitaria con la necesidad de abordar la misma desde un enfoque interdisciplinario, dando cuenta de la complejidad propia de cualquier situación que impacta a las personas y comunidades. Lo cual requiere asumir una postura ética, “ética de la no manipulación”, es decir, promover modalidades de intervención donde el otro sea reconocido en su diferencia, e incluido desde ella en los procesos de planificación y ejecución de acciones que lo tienen como protagonista.

“(…) 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 y compleja”.

(Morin, 2004; Prigogine-Stengers, 1990; Najmanovich, 1995, citado por CSEAM. 2007: 22)

Por lo tanto, la interdisciplina se basa en la complejidad y unidad de la realidad. Parafraseando a Deleble, G. (1989), parecería que se juega en los pliegues, ¿cuando estamos dentro y cuando fuera del pliegue?, ¿cuándo se habilitan entonces espacios integrales?. Sentimos que aporta en esta reflexión Álvarez Persiano (En: UdelaR 2011: 79), con quien compartimos que

“(…) la generación de espacios de integralidad no puede esperar a la conformación de axiomas, postulados, principios generales de cómo tienen que establecerse las conexiones. No hay recetas certeras, no las habrá necesariamente, de lo contrario más que articular estaríamos disecando, vaciando de contenidos lo que puede darse en estos cruces. Se trata de acontecimientos, donde se devienen en las otras, y en dicho proceso emergen combinaciones particulares, formas de articularse siempre novedosas y ricas en variadas utilidades posteriores. De cada experiencia concreta, podremos extraer conocimiento y quizás, en el futuro, alcancemos a esbozar conjuntos prácticos, dispositivos y herramientas, que atraviesen las tres funciones de antemano”.

4.2.2.- Enseñanza, Aprendizaje, Formación.

Desde este escenario, en la “pedagogía de la formación integral” se podría entonces, promover la apropiación del conocimiento, propiciar la formación activa y la actitud proactiva de los estudiantes quienes se constituyen en protagonistas de un hacer que los torna actores y autores de pensamiento, en tanto hacen pensables las situaciones. (Fernández, A. 2000.)



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Alicia Fernández plantea una redefinición de la relación del enseñar y el aprender como procesos imbricados. Uno aprende en la medida en que quien enseña nos inviste en el lugar de aprendiz, de sujeto pensante y logramos apropiarnos de dicho lugar, del placer de autoría y de reinventar lo aprendido. De ahí que se da un proceso simultáneo de construcción de conocimiento y construcción de sí mismo como sujeto creativo y pensante.

“El aprendizaje es trabajo de reconstrucción y apropiación de conocimientos, a partir de la información aportada por otro, significadas desde el saber. Esa construcción de conocimiento construye, a su vez, al propio sujeto como pensante y deseante, autor de su historia”. (Fernández, A. 2000. p.54)

Toda práctica posee una dimensión socio histórica que la atraviesa, por eso es que muchos autores como Dabas, E. (1998 p. 22) sostienen que el aprendizaje no se da en soledad, sino por el contrario, la dimensión social está implícita en el aprendizaje.

“El aprendizaje es el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica sus conductas para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea. El aprendizaje creativo requiere de la capacidad crítica del sujeto.”

El aprendizaje como proceso dialéctico, remite a una secuencia del aprendizaje donde cada aprendizaje se integra a uno existente en un movimiento cíclico transformador, con avances y retrocesos. Cada movimiento se da en tiempos y momentos particulares para cada individuo. En situación de interacción recíproca con otros sujetos, objetos y acciones pertenecientes al entorno social que lo rodea. Por lo tanto supone pensar a este sujeto de interacción en permanente conflicto. Para resolverlo apelará a aprendizajes preexistentes y a la innovación y por tanto a la captura de nuevos aprendizajes.

Elina Dabas (1998:26) se pregunta “¿para qué se aprende?, esto nos puede remitir a la pregunta ¿para qué se enseña?, y tal vez la respuesta sea, se enseña para que no se aprenda a aprender, si consideramos que aprender lleva implícito pensar la realidad críticamente, actuar sobre ella transformándola, a través de proyectos que visibilizan los deseos en el mundo externo, utilizando inteligentemente los recursos del pensamiento, pero que sobre todo aprender implica la actividad del sujeto social no solo psicológico,

que al transformar la realidad crea la verdadera fuente del conocimiento.(...) Si un sujeto realiza el aprendizaje en los términos descriptos, se apropia de él, es dueño de su acto de producción(...).Pone así en marcha su deseo”.

Para un sujeto, un aprendizaje tiene sentido, significa algo, cuando se produce en un contexto socio histórico y cultural determinado. Para los sujetos de la acción educativa, los aprendizajes se tornan significativos cuando, corresponden al sentido y valor que se les asigna.

Parafraseando a Arredondo (1989) compartimos que el concepto de enseñanza es dependiente del concepto de aprendizaje, como decía Fernández, A., ambos son “procesos imbricados”. La enseñanza es una actividad propia de lo humano, se conecta y se basa en la caracterización del aprendizaje. Una acción educativa busca resultados, y por lo tanto, producir aprendizajes para que se la clasifique como tal. La docencia tiene sentido cuando produce “aprendizajes significativos”.

“Ausubel, afirma que hay aprendizaje significativo si la tarea del aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo, con lo que el alumno ya sabe...si puede relacionarse con su estructura cognoscitiva” (Arredondo, Díaz Barriga – Comp-, 1989:18).

Es la docencia un proceso afectivo, interactivo, intencional, dinámico, es un proceso de aprendizajes continuos, que juegan educador educando – educando educador, al decir de Freire (1992: 75).

“Gary Fenstermacher (1989) desde la filosofía de la educación propone un concepto genérico de la enseñanza, la misma es considerada como una actividad en la que debe haber por lo menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no tiene; la primera intenta poner a disposición del otro esos conocimientos o habilidades, estableciéndose entre ambos actores una cierta relación con el fin de que el otro aprenda.” (En: Caamaño et al. 2009:39)

Jackson (2002:130) plantea; “la enseñanza genuina no existe. Solo existe una actividad que la gente llama enseñar, que puede verse desde diferentes perspectivas críticas. (...)”

. Goodson (2003), plantea que si vemos a la enseñanza como un proceso social, no se le puede quitar trascendencia a la mediación de los profesores, ya que el docente es una persona que toma decisiones.

Algunos autores sostienen que el docente, que no solo enseña desde el decir, sino desde el hacer, por lo que el docente se constituye también en referente para ese accionar, y es permanentemente interpelado por las interrogantes que el estudiante

plantea. Es función del docente descentrarse del lugar de supuesto saber y habilitar a los otros a generar sus propias preguntas en pro de la co -construcción de saberes con otros. Compartimos las palabras de Elsa Gatti (2005:107)

“Partimos del supuesto de que nadie forma a nadie; el sujeto se forma a medida que va encontrando su propia forma. Pero, por otro lado, nadie se forma solo: los docentes (formadores), los libros, los dispositivos pedagógicos, son los intermediarios. La formación se inscribe así en una historia individual y grupal, que está atravesada por múltiples determinaciones: personales, institucionales, generacionales, sociales, culturales.”

Entendemos que la formación es dinámica y el desarrollo personal complejo, en donde “uno se forma a sí mismo” (Ferry, G 1997), en la variación de experiencias vitales, a través de rupturas de sentido. El sujeto no se forma solo, sino que es el resultado de las experiencias y sentidos que va dando a su vida desde los contextos que transita, desde su historia y su capacidad de transformarla.

Parafraseando a Ferry hay formación cuando se comprende y reflexiona y como producto uno se refleja. En la formación confluyen instituciones como las educativas, la familia, el barrio, los amigos, recorriendo discursos, instituciones y políticas, que se entrecruzan con los acontecimientos y vivencias personales, socio-históricas y culturales, que instauran la crisis, el desorden, y la oportunidad de otorgar nuevos sentidos en cada uno. Formarse, ante todo, es des-sujetarse. En tanto proceso de mutua afectación, la búsqueda de su propia forma, el respeto a la propia forma, colaborar en su de-construcción y favorecer el advenimiento de un camino personal, auténtico y responsable. Es decir, dejarlo “ser”, aprender “a ser” y formar “al ser” (Gatti-Kachinovsky, 2005).

La formación es diferente al aprendizaje y a la enseñanza, ambos componentes la integran, son sus “soportes”. La formación es parte del desarrollo personal, que habilita al individuo a encontrar a ciertas formas para ejercer determinado rol. La tarea docente requiere un alto grado de compromiso, responsabilidad y ética. A su vez, parafraseando a Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005) supone estimular mediante “el placer de enseñar, el deseo de aprender”.

En este proceso se encuentra presente el otro. El otro como mediador. Al decir de Paulo Freire, el acto docente es “un proceso de mutua afectación”, un encuentro donde se produce un interjuego entre dar y recibir: se aprende enseñando y se enseña aprendiendo. Esto implica un vínculo pautado por cierta relación asimétrica que enriquece, siendo el docente facilitador, mediador y a su vez capaz de problematizar los conocimientos. Parafraseando a Freire (2008), se aprende de verdad lo que se

vive, lo que se reinventa;(…) Partir de un vínculo de ida y vuelta, donde existe la escucha, la horizontalidad en un clima democrático, que facilita la participación de todos, y al servicio de un proceso formativo que transforma. Es así que el formador, el docente se torna en dicente, en tanto que enseña aprende, se va construyendo en su realidad, en su aquí y ahora a través de su reflexión y compromiso se va transformar a sí mismo. Freire nos presenta el enseñar como parte del proceso de conocer y que en esta práctica educativa se produce una simbiosis entre el educando y el educador por lo tanto ambos se educan y este proceso debe darse en un contexto democrático habilitado por quien forma.

“Mucho más que la instrucción y la enseñanza obrando por la emancipación y la conquista de la autonomía, es central la formación de la persona que busca autorización (capacidad de cada uno de devenir sí mismo, como coautor) en su encuentro con el otro, entendido en las dimensiones de lo social y en el juego de las interacciones, lo que es esencial.” (Ardoino, 2005:45)

Parafraseando a Contreras (2006), compartimos sus palabras en torno al elemento “central la práctica educativa”: escuchar al otro, saber de él, de lo que sabe e ignora. Respetando sus tiempos y necesidades. Lo cual implica que ha iniciado el camino del aprendizaje.

“La Institución educativa promueve que los enseñantes transmitan el saber que les transmitieron, (...), pero no su experiencia o su saber personal. (...) enseñamos una manera de mirar el mundo y lo que aprenden nuestros estudiantes no es solo un manera de mirar al mundo, sino que les mostramos lo que les enseñamos: alguien que mira al mundo, alguien que se ha sentido autorizado y se ha atrevido a interrogarse libremente sobre las cosas, muestra el camino, autorizándolo, en el uso de la creación y re-creación del saber.”
(Contreras, 2006: 7)

Entonces, podríamos quizás pensar que ese aprendizaje significativo se ha tornado en nosotros en una experiencia única que lo transforme en un aprendiente con posibilidades de saber, de ser creador de su propia experiencia formativa que transita, otorgándole un valor propio a la misma. Valoramos el aporte que al respecto nos brinda Contreras (2010: 10)

“(…) No se trata solo de poder pensar nuestra práctica educativa como experiencia, o de mirar a nuestros estudiantes, o a aquellas y aquellos con quienes asumimos responsabilidades educativas, como “otros”. Se trata también de si la propia vivencia del encuentro educativo puede ser una experiencia para niños, niñas y jóvenes. ¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate solo de “cosas”, de “conocimientos”, sino también de nosotros?



¿Experiencias que pongan en juego (Que nos pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados? ¿Sería posible como conversación sin guión, dejarse llevar, abriéndose a lo que cobra sentido, necesidad, libertad? ¿Sería posible sin dar por supuesto quién es y ha de ser cada uno y cada una, abriendo y explorando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser?”

Compartimos los aportes de Larrosa (2009), en torno a Experiencia y Formación quien entiende que la Experiencia es “Eso que me pasa” junto a otros, que irrumpe y acontece. El autor analiza la expresión a través de ciertas unidades y la asocian a tres dimensiones de la experiencia: “Eso”, lo exterior, como lo ajeno que sucede y que no reconozco habitual en mí, no lo produzco yo, sino que tiene que ver con otro u otros que lo producen, por ese motivo irrumpe en mí. Luego de un proceso reflexivo “me pasa”, algo diferente sucede que no depende de mí, pero lo que pasa, pasa como acontecimiento reflexivo que provoca movimiento y transformaciones en mí, lo experiencia pasa en mí, yo soy quien se transforma. La experiencia supone algo que me pasa a mí. Yo soy protagonista de esa experiencia que sucede, que me transforma, quizás no aquí y ahora pero esa experiencia se va a resignificar, cobrar sentido porque la experiencia es siempre educativa. Cada uno es autor de su propia experiencia es un tránsito compartido y a la vez singular, la experiencia sucede y me forma y transforma. El sujeto de la experiencia, es como un territorio de paso, y al pasar por mí, deja una huella, una marca.

Que cobra algún sentido en mi formación en tanto al decir de Larrosa (2000) “La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo”.

4.2.3.-Articulación de saberes

Propone de Souza Santos (2005:65), “La construcción de un nuevo sentido común, que no resulta de la tradicional oposición al conocimiento verdadero, sino que implica una ruptura epistemológica diferente en tanto implica la consideración del conocimiento científico como un nuevo sentido común”

De Souza Santos nos plantea una nueva posibilidad para el diálogo de saberes a la que denomina Ecología de Saberes, lo cual presupone la existencia de otros



saberes tan valioso como el científico que pueden convivir en armonía luego de la resistencias epistemológica y de las tensiones generadas.

“Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la Universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales(...) la ecología de saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluyendo 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,..., sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la Universidad en un espacio público de Inter.-conocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir. (...)”.

(De Souza Santos, B. 2005: 65-69).

Evidenciando de esta forma la diversidad de saberes, culturas, por eso es que Boaventura habla de la Ecología de Saberes como una “contraepistemología” que se produce frente al efecto de la globalización y la emergencia de otras formas de ver al mundo. Es ese el sentido que los docentes trabajan produciendo intersubjetividad junto a los estudiantes y actores sociales desde el diálogo de saberes, ya que entienden que el saber y el conocimiento no son propiedad privada y se necesita tanto del saber universitario como del saber popular, conjugando la “multirreferencialidad” (Ardoino, 2005), entendida como la pluralidad de miradas, afectos sobre una misma situación, reconociendo que pese a ello encontraremos “puntos ciegos” a los cuales no se va a tener acceso.

4.2.4.- Relación pedagógica

La relación pedagógica es un vínculo humano singular, entre, el docente y sus representaciones de ese ser docente, y el estudiante y sus representaciones de ser estudiante, podríamos decir que en ambos se juegan historias previas de múltiples encuentros subjetivos e intersubjetivos. Además esta relación pedagógica está atravesada por un tercer componente, el saber, “los saberes de sí, de los otros y del mundo” (Hernández, F., 2011: p 7).

La relación pedagógica se establece explícitamente entre las actividades de los sujetos formadores y la de los sujetos en formación, con el fin de producir nuevos encuentros y situaciones que serán transferidas a otras situaciones. No es una relación de igualdad, ni de horizontalidad, pero si es una relación que nos afecta y nos atraviesa, nos pasa, acontece.

Tal vez sea oportuno valorar que cada encuentro es un acontecimiento, suceden determinadas cosas que a veces se presentan y a veces se tornan conscientes

posteriormente. Por ello es que se torna foco de atención, no tanto lo que se dice y explícita, sino lo que sucede. Pensamos entonces que en la situación del enseñar y el aprender se da de forma dinámica, las instancias de aula se tornan en un encuentros de saberes en relación con cierta experiencia a compartir.

Es el devenir de la experiencia lo que le va dando cierta forma a cada sujeto de esta relación, relación con un cierto saber que se va construyendo, hilando es un saber que no se sabe, es un saber que irrumpe y nos transforma a mí y a otros. Cuando esto sucede se perciben y precipitan fenómenos inconscientes del orden de lo transferencial y de la contratransferencia, que se anudan a la historia personal de cada uno. El deseo de enseñar nos remite a la necesidad de un otro, el deseo de estar junto a un otro, un otro cuya ausencia y \ o presencia comunica.

Compartimos con Claudine Blanchard Laville.(1990) que cuando se habla de vínculo docente estudiante, es necesario reconocer la existencia de fenómenos psicológicos inconscientes que se ponen en juego en la relación pedagógica.

La situación de formación se puede pensar como un entretejido afectivo, formativo que se anuda y teje a través del pasaje de diferentes momentos consolidándose en un entramado de relaciones.

Pensar en el afecto nos retrotrae a Freud. S. quien plantea que el afecto se define como la “traducción subjetiva de la calidad de energía pulsional.“.Por tanto el afecto se traduce en energía e impulsos que se ponen en juego. Para Freud los afectos serían representaciones primitivas de acontecimientos vitales que se reactivan frente a determinadas situaciones de relación con otros. De acuerdo al Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (1981:12)

“(…) el término afecto designa todo estado afectivo, penoso a agradable, vago o preciso,(…), según Freud, toda la pulsión se manifiesta en los dos registros del afecto y de la representación. El afecto es la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional y de sus variaciones(…), junto al término afecto utiliza el de “quantum de afecto” corresponde a la pulsión en la medida en que éste ha desprendido de la representación y encuentra una expresión adecuada a su cantidad que percibimos como afectos”.

Entonces podemos afirmar que el afecto se pone en juego a partir del vínculo con un otro, desde lo que Pichón Rivière, denomina la Teoría del Vínculo en la cual refiere al establecimiento de un ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo), que nos atraviesa a todos, se construye desde lo cotidiano desde el pasaje por diferentes grupos equipos y tareas. Es Referencial, en tanto, es soporte, y juega como antecedente para comprender qué sucede en un grupo, en un equipo, en el cual se opera, se trabaja. El aprendizaje es grupal, en tanto implica aprender a acomodar los

estilos propios, conciliando los diversos sentires y afectos. Supone un doble movimiento hacia el establecimiento de un orden en lo grupal, para luego dar lugar a la formación.

Para Zambrano, (2006) la relación pedagógica debe ser pensada como una relación en continuo devenir y movimiento, se conforma con relaciones, vínculos que van y vienen en diferentes direcciones, es una relación dinámica, por lo tanto, se encuentra en interacción constante y cobra diversos significados. Por tanto se la ha de visualizar como una relación compleja ya que además de ser una relación que se construye en un escenario particular donde se da un encuentro entre los sujetos, es una relación que se ve atravesada por la multiplicidad de encuentros que en ella se generan. Es decir, se conforma una relación pedagógica singularizada y relaciones pedagógicas múltiples en contextos particulares y diversos, con lo cual se producen otros significados.

Siguiendo los aportes de Abramowski (2010:167) compartimos sus palabras en vinculación con los afectos que juegan en las relaciones pedagógicas en las instituciones educativas.

“(...) Preferimos afirmar la presencia inerradicable de los afectos en las prácticas educativas, con todos los riesgos que esto implica. Parafraseando a Germán García, diríamos que no es sin amor que sucede la educación; es con amor(...) que los encuentros pedagógicos se consuman. Los afectos están ahí, a veces no nos queda otra posibilidad que lidiar con ellos. (...) Afirmar lo contrario sería tácticamente confinar los afectos al terreno de lo caprichoso e indómito, o de ingenuo y sentimentaloides. O de estrictamente privado y singular. (...)”

5. Otras Investigaciones en torno a los EFI

En nuestra Universidad recientemente el fenómeno de la Integralidad ha llamado la atención de nóveles investigadores, que se encuentran vinculados a la temática de la extensión, la docencia, los EFI, entre otros. Quiénes han aportado datos que han de tenerse en cuenta para pensar la integralidad.

En el año 2013, Cano y Castro docentes del SCEAM, presentan el Informe de la investigación “Análisis de los modelos pedagógicos en la prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular”. La investigación se ejecutó entre 2011 y 2013. Su objetivo fue analizar los “modelos pedagógicos” que juegan en los EFI.



Del análisis de la misma se desprende que, un modelo pedagógico sería por un lado un instrumento que permite orientar el análisis reflexivo y crítico de prácticas de enseñanza, y a la vez un “cuerpo de ideas orientadoras de (dicha) práctica.” (Cano y Castro, 2013:19). En tanto “tipos ideales” (Weber, M. en Cano y Castro. 2013), y como “construcción teórica” (Gatti en Cano y Castro, 2013), y abstracta, sirven para orientar el análisis histórico y social de las prácticas de enseñanza.

Se apoyan en la caracterización propia de un determinado modelo pedagógico para los EFI. (...) los procesos formativos desarrollados en el marco de experiencias como los EFI, en los que en torno al organizador principal de “la instancia del saber”, se integran disciplinas, saberes y funciones universitarias, en la búsqueda de procesos de investigación y transformación de la realidad. (Cano y Castro, 2013, p. 59). Experiencias en las cuales los modelos se ven complejizadas por la integración de los actores sociales.

Concluyen que:

“(...) el proceso formativo en los EFI se representa como un proceso de cambio espiralado motorizado por la “instancia del saber” (referente organizador de los procesos de extensión e investigación), que alterna con la “instancia del conocimiento” (referente organizador de los procesos de enseñanza) (...), en el contexto de funcionamiento de un determinado “campo de saber”(…), que en los procesos de extensión se articulan con un determinado “campo - tema” (...), el cual es comprendido y narrado de acuerdo a las lógicas de la interdisciplina (referente epistemológico y profesional de la racionalidad universitaria) y de la “ecología de saberes” (...) (referente ético, político y epistemológico el diálogo de saberes), en procesos de transformación de la realidad (lógica de la extensión), del propio campo del saber (lógica de la investigación) y de los sujetos involucrados (lógica de la formación)”.

(Cano y Castro, 2013, p. 29).

En su análisis introducen también la dimensión de la teoría y la práctica, y los modos de concebir las relaciones entre ellas. Concluyendo que las más relevantes concepciones de extensión rescatan la perspectiva de la “praxis”. Plantean que las “prácticas educativas integrales,(...) al procurar un redimensionamiento de la enseñanza y el aprendizaje, junto a la incorporación de la investigación al proceso formativo, busca también resolver la disociación entre teoría y práctica propia de la educación tradicional.” (Cano y Castro, 2013, p 32).

En relación a la tarea docente plantean que en los EFI se caracteriza por ser un “rol docente en construcción”, con diferentes características y perfiles según la tarea que desarrollen en el mismo.

Otra Investigación realizada por un equipo de investigadores del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, titulada “Evaluación sobre las Políticas de Extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República” realizada durante los años 2012 - 2013, sostiene lo siguiente:

“El objetivo del proyecto fue ofrecer un acercamiento a la percepción de los actores involucrados acerca del impacto de la implementación de los Espacios de Formación Integral de profundización en el marco del proceso de curricularización de la extensión.”

(Romano, A.(coord.). 2014. p 5).

En dicha investigación se presentan las siguientes conclusiones:

“(…) Los discursos tanto de docentes como de estudiantes refieren a la: *experiencia*. Cuando analizamos sus usos, aparece acompañada por verbos que remiten a los contenidos que definen este tipo de experiencia o la realización de la experiencia. (...) Diferentes formas en que la experiencia es percibida por los actores que refieren a una cierta forma de transitar en la universidad, en la cual aparecen juntos el conocer y el saber con el hacer la experiencia (...) Quizás la particularidad de estos espacios está en la combinación que permiten entre las situaciones de aula y lo que ocurre fuera de estas en el mundo profesional. Esto se traduce en términos de la propuesta educativa, que se plantea como desafío (...) los EFI son considerados una *experiencia en sí misma* (...) el EFI logró impactar en las maneras en que los estudiantes viven su propia formación: donde conocimiento y hacer pueden ir juntos y además, una experiencia” (Romano, A (coord.). 2014. p.47-49)

VI.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En función de los objetivos planteados, se propone un diseño metodológico de tipo cualitativo. Este diseño se inscribe dentro de las metodologías cualitativas en el campo de las ciencias sociales. Pretende comprender el fenómeno en su gran complejidad, pudiendo describir, analizar, e interpretar en profundidad, comportamientos sociales y prácticas cotidianas.

Se busca conocer el fenómeno de estudio en su contexto, el de las prácticas docentes en el marco de los Espacios de Formación Integral de Profundización. El estudio pretende ser de tipo exploratorio con el fin de poder construir algunas categorías de análisis que puedan contribuir a comprender, profundizar y realizar posibles aportes a la temática abordada.

A través de este estudio se buscó conocer y caracterizar las prácticas de enseñanza que se despliegan en el EFI de Profundización “Prácticas Integrales en el medio Rural”. Los datos que surgen de esta investigación y se traducen en descripciones de lo acontecido en diversas instancias, con la intención de comprender lo acontecido en el campo. Consideramos relevante esta aclaración ya que la investigación cualitativa trata de comprender el significado de las acciones humanas así cómo de las instituciones en las que convergen. Intenta explicar la cotidianeidad, por la que transitan, para luego interpretar, tratando de otorgar un sentido al fenómeno estudiado, en función del significado que los participantes les asignan, o sea, de sus verdades. Esta interpretación se hace en función de contemplar tan cerca como es posible las manifestaciones y situaciones de este estudio. (Woods, P. 1998)

1.- Estudio de casos

El estudio de casos es una metodología muy utilizada en las ciencias sociales y humanas, sobre todo en la etnografía, porque permite conocer cómo funcionan todas las partes del caso, conviviendo con el objeto de estudio, para elaborar hipótesis, tratando de explicar las supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en su propio contexto socio histórico.

Para Murillo et al.(2013) el estudio de caso es muy empleado en el ámbito educativo, y es pensado como;

“Método de aprendizaje acerca de una situación compleja (como un aula en un centro escolar); se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación aula), el cual se obtiene a de la

descripción y análisis de la situación, situación tomada como un conjunto y dentro de su contexto. (...) Implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva de la situación y el análisis de la situación en su conjunto, y dentro de su contexto. Constituya una investigación procesual, sistemática y profunda un caso en concreto.”

(Murillo.et.all. Pág. 3-4) Recuperado agosto 2013.

Por lo expuesto es que entendemos que esta metodología nos permite conocer la vida cotidiana, los hechos y las relaciones humanas en el transcurso del día a día. Seleccionamos esta metodología de abordaje para este trabajo ya que nos permite abordar los objetivos planteados anteriormente. Como lo plantean los autores es muy utilizado en nuestro ámbito de investigación, las prácticas docentes.

2- Técnicas a utilizar para la recogida de información

Las técnicas de recolección de información que se utilizarán fueron elegidas en función de la compleja temática propuesta y se consideran complementarias entre sí. Seleccionamos de acuerdo al estudio de caso la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos.

2.1- La entrevista

La palabra entrevista proviene del latín *inter* y *vista* (los que se ven entre sí) como dice su etimología, es una palabra de origen francés, pero se utiliza indistintamente el término *interview*, o *interview*.

Las entrevistas buscan “entrever”, “ver a través de”, en este caso ver a través del discurso de los referentes calificados, los informantes, las implicaciones, entrever los por menores, lo no evidenciado a través de la observación o de sus propios discursos.

Se realizaron entrevistas semi - estructuradas que nos permitieron recabar información necesaria, así como habilitar un espacio para que lo configure el entrevistado desde su propio discurso e interés, lo gestual, las emociones, entre otros. Se valoró relevante la realización de entrevistas en profundidad a los docentes involucrados quienes pudieron aportar desde su especificidad, al problema estudiado con el objetivo de comprender las perspectivas que, los mismos tienen en torno a dicho fenómeno.

Durante las entrevistas se fueron introduciendo nuevas preguntas que permitieron revelar el contenido de la teoría subjetiva (Flick, 2007) que los entrevistados tienen en torno al problema de estudio.

“La expresión teoría subjetiva, se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el

asunto en estudio. Conocimiento incluye supuestos explícitos e inmediatos y que él puede expresar inmediatamente al responder una pregunta abierta.”(Flick, 2007: 95)

2.2- La observación

La observación es la primera forma de acceso a un fenómeno que se quiera conocer, para lo cual es necesario plantearse objetivos, registrar. Para lo cual es pertinente elaborar una pauta de observación que facilite la sistematización de lo observado.

De acuerdo a los planteos de Anguera (1996:20);

“Si observar es advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito, en primer lugar se perciben tales hechos, los cuales, después se expresan mediante palabras, signos, u otros hechos, y precisamente el fundamento de la observación científica reside en la comprobación del fenómeno que se tiene frente a la vista, con la única preocupación de evitar y precaver los errores de observación que podrían alterar la percepción de un fenómeno, o la correcta expresión de éste.

En esta investigación se empleó la observación participante (OP).

2.3.- Observación Participante

En la observación participante, lo observado otorga datos del contexto y textos del propio observador, el observador es afectado por lo observado para lo cual es necesario que opere en él, a lo largo de todo el proceso de investigación, la reflexividad sobre su quehacer. En tal sentido es pertinente registrar las sensaciones y emociones y las hipótesis que elabora.

El observador participa de la actividad cotidiana del grupo que estudia, tratando de ganar su confianza, para que su presencia no interfiera en el comportamiento habitual de los integrantes del grupo. Es así que autores como Guber (1991), citado en: Vasilachis, (2006:125), patean que la Observación Participante es:

“Una forma de producir conocimiento que constituye la característica distintiva de la OP, en la que el compromiso del investigador supone enfrentar la tensión entre el involucramiento y el distanciamiento en las situaciones sociales en las que se encuentra. En la que el despliegue de relaciones e interacciones «cara a cara», compartiendo actividades y sentimientos durante un período prolongado de tiempo, se constituye en un soporte imprescindible de la investigación. De esta forma se explicita con claridad que «la técnica de la OP no es solo una herramienta de obtención de información sino, además, de producción de datos en virtud de la

presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente»”

Es en este tipo singular de observación donde uno ha de cuidar el mantenerse alerta frente a los acontecimientos y las resonancias que en cada uno hacen eco. Parafraseando a Guber, R. (2005), entendemos que la OP produce conocimientos a partir de la vivencia, el pensamiento y la acción lo cual implica la necesidad problematizar “una elaboración reflexiva teórico-empírica” que ha de hacer el investigador durante el vínculo con sus informantes. Siguiendo sus planteos es que compartimos que:

“(…)cada acto, cada gesto, por más físicos que se revelen, son esencialmente sociales y culturales en la medida en que tienen sentido para otros miembros de la misma unidad social. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, emiten y reciben, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como lo hacen todos los individuos en su socialización. (...), si un juego se aprende jugando, entonces una cultura y sus significados se aprenden vi viéndolos. De ahí que la participación sea condición sine qua non del conocimiento de un sistema cultural. Las herramientas son, pues, la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, esclarecen la dinámica cultural. Para ello, el investigador debe proceder a la inmersión subjetiva; dar cuenta de esa cultura no es explicarla, sino comprenderla. El investigador comprende desde adentro a los sujetos que estudia.(...)” (Guber, R. 2005. p. 111)

En este contexto se torna significativo observar con todos los sentidos alertas, los espacios de aula, los espacios de reunión del equipo docente, las relaciones interpersonales, e interdisciplinarias, las didácticas, las estrategias de enseñanza, entre otros. Lo cual nos habilitará a describir el fenómeno observado, plantearnos posibles dimensiones de análisis e hipótesis.

Valoramos la observación participante como valioso instrumento que nos habilitó a acercarnos al problema abordado, generándonos nuevas preguntas y habilitando la reflexión.



VII.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1.- Cronograma tentativo

	Período 1	Período 2	Período 3	Período 4	Período 5	Período 6	Período 7	Período 8
Ajuste del marco teórico metodológico								
Elaboración de pautas para el registro								
Selección del caso EFI								
Primeras coordinaciones								
Trabajo de campo								
Procesamiento de datos								
Redacción Informe final								
Difusión resultados								

1° Período: Diciembre 2012- marzo 2013

Ajuste del marco teórico metodológico

2° Período: Febrero - Marzo - Abril 2013:

Elaboración de pautas de observación, pautas de entrevistas, elaboración de consentimiento informado.

3° Período: Mayo-Junio 2013:

Selección de los EFI, establecimiento de primeros acuerdos con los equipos docentes.

4° Período: Julio- Noviembre 2013

Realización del trabajo de campo.

5° Período Septiembre- Diciembre 2013- Marzo 2014

Procesamiento de los datos obtenidos

6° Período: Febrero- Abril 2014

Redacción informe final.

7° Período: Abril-Mayo- Junio 2014

Difusión de resultados

2.- Unidad de análisis

Al momento de indagar sobre el universo posible de propuestas que se pudiesen tornar en objeto de estudio para esta Tesis, leímos las propuestas EFI de Profundización presentadas por los diferentes servicios a SCEAM, luego seleccionamos algunas de ellas, se contactaron a sus referentes para aclarar dudas y conocer las propuestas. Finalmente seleccionamos este nuevo EFI de Profundización, por ser un espacio de formación que se inaugura en ese año y estaba atravesado por dos Áreas del conocimiento próximas pero que al inicio parecen lejanas, el Área Salud- Social a través de la Escuela de Nutrición (ENYD) y el Área Agraria – Tecnológica la Facultad de Veterinaria, a través del Área de Extensión, al igual que de la ENYD participó la Unidad de Extensión y un docente de Nutrición Poblacional. Tomamos como criterio para la selección de la unidad de análisis de este estudio:

Un Espacio de Formación Integral (EFI) de Profundización de carácter curricular, integrado por un equipo docente interdisciplinario integrado por docentes, con las siguientes características:

- a- El equipo se conforma a partir del interés de enseñar desde los supuestos epistemológicos de la Extensión Universitaria.
- b- Un docente que tiene trayectoria, experiencia y la formación para el ejercicio de su función docente. (DE)
- c- Tres docentes con trayectoria no mayor a 5 años. (D1, D2, D3).
- d- Dos egresadas que inician su tarea como estudiantes de apoyo y devienen en contratos docentes. (DN1, DN2,)

2.1 - Antecedentes del caso

La Facultad de Veterinaria, desde el año 2006 realiza diversas intervenciones, en el Departamento de San José, enmarcadas en las prácticas rurales de dicho servicio, siendo el enclave territorial el campo experimental N° 2 de la Facultad de Veterinaria.

En el año 2011 surgen diversas demandas de la comunidad sobre temas relacionados a las Buenas Prácticas Agrícolas, Buenas Prácticas de Elaboración de Productos de origen Artesanal Lechero, entre otras. Es a partir de dicho interés por esas temáticas, que se realizaron talleres coordinados y llevados a cabo por la Dirección del Campo Experimental N°2 de Facultad de Veterinaria y el equipo docente del mismo.

En el año 2012 se incorporó al trabajo en la Colonia Montañó el Área de Extensión de Facultad de Veterinaria y la Escuela de Nutrición desde la materia Nutrición Poblacional, generando una propuesta de grupo operativo de abordaje interdisciplinario (colonos productores, estudiantes y docentes de diversos servicios), integral e interinstitucional (UdelaR, Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca, Instituto Nacional de Colonización). Donde surgieron de forma colectiva la elaboración de diversas líneas de acción orientadas a preservar la salud humana a partir de subsanar las diferentes limitantes sociales, productivas y ambientales que se presentan en la zona. Es así que este grupo operativo constituye el antecedente del EFI estudiado.

Luego de transitar por otros “espacios integrales” definimos seleccionarlo, valorando para ello la trayectoria de trabajo conjunta del equipo docente, la participación de estudiantes desde momentos previos a la planificación, así como la integración de egresados de otras disciplinas y la integración de actores sociales a la propuesta. Así como la colaboración interinstitucional con otros actores.

Todo ello enunciaba un atractivo escenario en el cual transitar.

3.- Trabajo de Campo

El primer contacto se inició con el acercamiento al Plan de Trabajo del EFI, luego se acordó vía telefónica con su responsable un encuentro en el cual presentar la propuesta para que posteriormente ellos evaluarán la posibilidad de realización de esta investigación.

Se elaboraron dos guiones de entrevista (ver Anexos), uno para la entrevista grupal y otro para la individual, las cuales se constituyeron en guía para las mismas, ya que fueron preguntas que permitirán luego, sistematizar y visualizar los ejes de la información relevada. El guión no pretende proporcionar formulaciones textuales de preguntas, así como tampoco un orden a seguir sino que operó como guía y orientador en las entrevistas.

Como estrategia de registro se previó la grabación de las entrevistas, lo cual permitió tener un registro fiel de lo expresado, evitando la interpretación a priori de lo expuesto inicialmente. El contar con un registro grabado permite que el investigador, en estos encuentros, pueda captar otras expresiones más allá del discurso hablado, o sea, lo gestual, las miradas, tensiones puestas en juego.

Las entrevistas fueron grabadas con la autorización de los entrevistados, siendo informados de los motivos de hacerlo (tratando de no generar sesgos, ni

errores en la transcripción). Se empleó un grabador digital y se desgrabaron en procesador de texto para su posterior sistematización.

Se definió realizar una entrevista inicial grupal a todo el equipo docente luego de la cual se realizaron las entrevistas en profundidad a cada uno de ellos (un total de seis entrevistas). Las mismas se desarrollaron durante el período de observación. En los espacios posteriores al aula o en los días de coordinación docente.

Se entregó a cada docente involucrado un consentimiento informado que daba cuenta de la intención de este estudio y el compromiso asumido en cuanto a la confidencialidad de los datos.

3.1- EFI: Prácticas Integrales en el Medio Rural

A modo de resumen compartimos algunos aspectos y características del mismo, las cuales iremos desarrollando a continuación.

El equipo docente se propone formar a los estudiantes a través de instancias teórico – conceptuales con modalidad de taller y en terreno, coordinando y articulando con las instituciones involucradas como; ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), MGAP (Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca), además se plantean instancias de evaluación y monitoreo del EFI entre colonos, docentes y estudiantes además de otros actores sociales. Asimismo se espera que éstos alcancen cierto nivel de autonomía en el territorio que les permita coordinar acciones con todos los miembros de la comunidad rural. Para que los estudiantes participen en las etapas de planificación, ejecución y evaluación de las actividades en el territorio.

“La modalidad pedagógica propuesta se basa en la incorporación de los conocimientos previos del estudiante, la promoción del intercambio entre pares y la reflexión a partir de las instancias en terreno. Se plantea una modalidad participativa de todas las instancias del EFI, a través de estrategias metodológicas que habiliten el intercambio”.

(Plan de trabajo EFI 2013)

La convocatoria de este EFI fue abierta a la inscripción de cualquier servicio. Los estudiantes que transitan por el EFI en un total de 20, pertenecen a Facultad de Veterinaria, la ENyD, mayoritariamente y dos estudiantes cursan Facultad de Psicología, ya que con anterioridad se habían inscripto a otros espacios de formación con parte del equipo docente y tenían interés en formarse en para el trabajo en el medio rural.



Como decíamos anteriormente este EFI trabaja con la metodología de Taller a través de propuestas lúdico creativas que estimulan el pensar de los estudiantes sobre la temática abordada, además de trabajar en territorio con la metodología de “Vivenciales”. Lo cual supone que en duplas interdisciplinarias, los estudiantes trabajan con una de las familias productoras, para “vivenciar” lo que supone el trabajo en el medio rural. Comparten jornadas, estableciendo vínculos, realizando las tareas en la producción del tambo y en la elaboración de sus productos, o incluso en tareas de huerta.

Para la evaluación el equipo docente, propone como instrumento el registro de Diarios de Campo, donde los estudiantes han de registrar no solo tareas enviadas por los docentes, sino además incluir su reflexión en torno a su acción, los sentimientos que le genera, el encuentro con otros. Los mismos son entregados a fin de año como trabajo final.

Los espacios de aula son en ámbitos de la Facultad de Veterinaria, asimismo han realizado algunos talleres en el campo experimental N° 2 en el departamento de San José.



VIII.- ANÁLISIS DE DATOS

1- Análisis de entrevistas

A través de las entrevistas se buscó comprender el sentido que los docentes le otorgan al desarrollo de su tarea en los Espacios de Formación Integral. Se indaga sobre cómo llegaron a ser docentes, el motivo que los lleva a tener ese estilo docente, lo más significativo de su tarea, y sobre la construcción del diálogo interdisciplinario.

A partir del análisis de los contenidos de los discursos surgen cuatro dimensiones principales las cuales serán puestas en diálogo con el marco teórico de este estudio.

1) Dimensión docente: se evidenció a través de los relatos de su la historia de formación docente, el estilo de ser docente, el sentido que le otorgan a la formación de los estudiantes.

2) Dimensión Integralidad: entendida como el interjuego de las funciones universitarias, la interdisciplina y el diálogo de saberes.

3) Dimensión Prácticas de enseñanza que utilizan

4) Dimensión Relación pedagógica: vínculos con el saber, vínculo docente-estudiante, estudiante- estudiante.

Los datos obtenidos fueron analizados de manera de buscar temas comunes en las entrevistas realizadas, así como aquellas ideas significativas que aparecen en algunos discursos.

De aquí en más la selección de las respuestas dadas en las entrevistas, se realizó en función de algunas de las mismas dada su relevancia, o por su significatividad y por la saturación en las mismas. Rescatando la relevancia de estas respuestas sobre las anteriores.

1) Dimensión docente

En vinculación con el Objetivo General en el cual nos planteamos: “Conocer y caracterizar las prácticas de enseñanza que se despliegan en el EFI de Profundización “Prácticas Integrales en el medio Rural”. Surge esta dimensión de análisis que denominamos Dimensión docente, la misma se evidenció a través de los

relatos de su historia de vida y de formación docente, el estilo de ser docente, el sentido que le otorgan a la formación de los estudiantes.

Iniciar las entrevistas individuales, de los docentes, preguntando sobre su historia de formación docente, supuso la necesidad de elaborar una narrativa oral que sin duda trasciende lo laboral y se vincula con la historia de vida, y de formación de cada uno de ellos. Los datos relevados nos permiten contextualizar y entender cómo nos relacionamos con, el oficio de enseñar, el saber y las instituciones, para aportar desde los diferentes discursos datos del contexto, social, histórico, familiar y político. Ello se evidenció en algunas de las siguientes respuestas:

(...) ella me dijo que me veía pasta para ser docente (D1)¹.

“El equipo que me motivó a elegir la docencia o a empezar a pensarme como docente, fue el mismo equipo que integro, (...) no me siento totalmente docente, es como una utopía que está allá” (D3)².

“(...)me permitió estar en otro lugar y terminar convirtiéndome en algo parecido a ser un docente (...) a mí siempre me gusto esto de la docencia y sabía que yo quería ser docente” (DN1)³

“...yo recién empecé este año. Empecé con el equipo de extensión y habilitaban (...) Es como que en realidad preguntamos cómo somos parte del equipo? (...)me parece que la diferencia está en el recorrido personal son como líneas de fuerza que se fueron por sus lados por sus ideas”(DN2).⁴

“Para mi esa es la riqueza de ser docentes,(...), si no partís de la historia de cada uno y que se enganche con la historia personal eso es lo que yo aprendí en el Área, si no podes ensamblar la historia de cada uno y que vaya formándose con esa historia es medio esquizoide por un lado la Formación académica y por otro la vida persona(...) no soy un pedazo de, soy una, nosotros intentamos en los equipos docentes encuadrar todo, siempre hay que formarse e integrar(...) también me introduje en todo eso porque venía de un liceo católico y ya trabajaba yo con la obra del Padre Cacho(...)ensamblé una experiencia de mi ser religioso que lo sigo siendo, con lo que encontré en Facultad(...)”. (DE)⁵

Indagar en las historias de formación nos permitió develar y comprender que el llegar a la docencia jugó en cada uno de ellos un rol preponderante la presencia de un otro, quien fue el guía y actuó como mediador para re-pensar(se) y posicionarse desde otro lugar. Un otro que fue espejo y permitió reflejar, que alentó, apoyo,

¹ Docente 1

² Docente 3

³ Docente Novel 2

⁴ Docente Novel 4

⁵ Docente con experiencia.

orientó hacia la reflexión y el deseo. Al decir de Ferry, G.(1997) hay formación cuando se comprende y reflexiona y como producto uno se refleja.

Además se visualiza claramente que en todos los casos fue un otro que lo motivó para la elección de la docencia y también es un elemento común el que ningún integrante del equipo tiene formación específica previa para la docencia, más allá que el haber transitado por diferentes espacios de formación donde hubieron otros, formadores, docentes, que fueron quienes los inspiraron, en los cuales ellos se intentan reflejar. En tal sentido un docente nos dice:

“El ser docente te permite eso, el conocerlos a los gurises, a motivarlos a ellos que puedan ser lo que quieran ser, desde siempre desde un ser más humano más sensible ser más real”. (D1)

Aparece el docente, que por trabajar con grupos pequeños puede conocer a otros, desde las certezas e incertidumbres del ser docente, el docente que es un ser complejo, compuesto por múltiples partes de una historia o piezas que arman y dan forma a un rompecabezas, piezas que a veces encajan y se tornan equipo. Lazos que anudan, tramas que se juegan en lo invisible de cada ser.

Aparece también la visión del docente “humano, sensible, real”, que puede escuchar y motivar a sus estudiantes. Nos habla de un ideal de un escenario posible para un número limitado de docentes y estudiantes. Lo cual nos retrotrae a Goodson (2003), quien plantea que si vemos a la enseñanza como un proceso social, no se le puede quitar trascendencia a la mediación de los profesores, ya que el docente es una persona que toma decisiones. Y claramente vemos que ese estilo de ser docente ha sido una elección favorecida por el contexto de enseñanza.

También se vincula con intereses propios de cada uno y con la posibilidad, las ganas y el deseo, se habilita el deseo de ser, del oficio de ser docente desde la singularidad y complejidad del trabajo desde extensión

El estilo docente aparece fuertemente dado a través de la docencia en ámbitos de extensión, en su mayoría el sentido de ser docente es encontrado a partir de su ser extensionista, el discurso transmite una alta sensibilidad del docente, el respeto por los otros, por el saber del otro y hacia su tránsito de formación.

“La práctica docente en extensión se caracteriza por la sensibilidad del acercamiento hacia el estudiante sin plantearse esa distancia que a veces se plantea, y de tener cierta apertura de mente (...) mucha flexibilidad, creo que esos valores son muy importantes a la hora de pensarse en forma integral” (DN2)

“Desde la experiencia y del entender que la extensión es un proceso y que al inicio en las clases surgen, miedos, ansiedades, si escuchas captas las cosas, de la capacidad de escucha se aprende....” (DE)

“Lo más significativo es la formación constante, el aprendizaje constante, yo estoy segura que aprendo más yo que los estudiantes(...)Un trato más horizontal con el estudiante, el poder incentivar a que el estudiante reflexione, el mostrar de alguna manera que el estudiante tiene mucho que aportar desde su experiencia de vida como estudiante de secundaria y de la Universidad”(DN2)

“(...) y en este tipo de propuestas uno va aprendiendo que empezar a involucrarse de la experiencia y empieza a ser guía, yo no sé si me siento como docente...Para mí era muy importante decirles, este espacio lo construimos entre todos.” (DN1)

“Para mí no es formar estudiantes, sino el encender como luces a los gurises, en el sentido de que pueden formarse diferente, el ser docente te permite eso, el conocerlos a los gurises, a motivarlos ellos que pueden ser lo que quieran ser, desde siempre desde un ser más humano más sensible y no desde libro ser más real. (D2).

Como lo decíamos inicialmente, este grupo humano tiene en común el que todos han llegado a la docencia a partir de lo singular que tiene el tránsito por la actividad de extensión universitaria. Lo cual se evidencia en expresiones como “no es formar estudiantes, sino el encender como luces a los gurises, en el sentido de que pueden formarse diferente(...) no desde libro ser más real”, traen la importancia de aprender desde la experiencia, desde el tránsito construido por todos, desde lo que “me pasa” al decir de Larrosa o nos pasa en este espacio de formación, donde cada uno como plantea Gatti “toma su propia forma “. Se ven como docentes sensibles, con capacidad de escucha, gué habilita la horizontalidad, que transmite valores, son guías, posibles caminos a seguir. En definitiva son docentes que dan un sentido diferente a la enseñanza, son docentes que están “disponibles”, dispuestos a escuchar, compartir, reír, preocuparse y acercarse a los estudiantes. Preocuparse en definitiva por su formación y su aprendizaje.

2) En clave de Integralidad

La dimensión Integralidad: se evidenció desde el interjuego de las funciones universitarias, la interdisciplina y el diálogo de saberes. Valoramos que de esta forma pudimos aproximarnos a dos Objetivos específicos propuestos: “Identificar las prácticas de Enseñanza y de extensión en el EFI mencionado” (2.1) y “Observar y analizar las propuestas pedagógicas que se dan en ese EFI” (2.2)

A partir de las entrevistas realizadas y la lectura del Plan de Trabajo del EFI, se evidencia claramente la articulación de las funciones de enseñanza y de extensión universitaria, no se manifiestan evidencias de la función de investigación salvo en lo que ellos visualizan como la investigación-acción. O sea que cuando intervienen en el territorio van actuando y descubriendo caminos para volver a intervenir. En referencia a la articulación de funciones universitarias es lo que Shultz denomina “lugar de preguntas recíprocas” dando paso de esta forma a una incipiente articulación de funciones, donde la investigación ha quedado un tanto relegada. Así lo demuestra una conversación con uno de los docentes del EFI. “En un principio pensamos en investigar sobre la producción y manejos de los alimentos del tambo, (...) no queríamos ser invasivos, quedar en lugar del experto (...) no podemos cerrar las puertas a la Universidad, por eso la investigación será para otro momento. Como equipo definimos que sería lo mejor”.

Se evidencia en cambio un fuerte enlace entre las funciones de Enseñanza y la Extensión, se da en la permanente articulación de la teoría con la práctica, se evidencian teorías y conceptos provenientes del “aula”, que se ponen en juego en la práctica, y que a su vez cobran otros sentidos al conjugarlos con la teoría en un mecanismo que se retroalimenta dinámicamente. En este juego se destaca la integralidad, la cual “no puede ser pensada como algo únicamente teórico conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica” (Tommasino y Rodríguez. En: UdelaR 2011: 28).

Parafraseando a Freire (2008), se aprende de verdad lo que se vive, lo que se reinventa; (...) Partir de un vínculo de ida y vuelta, donde existe la escucha, la horizontalidad en un clima democrático, que facilita la participación de todos, y al servicio de un proceso formativo que transforma. Es ese el sentido que los docentes invisten a las características de la docencia integral. Desde el diálogo de saberes, ya que entienden que el saber y el conocimiento no son propiedad privada y se necesita tanto del saber universitario como del saber popular, conjugando la “multirreferencialidad” (Ardoino, 2005), entendida como la pluralidad de miradas, afectos y efectos sobre una misma situación, reconociendo que pese a ello encontraremos “puntos ciegos” a los cuales no se va a tener acceso.

“(...) ser lo que quieran ser”, decía un docente, lo cual nos habla de habilitar el potencial del estudiante, estimularlo a ser él mismo en la búsqueda de su formación. A decir de Larrosa (2000) “La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la

constitución de uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo”.

Es la Extensión Universitaria una “práctica social” en la cual docentes y estudiantes se forman en el encuentro con la comunidad, en diálogo con la realidad en la que se desarrolla esta práctica y con los sujetos que en ella participan. Es en este sentido que propone de Souza Santos (2005:65), “La construcción de un nuevo sentido común,(...) que implica una ruptura epistemológica diferente en tanto supone la consideración del conocimiento científico como un nuevo sentido común”, desde lo que él denomina la Ecología de Saberes. Promoviendo el diálogo de la Universidad con otros actores sociales, institucionales, saberes que son producidos por la historia , culturas y costumbres tradicionales que muchas veces se transmiten de generación en generación.

La interdisciplina se centra en una búsqueda de formas de superar las limitaciones metodológicas de cada una de las disciplinas. Cuando se busca trabajar de forma interdisciplinaria estamos asumiendo que el problema a abordar esta planteado de tal manera que no puede ser resuelto desde una sola disciplina y necesita de la intervencionde varias miradas disciplinares. Es por ello que estos espacios de intercambio entre-disciplinas son atravesadas por sujetos que tienen una aprehensión sensible de la realidad donde el sentir actuar y pensar se redimensiona. Potenciando la introspección y problematización, operando la reflexividad sobre la tarea a cumplir en la formación de sujetos críticos y reflexivos.

Lo cual se evidencia en el análisis propio y en su reflexión, también en el conocimiento personal, el compartir la vida, sus historias personales y el día a día.

“...hay algo en lo humano, en el respeto en la valorización del otro que para mí es fundamental y eso se tramite a los estudiantes la importancia del nombre, de la historia”. (DE)

Estos intercambios disciplinarios suponen además interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad el intercambio y el conocimiento de los otros, habilitando diálogos. La articulación disciplinaria se basa en las correspondencias estructurales, en las intersecciones y en los vínculos interdisciplinarios e intersubjetivos. Esto es importante, porque la integración no se realiza exclusivamente a nivel de las disciplinas, sino a través de los miembros del equipo de trabajo, que en grupos heterogéneos aportan prácticas convergentes. Es por ello que la cooperación orgánica entre los miembros del equipo es básica.

“Yo creo que ninguna trabaja desde la disciplina sino con la disciplina, planteas una propuesta y en la forma de plantearlo se



trasluce lo disciplinar, y a veces en el complemento de los objetivos de las cosas que queremos para las actividades, ahí está la pizca, y yo creo que si muchas veces preguntas de quien es quien como que no se sabe, algo bien logrado de este espacio es que lo que se da y se genera va más allá de las disciplinas. Si esta lo que uno trae si es un pienso entre todas desde lo que cada uno estudio, por que no se lo puede despojar y sacar, peor uno va aprendiendo el pensar del otro, estamos compenetrados, no solo porque tenemos objetivos comunes, sino que estamos compenetrados en el pensar del otro, ...".(DN2)

En este punto valoramos necesario recordar las palabras de Álvarez Pedrosián,. citadas en (UdelaR, 20011: 79)

“(...) la generación de espacios de integralidad no puede esperar a la conformación de axiomas, postulados, principios generales de cómo tienen que establecerse las conexiones. No hay recetas certeras, no las habrá necesariamente, de lo contrario más que articular estaríamos disecando, vaciando de contenidos lo que puede darse en estos cruces. Se trata de acontecimientos, donde se devienen en las otras, y en dicho proceso emergen combinaciones particulares, formas de articularse siempre novedosas y ricas en variadas utilizaciones posteriores. De cada experiencia concreta, podremos extraer conocimiento y quizás, en el futuro, alcancemos a esbozar conjuntos prácticos, dispositivos y herramientas, que atraviesen las tres funciones de antemano”.

Parafraseando a Cambursano (2006), no se puede pensar la interdisciplina independientemente de la intersubjetividad en tanto que en este momento del encuentro supone una interface de producción en relación a otros, donde circula todo el espectro de las emociones y sentimientos generados en dicho encuentro. A veces el conflicto surge por características individuales de los docentes, y otras veces por la lucha de poder entre las disciplinas. En cambio, en otras situaciones no hay conflicto porque directamente la mirada es parcelada y no se encuentran en el hacer las disciplinas. O son equipos que trabajan juntos en diferentes espacios y han aprendido a trabajar interdisciplinariamente.

“Los docentes del equipo actuales somos los que estamos acá, (...) el equipo que tiene la fortaleza que viene trabajando juntos en distintos espacios, y este año una de las cosas que definimos es que es un grupo nuevo y que para eso teníamos que buscar los ejes en común frente a esta propuesta.” (DE)

“Nunca partimos desde las disciplinas, sino que se parte desde la metodología de extensión, basada en la educación popular y a su vez se parte desde la realidad para conceptualizar, o sea no traemos las disciplinas y las aplicamos, sino que partimos de una realidad concreta”. (D1)

“La fortaleza del equipo es generar didácticas interdisciplinarias y también hacer de espejo para que el grupo de estudiantes vea lo

disciplinar y lo interdisciplinario el trabajo de lo disciplinar hacia lo interdisciplinario (...)Es un camino que no es simple, (...), la fortaleza es trabajar grupalmente la interdisciplina en el equipo y poder escuchar, el diálogo”. (D 2)

Como se observa a través de estos discursos, este EFI inaugura la conformación de un “nuevo equipo” docente a partir de esta iniciativa pero que desde el tránsito en diferentes espacios, comparten cierta historia común, que se redefine en los vínculos humanos e interpersonales que establecen entre el equipo primero y luego con los estudiantes. Es de esta forma que pueden mostrarse como “espejo”, para que los otros compartan una misma forma de ser y hacer. Una posibilidad para mostrar, “escuchar y dialogar”. Lo describen como un camino que no es simple, es trabajoso, sinuoso y se generan conflictos que se visualizan en las reuniones de equipo y que no son generalmente visualizados por los estudiantes en el aula sino que quedan en el espacio de planificación docente. El encuentro supone una interface de producción en relación a otros, donde circula todo el espectro de emociones y sentimientos generados en dicho encuentro. El espejo habilita diálogos, encuentros y desencuentros, en diversas direcciones y acciones. Y también les permite a ellos como equipo ver su reflejo, pensarse, reflexionar como ellos dicen;

“Este equipo es de construcción constante como esa búsqueda de lo que creemos que debe ser o de lo que queremos ser nosotros mismos como docentes, en este rol hace que haya permanente construcción de para dónde queremos ir de repensar unas cosas de terminar una clase y venir y pensar que fue lo que paso para dónde queremos ir lleva mucho trabajo.” (DN2)

El pensarse, cuestionarse sobre su hacer se da en todos los docentes del EFI, no solamente en los docentes noveles, sino que en el equipo hay horizontalidad y no prima la palabra de uno sobre el otro, sino que se llegan a acuerdos. En definitiva como decíamos anteriormente no se puede pensar la interdisciplina independientemente de la subjetividad y de la inauguración de un espacio común que sujeta, que da en el proceso de la formación una otra identidad.

“Otra fortaleza son las personas, que somos por quien me parece que, no sé qué cosas nos une pero hay cuestiones muy fuertes humanamente que están en los distintos equipos. (...) (DE)

Por momentos parecería que lo humanizante del proceso de extensión hizo carne en el equipo docente, sin dudas cada uno encastra a modo de puzzle, y a veces se tornan invisibles las disciplinas a favor del trabajo interdisciplinario.

3) Dimensión Prácticas de enseñanza.

Dicha dimensión de análisis comprende al Objetivo general 1.1 y pretende dar cuenta del Objetivo general 1.2 “Analizar posibles desajustes que pueden surgir de las propuestas pedagógicas”.

Las prácticas docentes desde la integralidad, supone la conformación de un micro espacio interdisciplinario, lo cual constituye, un escenario de encuentro e interacción de las subjetividades de quienes integran los equipos docentes, incluyendo sus saberes disciplinares, valores, modos de hacer, narrar, pensar y actuar. Supone el mutar, cambiar, tomar diversas posiciones en la enseñanza. De esta forma lo sienten y transmiten los docentes de este EFI:

“Es un desafío los espacios integrales primero porque implica que vos te habilites en tu cabeza a trabajar con otras disciplinas, eso por un lado, (...) y para un docente duro es una innovación, una nueva enseñanza, te obliga a enseñar de otro lado, si no lo vivís yo lo veo duro difícil para aquellos docentes duros que vienen con un formato de enseñanza como de depósito del saber y de conocimientos el poder engancharse en EFI, yo lo veo difícil, por que tenés que ceder el poder y ponerte en una de que hay cosas que no vas a saber y que capaz que los estudiantes te van a estar increpando sobre diferentes cosas, es el habilitarte al saber y a que a veces no la tenés tan clara y eso rompe el esquema ,no? por eso creo que es una forma de enseñanza diferente y nueva” (D1)

“(...) lo que se ha hecho es darle visibilidad a esta modalidad de trabajo a ciertos espacios de trabajo que antes para verlo uno tenía que meterse (...)”(D2)

“Es una política desde el CDC ayudo a ponerle nombre a ciertas metodologías de enseñanza validar determinadas cosas,(...), quizás lo novedoso es un trabajo interdisciplinario. Entonces los espacios en lo que nosotros trabajamos, los validaron, nos dieron más plata. pero como política creo que ha faltado,(...). Yo digo que romper con una metodología tradicional supone un cambio en lo equipos docentes muy fuerte, de una forma de dar clases y de la importancia que se les da a los cursos. si mientras siga siendo la forma que un docente habla y los otros escuchan no se puede renovar nada, romper con una forma de enseñanza tradicional es muy fuerte, es el modelo de la pasividad y por eso no se puede renovar nada no hay un click, si está repitiendo el modelo del liceo y están todo el día con la tabla, nosotros les decimos traten de que la tabla sea para anotar algunas cosas nada más, romper modelos es muy difícil cambiar de un rol pasivo a uno activo es muy difícil, por más que haya unidades de enseñanza, lo que tiene que ser activo es su propio proceso de formación(...)” (DE)

“Para mi es indudable que es un cambio y es una renovación de la enseñanza. De la forma en cómo podemos aprender y enseñar en

aula y es todo un desafío y algunas facultades tienen muchos obstáculos para poder lograrlos ni que hablar que los aprendizajes son riquísimos más que valederos porque en un mismo espacio los gurises logran hacer extensión enseñanza investigación y pensando desde otro estilo y logran ser profesionales sensibles que pensando desde la realidad. No desde papeles que a veces son muy distantes desde la realidad misma.”(DN1)

Algunos docentes vivencian este impulso hacia la integralidad como una validación de su estilo de enseñanza que a su vez es reconocido de forma económica ya que se destina “más dinero” para los EFI a través de las Unidades de Extensión de cada servicio universitario. También es reconocido como un impulso renovador que no alcanza por que no todos los docentes están dispuestos a cambiar su estilo, quizás no sea necesario que así lo sea. Por eso es que lo traen como un “desafío”, ya que “cambia el rol”, cuestiona el lugar del saber, a veces la posición del docente es del que no sabe y eso supone “ceder poder”. Rompe con las” formas tradicionales” “el modelo del liceo”, “romper con el rol pasivo ”depósito del saber y de conocimientos” en la enseñanza en la UdelaR.

Se habilitan nuevas formas de ser estar y sentir en la docencia, ya sea desde compartir el aula con otras disciplinas, lo cual supone la presencia de otros en el aula; otros saberes otros estudiantes otras didácticas y pedagogías, otros conocimientos. Estos “nuevos” escenarios formativos, contemplan una apertura de las disciplinas, un trabajo de equipo para los docentes que deconstruyen las didácticas universitarias del “sentido común” para inaugurar nuevas prácticas que desde la integralidad se bocetan hoy en incertidumbres y desafíos a sistematizar en la producción de conocimiento pedagógico integral. El sujeto no se forma sólo, resulta del devenir de experiencias y sentidos que va dando a su vida desde los contextos que habita, desde sus historias y su capacidad de transformarla, desde la historicidad. Entonces; el rol docente es el de un docente humanizado, sensible, un docente activo que mira, promueve el intercambio, observa, cuestiona, que actúa como espejo, es interrogado por los saberes de otros y que se ve obligado a enseñar desde otro lugar. Un lugar y un rol “en construcción” que supone afrontar los desafíos del día a día, para lo cual necesita ser y estar” disponible“

4) Relación pedagógica

Esta dimensión emerge del trabajo de campo realizado en el marco del Objetivo 1.1 y comprende al resto de los objetivos planteados por que lo vincular irrumpe, acontece con mucha fuerza en este EFI.



Ello se evidenció en el transcurso de las entrevistas y se confirma durante las observaciones, se hace mención a la necesidad de establecer vínculos, de crear vínculos, de sostenerlos en el tiempo y han posibilitado cierta singularidad en este EFI que genera la particularidad, del trabajo conjunto. Por lo tanto valoramos la importancia de incorporar al análisis esta dimensión que es propia de lo humano, pero que a veces no tiene tal trascendencia a la hora del trabajo con otros. Evidencia de ello encontramos en los siguientes discursos:

“Lo que está ahí latente es que la afectividad en este equipo, las relaciones entre las integrantes tienen una gran carga en el trabajo la búsqueda del equipo no solamente desde el trabajo, la búsqueda de un equipo interdisciplinario sino que traspasa eso y lo mismo pasa con los estudiantes la personalización de los estudiantes y el vínculo.”(D3)

“Compartir la vida trae como todo, procesos de mucha fortaleza y procesos de conflicto, esto de compartir la vida me parece que yo que sé, cuestiones que son fuertes” (DE)

“Yo creo que atraviesa todo lo que son los procesos de extensión el respeto es fundamental, el otro día hablábamos de promover la pedagogía del amor, el amor hacia el otro que es distinto pero que siente como yo y que le pasan cosas, en realidad yo creo que desde ese lugar es que uno se lo plantea y la afectividad siempre está en todo momento siempre está presente en los procesos de extensión,..., los gurises buscan esos espacios.” (D3)

Pensando en este EFI, en la singularidad de este equipo docente, que busca nuevas formas de ser y estar en el aula, las cuales no son las habituales, rompiendo con viejas lógicas en la enseñanza universitaria, fomentando horizontalidad en el vínculo docente – estudiante, desde la lógica de la de modelos pedagógicos centrados en la formación, donde se dinamiza la enseñanza en pro de “un vínculo de mayor interacción, en el que la autoridad del profesor se defina desde sus conocimientos y su capacidad didáctica y no desde el poder derivado del ejercicio autoritario del rol docente.” (Allidière, N. 2004:43). El dialogo constante, el ser individualizado el estudiante al ser llamado por el nombre, en definitiva como dice un docente del EFI “la personalización del estudiante”, se evidencia también en las diferentes observaciones realizadas, sin importar el lugar, ya sea en el espacio áulico tradicional, la camioneta de Veterinaria, para las salidas, siempre se ve percibe un clima ameno, y afectivo

“Para mí la Universidad tiene que ser un espacio para producir con otros, acogedor, sino, si no es un espacio de disfrute, abierto es terrible no, por eso yo me pregunto mucho ¿cómo se produce conocimiento en la Universidad sino es un espacio de disfrute?, como haces?(...) caras tristes en los estudiantes me mata, el disfrute desde ese sentido, hay muchas caras triste en los estudiantes y yo los observo cada vez les cuesta más trabajar en equipo, el otro día



hicimos una dinámica y no se agarraban de las manos se llamaban tipo los bailes de campaña con la mano, trabajar con el cuerpo es cada vez peor y eso vos te das cuenta de que les va a servir para su formación todo eso y eso para mí es también parte de trabajar con el otro, mira que es un desafío.” (DE)

“Exige mucho desde el pienso, y poner el cuerpo que yo no se si todos están dispuestos. Me parece que es muy importante trabajar con eso, y es muy importante el afecto, poner el cuerpo repensarse, la implicancia. No sé si están todos muy dispuestos, es muy importante trabajar con eso estas propuestas exigen eso”. (DN2)

“Los estudiantes, yo creo que es fundamental el conocerlos y eso te genera el encariñarte con esa persona que tiene una realidad y que por algo se acerca acá” (D2)

El otro que es afectado por múltiples emociones sentimientos y saberes. Muchas veces nos olvidamos que se aprende y uno se forma con otros, que estos otros aprenden y transmiten con todo su cuerpo. Cuando el docente propone que “hay que poner el cuerpo” se le devuelven miradas de pánico, risas nerviosas y la incógnita que quiere decir?, lo cual supone la no comprensión, pensemos que en disciplinas como las agrarias o científicas, lo que importa es el acto del profesional y para ello se los forma, perdiendo de vista al otro como humano.

Parfraseando a Contreras (2006), compartimos sus palabras en torno al elemento “central la práctica educativa”: escuchar al otro, saber de él, de lo que sabe e ignora. Respetando sus tiempos y necesidades. “Repensar las Implicancias” dice un docente.

Es el tránsito por la experiencia lo que le va dando cierta forma a cada sujeto de esta relación, relación con un cierto saber que se va construyendo, hilando es un saber que no se sabe, es un saber que irrumpe y nos transforma a mí y a otros. Cuando esto sucede se perciben y precipitan fenómenos inconscientes del orden de lo transferencial y de la contratransferencia, que se anudan a la historia personal de cada uno. El deseo de enseñar nos remite a la necesidad de un otro, el deseo de estar junto a un otro, un otro cuya ausencia y \ o presencia comunica.

Compartimos con Claudine Blanchard Laville(1990) que cuando se habla de vínculo docente estudiante, es necesario reconocer la existencia de fenómenos psicológicos inconscientes que se ponen en juego en la relación pedagógica. Cada docente tiene su estilo lo cual hace que unos se acerquen por identificación a algún docente o a otro, en un mecanismo inconsciente de identificación proyectivo o introyección de aspectos de su personalidad que favorecen estos mecanismos inconscientes que se generan en cada uno de nosotros.

La personalidad del docente es fundamental a la hora de establecer la relación pedagógica con los estudiantes, entendiendo por tal que es una situación de comunicación donde se ha de transmitir un cierto saber, los estudiantes colocan a la docente en el lugar de ser portador del saber pero al encontrarse con otro modelo de enseñanza se generan conflictos muchos de los cuales no se expresan hasta sentir con el docente la confianza necesaria para hacerlo.

El tránsito por estas instancias posibilitó el establecimiento de un ECRO común, al decir de Pichón Rivière, que hace a la historia de éste grupo, donde el aprendizaje es el producto de estos encuentros, desencuentros y resonancias. El aprendizaje es grupal, en tanto implica aprender a acomodar los estilos propios, conciliando las discrepancias en pos de la producción, supone un doble movimiento hacia el establecimiento de un orden en lo grupal, para luego dar lugar al aprendizaje con un otro sobre su ser y hacer, nos habilita a ejercer una mirada retrospectiva y prospectiva sobre nuestro propio ser docente.

El otro como diferente, el otro como cuerpo en el que se inscriben imágenes historias, devenires y acontecimientos. Un otro que siente igual o diferente a mí en el que me puedo reflejar.

2.- Análisis de las Observaciones

Durante el trabajo de campo, jugaron un papel preponderante las observaciones realizadas. Las mismas se llevaron adelante durante el segundo semestre de 2013 fecha en la que transcurrió el EFI. Las observaciones se realizaron en diferentes ámbitos y momentos, los cuales fueron acordados con el equipo docente. Los espacios que observamos fueron: las reuniones de equipo (planificación, evaluación del aula), las instancias de aula, y algunas instancias desarrolladas en la Colonia Montañón en San José. Se elaboró una pauta con algunos ítems que podían apoyar y guiar las observaciones (Anexos).

2.1- Reuniones del equipo docente

Se realizaron observaciones de las reuniones de planificación del equipo (8 en total), acordándose con los docentes que yo podría asistir cualquier día de reunión.

El espacio donde generalmente se desarrollan es en el espacio del Área de Extensión si bien el lugar es relativamente amplio, es compartido con otros docentes e incluso a veces otros docentes se reúnen con estudiantes en el mismo momento en

que se desarrolla la reunión de este equipo. Cabe aclarar que el espacio cuenta con una pequeña “oficina” bien equipada de tamaño pequeño que no tiene ni ventanas ni puerta que aisle el espacio, separe de los otros, por lo cual cada persona que ingresa al Área, saluda, comparte un mate, o realiza preguntas. Esto singulariza la reunión de planificación, ya que podría pensarse que el equipo no pone límites, no tiene privacidad, pero en realidad ellos lo viven de forma habitual, rescatan la importancia del vínculo y de este constante tránsito lo cual hace que “el Área sea un lugar de referencia”, de “establecimiento de vínculos”, como ellos dicen de “compartir la vida”.

El intercambio se realiza en un clima democrático, a veces los intercambios son profundos se trenzan en discusiones político académicas, en torno a temas de co-gobierno, o sobre el empleo de tal o cual autor para trabajar los temas que dinámica utilizar, se piensan los objetivos, el para que quieren hacer tal cosa, todo ello en un clima de respeto, escucha. No se percibe un liderazgo puntual en el equipo, los docentes transitan grupalmente por diferentes posiciones a veces el DE es quien pregunta, propone muchas otras veces son las docentes más noveles quienes se encargan de pensar las dinámicas, otras veces las discusiones giran en torno a concepciones político académicas, aunque a veces frente a los intercambios profundos la experiencia del docente pesa y es sentida con autoridad por el resto del equipo, aunque generalmente se resuelve la tarea a partir del consenso y acuerdo entre todos.

Los temas que se preparan para las clases son dados por cualquiera de los docentes, más allá de la disciplina, resuenan en mí, las palabras “trabajamos con las disciplinas y no desde las disciplinas”, “trabajamos con el otro y no para el otro”. Este otro ha de ser entendido como docente, estudiante, comunidad o saber.

Nuevamente apelamos a conceptos como sujeto de la experiencia, acontecimiento, ecología de saberes y ECRO, para tratar de comprender estas singularidades que irrumpen y atraviesan a todos.

Ser sujeto de la experiencia implica “estar disponible para otros”, se forma con otros, en un plano de igualdad estableciendo empatía desde un verdadero “intercambio de saberes”, con actores universitarios y con aquellos que se ubican fuera de él, en condiciones de igualdad son productores de otras subjetividades que “forman para la vida”, desde un abordaje “multirreferencial” (Ardoino, 2005). Supone la pluralidad de miradas, sobre una misma situación, reconociendo que siempre van a existir “puntos ciegos” a los cuales no vamos a poder acceder. En estos momentos de observación pienso que ellos mismos están siendo objetos de su experiencia como



docentes, están pensando sobre los que les pasa, se están formando, siendo uno espejos del otro.

A partir de lo observado, se evidencia el proceso grupal y el establecimiento de un cierto sentido en común y por ende el establecimiento de la intersubjetividad a partir de un esquema referencial en común que les permite actuar grupalmente. Lo que aparece con mucha fuerza en este espacio es el afecto puesto en juego, lo vincular, en el espacio de reunión siempre hay un rato para contar lo cotidiano, amores y desamores, encuentros, aprendizajes académicos, en definitiva historias de vida que dan vida a este grupo humano.

También juega nuestra implicación y nos genera interrogantes sobre el hacer desde las diferentes posiciones y lugares que transitamos. Desde el lugar del investigador que conoce a algunos de los docentes, reflexionamos sobre nuestra propia “subjetividad”, y por momentos nos sentimos atrapados. A veces el equipo nos interroga puntualmente y se hacen bromas en cuanto al rol del observador. En todos se juegan ansiedades, en el equipo se hacen comentarios del estilo de “cuidado que nos están investigando”, “eso no lo escriban”.

2.2 - Observaciones del aula

Cuando pensamos en el aula la imagen que se presenta es la del aula tradicional, donde hay un docente que habla delante de su auditorio y los estudiantes escuchan, la transmisión de un cierto saber. El Aula del EFI es diferente, es desestructurada en apariencia, para quienes habitamos desde nuestra experiencia este estilo de aula, no es llamativa, sin embargo para algunos estudiantes lo es, no comprenden claramente esto de estar en círculo mirar las caras, generalmente son los estudiantes de Veterinaria quienes se sorprenden con este estilo de trabajo, cuando el docente explicita “dejen las tablas de lado, vamos a mirarnos”. Esta aula rompe con esquemas tradicionales de enseñanza, se deja de ser anónimo se deja de ser uno más para ocupar la posición de ser una persona singular portadora de una historia de vida la cual va a transitar y enriquece el espacio áulico. Se pasa a ser identificado por su nombre. Esto es posible por ser un grupo pequeño, de 20 estudiantes.

Por eso, para marcar estas diferencias es que la nominaremos como EFTRE, Espacio de Formación, Trabajo y Reflexión de la Experiencia, nos ubica en un lugar diferente, un lugar que por denominación anticipa que en esos espacio ocurre algo diferente, se permite visualizar el proceso de la formación que irrumpe y acontece, en los entre, entre los pliegues, ente los vacíos, entre los docentes y su relación con los



estudiantes, entre los estudiantes, entre ciertos saberes que transitan y ubican a cada actor en un lugar diferente.

Alicia Fernández plantea el enseñar y el aprender como “procesos imbricados”, indisolubles y por tanto inseparables que forman parte de un mismo camino. Los EFI conjugan en prácticas concretas los contenidos de las disciplinas involucradas, saberes y funciones universitarias desde un enfoque interdisciplinario, que particulariza las formas de enseñar y aprender en la Universidad. Entonces se produce un quiebre que da lugar a la creatividad docente en la búsqueda de estrategias apropiadas para enfrentar los actuales desafíos.

Es así que el aula convencional cede espacio a otras propuestas que rompen los esquemas tradicionales, esta propuesta pedagógicamente se ubica en los modelos pedagógicos centrados en la formación. Gatti (1998) sostiene que estos modelos se ocupan y preocupan por la relación pedagógica entre docentes y estudiantes que promueven el desarrollo personal de los implicados. Valorándolos como sujetos complejos, integrales que se encuentran en constante interrelación con el medio, reconociendo el impacto de los contextos socio - histórico y culturales, ya que el hombre es considerado de acuerdo a sus circunstancias. Anteriormente diferenciamos la enseñanza y el aprendizaje de la formación, y hablamos de ella como “viaje abierto”, en el que los libros, y las experiencias “son mediadores”.

Los dispositivos grupales son los más utilizados. La formación supone el interjuego de aspectos inconscientes e intersubjetivos del sujeto, y por lo tanto se inscribe en la historia particular de cada uno, singularizando los tránsitos formativos.

Desde las observaciones realizadas; el Espacio de Formación, Trabajo y Reflexión de la Experiencia (EFTRE), son espacios definidos a priori por el equipo docente desde la planificación, si bien el espacio, en apariencia, parece desestructurado o experimental, sabemos que es el espacio que a los docentes les lleva largas discusiones en el intercambio previo. Estos Espacios que se construyen conjuntamente desde lo que cada uno trae, configurando lentamente el encuentro. Al inicio del EFI el espacio parece un aula tradicional, físicamente el lugar es un aula muy amplia con sillas individuales. Los estudiantes se ubican como lo hacen tradicionalmente.

Los docentes comparten sus objetivos pedagógicos y explicitan la propuesta, poco a poco los estudiantes se muestran tímidos y no comprenden expresiones como “la idea es que el espacio es de ustedes y ustedes lo estructuren”. “poner el cuerpo” “que la experiencia pase por el cuerpo” “el silencio habla”. Estas expresiones que son entendidas por muchos actores del Área Salud son decodificadas por estudiantes de



Veterinaria con algunas caras que demuestran que no comprende, de que se esta hablando.

A modo de ejemplo compartimos una conversación entre un docente y un estudiante de Veterinaria , en el cual el muchacho le decía *“si no fuese por que te paraste delante de la puerta hubiera salido arando de ahí, el docente responde, y si yo te vi la cara a vos y a otros compañeros y pensé estos se nos van! . Por eso me pare delante de la puerta (risas) (todo en tono muy distendido). Y el docente le pregunta que te pareció?, no se, responde el joven, pensé que me había equivocado de salón, pero no, profe nos vemos la próxima.”*

Algunos estudiantes ya conocen a los docentes y los llaman por su nombre otros no y se muestran algo alejados, pero todos se incluyen en la propuesta y participan. Las intervenciones docentes son para invitarlos al encuentro, algunos se resisten. Otros animan a sus compañeros, entre todos se fomenta el diálogo, la escucha y la participación.

En este primer encuentro se trabaja sobre el conocerse, y sobre sus expectativas, para lo cual se elaboraron papelógrafos con ciertos disparadores: “Que fue lo que me motivo a inscribirme al EFI, como me imagino participando, que espero de esta experiencia”. Los estudiantes respondieron que los motivo: ya había tenido una experiencia similar el año pasado y me sirvió mucho a nivel personal y académico, me interesa el tema, lo conocido motiva a lo desconocido, el nuevo grupo, lo que más me motivo fue el hecho de conocer lo que era el trabajo en extensión y me atrajo la idea. Trabajar con gente de otras áreas e intercambiar experiencias con el medio rural. Aprender de la población rural, nuevas experiencias con la comunidad, conocer familias lecheras, compartir con otras disciplinas. Ayudar a los productores. Vi el afiche en la bolsa, lo leí y vi la foto y me imagine aprendiendo cosas productivas, la vivencia de compañeros que ya vivieron experiencias parecidas, hacer algo práctico, vi el cartel y pintó colgarse, me interesaron las otras disciplinas, la comodidad de trabajar con este equipo docente con quienes me siento muy cómodo y motivado, yo ni idea.

En cuanto a la consigna como me imagino participando: aportando vivencias, experiencia, compañerismo, escuchando aprendiendo un grupo integrado aportando también desde lo humano con los productores. Con seriedad y compromiso, aportando conocimientos desde mi área nutrición. No me imagino. Ayudando a los niños y a los productores, aprendiendo junto a los compañeros, en cada encuentro aprender algo más aportando mis pocos conocimientos espero poder integrarme, me imagino interactuando mucho con animales y participando.

En cuanto a lo que esperan de ésta experiencia dijeron: que sea enriquecedora, que todos podamos aportar conocimientos, que sea rica como experiencia académica y de formación, que sea divertida, que ayude a comprender el ámbito rural, que nos brinde herramientas para el trabajo con productores y sus familias, crecer personalmente conocer sobre el trabajo en el medio rural, que me despierte interés vivir nuevas experiencias aprender a relacionarme con productores no pensar solo desde lo veterinario, sino aprender con otros.

Si bien durante el trabajo de campo, no realizamos entrevistas a los estudiantes es justo valorar que ellos siempre estuvieron presentes y fueron protagonistas de este estudio. Es así que valoramos significativo el compartir algunos aspectos que hacen a la relación pedagógica y que se visualizan en parte de estos discursos. Cuando son interrogados los estudiantes sobre la motivación por el tránsito por el EFI, muchos hablan del conocer a equipo de otras experiencias, del querer transitar por un espacio que le dijeron que estaba bueno, también emerge la necesidad de conocer cosas nuevas, de trabajar con otras disciplinas y del ser partícipes de un espacio que les aporta para su formación personal y académica.

En cuanto a como se imaginan participando irrumpe el hacer con otros, el acercarse a la profesión, el aportar algo a otros, el aprender junto a sus pares.

En cuanto a los aprendizajes plantean la necesidad de vivir cosas nuevas, del contacto con lo real, que los enriquezca.

Rápidamente percibimos la necesidad en ellos de ser protagonistas en su formación, algunos están desmotivados no saben por que eligieron ese espacio, o no lo quieren decir, otros saben que quieren estar allí y están seguros que lo van a encontrar en ese espacio, una minoría busca continuar con una experiencia previa.

En las siguientes observaciones ya se ven como grupo, no se sientan por disciplinas, sino que están configurados por equipos de trabajo. El salón de trabajo fue para la dinámica el pasillo, lo cual no parecía un lugar muy adecuado por que es un lugar de tránsito, donde otros pasaban y comentaban, “no cambian más, ustedes siempre rompiendo esquemas”, otros saludaban.

La consigna de esta clase fue Hoy trabajaremos sobre como planificar la intervención en la Colonia (...) trajimos “para esto una rayuela (...)” empezaron las risas Primero se encontraron con el obstáculo de explicar cómo jugarla, parecía que el equipo docente no había acordado este punto de la dinámica, unos docentes lo explicaron de una forma mientras otros estudiantes decían no se juega de esta forma, finalmente acordaron las reglas “del juego” y luego se los vio trabajar y disfrutar. A través de esta metodología lúdica fueron en equipos avanzando en la tarea propuesta. Al finalizar se reúnen en un aula para continuar trabajando en torno a como realizar la



planificación de acciones en “ la Colonia” Pensando en como llevar a la práctica lo trabado previamente. Se propone “bajara tierra y pensar un plan de acción para la Colonia”. Para lo cual los estudiantes se reúnen en dos grupos. Los docentes recuerdan que el pedido fue el generar espacios de socialización para los productores y sus familias.

A través de la dinámica de taller donde los saberes y experiencia se comparten y circulan, en un clima democrático, respetuoso, de dialogo, de afecto donde parecería que la tarea se desarrolla según lo preestablecido por los docentes. “desde una verdadera “pedagogía del amor”, “humanizante” donde “importa el otro(...)saber los nombres” y se establecen vínculos. La tarea parece ser el conocerse, el sensibilizarse con la presencia del otro, y con su ausencia también.

Se evidencia la importancia y la relevancia del rol docente ya que sin dudas contribuye, en la articulación de los saberes y en la realización de un trabajo tendiente a la interdisciplina. Sus acciones impactan y habilitan un espacio intersubjetivo en el que los aspectos inconscientes se despliegan y desarrollan.

Los estudiantes se identifican con uno u otro docente, ya sea por su estilo, su forma de ser, sus características personal y/o por su historia en la que permiten verse reflejados. Ello se evidenció en los modos de relacionamiento, entre unos y otros.

En otra oportunidad nos invitan a acompañarlos al trabajo de campo en las escuelas rurales de “la Colonia”. Lo más significativo de esta “salida a territorio” fue el viaje en la camioneta, el EFTRE móvil, mientras se compartía un mate, galletas, bizcochos a la ida, se iban revisando las planificaciones, terminando los materiales para las actividades, las consignas para las tareas y los roles para el taller.

Llegamos muy temprano a la Escuela, ya estaba la cocinera quien nos hizo pasar al comedor, de a poco llegaron los niños, nos saludaban y se sentaron a desayunar mientras los estudiantes terminaban entre mate y mate de preparar los materiales. Llega la maestra y nos da la bienvenida, luego van pasando al salón de clase. Y empieza el trabajo de los estudiantes sobre zoonosis a través de juegos. Los docentes señalaron aspectos vinculados al vocabulario para que los niños entendieran, explicándoles con palabras sencillas. A la hora de la comida nos invitan con el almuerzo y luego todos compartimos juegos. La maestra evaluó como muy positiva la actividad, más allá de la temática abordada también valoro positivamente la instancia de intercambio y juego. A la hora del retorno en la camioneta se hizo una breve evaluación de la salida práctica en cuanto a cómo se sentían, algunos estudiantes decían estar contentos y cansados luego de la larga jornada, corridas y

diversos juegos con la pelota. De regreso todo era calma, silencios, los mismos silencios que se daban en otras instancias acompañaron el viaje de regreso.

En las diferentes instancias compartidas los docentes actuaron como brújulas, guías hacia la formación de los estudiantes, provocando la reflexión y problematización sobre diferentes tópicos. Motivando a los estudiantes a ser creativos, al dialogo, no sancionando el error, o el pensar diferente, preguntando, reflexionando en forma conjunta, docente con capacidad de reflexión que promueven la “autoría de pensamiento”.

Este EFI tiene otra metodología de trabajo que ellos le dieron en llamar “vivenciales” lo cual supone que los estudiantes comparten el día a día a día con los colonos, compartiendo sus hábitos, sus rutinas, en definitiva desde el aprender -haciendo con otros.

Evaluamos con los docentes la posibilidad de que participáramos de algún vivencial pero ellos sostuvieron que era el primer año de trabajo en la Colonia y que quizás no sería apropiado.

Para el cierre del proceso de trabajo, se realizo un gran encuentro social con diferentes actividades, coordinadas en conjunto por estudiantes y docentes junto a las familias colonas, con juegos para todas las edades, apostando a dar respeusta al pedido recibido de “generar encuentros sociales”, más allá de los productivos que ya tenían.

En la actividad de evaluación de la jornada colectiva se evaluó el tránsito por el EFI, para ello se organizo una dinámica a partir de diferentes consignas que pretendieron relevar en clave de evaluación, el sentir, el pensar y el actuar. Sobre ello se dijo en torno a los aprendizajes significativos con:

Las familias colonas	Con el grupo	Con docentes
Conocerlos, aprender de sus vida diaria, los roles de cada uno.	Formas diferentes de trabajar en grupos, dejar de ser lo individual para ser un todo.	Reflexión, razonamiento lógico
Conocí su funcionamiento, conocimientos aplicados en la diaria, que transmitieron en el hacer, en los vivenciales.	A compartir ideas, saber llegar a un punto en común a pesar de las diferencias, aprendí a disfrutar las tareas.	Están incluidos en el equipo, solo podría decir que es una manera diferente de ser docente, diferentes al resto.
Con las familias y el trabajo aprendí muchas cosas, como encarar y establecer vínculos con ellos, a saber escuchar y entender diferentes problemáticas. Tener este tipo de acercamiento con ellos me dio herramientas que espero usar en el futuro tanto personal como	El grupo creció y va madurando, la gente va ocupando el lugar en el cual se siente más cómodo, confianza y compromiso y también mucha alegría.	En ellos aprendí a valorar esfuerzos, a crear lazos más allá del saber de clase.

profesionalmente.		
La realidad supera con creces la imaginación. La colonia vive por sí misma, independientemente de quien la visite desde la academia u otras organizaciones. En mayor y menor medida las familias idean una salida a sus forma de existir en el medio.	Nuevos términos (jincana) compañeros de nutrición y psicología que me hicieron ver otras realidades, cosas interesantes que pasan en el mundo y quizás si no fueran por ellos no me hubiese.	Son uno más en el grupo, ese es el sentimiento.
A ordeñar, del calendario maya, a poner caravanas a los terneros, a manejarme durante horas con gente desconocida.	Con el grupo se trabajo muy bien, pudimos organizarnos y a lo largo del año nos fuimos integrando cada ves más.	Como manejarme en grupo.
El trabajo con ellos fue muy productivo porque aprendimos el trabajo que realizan (a la que fui yo hacían quesos).	Aprendí que la discusión y el conflicto sirven para construir y crecer.	Buenos compañeros, buena onda, dispuestos a adaptarse a nuestros horarios.
Ver las diferentes realidades de los productores y compartir par a par sus tareas. Como viven, como sienten y piensan sobre varios aspectos de su vida. Todo tiene que ver con todo. Como viven, como sienten y piensan sobre varios aspectos de su vida. Todo tiene que ver con todo.	Nos conocimos, y aprendimos a trabajar en conjunto, diferentes visiones y maneras de pensar actuar por ser diferentes todos, además de disciplinas diferentes.	A sentirme a la par con ellos construyendo el que y como hacer.
	La verdad no esperaba que fuera un grupo tan unido, con un montón de buena gente que te hacen sentir bien, confiado y seguro en cada reunión. Esto también lo sentí con los docentes.	No se si aprendí algo, pero que fue muy bueno que no actuaran como tal, sino formaron parte del grupo. Simplemente agradecerles

De las evaluaciones realizadas por los estudiantes se evidencia a través de expresiones como: “aprendí muchas cosas, como encarar y establecer vínculos con ellos, a saber escuchar y entender diferentes problemáticas.(...) Todo tiene que ver con todo.(...) a manejarme durante horas con gente desconocida.(...)A compartir ideas, saber llegar a un punto en común a pesar de las diferencias, aprendí a disfrutar las tareas. (...)Nos conocimos, y aprendimos a trabajar en conjunto(...)Aprendí que la discusión y el conflicto sirven para construir y crecer. (...) Están incluidos en el equipo, solo podría decir que es una manera diferente de ser docente,diferentes al resto. En ellos aprendí a valorar esfuerzos, a crear lazos más allá del saber de clase.(...) A sentirme a la par con ellos construyendo el que y como hacer”. Tomo estas expresiones como significativas ya que de alguna forma dan cuenta de los objetivos propuestos por los docentes, y el sentido que le dan a la formación de los estudiantes, centrándose en lo humano, en el afecto, el respeto, la confianza.

Un aspecto observado en diferentes momentos del EFTRE, fue que de acuerdo al momento del año, variaban las asistencias de los estudiantes, unos días había unos y otros días otros estudiantes muchas veces se integraban estudiantes y sus compañeros comentaban “que haces acá, quien sos”. Al preguntar al equipo docente, ellos nos decían que lo importante era el compromiso y no las asistencias a “clase”, que ellos valoraban mucho que el estudiante retornara al espacio, y que por las redes sociales o las nuevas tecnologías ellos sabían de ellos, que estaban en contacto.

Manifestaron también que a las salidas a territorio participaban todos, que eran flexibles y que a veces si no podían asistir coordinaban con el equipo de trabajo e iban otro día a “visitar” a los productores de la Colonia.

Aparecía otra vez el acontecimiento que irrumpe y les plante la incertidumbre, “la verdad, es que son universitarios y personas a las que le suceden cosas, yo no estoy para retarlos(...) nosotros nos acercamos y le preguntamos cómo les fue en los exámenes, como van sus cosas y en algún momento se acercan y te cuentan y vos decís PA! qué bueno que esto esté pasando...”(DE)

En este proceso de formación, todos aprenden y construyen juntos. Un proceso de acción-reflexión-acción que se hace desde su realidad, con el otro, con los demás. Este sujeto que aprende con otros es un sujeto de la experiencia, “construye sus saberes y conocimientos de la experiencia, (...), se forma desde lo que le pasa desde lo que le acontece en la cotidianeidad (...)” (Ruiz, M. 2015: 24).

Este sujeto de la experiencia que se formas con otros, necesita de un docente que este “disponible,..., que piensa en su práctica de enseñanza y en las situaciones que vive en el aula, que piense la resistencia del estudiante a aprender, al decir de Meirieu, que elabore su experiencia áulica e institucional.” (Ruiz, M. 2015: 29).

3.- Análisis de documentos

Cabe aclarar que por ser un EFI los servicios comparten el mismo Plan de Trabajo. Es así que se propusieron como objetivo:

“Propiciar la generación de un espacio interdisciplinario (docentes, estudiantes, técnicos de otras instituciones, y colonos) que promueva el desarrollo de la Colonia Alonso Montañó del Departamento de San José”. (Plan de trabajo EFI 2013).

Para lo cual se plantean alcanzar las siguientes metas:

“Profundizar la formación en extensión de los estudiante en la Colonia Alonso Montañó, del Departamento de San José.



Consolidando para ello un grupo interdisciplinario integrado por estudiantes, docentes y actores locales que trabajen desde la extensión. Asimismo pretenden consolidar el trabajo conjunto con las instituciones vinculadas a este territorio. Para posteriormente generar líneas de investigación-acción sobre las buenas prácticas de producción lechera y elaboración de los productos”.

(Plan de trabajo EFI 2013)

Como se observa se plantean un Objetivo general muy amplio que se puede llegar a concretar a largo plazo, es más creo que es su modalidad trabajar en los territorios para “ganarse la confianza” de la gente. Pensamos que es positivo y adecuado que involucren a las instituciones asociadas al territorio en pro de un accionar conjunto, así como a los colonos, ya que de esta forma se visualiza como se trabaja con el otro y no para el otro. Tornando a la comunidad rural en protagonista, estableciendo lazos entre la Universidad, el Estado y las familias colonas. Se evidencia el involucramiento y compromiso de todos a través del trabajo de campo realizado. En cuanto a los objetivos específicos que se plantean, se evidencia la concordancia entre la teoría dada en el aula, la articulación de saberes, las formas de relacionamiento de los estudiante y docentes y los objetivos que se plantean. Es una debilidad la investigación en el equipo y ellos por eso la piensan para un futuro, quizás

Además del Plan de Trabajo se desprende que;

“(…)las actividades a realizar por parte del equipo docente abarcan la elaboración de la propuesta, acompañamiento de los estudiantes en las instancias teórico – conceptuales y en terreno, coordinación, articulación con las instituciones involucradas, instancias de evaluación y monitoreo del EFI. (...)Los estudiantes participarán en las etapas de planificación, ejecución y evaluación de las actividades en terreno. La modalidad pedagógica propuesta se basa en la incorporación de los conocimientos previos del estudiante, la promoción del intercambio entre pares y la reflexión a partir de las instancias en terreno. Se plantea una modalidad participativa de todos las instancias del EFI, a través de estrategias metodológicas que habiliten el intercambio”. (Plan de Trabajo EFI 2013).

Tuvimos también acceso a algunas de las planificaciones realizadas de ellas se desprende que en el inicio del EFI las mismas eran muy pensadas en cuanto a los objetivos, tiempos, dinámicas. Estas variables se fueron modificando con el correr del año ya que por la características de la tarea realizada, la planificación docente acompañaba la tarea de los estudiantes. En algunas planificaciones no se determina los tiempos para las dinámicas, en otras, no aparecen las consignas o los objetivos planteados.

Podríamos decir que en una primera instancia las planificaciones se realizaron detalladamente previendo objetivos, consignas, tiempos, luego las mismas son



dirigidas por la propia tarea. Los espacios de aula funcionan como espacios de supervisión de las tareas de los estudiantes, se piensa en conjunto sobre el hacer y sentir de ellos. Sin embargo en los momentos de salida a territorio los docentes si se encargan de acordar las visitas a las familias y de las coordinaciones pertinentes con las Instituciones vinculantes. Estando atentos a todos los detalles requeridos (transporte, locaciones, coordinaciones con productores, entre otras).

Poco a poco algunos estudiantes se tornan más autónomos y son ellos quienes llaman a las familias, se contactan y coordinan una ida a la Colonia.

Muchas veces, como se evidenció en las observaciones algunos estudiantes no asisten a clase pero por las nuevas tecnologías se comunican y van contando su hacer.

Como dispositivo de evaluación el equipo plantea una evaluación permanente a través de la participación en las propuestas áulicas, desde los conocimientos que los estudiantes ya tiene, de esta forma los ubican en un lugar de supuesto saber Así como evaluar a través del Diario de campo, el cual es un instrumento en le que se les propone a los estudiantes plasmar su sentir, su formación lo que le va pasando durante el transcurso del EFI. Para acompañar los diarios de campo los docentes generan una instancia de “entrega intermedia” en la cual van viendo el proceso de los estudiantes a través de ellos, y les realizan señalamientos, o los alientan a seguir por ese camino, tuve la posibilidad de mirar algunos Diarios de Campo y a partir de ellos vi que a algunos estudiantes le decían que colocara más lo afectivo, a otros que el faltaba mas lectura teórica y que la pudiese integrar a la vivencia.

VIII.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A partir del trabajo de campo, de los datos obtenidos a través de los discursos docentes y de las observaciones realizadas, se evidencia que para este equipo docente, las relaciones pedagógicas, el vínculo de afecto se torna en motor de aprendizajes e intercambios que trascienden lo disciplinar recordemos que ellos dicen “trabajamos desde las disciplinas, no con las disciplinas”, lo cual claramente produce un dialogo diferente desde una “nueva epistemología” que permite a través de un profundo proceso de consolidación del equipo docente, el cual toma como punto de partida para consolidarse como tal conocerse desde lo singular e individual que cada uno coloca en el grupo a través de sus historias personales de vida y de formación, para así luego pasar al plano grupal , de ahí la necesidad de marcar que “definimos que somos un nuevo equipo”. Este sería tal vez el punto de partida para comprender la singularidad de la propuesta.

El equipo docente pretende mostrarse como espejo de sus estudiantes, como ellos dicen “encender como luces a los gurises” tratando de habilitar diálogos entre los textos y la realidad, o sea, “aprender desde la experiencia”, brindan al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre su hacer y construir saberes, posicionándolos desde el lugar de co-productores de conocimientos con otros y con sus pares. Este saber que se construye re diseña las acciones formativas, las relaciones pedagógicas.

Los docentes asumen roles diferentes, su estilo de docencia es desde una posición sensible, humana, que habilita la horizontalidad, pero que a la vez marca ciertos limites, delineando una forma de hacer extensión, vinculándose con otros desde el respeto, con apertura, la escucha, los silencios que permiten que emerjan otras voces en la enseñanza, las voces de los estudiantes, de los colonos. Reconstruyen el rol docente, desde los diversos lugares en los que han de transitar, ser, estar y ser en la formación. Los estudiantes aprenden desde el tránsito por diferentes vivencias que los posicionan en diferentes lugares y en lugares diversos.

Estos docentes que dan un sentido diferente a la enseñanza, son docentes que están “disponibles”, dispuestos a escuchar, compartir, reír, preocuparse y acercarse a los estudiantes. Preocuparse en definitiva por su formación y su aprendizaje.

Se podría pensar que desde la lógica de la integralidad, en el caso abordado, se produce una cierta ruptura didáctica y pedagógica que habilita el poner el cuerpo, de docentes y estudiantes, no solo en la silla, sino desde el sentir y pensar y actuar,



con la finalidad de construir con el otro, el otro desde otro lugar, otra disciplina, otro saber, otra ideología. El aula se torna en escenario complejo donde se conjugan diferentes espacios, dimensiones de lo público y lo privado, sentires, relaciones pedagógicas que se establecen desde lo inesperado. Esta concepción del enseñar y del aprender como un proceso único bilateral y continuo se centra en procesos inacabados de formación, donde el afecto actúa como motor, por lo cual ha generado cambios en algunos docentes enfrentándolos al desafío de legitimar su hacer.

Se evidencia entonces desde estas prácticas docentes observadas la incipiente, formación de un micro espacio interdisciplinario, desde la habilitación de un zona de encuentros que tornan posible el surgimiento de un ECRO común otorgando espacios al cambio y a la transformación atravesando diversos escenarios y posiciones en la enseñanza. Lo cual habilita a la conformación de una trama didáctica y pedagógica común donde se visualizarían múltiples nudos que implicarían a cada uno de los “sujetos de la formación”. Relacionado con ello podemos decir que le otorgan a la formación integral un sentido diferente a la enseñanza, son docentes que están “disponibles”, dispuestos a escuchar, compartir, reír, preocuparse y acercarse a los estudiantes. Preocuparse en definitiva por su formación y su aprendizaje. Donde el otro es necesario para la formación humanista, en el viaje que se emprende y del cual cada uno es protagonista. El otro que es afectado por mí y a su vez el me afecta a mí, como dice el docente “caras tristes en los estudiantes me matan (...)”

En relación a la articulación de funciones como ya lo mencionáramos se evidenció que se articulan funciones de extensión, enseñanza y gestión, quedando relegada la investigación en el más duro de sus definiciones, en cambio, se podría pensar quizás que si hay intercambio de vivencias y experiencias de vida que producen co-producción de conocimientos entre los universitarios y la comunidad.

En cuanto a los posibles desajustes observados, podría decir que se observaron algunos desajustes dados por la falta de formación de algunos docentes por lo cual, a veces omiten seguir las planificaciones lo cual hace que las consignas no se den de forma prevista, a veces se observan dificultades a la hora de problematizar con el grupo. En las reuniones de equipo se evidencia un cierto exceso del tiempo dispuesto para compartir la vida lo cual le resta tiempo de planificación del aula, sumando a ello las interrupciones que vive el equipo en los encuentros de planificación parecería operar en contra de lo que ellos rescatan como positivo. Seguramente una mejor planificación de los momentos de trabajo previo al aula permitiría optimizar los tiempos y los recursos. También se observa en el equipo cierto dejar ser y hacer a los estudiantes, lo cual conspira a veces con sus planificaciones.



Ello queda en evidencia cuando el grupo entra por “goteo” al aula, asisten de forma salteada a clase y cuando se deja librada la posibilidad de ir cuando ellos puedan a realizar el trabajo en territorio. Algunos de estos aspectos son muy bien valorados por los estudiantes, pero a veces en procesos formativos incipientes sería oportuno quizás encuadrar de otra forma estos espacios.

Otro aspecto a valorar es que este EFI es una materia optativa, por lo cual se percibe que algunos estudiantes lo abandonan por diversos motivos, otros quizás no valoren el espacio de formación como los docentes quisieran.

A partir de lo trabajado, es que sentimos que hablar de integralidad, no sólo se ajusta a que se hable de una forma de trabajo diferente que habilite encuentro, derribe muros en pro de la interacción de los universitarios con otros saberes, y a la vez integrando funciones, supone en sí mismo la transformación de la enseñanza. Sitúa a docentes y estudiantes en otras formas de hacer, de ser y de actuar, donde la afectividad es puesta en juego, y por lo tanto el abordaje humanista de la Extensión Universitaria, cobra otros significados. Produce intersubjetividad en el proceso de formación, donde la experiencia es eso que “me pasa” y se singulariza en cada uno.

Compartimos la idea de Cano y Castro (2013) en cuanto a que el rol docente, “es un rol en construcción”, ya que a partir de la Reforma Universitaria, se propone otras formas de aprender y enseñar a través de la apertura y diálogos con otros, lo cual nos ubica permanentemente frente al desafío de formarnos día a día.

La integralidad supone una ruptura epistemológica con los modelos tradicionales de enseñanza, se centra en el Paradigma de la Complejidad desde su visión del mundo y las relaciones que en él se establecen. Entonces, la ruptura o el cambio en los dispositivos de enseñanza y aprendizajes se tornan en un horizonte cercano. No cabe dudas que en la UdelaR transitamos por una búsqueda de encuentros distintos entre estudiantes y docentes.

Entendemos que la Experiencia es subjetivada y que el EFI es mucho más que un una instancia de formación, donde lo que cuenta no es la posibilidad de hacer una “práctica”, sino que dejarse atravesar por la experiencia ser parte de la experiencia y los acontecimientos que ocurren y transforman. Por lo tanto supone la posibilidad de la circulación del sentir pensar y actuar de los participantes en el proceso de formación y transformación.

En la Universidad, prevalece el control sobre el sentir, sobre el cuerpo, el cuerpo es lugar de inscripción simbólica de saber. En nuestras instituciones educativas prevalece el dualismo mente cuerpo, los cuerpos tienen el poder de afectar y ser afectados por otros. De ahí que se torne necesario el control del cuerpo.



Desde muchas teorías de la Psicología se dice que el encuentro con un otro produce inconsciente, produce subjetividad. En todo encuentro con un otro, se juega la ética, en tanto se intenta comprender y conocer la situación que enfrentan docente y estudiantes, frente a otro, en una instancia de enseñanza y de aprendizaje, donde la apuesta es hacia la reflexión, lo internalizado como conocimiento y aprendizaje desde la formación, sin olvidar una dosis importante de sentido común, para atender la demanda que se recibe. La ética cobra sentido, a partir de cómo nos paramos frente a la realidad, en un movimiento reflexivo que comprenda la situación histórica y cómo ésta nos atraviesa y condiciona. En este escenario se torna imprescindible que el docente se comprometa en su labor, no sólo en la planificación de su clase, sino en la planificación de proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes. En definitiva en el proceso de la formación de lo que le esta pasando a él como docente y a los otros como estudiantes.

En el EFI que fue objeto de estudio de esta Tesis, la mitad de los docentes, en algún momento de su formación profesional, transitaron por estos espacios o espacios de formación de similares características. Lo cual ha marcado su destino, entonces podemos animarnos a concluir que la integralidad esta instituida en nuestra Universidad ya que ellos no se piensan como docentes de clases tradicionales, se sienten “moldeados” para este estilo de trabajo y lo prefieren a otras modalidades de enseñanza. Esto no quiere decir que todos los docentes han de trabajar de esta forma, pero por sus recorridos de formación y estilos docentes, podemos afirmar que más allá de la nominación de estos espacios de formación, al modelo de enseñanza, hay muchos docentes de hoy y otros docentes del mañana que continuarán trabajando desde estas modalidades de enseñanza.

Así como el artesano moldea su materia prima para la elaboración de su obra, se acerca al material, lo descubre, lo siente, se acerca y aleja para ver las posibilidades de su arte. Hasta que finalmente, encuentra su materia prima y la comienza a modelar. Así ellos se han apropiado de estas propuestas dándole su impronta personal.

En definitiva los EFI, cada uno, con su singularidad, son en sí mismos dispositivos que suponen la transformación de la práctica docente y por ende del aprendizaje de los estudiantes.



X.- CONCLUSIONES

En nuestro Objetivo (2.4), nos propusimos “Intentar construir algunas categorías de análisis en relación a la ejecución de la enseñanza y de la extensión con el fin de realizar aportes a estas prácticas en los espacios de integralidad”.

Es así que partiendo de las dimensiones que surgen de las entrevistas y del trabajo de campo realizado es que construimos algunas categorías que pueden quizás tomarse como insumo para continuar problematizando los Espacios de Formación Integral, o en su defecto, otros espacios de formación con características similares.

1- Historias y sentidos del ser docente: Las historias de vida y de formación de los docentes están estrechamente vinculadas al sentido dado a la docencia, a las formas, de encarar la docencia. Al “compartir la vida” desde los diferentes espacios de trabajo y disfrute. El trabajo como espacio de socialización con otros. Donde se despliega el afecto, los vínculos. Un espacio que es muy valorado pero que a la vez puede operar como cierto obstáculo, en cuanto a la distribución de los tiempos dedicados a su labor. Estas historias y trayectorias del ser docente suponen la inauguración de un escenario propio en el cual los quehaceres de cada uno emergen desde sus propias subjetividades (historias de vida y formación). Son trayectorias situadas en un tiempo histórico individual, familiar y social, donde se ponen en juego una multiplicidad de vivencias que van dando sentidos singulares a cada docente.

2 - Cambios en el rol docente: Los docentes ocupan en el aula múltiples espacios, transitan por posiciones del enseñar y aprender diversos, caracterizado por ser sensibles y respetuosos con los otros, por el saber del otro y hacia su tránsito de formación. Ser andamiajes para la formación, saber a veces callar, esperar, respetar los silencios de los otros. Deconstruyen el rol docente, desde los diferentes lugares en los que han de transitar, ser, estar y ser en la formación. Los estudiantes aprenden desde el tránsito por estas múltiples vivencias que los posicionan en diferentes lugares y en lugares diversos. Supone un rol docente “en construcción”. Son docentes que están “disponibles”, dispuestos a escuchar, compartir, reír, preocuparse y acercarse a los estudiantes. Preocuparse en definitiva por su formación y su aprendizaje. Donde el otro, es necesario para la formación humanista, en el viaje que se emprende y del cual cada uno es protagonista.

3 - Entre diálogos y saberes: Así definimos esta categoría que alude a la Integralidad, la cual comprende diversos ejes como: la articulación de funciones universitarias (enseñanza, extensión, co-producción de conocimientos), articulación de saberes (saber académico - saber popular) y la generación de diálogos interdisciplinarios, intersaberes, donde todos saben, todos aprenden y todos enseñan. La apertura de un espacio de multirreferencialidad al decir de Ardoino(2005), donde todos aportan y se enriquecen de los saberes y experiencias de los otros. Lo cual hace posible la co-construcción de múltiples conocimientos. Se instala un micro espacio interdisciplinario, desde la habilitación de un zona de encuentros que tornan posible el surgimiento de un ECRO común otorgando espacios al cambio y a la transformación atravesando diversos escenarios. Lo cual habilita a la conformación de una trama didáctica y pedagógica común donde se visualizarían múltiples nudos que implicarían a cada uno de los “sujetos de la formación”.

4 - Afectos en juego: a partir de lo trabajado, visualizamos que se torna imprescindible el afecto como motor de la enseñanza y el aprendizaje. Lo cual se corresponde con el estilo de docencia y las posiciones por las cuales se transitan en el EFI. Como ya lo dijéramos al afecto está siempre presente, desde el reconocer al estudiante por sus nombres, al establecer vínculos con las familias colonas, el afecto es un valor que es muy apreciado por todos y todas. Lo vincular, en la relación pedagógica habilita a que emerjan otras formas de aprehender, y de enseñar, de relacionarse con los saberes propios y de los otros.

Además de permitirnos construir algunas categorías de análisis, este trabajo también nos permitió visualizar que hablar de integralidad, no sólo supone una forma de trabajo diferente que habilita encuentros, derriba muros en pro de la interacción de los universitarios con otros saberes, y a la vez integrando funciones de la Universidad, supone en sí mismo la transformación de la enseñanza. Se corrobora la percepción que dio origen a éste trabajo: los docentes están haciendo el esfuerzo por encontrarse y proponer escenarios de enseñanza y de aprendizaje donde se da la interacción de diferentes disciplinas y diversos saberes, repensando sus prácticas de enseñanza en el cruce de la extensión, la producción de conocimientos y la interdisciplina, entre otros aspectos.

Sitúa a docentes y estudiantes en otras formas de hacer, de ser y de actuar, donde la afectividad se pone a jugar, se establecen vínculos, y por lo tanto el abordaje humanista de la Extensión Universitaria, cobra otros significados. Habilita el tránsito

por otras experiencias desde el proceso de formación, que cobra sentidos diversos en cada uno, genera intersubjetividad.

Confirmamos algunos problemas en el nivel de la ejecución y concreción de esta propuesta EFI. Ciertos desajustes entre el nivel teórico y el nivel de ejecución de la misma, atribuidos a dificultades en la organización de los tiempos destinados a la planificación de las acciones, y a la escasa formación específica para la enseñanza, con la complejidad de hacerlo de forma interdisciplinaria.

Quizás sea por ello que el espacio de trabajo sea un espacio de socialización, “donde compartir la vida”, ya que para trabajar con otros se torna imprescindible el conocerse, trascender lo disciplinar hacia la conformación de un micro espacio interdisciplinario, donde lo vincular y lo afectivo cobra otra importancia. Habilita de esta forma el reconocer la singularidad de cada uno, para realizar una tarea (la enseñanza en extensión) desde objetivos , metodologías y sentidos comunes a este equipo de trabajo.

Se evidenció que la integración de funciones, se produjo naturalmente, seguramente ello se deba a que son docentes vinculados a espacios de extensión, por ello, quizás su debilidad esté más vinculada a aspectos de la enseñanza. Su impronta docente está marcada por ciertas particularidades de algunos espacios de extensión, donde lo humano del docente queda más expuesto, por la posibilidad de trabajar con grupos menos numerosos, lo cual habilita a que se generen otros encuentros y diálogo, en la relación pedagógica habilita a que emerjan otras formas de aprehender, y de enseñar, de relacionarse con los saberes propios y de los otros. Transitar por diferentes posiciones en la enseñanza y en el aprendizaje, de construyendo otras formas de enseñar y de aprender en la Universidad.

Valoramos que el alcance de esta investigación, por ser un estudio de un solo caso, no nos permite realizar afirmaciones generales aplicables a todos los EFI, por tanto los resultados obtenidos refieren a la singularidad de dicho espacio.



X.I- BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Paidós.

Allidiére, N. (2004). *El vínculo profesor- alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.

Anguera, M.T. (1996). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid. Cátedras.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Colección Formación de formadores (1a). Buenos Aires: Novedades educativas.

Arocena, R. (2010). *Propuestas para el Despegue de la Reforma Universitaria*. Montevideo: UdelaR.

Arocena, R. (2008). Entrevista a Rodrigo Arocena En revista: *en Diálogo* Otra puerta se abre. Segunda Reforma Universitaria. Abril 2008. Numero 0 año 1.

Arredondo, M., Díaz Barriga, A. (1989). *Formación Pedagógica de Profesores Universitarios*. México: UNAM

Blanchard Laville, C. (1990). *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*. BSAS. Novedades Educativas.

Bralich, J. (2006). *La Extensión Universitaria en el Uruguay*. Montevideo. UdelaR.

Caamaño, C. et al. (2009). *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar?* Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: CSIC UdelaR.

Cano, A. y Castro, D. (2013). *Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular*. (Informe Final de Investigación Inédita) Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, ANEP, Montevideo, Uruguay.

Cambrusano, S. (2006). *“Interdisciplina, transdisciplina y multidisciplina. Prácticas en docencia e investigación. Importancia, limitaciones y cuidados”*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Trabajo Social. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca. 2006.

Camilloni, A (1995). *“Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”* Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. (mimeo).

Carrasco, J. C. (1989). Artículo “*Extensión idea perenne y renovada*”. En: *La Gaceta Universitaria*. Año 3 N° 2/3, Montevideo: UdelaR.

Castro, C., Crespo, M. (2007). "El diseño en la investigación cualitativa". *Revista Nure Investigación*, N° 26, Enero-Febrero 07.

Contreras, J. (2006). "La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la práctica docente". Conferencia en la Universitat de La Generalitat de Catalunya. Barcelona

Dabas, E. (1998). "Los contextos del aprendizaje". Buenos Aires: Nueva Visión.

Deluze. G. (1989). *El Pliegue*. Barcelona. Paidós

De Souza Santos, B.(2009). *La universidad del siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Montevideo: Trilce - SCEAM UdelaR.

Etchebehere, G. et. al. (2007). "La Educación Inicial: desafíos, perspectivas y acciones". Montevideo. Tradinco.

Fernández, A (2000). "Poner en juego el saber". Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández Lamarra, N. (2007). "Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina Algunos desafíos políticos, sociales y académicos". *Revista Avaliacao da Educacao Superior*

Freire , P. (2008) *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1992) *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1992) *Conversando con Educadores*. Montevideo. Roca Viva

Freire, P. (1993). *Política y educación*. Capítulo: Educación y Participación comunitaria. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1978) *La Educación como práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

Gatti, E. "Modelos pedagógicos en la Educación Superior" Ponencia en el Congreso de Pedagogía '99 Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos, 1999 (Cuba).

Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes En: *Revista Mexicana de Investigación educativa*. Septiembre-diciembre de 2003. Vol 8. Num 19

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. BSAS. Paidós.

Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. Recuperado Agosto 2015. <http://hdl.handle.net/2445/20946>

Herrnández, R., Fernández, C. Baptista, P.(2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

Kaplún, G. (2013). *La integralidad como movimiento instituyente en la universidad*. En: *InterCambios*, nº1, marzo. Montevideo: CSE

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas Buenos Aires

Laplanche, J. , Pontalis, J.B. (2000) *Diccionario de Psicoanálisis*. Montevideo. Departamento de Publicaciones CEUP. UdelAR.

Lucarelli, E. (2004). *El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Tesis doctoral. Buenos Aires. UBA, FFyL

MACIEL, F. “*Lo posible y lo imposible en la interdisciplina*”. Recuperado junio de 2011 En: <http://www.acapcat.com/files/4-LO%20POSIBLE%20Y%20LO%20IMPOSIBLE%20EN%20%20INTERDISCIPLINA.pdf>

Murillo. et all. *Estudio de casos* Recuperado agosto 2013. www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf

NAJMANOVICH, D. “*Interdisciplina artes y riesgos del Arte Dialógico*”. Recuperado en junio 2011 en: www.pensamientocomplejo.com.ar

Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. En H. Tizo (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19–47). Barcelona: Gedisa.

Parisi, E. (2006). *Psicología, Interdisciplina y comunidad*. En: *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11 (002).

Romano, A. (2014). *Informe final: “Evaluación de las políticas de extensión”: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*. Pdf. Montevideo

Ruiz, M. (2015). *Entre educaciones, los sujetos*. Conferencia Inaugural actividades académicas 2015. Montevideo. Facultad de Psicología. UdelAR .

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Bs. As.: HomoSapiens Ediciones

Stolkiner, A (1999) *La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*. Revista campo- Psi, 10.

Tommasino, H. (2008) en “*Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación*” Documento presentado en la reunión interinidades convocadas por SCEAM. Montevideo.

Torres, M. (1987). *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, San Pablo. Ediciones Loyola.

Universidad de la República (2013) *Plan de Trabajo: EFI: Prácticas Integrales en el medio rural*”. Montevideo: UdelAR En: www.extension.edu.uy

Universidad de la República (2011). *Cuadernos de Extensión N°1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo,. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM- Udelar)

Universidad de la República. (2011). Colección Hacia la Reforma Universitaria N° 12: *“Una mirada al camino recorrido, apuntando a redoblar esfuerzos”*. Montevideo: Udelar En: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/28088>

Universidad de la República (2011). *Hacia la Reforma Universitaria*. Informativo del Rectorado No. 169. Montevideo: Udelar. Recuperado 10 de junio de 2011 en <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/27922/refererPagelId/12>

Universidad de la República (2010) *“Hacia la reforma universitaria la extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral”*. Montevideo: Universidad de la República.

Universidad de la República (2009). Acta del Consejo Directivo Central. Universidad de la República. Montevideo.

Universidad de la República (2009). *“Para la renovación de la enseñanza y soala curricularización de la extensión y las actividades en el medio”* Montevideo: Universidad de la República.

Universidad de la República (2008). Formulario de relevamiento *“Hacia la construcción de itinerarios de formación integral”*. Montevideo. SCEAM-UDELAR

Universidad de la República (2007) *“Programas Integrales: Concepción y gestión. Aportes para el debate universitario”*. Montevideo: CSEAM Udelar.

Universidad de la República (2010). PLEDUR (2010-2014). Montevideo: Udelar.

Universidad de la República (2005) PLEDUR (2005-2009). Montevideo: Udelar

Universidad de la República (2000). Extensión universitaria. Montevideo CSEAM Udelar

Universidad de la República (1958). Ley Orgánica Udelar N°12549 Montevideo: Udelar

Vasilachis, I. (Comp.). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa* . Barcelona. Gedisa.

Wainerman, C., Sautu,R. (Comp.) (1997) *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires. Editorial de Belgrano

Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona. Paidos

Zambrano, A.(2006).Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere* v.10 n.33 Meridad. Extraído de: <http://www.scielo.org.ve>

<http://www.extension.edu.uy/>

<http://www.udelar.edu.uy/>



ANEXOS



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

PAUTA DE ENTREVISTA PARA EL EQUIPO DOCENTE EFI

- ¿Como surge el EFI?
- ¿Qué disciplina lo integran?
- ¿Como hacen para integrar los aspectos didácticos de las propias disciplinas?.
- ¿De que forma construyen el dialogo interdisciplinario?
- ¿Que los motiva a ser docentes de un EFI?
- ¿Como equipo de trabajo que 3 fortalezas ven ustedes en su práctica docente?
- ¿Y alguna debilidad que como equipo puedan identificar?
- ¿Algo más que quieran decir?



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

PAUTA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DOCENTES EFI

- ¿Cómo llegas a ser docente luego de hacer transitar tu formación de grado?
- ¿Qué es lo más significativo de tu práctica docente?
- ¿Qué diferencia vos ves entre los docentes del área y los de las cátedras?
- ¿Cómo articulan ustedes este dialogo de saberes o disciplinar entre las disciplinas?
- ¿Cómo juega lo afectivo en la relación pedagógica entre ustedes y con los estudiantes?
- Desde lo que hoy se ha dado en llamar las aulas integrales, la integralidad, los EFI pensás ¿que se ha dado la renovación de la enseñanza o cierta innovación en las formas de enseñar y de aprender?
- ¿Algo más que quieras decir?



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

PAUTA DE OBSERVACION

Participantes

Interacciones, vínculos, circulación del afecto.

Clima grupal

Circulación del saber

Roles (docentes y estudiantes)

Espacio físico (organización del aula, se percibe o no planificación se ven diferentes momentos, objetivos de enseñanza))

Organización de los tiempos

Espacio cultural (rutinas, ritos, valores, etc)

Qué y cómo se trabaja en el aula: (grupos pequeños, modalidades de intervención docente, motivan a los estudiantes, no los escucha, cómo habilitan el error, recomienda lecturas , o no, (...).

El docente habilita el pensamiento crítico, pregunta, duda, cuestiona.

Los estudiantes frente a las propuestas docentes. (preguntan, entienden o no las consignas, proponen o no)

Intercambios interdisciplinarios(entre docentes, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes)

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El/La Docente.....con C.I.N°.....

manifiesta que ha sido informado/acerca de la investigación que se realiza sobre las Prácticas docentes en clave de Integralidad por parte de la Asist. Lic. Sandra Fraga, en el marco del proyecto de Tesis correspondiente a la Maestría en Enseñanza Universitaria (UDELAR).

También ha sido informado/a que, los datos personales, serán protegidos y tratados con confidencialidad y reserva; y de que en caso de tener dudas o preguntas sobre su participación en esta investigación, puede contactar a la misma al cel 099435041.

Una copia de este consentimiento será entregada al participante, pudiendo pedir información sobre los resultados de dicha investigación cuando ésta haya concluido.

Tomando esto en consideración, otorga el consentimiento para que se realice la entrevista para cubrir los objetivos específicos de la investigación. Éstos son, comprender y categorizar las prácticas de enseñanza y analizar la construcción del diálogo didáctico y pedagógico entre las diferentes disciplinas en el marco de un trabajo integral

ENTREVISTADO

ENTREVISTADOR

Firma:.....

Firma:.....

Aclaración.....

Aclaración:.....

Fecha:.....



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación