

Acta de examen por tribunal  
MONTEVIDEO

Materia: OSEMP SEMINARIO PRÁCTICAS CORPORALES

No admite examen aprobado sin nota

Período: 202104- MONTEVIDEO - Ordinario

Fecha evaluación: 30/04/2021 Hora: 10:00 Corrección de fecha:

Tribunal: DOGLIOTTI MORO PAOLA, RETTICH MARTINEZ JORGE GUSTAVO, RIOS BOLIOLI CAMILO

Tipo de inscripción: CURRICULAR - NO REGLAMENTADO

Estudiante	Nombre	Curso	Nota	Literal	Fecha
1 4899517 - 4	ESTELA SOCA, NATALIA	12 - 04/12/2020	12	doce	30/04/21
2 5176802 - 7	PERNAS BARBOZA, SANTIAGO	12 - 04/12/2020	12	doce	30/04/21

Tot. Gral.	Presentados	No presentados	Aprobados	No aprobados	Otros
2	2	0	2	0	-----

Reglamentados	No reglamentados	Libres
2	0	0

Paola Dogliotti

Camilo Ríos

Jorge Rettich

Escala de notas:

Mínimo: 0; Máximo: 12; Umbral aprob.: 5

(\*) El estudiante está en más de un acta

**Universidad de la República  
Instituto Superior de Educación Física  
Licenciatura en Educación Física  
Tesina**

**Discursividades en torno a la extensión universitaria en el Instituto  
Superior de Educación Física**

Natalia ESTELA

Santiago PERNAS

Tutora: Dra. Paola DOGLIOTTI

Montevideo, abril, 2021

## **Resumen**

El siguiente trabajo de investigación analiza las discursividades en torno a la extensión universitaria en el campo de la educación física, a partir de la curricularización de la extensión y el surgimiento de los Espacios de formación integral (EFI) en la Universidad de la República (Udelar). En el año 2009 se aprueba en el Consejo Directivo Central (CDC) la resolución que incluye a la extensión universitaria en la oferta curricular de la universidad mediante la implementación de los EFI. En este sentido, la resolución mencionada representa un punto de quiebre respecto a la legitimación de la extensión en relación con la investigación y la enseñanza.

Nos posicionamos teóricamente en la articulación entre la teoría de la enseñanza como acontecimiento didáctico (Behares, 2007, 2008, 2011), el análisis del discurso francés (Pecheux, 2006) y las perspectivas genealógica y arqueológica (Foucault, 1976, 2007). Desde este marco, intentaremos dar respuesta a cómo se manifiesta la articulación de funciones y cómo se presenta el funcionamiento del saber en los EFI seleccionados. Al mismo tiempo, a partir de la distinción entre cuerpo y organismo, nos proponemos identificar los elementos que permitan pensar y trascender a los EFI como dispositivos biopolíticos, intentando contribuir a la discusión sobre las políticas de extensión universitaria, así como también a su producción.

Cada apartado de análisis corresponde a cada uno de los tres objetivos específicos de nuestro estudio. En el primero observamos que los EFI articulan las tres funciones de diversas maneras y con diferentes énfasis, pero con un claro posicionamiento respecto al saber. En el segundo apartado, a partir de las distinciones entre saber y conocimiento observamos las tensiones entre la extensión como parte del trabajo del docente universitario y su relación con los aspectos vinculados a la militancia y los asistencialismos. Observamos las posibilidades de los EFI tanto para trascender estas perspectivas como para configurar diferentes posiciones docentes articulando las tradiciones profesional y académica. En un tercer apartado, conceptualizamos a los EFI como dispositivos biopolíticos para reflexionar cómo se imbrican los elementos propios de una educación y una enseñanza de los cuerpos en los EFI del ISEF.

**Palabras clave:** extensión universitaria, espacios de formación integral, educación física, saber, conocimiento, cuerpo.

## ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	3
1.1 Presentación	3
1.2 Fundamentación y Antecedentes	4
1.2.1 Antecedentes	4
1.2.2.Fundamentación	8
1.3.Problema de investigación	9
1.3.1.Objetivos	10
1.3.2.Preguntas	10
2.MARCO TEÓRICO	12
2.1. Contextualización de la extensión en la Udelar	12
2.2. Saber y conocimiento	16
2.3. Cuerpo y organismo: entre la política y la economía	20
3. ABORDAJE METODOLÓGICO	22
3.1. Marco teórico-metodológico	22
3.2. Estrategias metodológicas y presentación de las técnicas de investigación	23
4.ANÁLISIS	26
4.1. La articulación de funciones universitarias	26
4.2. El lugar del saber en los Espacios de formación integral	34
4.2.1 El diálogo de saberes: entre la militancia y el saber	34
4.2.2. La relación entre lo académico y lo profesional	39
4.2.3. Posiciones docentes en los Espacios de formación integral	43
4.3. Los Espacios de formación integral como dispositivos	47
4.3.1. La forma de vida biológica y otras formas de vida: educación y enseñanza en los Espacios de formación integral	49
5.CONSIDERACIONES FINALES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	64
Pauta de entrevista	64

# 1.INTRODUCCIÓN

## 1.1 Presentación

El presente trabajo analiza las discursividades en torno a la extensión universitaria en el campo de la educación física, a partir de la curricularización de la extensión y el surgimiento de los Espacios de formación integral (EFI) en la Universidad de la República (Udelar). Se tomó como punto de partida el año 2009, punto de inflexión para la extensión universitaria ya que se aprueba en el Consejo Directivo Central (CDC), la resolución en materia de la segunda reforma universitaria. Esta apuntaba a renovar la enseñanza universitaria con la inclusión de la extensión en la oferta curricular de la universidad mediante la implementación de los EFI. De este modo, se propone integrar a la extensión a todos los servicios universitarios en una estructura basada conceptualmente en la integralidad, conformada por la articulación de las tres funciones universitarias, el diálogo de saberes y la interdisciplina.

Algunas de las razones que motivan esta investigación refieren a la escasez de producción de conocimiento sobre extensión universitaria dentro del campo de la educación física. Sin embargo, encontramos una gran cantidad de proyectos, experiencias y otros diversos materiales de extensión producidos en el ISEF que creemos pertinente su análisis. La curricularización de la extensión representa un punto de quiebre respecto a la legitimación de la extensión en relación con la investigación y la enseñanza, de modo que algunas preguntas que orientan la investigación son: ¿a partir de este momento se modifica la relación entre la extensión y las demás funciones? ¿por qué la extensión necesita del discurso de la integralidad para legitimarse?

Nuestro trabajo pretende contribuir a la discusión sobre las políticas de extensión universitaria, así como también a su producción, ya que desde la perspectiva teórica adoptada, la distinción entre cuerpo y organismo habilita a pensar posibles políticas que puedan trascender a las biopolíticas. Entendemos que este trabajo se enmarca en un contexto de emergencia sanitaria, donde la relación con lo social se presenta fuertemente en escena, que implica una gran apertura desde la cual problematizar el vínculo Universidad-sociedad.

Nos proponemos visualizar cómo estos discursos en torno a la integralidad y a la “Segunda Reforma Universitaria” afectaron al campo de la educación física y teniendo en cuenta que el ISEF era un servicio recientemente incorporado a la Udelar al momento de la resolución mencionada, nos proponemos estudiar específicamente los EFI del ISEF. Sin pretensiones de exhaustividad, nos limitaremos a intentar responder cómo los EFI seleccionados manifiestan dicha articulación de funciones y cómo se presenta en ellos el funcionamiento del saber. Al mismo tiempo, a partir de la distinción entre cuerpo y organismo, nos proponemos identificar los elementos que permitan pensar y trascender a los EFI como dispositivos biopolíticos.

En este sentido, nuestro trabajo se estructura en cinco capítulos. El primero corresponde a la elaboración del tema y problema de investigación, para lo que presentamos los trabajos anteriores que abonan a la comprensión del mismo, así como también la fundamentación, los objetivos y las preguntas de investigación. El segundo capítulo presenta el marco teórico con las categorías y conceptos claves para el desarrollo de la investigación, agrupados en tres ejes de análisis en función de nuestros tres objetivos específicos: contextualización de la extensión en la Udelar; saber y conocimiento; cuerpo y organismo: entre la política y la economía. El tercer capítulo refiere al abordaje metodológico el cual contiene, por un lado el marco teórico-metodológico desde el cual buscaremos posicionarnos y por otro, presenta el conjunto de estrategias de recopilación de información y el corpus de datos empíricos que analizamos. Por último, en los capítulos cuatro y cinco, a partir del cruce entre los elementos anteriores (teóricos y empíricos) nos proponemos formular hipótesis, realizar preguntas y aproximarnos al cumplimiento de los objetivos, contribuyendo a la producción de conocimiento sobre la temática.

## **1.2 Fundamentación y Antecedentes**

### **1.2.1 Antecedentes**

La búsqueda de antecedentes se realizó en base a tres líneas: una primera línea que se define por la curricularización de la extensión universitaria, sus vínculos con el saber y el discurso de la integralidad; otra delimitada por aquellos estudios sobre educación física y universidad y por último, una tercera línea en torno a los estudios

regionales y nacionales, sobre extensión universitaria propiamente en el ámbito de la educación física y la educación del cuerpo<sup>1</sup>. Es preciso apuntar que aquí también se encuentran una serie de artículos producidos desde 2009 en el marco de los EFI del ISEF (impulsados por la Unidad de Extensión) que no se tomaron como antecedentes porque forman parte del corpus analítico de esta indagación.

Dentro de la primera línea de búsqueda, encontramos a Venturini (2017) que estudia cómo el discurso integralista se ha expandido desde la extensión universitaria, impregnando también en la enseñanza. Señala que la integralidad es un discurso compuesto por una faceta política (la más desarrollada y sólida) y por otra académica (la más débil). Las nociones pedagógicas “pedagogía universitaria”, “prácticas integrales”, “interdisciplina” entre otras, son producto de ese entrecruzamiento y constituyen su objeto de análisis. De este modo, a partir de la dialéctica ideología/teoría, define a dichas nociones como ideologemas dando cuenta de su limitación teórica conceptual, y los opone a una concepción de enseñanza universitaria ligada a la cuestión del saber, a la ciencia y la teoría. A partir de este trabajo nos preguntamos cómo se ve afectado el campo de la educación física por la tensión ideología-epistemología y como se presentan estos elementos en los EFI del ISEF en el período seleccionado.

También dentro de este grupo de antecedentes, Behares (2011) analiza en diferentes políticas universitarias, las agrupaciones de sentido en torno a la noción de enseñanza, así como también sobre los espacios de contradicción que se presentan en ellas. Uno de los ejemplos, de particular pertinencia para nuestro tema, es la discursividad del ternario universitario porque como veremos con Píriz y Vaz (2019) representa uno de los ejes sobre los cuales se sostiene el discurso legitimador de la curricularización de la extensión. En este sentido, el ternario cargado de oscuridades y sinsentidos requiere ser re-pensado para visualizar sus componentes enseñanza, investigación y extensión y su integración, no como un conglomerado canónico de homogeneidades sino como elementos de diferente orden y naturaleza, que con sus propias especificidades y heterogeneidades, hacen compleja y exigente la tarea de

---

<sup>1</sup>Es importante mencionar que la extensión universitaria es propia de la universidad latinoamericana, particularmente del cono sur (Cano, 2016). A su vez, en nuestra universidad la extensión ha adquirido características propias debido a los procesos y cambios experimentados en el marco de políticas universitarias desde 1918 hasta la actualidad. Estos aspectos dificultan el hallazgo de estudios similares, no solo internacionales sino también regionales, por lo que estos antecedentes responden principalmente al caso argentino.

articularlos en una indisolubilidad armónica. Por otra parte, señala que una concepción positivista-pragmatista de la enseñanza lleva al extensionismo, toda vez que el conocimiento es validado por su carácter utilitario en respuesta a las demandas sociales. Este punto será retomado en nuestro abordaje, mediante la pregunta acerca de cómo se da el funcionamiento del saber y el conocimiento en la extensión en educación física en el período seleccionado. A su vez, la distinción saber-conocimiento nos permitirá indagar cómo se presenta la tensión entre lo profesional y lo académico dentro de nuestro tema de estudio.

Agrupados en esta primera línea, también abonan a nuestro tema de investigación los trabajos de Cano y Castro (2013), Castro (2015), Cavalli (2018), y Fraga (2017). Por su parte, Castro (2015), Cano y Castro (2013) presentan algunas preguntas en común con nuestra investigación. Abordan la relación conocimiento-docente-estudiante desde la categoría “modelos pedagógicos” en el periodo 2011-2013. Analizan los EFI desde el marco de las políticas educativas y las principales perspectivas conceptuales y político-programáticas en el pasaje de la extensión a las prácticas integrales. Para ello, analizan dos EFI en particular, a través del estudio de casos, técnicas etnográficas así como también revisión bibliográfica y documental. Estudian los modelos pedagógicos en tanto procesos formativos del estudiante universitario, por lo que entrevistaron además de a los docentes, a los estudiantes que participan de los EFI seleccionados. Identifican las construcciones de sentido que sostienen las iniciativas de integración curricular de la extensión y advierten tres modos principales de relación entre teoría y práctica que operan en los EFI. El primero, se establece con los requerimientos del proceso de intervención y por lo tanto posterga los objetivos formativos. Por otro lado, presentan un segundo nivel de articulación entre teoría y práctica, en el que los contenidos curriculares, (referencias del dominio de la teoría) se entienden como recurso de pensamiento para abordar el campo. Los autores puntualizan que los procesos formativos en este nivel, presentan potencialidades en la implicación de “la instancia del conocimiento” y “la instancia del saber”. Por último, describen un modo en que la función de enseñanza subordina a las demás, donde el dominio de la práctica queda por su parte subordinado al dominio de la teoría, en una relación unidireccional.

Cavalli (2018) y Fraga (2018) indagan cómo los docentes de los EFI reconocen el saber y se posicionan en el discurso de la integralidad como marco epistemológico. Al igual que Castro y Cano (2013) mediante el método etnográfico, analizan un EFI en particular y concluyen en términos generales que estos espacios presentan potencialidades para pensar y teorizar en torno a la enseñanza universitaria desde un lugar diferente al tradicional.

En lo que respecta a la segunda línea de antecedentes, destacamos especialmente los estudios historiográficos de Dogliotti (2012; 2018) y de Rodríguez Giménez (2012). Estos representan una referencia importante para la comprensión de nuestro tema porque utilizan la perspectiva foucaultiana de la gubernamentalidad como parte de su marco teórico-metodológico, desde la que también buscaremos posicionarnos. Tematizan pormenorizadamente sobre la relación moderna que se ha entablado desde fines del siglo XIX en Uruguay, entre la educación física, la educación del cuerpo y sus aproximaciones con la educación y la enseñanza. Prestaremos especial atención a este último par de elementos porque como dejan en claro los autores, albergan de manera privilegiada las tensiones entre la tradición normalista y la tradición universitaria. A partir de estos trabajos, nos preguntaremos cómo han influido dichas tradiciones en la tensión entre lo académico y lo profesional, y como la extensión universitaria del ISEF se ha visto afectada por estas.

Dentro de las investigaciones comprendidas en la última línea, referente a los estudios sobre extensión universitaria en el campo de la educación física y educación del cuerpo, encontramos el trabajo de Piriz y Vaz (2019). Los autores analizan las producciones de cuatro EFI dentro del ISEF, siendo uno de los pocos trabajos nacionales acerca del desarrollo de la extensión universitaria específicamente en el campo de la educación física. A su vez, señalan que el proceso de institucionalización de la extensión universitaria en el marco de la segunda reforma, se da sincrónicamente con el pasaje del ISEF a la Universidad, de manera que el recorte espacio temporal coincide con el que seleccionamos. Abordan los elementos de la integralidad de funciones (interdisciplina, diálogo de saberes y articulación de funciones) e indagan cómo aportan para pensar la producción de conocimiento en torno a la educación del cuerpo. Señalan que la articulación de funciones se materializa en la formación del estudiante y la reformulación de la función docente y que el diálogo de saberes es el

elemento más difuso por estar imbricado en la relación entre ciencia y política. Respecto a la interdisciplina, si bien no tematizan en profundidad, aclaran que supone un desafío para el campo de la educación del cuerpo a los efectos de trascender un objeto cotidiano para construir un objeto de conocimiento interdisciplinar. Consideramos este trabajo como un disparador para nuestra investigación, ya que al ser el primero en indagar esta temática, muchas de sus interrogantes todavía presentan un recorrido por abordar:

¿Cuáles fueron las implicancias de la extensión en el transcurso académico del ISEF? ¿Cuál es la dimensión epistémica que se desprende de dichas prácticas? ¿Presenta características propias la producción de conocimiento desde la extensión? ¿Cómo se articula este tipo de prácticas al movimiento más general del ISEF en la Universidad? ¿Qué se desprende sobre la relación educación del cuerpo y extensión a partir del análisis de los diferentes proyectos desarrollados? (Piriz y Vaz, 2019, p.114).

El trabajo de Benítez, Bouza, Cabrera y Rettich (2015) presenta reflexiones sobre las implicancias de la noción “integralidad” en el vínculo entre educación física, extensión universitaria y comunidad. Serán de interés para nosotros sus consideraciones en torno a la política, la militancia y la asistencia, desde una concepción de extensión universitaria anclada en el saber.

Los trabajos de Rettich (2017; 2018; 2019) también constituyen antecedentes ya que abordan la relación cuerpo, experiencia y enseñanza en el marco de la extensión en educación física, desde el concepto de comunidad.

A su vez, en este grupo también encontramos algunos trabajos argentinos como Rivera (2019), Cataldo (2012), Viñes y Cesaro (2018), y destacamos a Lescano y Musicco (2019) ya que analizan la relación entre educación del cuerpo y extensión universitaria. Definen a esta última como un proceso intersubjetivo y cuestionan las posturas asistencialistas.

### **1.2.2.Fundamentación**

Entendemos que este trabajo se fundamenta debido a la escasez de investigaciones sobre extensión universitaria dentro del campo de la educación física. A su vez, encontramos una gran cantidad de proyectos, experiencias y otros diversos materiales de extensión producidos en el ISEF que creemos pertinente su análisis ya que no han sido objeto de indagación en su conjunto.

Como veremos más adelante, el año 2009 representa un punto de quiebre respecto a la legitimación de la extensión en relación con la investigación y la

enseñanza, ya que se aprueba la propuesta de curricularizar la extensión universitaria con la implementación de los EFI. Teniendo en cuenta que el sintagma “espacios de formación integral” se justifica por el hecho de que la extensión anteriormente a dicho período, estaba subordinada respecto a la investigación y la enseñanza, apuntamos algunas preguntas que orientan la investigación: ¿a partir de este momento se modifica la relación entre la extensión y las demás funciones? ¿por qué la extensión necesita del discurso de la integralidad para legitimarse?

Nuestro trabajo pretende contribuir a la discusión sobre las políticas de extensión universitaria, así como también a su producción ya que desde la perspectiva teórica adoptada, la distinción entre cuerpo y organismo habilita a pensar posibles políticas que puedan trascender a las biopolíticas. En este punto, también se justifica nuestro estudio en la medida que una política que aborde más allá del organismo, permite distanciarse de una mirada asistencialista o voluntarista, en nuestro caso concreto, de la extensión en educación física.

Por último, entendemos que este trabajo se enmarca en un contexto de emergencia sanitaria, donde la relación con lo social se presenta fuertemente en escena, que implica una gran apertura desde la cual problematizar el vínculo Universidad-sociedad.

### **1.3. Problema de investigación**

El problema de investigación refiere a la extensión universitaria en el ISEF concretamente, a las discursividades en torno a la curricularización de la extensión universitaria y a la creación de los EFI.

Tomamos como punto de partida el año 2009, cuando el Consejo Directivo Central de la Udelar (CDC) aprobó la resolución propuesta en materia de la “Segunda Reforma Universitaria”. La misma apuntaba a renovar la enseñanza universitaria con la inclusión de la extensión en la oferta curricular de la universidad, mediante la implementación de los EFI<sup>2</sup>. De este modo, se propone integrar a la extensión a todos

---

<sup>2</sup> Algunas referencias empíricas para esto las encontramos en el documento titulado “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” Disponible en: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument&Highlight=0.bcdqn4sj9cdqmoobid5t62or9k9n0>, y en el documento “Hacia la reforma universitaria. La extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de formación integral” (UDELAR, 2010).

los servicios universitarios, dentro de una estructura basada conceptualmente en la consolidación de la articulación de las tres funciones universitarias, el diálogo de saberes y la interdisciplina.

Con el objetivo de visualizar cómo estas ideas afectaron al campo de la educación física y teniendo en cuenta que el ISEF era un servicio recientemente incorporado a la Udelar al momento de la resolución mencionada, nos proponemos estudiar los EFI del ISEF, intentando responder cómo estos manifiestan dicha articulación de funciones, para lo que también será importante indagar sobre el funcionamiento del saber en los EFI. Por último, a partir de la distinción cuerpo y organismo nos proponemos identificar elementos que permitan pensar y trascender a los EFI como dispositivos biopolíticos.

### **1.3.1.Objetivos**

Objetivo general:

- Analizar las discursividades en torno a la extensión universitaria en el campo de la educación física a partir de la curricularización de la extensión y el surgimiento de los EFI en la Udelar.

Objetivos específicos:

- Indagar cómo se manifiesta la articulación de funciones en los EFI del ISEF.
- Indagar sobre el lugar y el funcionamiento del saber en los EFI del ISEF.
- Identificar los elementos que permiten pensar y trascender los EFI como dispositivos biopolíticos

### **1.3.2.Preguntas**

- ¿Qué discursividades se pueden establecer en el vínculo entre educación física y extensión universitaria? ¿Cómo afectó la curricularización de la extensión universitaria al campo de la educación física?
- ¿Cómo se manifiesta la articulación de funciones universitarias en los EFI del ISEF?
- ¿Qué se pone a circular en términos de saber? ¿Qué relación con el saber disponen los EFI del ISEF?

- ¿Qué sentidos se le atribuyen a la educación física (y a las diferentes prácticas corporales) en el marco de la extensión? ¿Qué distancias y proximidades se pueden establecer entre los EFI como política universitaria y los dispositivos biopolíticos? ¿Qué lugar ocupa el cuerpo en los EFI del ISEF?

## **2.MARCO TEÓRICO**

Nuestro marco teórico se estructura en tres ejes conceptuales, en el primero conceptualizamos a la extensión universitaria en su articulación con las otras dos funciones y realizamos una contextualización de la extensión en la Udelar y los principales antecedentes de la “Segunda Reforma” en 2009. En el segundo eje de análisis desarrollamos las principales categorías analíticas extraídas de ese marco espacio-temporal de referencia tales como: saber/conocimiento, enseñanza superior propiamente dicha y enseñanza profesional. El tercer eje conceptual alude a las implicancias de la distinción entre cuerpo y organismo para pensar la extensión universitaria en su relación con la producción de conocimiento y a los EFI como dispositivos biopolíticos.

### **2.1. Contextualización de la extensión en la Udelar**

Según Bralich (2007) en nuestro país la extensión universitaria no fue conceptualizada hasta 1918, aunque en 1850 comenzaban los primeros “servicios a la comunidad” por parte de la Udelar<sup>3</sup>: conferencias públicas mensuales sobre estudios preparatorios en 1850, la creación del Instituto de Higiene Experimental de la Facultad de Medicina en 1895 y el Laboratorio de Ensayo de Materiales en la Facultad de Matemática en 1912. No es menor que estos hayan comenzado luego de 1850, ya que hasta el 1851 se extendió la Guerra Grande lo que, entre otras cosas dificultó la concreción de las aspiraciones y proyectos que existían para la universidad (Oddone y París, 1970; Behares, 2011). Estos primeros “servicios a la comunidad” se dan simultáneamente con el inicio de la “Universidad Vieja” (1851-1885), un periodo en que la universidad se caracterizó por una actitud autoritaria de los docentes y por el formato expositivo que adoptaban las clases, lo cual en palabras de Behares (2011, p.39), determinaba una excesiva estabilización del conocimiento.

El movimiento estudiantil de 1918 conocido como Reforma de Córdoba fue uno de los acontecimientos más importantes para el desarrollo de la extensión universitaria

---

<sup>3</sup> La universidad en Uruguay fue fundada en 1833 con la “Ley Larrañaga” con el nombre de Universidad Mayor de la República por Decreto del presidente Manuel Oribe. Sin embargo, ésta se instaló y comenzó a funcionar por Decreto del presidente Joaquín Suárez en 1849 y su denominación pasó a ser Universidad de la República (Behares, 2011).

en las universidades latinoamericanas. Como plantea Bralich, “El movimiento de la Reforma Universitaria, gestado en la ciudad argentina de Córdoba, constituyó uno de los pilares fundamentales de la extensión universitaria siendo esta una de las diez bases exigidas por aquel movimiento estudiantil” (Bralich, 2007, p.22).

De acuerdo con Oddone y París (1970), las ideas de este movimiento estudiantil venían de la década anterior, cuando se sucedieron una serie de encuentros estudiantiles en Montevideo (1908), Buenos Aires (1910), Lima (1912) y en Santiago (1914). Si bien este último se planificó pero no llegó a concretarse, los autores plantean que todos allanaron caminos hacia una concepción común de “universidad latinoamericana”.

Entre sus propuestas encontramos la presencia activa de los estudiantes en la vida política de la universidad y una búsqueda por formar asociaciones universitarias entre países de América Latina, que orientaran científicamente las políticas nacionales y tuvieran presentes los problemas sociales del continente (Oddone y París, 1970). De esta manera, dicho movimiento configura una “tradición militante de la extensión”:

La tradición militante de la extensión, por así llamar a la gran importancia que tuvo la extensión universitaria para el movimiento estudiantil latinoamericano a lo largo del siglo XX, es una referencia ineludible para el estudio de la historia de la extensión universitaria...De hecho, la propia institucionalización de la extensión en las universidades no se comprende si no es en atención a la tensión y ajuste permanentes entre la movilización estudiantil, las presiones provenientes del medio social y las respuestas de la institución (Cano, 2016, p.14).

Concomitantemente a estos procesos, entre 1885 y 1935 en la Udelar predominaba el modelo de “Universidad Nueva” (Behares, 2011) la cual fue cuestionada por el movimiento estudiantil latinoamericano de 1918, ya que se desarrollaba alejada de las ideas reformistas, como una “federación de facultades” donde la enseñanza universitaria se planteaba con el cometido de habilitar el ejercicio de las profesiones liberales.

Esta idea de enseñanza para la formación de profesionales también fue criticada por Carlos Vaz Ferreira, quien de acuerdo con Behares (2011), propuso en contraposición, una noción de “enseñanza superior propiamente dicha” que prevaleció en el siguiente período, entre 1935 y 1958. Esta se diferenciaba de la anterior por su estrecha relación con la producción de conocimiento y la investigación, como veremos en el siguiente apartado. “La enseñanza superior propiamente dicha” tuvo continuidades

con el viraje hacia el “modelo berlinés”<sup>4</sup> que en la Udelar se manifestó entre 1958 y 1968, iniciado con la Ley Orgánica de 1958. De acuerdo con los autores Cano (2016); Bralich (2007), en este momento la extensión universitaria adquiere cierto reconocimiento e institucionalización que hasta el momento no había tenido.

A su vez, la Ley Orgánica de 1958 devino central en la definición de la Udelar, porque con ella se concretan la autonomía, el cogobierno universitario y la libertad de cátedra, aspiraciones del movimiento de 1918. Por otra lado, en este momento se dan parte de los rectorados de Cassinoni (1956-1964) y de Maggiolo (1966-1972) dos figuras centrales para el desarrollo y consolidación de la extensión universitaria. A partir del primero la universidad pasó a definirse explícitamente como la articulación entre las tres funciones: enseñanza, investigación y extensión; y esta última se plantea como una política universitaria. Para concretarla y centralizar las actividades de extensión, en 1956 se creó el Departamento de Extensión Universitaria y se instaló la Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social, que fue reformulada en 1959 (Cano, 2016)<sup>5</sup>.

De este modo, entrada la década de 1960 la enseñanza universitaria pasó a ser entendida como una de las tres partes integrantes del ternario, es decir, de las tres funciones universitarias<sup>6</sup> (Behares, 2011). Esta noción se enmarca en la discursividad armonizadora del ternario, donde la producción de conocimiento es lo fundamental, pero también se nuclea en torno a los aspectos característicos del espíritu de 1918 antes mencionados.

---

<sup>4</sup> El modelo berlinés fue propuesto en 1810 por Wilhelm von Humboldt, fundador de la Universidad Humboldt de Berlín, y postula el desarrollo de la enseñanza, la investigación científica y humanística como una unidad (BEHARES, 2011).

<sup>5</sup> La Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social creada en 1957 estaba integrada por cuatro docentes y dos estudiantes, sus primeras actividades fueron establecer contactos con otros organismos educacionales (Consejos de Enseñanza Primaria y Secundaria, Comisión Nacional de Educación Física, etc.), crear un programa radiofónico y establecer tres programas de extensión: uno urbano, otro suburbano y otro rural (Bralich, 2007, p.37). Aprobada la ley orgánica en 1958, se reformula dicha comisión que pasa a estar integrada por nueve miembros, (tres de ellos estudiantes). Se elaboró un proyecto de Reglamento que estableció objetivos para la extensión y su articulación con la enseñanza y la investigación que fue aprobado en 1961 en el CDC.

<sup>6</sup> En este contexto, el ISEF que dependía de de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), si bien no era una institución universitaria, no estuvo aislado de esta discursividad (Dogliotti, 2018a). Como señala la autora, en la década del 60 aparecieron propuestas y reclamos en torno a que el ISEF debía pasar a la Universidad y a que el ejercicio del docente que forma profesores, comprendiera las funciones de enseñanza, investigación y extensión.

Nos parece interesante señalar que la extensión universitaria desarrollada paralelamente al predominio de la discursividad del ternario en la Udelar (principalmente entre 1968 y 1973) adquirió componentes característicos de la enseñanza básica, quizás debido a que en dichos años, corrientes discursivas como la escuela nueva y el constructivismo prevalecían frente a la inminente centralidad en el conocimiento que proponía la discursividad universitaria:

los desarrollos extensionistas iniciales de la universidad en los años de la década de 1960 tenían como modelo inspirador más cercano las experiencias de la escuela primaria, principalmente en el ámbito rural.... la consideración de la enseñanza universitaria había comenzado ya en 1971 a ser reconfigurada en el contexto de las teorías pedagógicas en boga, incluyendo a la escuela nueva y sus derivaciones constructivistas, generadas en ámbitos no relacionados a la producción de conocimiento (Behares, 2011, p.56).

De acuerdo con Bralich (2007), en este periodo comenzaban a incrementarse los conflictos entre gremios y autoridades de la Universidad y el gobierno nacional, producto de las críticas por parte de los sectores universitarios al sistema político y económico. Como respuesta, el gobierno nacional adoptó medidas como recortes presupuestales y allanamientos de locales de estudio. En este marco, la relación Universidad-sociedad se vio afectada, lo que dificultó que las políticas de extensión universitaria propuestas hasta el momento, pudieran concretarse y llevarse a cabo con claridad.

En los periodos expuestos con anterioridad, vemos indicios de una política de extensión universitaria (Bralich, 2007) que en algunos casos más que en otros, estaba articulada con la docencia y la investigación. Sin embargo durante la intervención del régimen militar que duró desde 1973 hasta 1985,

Todo ello quedó de lado, en tanto las nuevas autoridades -más allá de sus discursos- carecían de interés en posibilitar algún tipo de participación popular o en dar a la Universidad un papel distinto al de la mera formación de técnicos puestos al servicio de una cierta filosofía económica y política....Sería necesaria la finalización de este periodo para que se diese nuevamente la posibilidad de reiniciar los procesos truncos del viejo Departamento de Extensión (Bralich, 2007, p.73).

Por lo tanto, la enseñanza universitaria adquirió un marcado carácter tecnicista, profesionalista e instrumental como el que había predominado en la “universidad nueva” pero de manera más acentuada (Behares, 2011). En este sentido, se tomaron medidas coercitivas y eficientistas en el marco de la intervención militar tales como reformas en las currículas, exámenes de ingreso y reglamentos para estudiantes que

determinaban condiciones de ingreso en las carreras, restricciones en el tiempo de cursado y en la aprobación de materias.

Desde el retorno a la democracia en 1985, si bien coexisten elementos de los periodos anteriores, predomina una nueva noción de enseñanza universitaria, entendida como práctica: “En 1990 ya puede considerarse como consagrado el criterio de concebirlas como prácticas, que pueden ser planificadas, realizadas, administradas y evaluadas por separado” (Behares, 2011, p.58). Esta tendencia a la separación de las tres funciones universitarias tuvo que ver, por un lado, con la creación de las tres comisiones sectoriales: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), en 1990; la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en 1993 y la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) en 1994. Por otro lado, tuvo que ver con la prevalencia de un tratamiento de la enseñanza de manera autónoma respecto a las otras dos funciones, en un énfasis por las demandas estudiantiles y profesionales. En este punto, será interesante visualizar en qué medida la curricularización de la extensión universitaria analizada en el presente trabajo, representa un intento de trascender una noción de enseñanza como práctica.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, podemos decir que la curricularización de la extensión puede ser parte del inicio de otro de los momentos discursivos claves para la enseñanza universitaria. Sin embargo, no podemos perder de vista que muchas de las ideas principales se encuentran en el movimiento estudiantil de 1918 y en la década de 1960. Como plantea Cano (2016): “Lejos de constituir una novedad, las orientaciones extensionistas de 2009 contienen un conjunto de ideas cuya presencia se puede rastrear en diferentes momentos del proceso histórico de la UDELAR” (Cano, 2016, p.14).

## **2.2. Saber y conocimiento**

De acuerdo con Ruegger y Torrón (2012) en Uruguay entre los años 2000 y 2010, el campo de la educación física experimentó una serie de modificaciones significativas, entre las que destacamos la sustitución de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) de la que dependía el ISEF, por el Ministerio de Deporte y Juventud en el año 2001; el ingreso del ISEF a la Udelar en el año 2006 y el decreto de

obligatoriedad de la educación física en las escuelas de primaria públicas, con la Ley General de Educación de 2008.

Cuando se aprueba la curricularización de la extensión en el marco del proceso de la Segunda Reforma Universitaria en el año 2009, el ISEF transitaba sus primeros años dentro de la universidad. Paralelamente en la Udelar comenzaba el rectorado de Arocena, “un rectorado con fuerte énfasis en la extensión que durará 8 años (2006-2014), los cuales representaron una continuidad en las políticas universitarias y particularmente en las referidas al desarrollo de la extensión” (Piriz y Vaz, 2019, p.103).

Tanto en la curricularización de la extensión universitaria como en el ingreso del ISEF a la Udelar, observamos que hay cierta búsqueda por posicionarse en la dimensión epistémica. Por un lado, porque la curricularización de la extensión universitaria se fundamenta en su integración con la enseñanza y la investigación, donde el punto de articulación de dichas tres funciones es a través de la producción de conocimiento. Por otro lado, porque pasar a funcionar dentro de la lógica universitaria, significó para el ISEF

tomar distancia de un pasado normalista muy próximo, para comenzar a funcionar dentro de una nueva tradición en torno a la formación y la producción de conocimiento, la tradición universitaria. Uno de los resultados de este recorrido que comenzaba, sería pensar la estructura académica y la función docente en relación a la extensión, la investigación y la enseñanza, por oposición a la estructura antecedente en donde el primado de la enseñanza era evidente (Piriz y Vaz, 2019, p.99).

Por estas razones, nos parece importante profundizar en las nociones de enseñanza universitaria mencionadas en el apartado anterior, en particular en la relación que se puede establecer entre la “enseñanza superior propiamente dicha” propuesta por Vaz Ferreira, y la “enseñanza profesional” cuyos principales referentes fueron Alfredo Vásquez Acevedo y José Pedro Varela. Presentaremos brevemente el vínculo entre esas nociones y su relación con las tradiciones normalista y universitaria. Para esto, es preciso tener en cuenta como se ponen en juego en cada una de estas nociones, los elementos de la dimensión epistémica como son el saber y el conocimiento.

Podemos decir que existen tres registros del saber: “saber hacer”, “falta-saber” e “imposible saber”, y que saber y conocimiento se distinguen por funcionar cada uno en registros diferentes.

La posibilidad de distinguir un conocimiento interpersonal, estable y objetivo, de un saber subjetivo, inestable e incommunicable, es tan antigua como cualquier indagación filosófica relevante para el pensamiento occidental, aun cuando esta oposición se exprese con otros nombres, con construcciones más simples y nítidas o más complejas y borrosas. Inscribir la

cuestión de la enseñanza en esta oposición implica separarla del discurso pedagógico, para ponerla en una teoría del conocimiento o epistemología (Behares, 2008, p.30).

Mientras que el saber está vinculado al registro de la falta y de lo imposible, el conocimiento se asocia con el registro imaginario, de lo representable y lo comunicable. La “enseñanza superior propiamente dicha” se da como efecto de la producción de conocimiento y en la universidad, en tanto “sede del saber”, la enseñanza “tiene el objetivo de poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales” (Vaz Ferreira, 1957a: p.89 citado por Behares, 2011, p.46).

En la cita anterior vemos que la noción de enseñanza universitaria denota una inquietud científica, necesariamente vinculada al saber en falta o al imposible saber. En cambio, la “enseñanza profesional” afectada por la discursividad positivista-pragmatista, se presenta anudada a la transmisión de un texto de saber canonizado y estable, necesario para su directa aplicación al campo profesional (Behares, 2011). Esta noción fue criticada por Carlos Vaz Ferreira ya que reduce el pensamiento a la habilitación del ejercicio de las profesiones liberales y se desarrolla en un terreno práctico, autónomo e independiente de la investigación y de la extensión. Vaz Ferreira sostenía que la formación de profesionales debía tener un carácter vicario y dependiente de la “enseñanza superior propiamente dicha”.

Si bien muchas veces quedan relegadas las tareas de investigación a las actividades de enseñanza y tales nociones funcionan en dos registros diferentes del saber, estas no necesariamente se oponen sino que “Se podría suponer incluso que el desarrollo de los diferentes campos profesionales, tanto en su dimensión propiamente tecnológica como en la específicamente teórica, se alimentan de lo que la ciencia ofrece” (Rodríguez Giménez, 2010b, p.84).

Volviendo al campo de la educación física, la formación si bien hoy en día es universitaria, en Uruguay surge en 1939 con la Comisión Nacional de Educación Física, (CNEF) dentro del Ministerio de Educación y Cultura, separada tanto de la Udelar como de la formación docente. En este marco, se ha visto atravesada en gran parte por la discursividad normalista. Como indica Dogliotti (2018a), esta discursividad sustentada por un discurso higienista para el gobierno de las poblaciones y asociada con

los aspectos misionales del docente de educación física<sup>7</sup>, dialoga con los aspectos universitarios de la formación, así como también con los aspectos profesionales y académicos. En este sentido, se pueden establecer algunos puntos de encuentro entre la enseñanza profesional en ISEF y la tradición normalista: el énfasis puesto en la formación de profesionales a diferencia de una preocupación por la investigación y el conocimiento, presentes de manera predominante en la discursividad universitaria. Según Dogliotti (2012) en el ISEF, esta solidaridad entre el normalismo y la enseñanza para la formación de profesionales presentó continuidades con la tradición tecnicista, manifiesta en la búsqueda por la buena ejecución de ejercicios y por la realización de las mejores y más eficientes técnicas deportivas.

Por tales motivos podemos decir que en su vínculo con la tradición tecnicista, la tradición normalista así como la noción de enseñanza profesional, se presentan más cercanas al conocimiento que al saber:

la función del maestro normalista es, en el mejor de los casos y para ponerlo en ciertos parámetros teóricos, una función vinculada al conocimiento, a la transmisión de éste sujeta a los parámetros que establecen las diversas formas de psicología del aprendizaje y no una función vinculada al saber, a la dinámica de la ciencia o incluso simplemente a una atención orientada hacia las dinámicas subjetivas en relación con el saber-en-falta que se impone en ocasión de una instancia de enseñanza (Rodríguez Giménez, 2012, p.72).

Consideramos que las tensiones entre las discursividades que atraviesan a la educación física, son de gran importancia para la extensión universitaria en el ISEF, puesto que al ponerse en diálogo con el medio, para la universidad no resulta indiferente si la preocupación se centra en la producción de conocimiento o en su aplicación técnica. Encontramos en Saviani (1986) citado en Behares (2011), que los posicionamientos que “validan” el conocimiento en función de su instrumentalidad inmediata para las demandas de la sociedad, se definen como extensionismos, entendidos como la asistencia o imposición de los conocimientos sin su problematización en conjunto entre los diferentes actores en juego.

Pensar el conocimiento en su aplicación utilitaria, implica concebirlo únicamente en uno de sus tres registros, el registro imaginario. Es por esto que pretendemos dar cuenta de la variedad de discursividades que tensionan el campo de la

---

<sup>7</sup> “En este entramado, la educación física se constituía como una educación más que como una enseñanza, más cercana a la regulación de las poblaciones que a la producción de conocimientos y las dinámicas que ello implica; más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y prácticos que epistémicos. Así, el carácter instrumental y tecnológico de la educación física se aleja de cierta posibilidad de constituirse como ciencia” (Dogliotti, 2021, p.311).

educación física, determinando “la naturaleza” de las prácticas y los diferentes enfoques para desarrollar las tres funciones universitarias. En el desarrollo de nuestra investigación, intentaremos identificar cómo los discursos profesionalistas, normalistas, universitarios y académicos, operan en el relato de nuestros entrevistados y cuáles son los efectos y materializaciones en sus EFI.

### **2.3. Cuerpo y organismo: entre la política y la economía**

Consideramos que la extensión universitaria, en tanto constituye un espacio de diálogo y debate entre diferentes actores y posiciones subjetivas, abre posibilidades para pensarla como uno de los ámbitos de la política. Una política que al centrarse en el nivel de la palabra, puede abarcar más allá de la insistente intención de integrar la vida únicamente a técnicas de gestión y control, propias de la economía. En palabras de Foucault (2007, p.173):

habría que hablar de biopolítica para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convertir al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana: esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o adoctrinen; escapa a ellas sin cesar.

Partimos de la hipótesis que la extensión, las políticas y los espacios destinados a la misma ocupan un terreno privilegiado para una posible transformación de la vida humana. Es decir, para constituir elementos no de una biopolítica, (una política del ser viviente, del cuerpo biológico) sino de una política del cuerpo hablante de los seres hablantes.

Sin embargo, nos parece importante resaltar con Agamben (2001) que en el pasaje del poder soberano al poder biopolítico, se ha vuelto difusa la antigua distinción entre la vida biológica de los seres vivos, del orden de lo privado y la vida política del hombre como sujeto de la polis, del orden de lo público:

El hecho de que vivir en el estado de excepción se haya convertido en regla significa también esto: que nuestro cuerpo biológico privado se ha hecho indistinguible de nuestro cuerpo político.... Hemos tenido que habituarnos a pensar y a escribir en esta confusión de cuerpos y de lugares de lo exterior y lo interior, de lo que es mudo y que está dotado de palabra, de lo que es esclavo y lo que es libre, de lo que es necesidad y lo que es deseo (Agamben, 2001, p.115).

Entendemos que la pedagogía constituye un elemento intermedio entre la extensión universitaria y la biopolítica, porque como señala Rodríguez Giménez (2011),

pertenece al campo de los educadores y de los médicos. Disponiendo de esa manera, un campo tanto de saber como de política:

Allí, como efecto de los proyectos modernos, la pedagogía no puede dejar de ser un eco de la biopolítica, es decir, la preocupación por la educación será, a partir del impulso moderno, una forma de control del individuo y regulación de la población. De esta manera la cuestión del cuerpo se vuelve fundamental (Rodríguez Giménez, 2010a, p.3).

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que así como no es posible discriminar el cuerpo biológico del cuerpo político, tampoco lo es distinguir de manera definitiva pedagogía y saber, o dicho de otro modo, educación y enseñanza. Mientras podemos situar a la enseñanza fácilmente en el orden de lo epistémico y del lenguaje (y por lo tanto en el orden de la política); la cuestión de la educación no se nos presenta de la misma manera. En este sentido, de acuerdo con el autor podemos plantear algunos elementos para evitar pensar esto en términos dicotómicos, que posibles únicamente en el ámbito teórico, obstaculizarían toda posibilidad de análisis:

Por todo esto es que podemos preguntarnos si finalmente la educación es una actividad política o económica, o bien las dos cosas a la vez. Esa pregunta nos lleva a otra, sobre la función específica de la educación del cuerpo en relación con la política y la economía. ¿Qué es lo que autoriza, finalmente, la relación cuerpo, educación, política y economía en la Modernidad? No sería lo mismo responder con Kant o con Napoleón (Rodríguez Giménez, 2014 p.12).

Siguiendo al autor, encontramos que educación y enseñanza pasibles de distinción teórica, empíricamente se reúnen en el punto de lo imposible: tanto de imposible saber, cómo de gobernar; “ese lugar donde nadie transmite valores ni conocimientos” (Rodríguez Giménez, 2011, p.15).

A modo de síntesis, entendemos que la extensión universitaria, y los EFI oscilan constantemente entre los diversos aspectos relacionados con el cuerpo y el organismo. A partir de conceptualizarlos como dispositivos biopolíticos (Foucault, 1976) nos preguntamos: ¿qué aspectos hacen de la extensión universitaria una cuestión política y cuáles una cuestión económica? ¿cuáles de estos aspectos económicos funcionan como las condiciones de posibilidad para pensar la extensión universitaria del ISEF como un ámbito de lo político y de lo público? ¿cómo el conocimiento puede poner en tensión una perspectiva asistencialista en la extensión universitaria?

### **3. ABORDAJE METODOLÓGICO**

#### **3.1. Marco teórico-metodológico**

En lo que respecta al marco teórico-metodológico nos posicionamos en la teoría de la enseñanza como acontecimiento didáctico (Behares, 2011;2007) afectada por la perspectiva del análisis de discurso francés (Pêcheux, 2006) de la que también extraemos algunas nociones teóricas. A su vez, tomaremos aportes de las perspectivas genealógica del poder (Foucault, 2007) así como también la arqueológica (Foucault, 2013). Para esto, tomaremos como referencia los aportes de investigadores citados en antecedentes (Dogliotti, 2018; Rodríguez, 2012) que han trabajado desde la articulación de dichas perspectivas. Esto nos permitirá mantener cierta vigilancia al construir el análisis, evitar simplificaciones, esencialismos y reconocer quiebres, matices y pluralidades en los discursos encontrados.

En tal sentido, abordamos el vínculo entre extensión universitaria y educación física como un hecho discursivo, lo que supone según Foucault (2007) reconocer que se habla del mismo, tener en cuenta quienes lo hacen, desde qué lugares, instituciones y puntos de vista, determinando los canales y discursos por los cuales circula el poder y el saber.

Foucault (2013) señala que la materialidad del lenguaje es uno de los efectos de la existencia del inconsciente, cuyo descubrimiento significó la reestructuración del campo epistémico de las ciencias humanas. En tal sentido, podemos decir que los discursos que son objeto de nuestra investigación, se presentan en su materialidad, toda vez que determinan lo que puede ser dicho. Disponiendo de ese modo, lugares tanto para poder decir algo como para interpretar lo que se dice:

no hay por un lado discursos inertes, ya algo más que medio muertos, y por otro un sujeto todopoderoso que los manipula, los trastoca, los renueva, sino que los sujetos que discurren forman parte del campo discursivo: tienen en el su lugar (y sus posibilidades de desplazamiento), su función (y sus posibilidades de mutación funcional). El discurso no es el lugar de irrupción de la subjetividad pura; es un espacio de posiciones y funcionamientos diferenciados para los sujetos (Foucault, 2013, p.201).

Lo citado anteriormente permite reconocer que al momento de “tratar un lenguaje” no podremos hallar una verdad universal en él, sino que es la propia materialidad del discurso la que determina la posibilidad de establecer un significado:

Ahora bien, ¿qué es interpretar, que es tratar un lenguaje no en cuanto lingüista sino en cuanto exégeta, en cuanto hermeneuta, como no sea precisamente admitir que hay una suerte de grafía absoluta que tendrá que descubrir en su materialidad misma, a la cual debemos reconocer como una materialidad significativa -segundo descubrimiento-, para descubrir luego lo que quiere decir -tercer descubrimiento- y, cuarto y último, descubrir, conforme a qué leyes esos signos quieren decir lo que quieren decir? (Foucault, 2013, p.43).

Articulando estas nociones arqueológicas con el análisis del discurso, podemos decir que la materialidad del mismo ofrece un lugar para la interpretación precisamente porque algo en ella es inaprehensible para la conciencia y el lenguaje. De este modo, en la interpretación están implicados significante y significado: la estabilidad material del significante, posibilita una “no-relación” con el significado, donde este último no depende de manera lineal y directa respecto del primero.

En palabras de Pêcheux, “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, lingüísticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. E nesse espaço que pretende trabalhar e análise de discurso” (Pêcheux, 1988, p.53).

Partimos de la distancia irreductible existente entre objeto real y objeto de conocimiento (Althusser, 2004). Desde este marco, el objeto de conocimiento nunca está dado a priori, sino que llegado el momento de analizar y describir los datos empíricos, vamos a estar siempre-ya posicionados por el discurso, en el plano de la interpretación<sup>8</sup>.

### **3.2. Estrategias metodológicas y presentación de las técnicas de investigación**

La delimitación espacio temporal de nuestro trabajo encuentra fundamento en la selección del problema y en el cruce entre el marco teórico y la empiria a estudiar; comprendida por el documento correspondiente al número 10 de la colección “Hacia la reforma universitaria”, el cual incluye la resolución del Consejo Directivo Central (CDC) de 2009 en torno a los EFI. Estos documentos son los que dan cuenta de la curricularización de la extensión universitaria en el año 2009, punto de partida de

---

<sup>8</sup> “El conocimiento, al trabajar sobre su "objeto", no trabaja, pues, sobre el objeto real, sino sobre su propia materia prima, que constituye -en el sentido riguroso del término- su "objeto" (de conocimiento), que es, desde las formas más rudimentarias del conocimiento, distinto del objeto real, puesto que esta materia prima es siempre-ya, una materia prima en el sentido estricto que le da Marx en El capital, una materia ya elaborada, ya transformada, precisamente por la imposición de la estructura compleja (sensible -técnico-ideológica)” (Althusser, 2004, p.48).

nuestra indagación.

Otro conjunto de documentos refiere a los EFI del ISEF analizados (programas y artículos académicos publicados por sus equipos docentes) el criterio utilizado para su selección fue que tengan como mínimo dos años de funcionamiento al momento de la indagación, siendo nueve los EFI que cumplen con esta característica (ver el siguiente cuadro).

<b>Nombre del EFI</b>	<b>Periodo de funcionamiento</b>	<b>Servicios universitarios</b>
Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva	2010-actualidad	ISEF, FADU, FPSICO
Proyecto Tatami	2010- actualidad	ISEF, FPSICO
Prácticas Lúdicas y Espacio Público	2010-2018	ISEF, FPSICO, FADU, FCS
Escuela deportiva Malvín Norte	2017-actualidad	ISEF
Circo y prácticas artísticas	2017-2020	ISEF
Cuerpo y Educación en Malvin Norte	2017-2020	ISEF, FHCE, IFES
Prácticas corporales en la Integralidad	2019-actualidad	Facultad de Enfermería INEBA FCIEN
Prácticas colectivas de participación	2018-2019	ISEF, FHCE, FADU
Deporte y sociedad	2019-2020	ISEF, FHCE, FPSICO

Por otro lado, trabajamos con entrevistas semiestructuradas (Batthyány y Cabrera, 2011) y dividimos las técnicas de recolección de información sobre los EFI en dos grupos: análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a los/as docentes responsables<sup>9</sup> de los EFI seleccionados. Por entrevista semiestructurada entendemos un encuentro cara a cara con un entrevistado, con el objetivo de recuperar su perspectiva e información que de otro modo no sería accesible, donde “...el investigador dispone de

<sup>9</sup> Las entrevistas realizadas tienen una duración de entre cincuenta y sesenta minutos. En el caso del EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte entrevistamos a un docente designado por la responsable debido a que es también la tutora de este trabajo, lo que podría suponer un problema de implicación. En el caso del EFI Deporte y sociedad cuyos docentes responsables tienen también a cargo otros de los EFI analizados, entrevistamos a otra docente designada por éstos con motivo de no reiterarles la entrevista. Con respecto al EFI Circo y prácticas artísticas su responsable designó al equipo de docentes, con motivo de que eran quienes trabajaban diariamente en el territorio.

una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.90).

En este sentido, si bien abordamos mediante el análisis documental tanto los documentos sobre la Udelar en general, como los programas y productos elaborados en los EFI antes mencionados; tomamos de forma preponderante el análisis de las entrevistas.

Para las entrevistas elaboramos una guía con diecinueve preguntas (adjunta en Anexos), agrupadas según nuestros objetivos específicos: un grupo de preguntas sobre extensión universitaria y articulación de funciones; otro grupo de preguntas refiere al saber y conocimiento en los EFI y un último grupo de preguntas nucleadas en torno a los conceptos de cuerpo y organismo.

Por último, de acuerdo con la fundamentación presentada en el apartado anterior, debemos reconocer en estas opciones, como en toda selección, cierta arbitrariedad.

## **4. ANÁLISIS**

Los capítulos de análisis desarrollados a continuación, corresponden a los tres objetivos específicos de nuestro estudio. El primer capítulo se nuclea en torno a la articulación de funciones y observamos cómo se manifiesta en los EFI analizados. En el segundo capítulo a partir del lugar del saber en los EFI, nos preguntamos por los efectos de las distinciones entre saber y conocimiento en las prácticas de extensión en educación física en su vínculo con los aspectos relacionados con la militancia y los asistencialismos y por otro lado, con lo profesional y lo académico. También analizamos cómo afectan estas distinciones en las posiciones docentes presentes en los EFI. En el tercer capítulo conceptualizamos a los EFI como dispositivos biopolíticos para reflexionar cómo se dan en ellos las relaciones entre educación y enseñanza de los cuerpos.

### **4.1. La articulación de funciones universitarias**

La curricularización de la extensión universitaria representa una consolidación institucional y una renovación de la enseñanza, asociadas al discurso de la integralidad. Según Rettich (2018), las discusiones generadas en este nuevo marco discursivo, si bien implican otras maneras de pensar la formación y el vínculo de la universidad con el medio, corrieron el foco puesto en las problemáticas sociales, a las preocupaciones sobre cómo llevar a cabo un proceso de extensión de manera integral.

Podemos definir integralidad como la articulación de funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión), la interdisciplina y el diálogo de saberes (científicos y populares) (Stevenazzi y Tommasino, 2016). Los autores coinciden en que la “Segunda Reforma” supone una búsqueda por legitimar la extensión, muchas veces desvalorizada. Sin embargo, sostienen que en dicha política universitaria existe el riesgo de que la extensión quede subordinada al resto de las funciones.

Rettich (2018), argumenta que los EFI entendidos como una extensión del aula, pueden ser considerados como un método didáctico para mejorar la formación de los estudiantes y con ello la enseñanza universitaria. Esto se manifiesta en la búsqueda por el rol activo de los estudiantes frente a una realidad concreta, en la que pueden abordar

mediante la teoría y el marco conceptual del curso con el que el EFI se articula. De esta manera, paradójicamente la extensión quedaría subordinada a la enseñanza,

Este planteo no apunta a promover que la extensión no sea incorporada a la currícula, pero su inserción no es, ni puede ser, un simple acto administrativo o la influencia de una voluntad política. Si la curricularización de la extensión se convierte en una consigna que hay que reproducir para jerarquizarla, sin cuestionarla, **corremos el riesgo de un efecto totalmente contrario: su desjerarquización**. Se la puede fácilmente instrumentalizar y subordinar a la enseñanza. Pierde su legitimidad como función independiente a las demás (Rettich, 2018, p.146, la negrita es nuestra).

Por su parte, Stevenazzi y Tommasino (2016), plantean que la política de implementación de los EFI, implica el riesgo de que los tiempos y lógicas propios de la enseñanza se superpongan sobre las funciones restantes cuando esta es la función predominante en la universidad y al mismo tiempo una transformación en la extensión no es concebible si no está acompañada de una renovación de la enseñanza<sup>10</sup>. Como indica explícitamente uno de los documentos estudiados, titulado “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”:

La extensión así entendida puede constituir un aporte esencial para formar universitarios que puedan actuar en el mundo de la realidad con capacidad y vocación para mejorarla. La interacción con la realidad genera preguntas muchas veces novedosas que no están pautadas a priori en el acto educativo. Los actores sociales demandan frecuentemente soluciones y explicaciones que no están regladas ni encuadradas por los programas o los currículos. Los actores sociales y la realidad con la que se interactúa se transforman en agentes educativos que aportan contenidos y formas de relacionamiento que están ausentes cuando sólo interactúan docentes y estudiantes. Se contribuye así a construir un modelo educativo centrado en la formación integral; allí se complementan teoría y práctica, aula y sociedad (Udelar, 27 de octubre de 2009).

De acuerdo con estas ideas, el docente responsable del EFI Interdisciplina, territorio y acción colectiva<sup>11</sup>, uno de los EFI que data de más antigüedad dentro del ISEF (inicia en 2010), nos comentaba que en la propuesta y la implementación de los EFI,

Hay un riesgo, que es un riesgo asumido por la política central, que tiene que ver con que ha sido la extensión la que ha impulsado los EFIs y no... Si uno va a la noción de los EFIs, debería ser la investigación y la enseñanza. Eso ha sido muy difícil. Sigue siendo difícil. Y

---

<sup>10</sup>En esta línea, Romano, (2011) argumenta que al pretender darle legitimidad a la extensión universitaria incluyéndola dentro del funcionamiento universitario existente, hay una posibilidad de que esta pierda su potencialidad para pensar de otra manera lo que la institución hace, es decir, su “capacidad de interpelación”.

<sup>11</sup>En dicho EFI participan también Facultad de Arquitectura y Facultad de Psicología, presenta el interés por profundizar en el campo de los estudios urbanos, problematizando las expresiones de las prácticas corporales en distintos barrios populares de Montevideo. En este marco, el concepto de espacio público se torna central para pensar la relación de las políticas públicas y los territorios (Pérez Monkas, et al, 2019).

hasta con un riesgo importante de hasta casi que de sustitución, que es lo que yo creo que es el mayor riesgo, ¿no? De que la extensión trae la discusión de los EFIs y quizá de unas miradas que no son tan afines; termina haciendo que sustituyan la extensión y coloquen los EFIs. Entonces, de repente están los EFIs, está la investigación y está la enseñanza. **La extensión queda ahí apagada**, queda anulada en algún punto. Yo creo que eso es un riesgo (Entrevista n°3, 9 de octubre de 2020).

En este punto, al preguntarnos por la especificidad de la extensión como función universitaria, se nos presenta el problema del tratamiento de las funciones universitarias “por separado” (Behares, 2011) y para hacer visible este problema entendemos que concebir la enseñanza, la extensión y la investigación como efectos del saber, se torna central<sup>12</sup>. Pero entonces, ¿cuáles son las características propias de la extensión universitaria que la distinguen de la enseñanza y la investigación? ¿tiene sentido una extensión universitaria “en sí misma”?

Podemos contrastar las afirmaciones del entrevistado anterior respecto a su posicionamiento sobre la integralidad, con las palabras de una de las docentes del EFI Circo y prácticas artísticas<sup>13</sup> que señalaba la dificultad de pensar la especificidad de la extensión en los EFI. En este sentido, le adjudica a la integralidad la posibilidad de potenciar la extensión, a diferencia del posicionamiento anterior que asocia a la implementación de los EFI, la debilidad de que la extensión universitaria quede desjerarquizada:

si creo que los EFIs que tengan ese objetivo específico de relacionar las tres funciones y no separar tanto: esto es un proyecto de extensión, esto es es un proyecto de investigación, esto es uno de enseñanza. Sino que hay algo ahí que en el mismo proceso confluyen las tres funciones. Entonces, ya desde el inicio tenés que pensarlo desde ese lugar, que creo que eso posibilitó otra cosa. **Otra cosa que habilita a que la extensión también empiece a tener otros marcos conceptuales... Esto, que en su relación con la investigación, no sea simplemente ir a un territorio**, sino que también se pueda problematizar sobre eso, que se pueda conceptualizar, que se pueda cruzar con distintas teorías, no se (Entrevista n°5, 22 de octubre de 2020).

---

<sup>12</sup> Un posicionamiento teórico que ubica a las funciones universitarias como efectos del funcionamiento del saber, está ligado al modelo berlinés de universidad (BEHARES, 2011). Observamos que en las ideas y formulaciones presentes en la resolución de la “Segunda Reforma de 2009”, quedan abiertas las posibilidades para otras interpretaciones y modelos de universidad distintos e incluso opuestos.

<sup>13</sup> Este EFI tiene anclaje en el grupo de investigación “Estudios sobre educación del cuerpo, técnica y estética” del departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Desde la temática de las prácticas artísticas y artes escénicas en relación con la educación física, tiene entre sus objetivos principales, la enseñanza de disciplinas vinculadas a las artes escénicas en el barrio Malvín Norte. Para esto, trabaja en coordinación con diversas instituciones y organizaciones sociales del territorio, potenciando las propuestas artísticas ya existentes (ISEF, 2018).

A su vez, encontramos en los argumentos de la docente del EFI Deporte y sociedad<sup>14</sup> otros elementos para contraponer a lo expuesto sobre las desventajas de la implementación de los EFI:

No me quiero sacar cartel. Pero pienso que para lo que es la tradición en deporte, hemos planteado una nueva forma de trabajar. Por eso les decía que el EFI, para nosotros, es una especie de laboratorio. **Porque cosas que hemos hecho en el proyecto de extensión, después las llevamos a la enseñanza. Hemos diseñado una forma de hacer extensión en deporte, ¿no? Me parece que ahí está lo innovador del EFI. En instalar debates que no están instalados en general en la producción de conocimiento, en el grado...**Entonces, me parece que tiene que ver con eso, decir: Miren, se pueden debatir temas y se puede seguir haciendo deporte (Entrevista n°8, 23 de noviembre de 2020).

Aquí, la entrevistada señala que el EFI en su articulación con el grupo de investigación, le permitió al colectivo docente producir objetos y metodologías en torno al deporte, que entienden significativos para el campo de la educación física y que potenciaron la enseñanza.

En esta misma línea, al preguntarle al docente del EFI Prácticas colectivas de participación<sup>15</sup> sobre las actividades específicas de extensión, enseñanza e investigación en su proyecto, nos planteaba que en el contexto universitario, el sentido de las funciones radica precisamente en su interrelación:

al tratar de identificar qué es extensión, qué es investigación y qué es enseñanza de forma aislada, me parece que pierde el sentido la propia función.... La posibilidad de pensar la extensión sola sin un saber, sin una investigación, sin una enseñanza atrás, no sería una extensión universitaria. Entonces prefiero decir que la extensión es la que explicita en un momento actual, por lo menos de 2010 en adelante, con un rectorado fuerte con la integralidad de las funciones como una de los ejes concretos, que es una práctica que pretende articular los cometidos de la Udelar y quizás podríamos hasta decir que ahí habría una búsqueda de esa garantía de que la universidad no quede encerrada en sus propias lógicas de funcionamiento... Entonces se me hace difícil la posibilidad de decir cuáles son de extensión y cuáles son de enseñanza (Entrevista n°4, 21 de octubre de 2020).

En el intento de pensar las características propias de la extensión, visualizamos en las entrevistas que lo propio de la extensión universitaria podría estar en la relación

---

<sup>14</sup>El EFI Deporte y sociedad, se configura en 2019 como “un EFI paraguas” para los proyectos de extensión: Proyecto Tatami, Observatorio de Fútbol infantil, Picaditos etnográficos y Prácticas acuáticas y natación en Cerro Pelado. Posicionado desde los estudios sociales y culturales del deporte se propone tensionar las distintas miradas sobre deporte y los problemas sociales y culturales del fenómeno deportivo y darles continuidad a los procesos y vínculos ya establecidos (ISEF. 2020).

<sup>15</sup>En el EFI participan además FADU y FHCE, entre sus objetivos principales, encontramos la producción conocimiento respecto a las prácticas colectivas de participación a partir de su problematización, con la finalidad de aumentar y mejorar la calidad de la participación en la toma de decisiones con eje en el espacio social-comunitario (FHCE, 2018).

que habilita con el territorio del que se es parte. Como explica la docente del EFI Circo y prácticas artísticas:

Quizá, podamos ver esto de extensión si lo queremos ver más aislado; en la cuestión de esta postura más política de abrir la universidad hacia el afuera. Desde ese lugar capaz que podemos pensar: esto podría ser propio de la extensión en el sentido de decir: bueno, cómo hacer a partir de nuestra especificidad, poder relacionarnos con una comunidad y que la comunidad... o sea, ser parte de esa comunidad, el ISEF está ahí, y no es un ente... que hay rejas, y que se va y que allá está la comunidad y acá estamos nosotros. Sino como, hacer esa relación a partir de nuestra especificidad, digamos. Capaz que desde esa postura, podríamos pensar (que creo que es más política) esta cuestión de la mirada de la extensión (Entrevista n°5, 22 de octubre de 2020).

En este sentido, la docente explica que lo específico de la extensión universitaria no solamente es el vínculo con un territorio, sino también hacerlo desde “nuestra especificidad”. Podríamos decir, interpretando las palabras de la docente, que esa especificidad abre la posibilidad para una relación con el saber. Del mismo modo, una idea de lo propio de la extensión universitaria asociada a la relación con “lo barrial” o con el territorio, también puede visualizarse en otra de las entrevistas:

S: ¿Y en qué actividades de las que realiza el EFI se encuentra la extensión?

D: Lo que se me viene ahora rápido a la mente, es la participación en las mesas o espacios de discusión barrial donde, nosotros desde el espacio de la Escuela deportiva, trabajamos con cierta concepción de deporte e intentamos ponerla a circular en esos espacios, pero también, que dialogue con la que traen los diferentes actores que participan de esos espacios, ya sea vecino u otras instituciones. Y a partir de ahí, quizá llegar a un acuerdo de posibilidades que puedan representar esto del deporte o significar esto del deporte en Malvín Norte. Y a partir de ahí, dar lugar a intervenciones, a actividades, a diferentes acciones en el territorio. Eso me parece que puede ser uno de los primeros ejemplos de la extensión (Entrevista n°9, 21 de diciembre de 2020).

En las producciones escritas de los EFI, encontramos que en el caso de Cuerpo y Educación<sup>16</sup> se hace explícito el problema en torno a la identidad propia de cada una de las funciones en los proyectos de carácter integral. En el texto analizado, hay un énfasis en que la articulación de funciones ocurre precisamente como efecto de la producción de conocimiento y que la evaluación no es un elemento característico de la extensión ni

---

<sup>16</sup>Este EFI se posiciona en la perspectiva de las líneas de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum” (del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF y “Políticas Educativas), Cuerpo y Enseñanza” (del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE). Propone integrarse a diversas instituciones socioeducativas de Malvín Norte para reflexionar sobre la relación entre cuerpo y educación y construir colectivamente el objeto de intervención, con el objetivo de sistematizar y potenciar sus propuestas educativas (ISEF-FHCE, 2018).

de la investigación sino de la enseñanza. Por lo tanto su presencia en estos espacios es clave para la articulación de funciones:

la producción de los trabajos de sistematización y análisis de las experiencias en territorio —que representan, si se quiere, el objeto más concreto de evaluación de los trayectos estudiantiles— está directamente vinculado con el problema de intervención del EFI como proyecto, **al tiempo que se constituye en el espacio donde se articulan más visiblemente las tres funciones universitarias**; en segunda instancia, la evaluación de los trayectos estudiantiles individuales se compone, no solo de estos trabajos de sistematización, sino que, el sentido mismo de una práctica formativa integral habilita una evaluación continua y más individualizada de los procesos de los estudiantes, donde el discurso de la integralidad se actualiza de forma inédita en cada uno de ellos, con el acompañamiento sostenido por parte de los docentes en este recorrido (Darrigol, et al., 2020, p.99, la negrita es nuestra).

En este sentido, en el EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte, la producción de trabajos de sistematización, determina la evaluación de los procesos estudiantiles y representa una instancia en que los estudiantes con la orientación de los docentes, analizan conceptualmente y sistematizan la experiencia. Por lo tanto, a partir de la presencia en el territorio y de los marcos teóricos de las unidades curriculares con las que el EFI se articula, la producción de conocimiento constituye un elemento clave en la articulación de funciones y como muestra el artículo, la evaluación da cuenta de esta relación.

En el siguiente fragmento de entrevista también se le otorga un lugar central a la evaluación en términos de articulación de funciones, pero a diferencia del ejemplo anterior, en este caso la evaluación se realiza en el marco de las unidades curriculares:

¿Por qué no pensar que una evaluación de una unidad curricular sea la observación de un espacio de extensión?. Eso genera un montón de debates ¿no? En particular donde estamos nosotros que es el departamento de Educación Física y Deporte. Si es posible legitimar una evaluación curricular desde la participación en un proyecto de extensión ¿no? No sé si fue en el 2018 o el 2019, una de las evaluaciones de teoría y práctica del deporte era ir a observar campeonatos de fútbol infantil y llenar una ficha. Eso ayudó a colaborar con un montón de datos que la observación estaba recabando, pero a la vez, a los estudiantes los integró en esa dinámica de trabajo de extensión y de investigación que tiene como muy fuerte el observatorio (Entrevista n°8, 23 de noviembre de 2020).

Continuando con caso del EFI Deporte y sociedad, la articulación de funciones universitarias también se manifiesta a través del grupo de investigación en el que éste encuentra anclaje: “lo que pasa que el EFI Deporte y sociedad es una creación, es una materialización del grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte. Y nosotros no pensamos el grupo sin el EFI digamos” (Entrevista n°2, 5 de octubre de 2020).

A su vez, en su plan de trabajo, se reconocen las propuestas de formación permanente como espacios que articulan las funciones universitarias. Estos cursos, se

brindan en el contexto del EFI y están dirigidos a público en general, profesionales, docentes de grado y posgrado. Tienen como objetivo dar a conocer las producciones de conocimiento que se generan a partir del EFI en su relación con el grupo de investigación, las problemáticas en torno a los estudios sociales y culturales del deporte y de las que emergen en el territorio (ISEF, 2020). La docente entrevistada del proyecto, describe un ejemplo:

El año pasado hicimos uno que se llamaba “Laboratorios de la enseñanza del deporte”, que lo que hacíamos era básicamente esto, poner a circular otras metodologías, talleres y demás para pensar el deporte desde los Estudios Sociales y Culturales sobre cuestiones de deporte. Y se hizo una serie de cursos de formación permanente, y por ejemplo, se fue a Rivera a un lugar donde había un montón de técnicos pero padres, madres, o sea, gente que dirigía cuadros de fútbol infantil. Entonces hicimos este curso con esa gente. Y bueno, para mí es re importante eso. Porque si no, tenemos cómo esa idea de que algunos debates son para gente erudita y si tenés tal formación los podés dar. La extensión también nos permite eso (Entrevista n°8, 23 de noviembre de 2020).

En el fragmento anterior, además de ilustrar cómo se llevan a cabo estos cursos antes mencionados, aparece nuevamente la extensión universitaria definida por su relación con un territorio a través de un saber, en este caso los debates en torno al deporte. En tal sentido, observamos que en este EFI y en Proyecto Tatami<sup>17</sup>, tanto el grupo de investigación “Grupo de estudios sociales y culturales sobre deporte”, como los cursos de formación permanente, constituyen espacios concretos a través de los que se manifiesta la articulación de funciones universitarias.

Por otra parte, podemos decir que las unidades curriculares representan otro de los modos particulares que encuentran los EFI en ISEF de articular las funciones. Por ejemplo, en la unidad curricular “Juegos y Prácticas Lúdicas”, existió un horario en el que funcionaba el EFI Prácticas Lúdicas y Espacio Público<sup>18</sup>. Entonces, como nos contaba el docente entrevistado,

---

<sup>17</sup> Proyecto Tatami es uno de los EFI con mayor tiempo de funcionamiento en ISEF (surge como proyecto social en 2006 en el marco de la Intendencia de Montevideo, pero ingresa como EFI al ISEF en el año 2009). Comienza como una propuesta integrada por docentes y estudiantes de ISEF y Facultad de Psicología, en el barrio de Villa Española. Uno de sus principales objetivos es investigar sobre la inclusión social a través del deporte. A partir del año 2019 se encuentra como uno de los proyectos desarrollados en el marco del EFI Deporte y sociedad, y se desarrolla en barrio Malvín Norte tras la inauguración de la sede “Irene Preobrayensky” (ISEF, 2020).

<sup>18</sup> Este EFI integra las licenciaturas en Trabajo Social, Psicología y Facultad de Información y Comunicación. Se acompañan los procesos de integración y organización barrial, la producción de conocimiento, a partir de trabajos de investigación que abordan temáticas vinculadas a: sujetos colectivos, organizaciones populares, territorio y hábitat, estrategias de intervención, educación popular, así como la identidad, la memoria colectiva y las distintas prácticas corporales como lo es el juego, con fuerte inscripción en la cultura barrial (Dogliotti, en Piriz y Rodríguez, 2017).

te anotabas en los prácticos y si querías participar en un proyecto de extensión, en este caso en un EFI, te inscribías en ese práctico. Muchas veces pasaba que te inscribías y no sabías qué era, pero bueno, más allá de eso, había un práctico que funcionaba en el marco del EFI. Era todo un grupo que el contenido era el programa correspondiente pero que estaba articulado con lo que tiene que ver con la extensión, que en los otros prácticos no aparecía necesariamente. Nosotros lo poníamos a funcionar.... Año a año fuimos aprendiendo, teniendo más herramientas, incluso también nos fuimos formando.... Es como que todo eso te empieza a dar más herramientas para poder ir pensando. Ta, el EFI en sí, la integralidad (Entrevista n°6, 30 de octubre de 2020).

En este caso, observamos que en las clases prácticas que funcionaban en el horario del EFI, la enseñanza y la extensión se imbricaban a partir de los insumos tomados del territorio para pensar la enseñanza y viceversa. Los docentes del EFI Escuela deportiva Malvín Norte<sup>19</sup>, explicaban algo similar en relación a las unidades curriculares: “los docentes de Deportes individuales y de Deportes colectivos, interactúan con los estudiantes vinculados al EFI, articulando la enseñanza” (Entrevista n°9, 21 de diciembre de 2020). Esta relación con las unidades curriculares también se presenta en lo expuesto por el docente del EFI Proyecto Tatami: “Por lo menos intentamos curricularizar mediante unidades curriculares que dimos. Yo que sé, Luchas V y Luchas I entran en el EFI para pensar las clases en territorio, ¿no?” (Entrevista n°2, 5 de octubre de 2020).

A modo de síntesis, observamos que si bien todos los EFI se “desprenden” de un grupo o línea de investigación y se articulan con una Unidad Curricular determinada del plan de estudios vigente, no todos manifiestan del mismo modo la articulación de funciones universitarias. De esta manera, podemos apreciar que esta articulación se da predominantemente entre dos funciones, como es el caso de la investigación y extensión (cuando se adaptan las dinámicas de un grupo de estudios), o bien entre extensión y enseñanza (cuando el punto de encuentro es a través de una unidad curricular). Sin embargo, como sucede en el último ejemplo, la lógica de la investigación (poder interrogar, problematizar y producir en conjunto) también interviene para articular la extensión y la enseñanza.

---

<sup>19</sup> El EFI Escuela deportiva Malvin Norte se propone abordar la discusión sobre el deporte y las prácticas deportivas en clave comunitaria, problematizando los sentidos construidos colectivamente y proponiendo una reelaboración a favor de los sujetos y las sociedades. Ofrece un espacio de enseñanza de los deportes colectivos para niñas y niños de entre 7 y 12 años, en la sede de ISEF Malvin Norte, el cual pretende funcionar como laboratorio permanente de estudio respecto a la problemática de la enseñanza de los deportes y su metodología (Perez y Peri, 2018).

Por otro lado, si bien la articulación de funciones constituye uno de los ejes centrales de la integralidad, no es un hecho homogéneo ni se lleva adelante sin tensiones, sino que existen diferentes posicionamientos respecto de la integralidad de funciones tanto a la interna del ISEF, como con su relación con los documentos de la Udelar.<sup>20</sup>

## **4.2. El lugar del saber en los Espacios de formación integral**

En este subapartado, analizamos cómo se presenta el saber en los EFI a partir de tres ejes de análisis. En el primero, abordamos la extensión universitaria como función docente y a partir de esto, los vínculos que esta función presenta con el registro epistemológico y que la podrían distinguir de otras formas de extensión vinculadas a la asistencia/militancia. El segundo eje de análisis, remite a las tensiones presentes en el campo de la educación física a partir de las relaciones que el campo académico y el campo profesional presentan con el saber. En este punto, nos preguntamos sobre la posibilidad de que los EFI sean un espacio de articulación para estos dos campos. El tercer eje de análisis se nuclea en torno a la categoría posición docente y nos preguntamos sobre las características que presenta dicha posición en los EFI analizados.

### **4.2.1 El diálogo de saberes: entre la militancia y el saber**

“la mejor manera de que la Universidad esté junto al pueblo es dedicarse al saber. Luego, hacer todos los esfuerzos políticos posibles para que el poder no se interponga. Luego, todavía, no abandonar el noble ideario que supone una categoría política fundamental: el lazo social que establece el pensarse como trabajador” (Rodríguez Giménez, 2018, p.131).

En este apartado abordamos los discursos asociados al “diálogo de saberes”, otro de los elementos centrales de la curricularización de la extensión universitaria.

---

<sup>20</sup> Es interesante reflexionar a partir de los aportes de Behares (2011) sobre este tema: ¿es posible agrupar los cometidos de la universidad y lo que se realiza en ella, únicamente en tres funciones? Podemos cuestionar también, si hay una única manera de realizar enseñanza, investigación o extensión. Por estas razones, si bien el ternario universitario se presenta como una relación armónica e indisoluble entre las articulaciones de funciones universitarias, está cargado de sinsentidos, contradicciones y nada en él suponen una jerarquía de una de las funciones por las demás, ni que estas sean únicamente tres. Esto nos conduce a pensar a cada una como elementos de diferente naturaleza a la vez que su desarrollo autónomo pierde sentido puesto que están imbricadas: “Más allá de la Ley y de sus lecturas, es obvio que el ternario es una construcción muy fuerte en nuestra tradición universitaria, en algún sentido mítica, pero de ninguna manera un acuerdo evidente” (Behares, 2011, p.66).

Según vemos en el documento titulado “Hacia la Reforma Universitaria: La extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de formación integral”, el diálogo de saberes refiere a una intencionalidad transformadora de las intervenciones en el marco de la extensión, en una relación entre actores universitarios y no universitarios: “Concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía)” (UDELAR, 2010, p.26).

De acuerdo con Bordoli (2009) partimos de que el rol docente y estudiantil en la extensión, así como en las otras funciones, en tanto universitarios tienen el compromiso de intervenir desde el conocimiento:

La Universidad, sus docentes y estudiantes no son agentes promotores de bienestar en sí mismo, sino de cultura y saber (lo cual, indudablemente, tendrá como efecto una mejora en las condiciones de vida). Lo específico que la Universidad debe poner a disposición del colectivo social es el conocimiento que ha generado junto a sus docentes y estudiantes. Por medio de éstos y en diálogo constante con la comunidad deben articularse nuevas soluciones, positivas y creativas a los problemas emergentes del medio. Ni institución benefactora ni partido político; el rol específico de la Universidad es crear conocimiento y habilitar los canales que permitan su democratización, con un claro compromiso crítico, ético y político (Bordoli, 2009, p.17).

Este compromiso no solamente distingue el lugar particular en que la función extensión coloca a los estudiantes y docentes, sino que también determina una diferencia entre la extensión en tanto tal, que puede realizarse en otras instituciones y la extensión en la universidad, diferencia que remarca uno de los docentes:

En principio yo te podría decir que es la extensión universitaria ¿no? Porque hay otras instituciones que hacen extensión.... Incluso en la universidad se abren como...perspectivas de la extensión. Como si hubiese un montón de modalidades, ¿no? Nosotros pensamos la extensión en articulación con las funciones universitarias como un par del trabajo docente en principio ¿no? Y en ese trabajo docente, hay un acercamiento a determinados territorios (Entrevista n° 2, 5 de octubre de 2020).

La perspectiva adoptada por la “Segunda Reforma” presente en los documentos analizados, implica una definición de extensión universitaria que la incluye en el trabajo del docente universitario y da cuenta de un vínculo con el saber:

los docentes deben ser cada vez más docentes integrales, que enseñan y aprenden en forma permanente, a nivel de grado y posgrado, en cuyas prácticas educativas están incorporadas naturalmente la investigación y la extensión, de donde cada vez con mayor énfasis integran lo que investigan con lo que enseñan, y ello se vincula con lo que discuten, aprenden y enseñan con la población (UDELAR, 2010, p.17).

Encontramos que el lugar otorgado al saber en la extensión por parte de los docentes de ISEF que se extracta en el siguiente artículo, coincide con el punto de vista de Bordoli (2009):

Por eso los universitarios cuando van a un lugar, la primer pregunta se la deben hacer sobre el saber, si no hay un saber puesto en juego por la Universidad, no tiene sentido su presencia allí, **porque o estará haciendo militancia o brindando una información, con lo valioso que esto pueda ser, pero no estará poniendo en juego el principal sentido de la Universidad, el conocimiento y el saber**; en tanto esto podría confundirse fácilmente con cualquier otra institución, de las más asistenciales a las militantes, pero se desvanece su diferencia que le da sentido (Benitez, et. al., 2015, p.13 y 14, la negrita es nuestra).

Ahora bien, parafraseando a Rodríguez Giménez (2018), es pertinente reconocer que el término “saberes” cuando se lo utiliza en plural y dentro de la premisa “diálogo de saberes” no hace alusión a las dinámicas propias de la enseñanza, donde algo del orden epistémico se pone en juego. Sino que esta expresión da cuenta de la intención de la universidad para establecer un diálogo y con ello la posibilidad de construir una demanda con un territorio. Esto indudablemente tiene efectos en la producción de conocimiento, pero no es una cuestión estrictamente epistemológica sino que refiere a los aspectos éticos, políticos e ideológicos, “externos” a la misma<sup>21</sup>.

A partir de los aportes de Rodríguez Giménez, (2018) nos proponemos observar cómo la práctica de los EFI estudiados se ha visto afectada por el entrecruzamiento de todos estos aspectos (lo que constituye también una de las preguntas centrales de este trabajo). Consideramos que en algunos EFI fue posible la intervención desde el saber “propiamente dicho”, colocándolo como eje de las propuestas y teniendo en cuenta un saber del territorio, donde las cuestiones ético-políticas y de la ciencia no se presentaron escindidas.

Por ejemplo, el docente del EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte nos explica que fue determinante adoptar un posicionamiento ético y político, que a la vez fue epistemológico y nos comenta sus implicancias en la relación con otros actores:

el mayor posicionamiento ético del EFI, ha sido.. justamente a la cuestión del saber y del conocimiento. El EFI se ha pensado en relación a la producción de conocimiento. Eso nos coloca frente a los actores que llegamos de diferentes lugares a un EFI, de diferentes

---

<sup>21</sup>“Podrá plantearse, claro, una cuestión ética, política o ideológica; mas no científica, o si se prefiere, no en términos de conocimiento. La orientación que supone un “diálogo de saberes” es ético-política, no epistemológica, irrumpe en el campo de la representación del saber. Si hay una dimensión política y social que afecta a la ciencia, es en calidad de “condiciones exteriores”, en tanto condiciones que afectan la dinámica de las instituciones científicas, ante lo cual la producción de conceptos no puede responder como si se respondiera a una demanda (social). Si en las prácticas es tan difícil este discernimiento, tal vez sea porque la letra, que anuda al RSI, sirve tanto para la ciencia como para la política, y la demanda social se acomoda fácilmente en esa indistinción” (Rodríguez Giménez, 2018, p.128).

posiciones, que finalmente hay una instancia en la que esa diferencia se disuelve precisamente por estar vinculada la actividad a ciertas dinámicas de la producción de conocimiento. Porque, más allá de las consistencias que nos otorgan esas posiciones de las que llegamos y que tampoco se pueden negar, cuando lo que primaba en el proyecto era el empuje por conocer...estábamos buscando algo, haciéndonos preguntas genuinamente, que nos ponían a funcionar con aspectos que desconocíamos (Entrevista n°1, 24 de setiembre de 2020).

En el siguiente fragmento de entrevista, el docente del EFI Proyecto Tatami cuenta como se ha ido consolidando el proyecto en una relación con el barrio y el conocimiento que lejos de ser una imposición, ha significado diálogos y reformulaciones constantes, como explica en este caso:

Ahí los estudiantes del ISEF lo que hicieron fue poner un freno de mano y decir: “¿nosotros le vamos a dar clases a gente que sabe más que nosotros? ¿de qué?”. Una pregunta súper válida. O sea: hay un conocimiento instalado, no te estoy diciendo en toda la población de Malvín Norte, ¿no? En un grupo de niños y niñas del orden de lo corporal, que no es una reproducción, porque yo no dije: “esto se tiene que hacer así y así” (Entrevista n°2, 5 de octubre de 2020).

En este sentido, la docente del EFI Deporte y sociedad comentaba que otro aspecto central para el “diálogo de saberes” son los enfrentamientos que se producen al poner a circular discursos académicos en contextos o en ámbitos donde estos están invisibilizados. Señalaba la importancia de trabajar en esta tensión, desde una posición de cuidado y respeto:

Entonces, esa tensión política entre los discursos que circulan a nivel social sobre el deporte y para qué sirve el deporte y lo que desde ISEF podemos decir, es una tensión que hay que trabajarla con mucho cuidado porque hay que ser muy respetuoso .... Como que ir desde ISEF, con los discursos que venimos discutiendo como con una aplanadora, tratar de convencer a la gente, genera un choque que para mi es muy nocivo. Entonces, es como una tensión re interesante que la extensión habilita: a encontrarse con discursos distintos y la posibilidad de transformarnos y transformarse ¿no? Así como les digo, nuestras jugadoras jugaron al fútbol por primera vez con veinte años y vamos a lugares donde hay niñas que ya jugaron toda la vida y tuvieron la posibilidad de ir a un club a hacer baby fútbol con mujeres, a tener sus championes ¿no? Están esas cosas que también nos interpelan, nos hacen decir: “bueno che. No todo está tan mal”. También te pasa de ir y encontrarse con discursos de los más conservadores del planeta (Entrevista n°8, 23 de noviembre de 2020).

En el fragmento anterior, cuando la docente hace mención al “choque de discursos”, visualizamos se hace explícita una tensión que esquemáticamente podríamos denominar entre el saber académico y saber popular. De acuerdo con Chevallard (1998) la existencia de una distancia entre dos registros de saber (como expresa la docente: discursos diferentes) es lo que determina la posibilidad de una transformación que renueva el saber científico. A su vez, esta distancia permite que suceda la enseñanza, toda vez que esta se define por la transposición del saber en dos

“lenguajes” diferentes, el de la didáctica y de la ciencia, el primero más cercano a la doxa y el segundo a la episteme:

Comúnmente, el saber enseñado vive muy bien encerrado sobre sí mismo, en una plácida autarquía, protegido por lo que hemos llamado la “clausura de la conciencia didáctica” -ese distanciamiento tan eminentemente funcional del resto del mundo.... Hasta cierto punto, el funcionamiento didáctico es, pues, capaz de proveer a sus propias necesidades en cuanto al saber que se va a enseñar. ¿Por qué, entonces, un día, en cierto momento de su historia, esa apacible economía debe abrirse a los aportes que no son de su elaboración? (Chevallard, 1998, p.25 y 26).

Continuando con la reflexión del autor, nos preguntamos ¿en qué sentido la extensión universitaria permite esta apertura? De este modo, nos encontramos con una producción del EFI “Interacción Colectiva” donde se reivindica el trabajo con la categoría conceptual “prácticas corporales” para trabajar en torno a “la clausura de la conciencia didáctica”. En el siguiente fragmento, los docentes explican que esto no formó parte de una divulgación o imposición sino precisamente lo contrario:

Si la extensión universitaria implica un posicionamiento desde una horizontalidad, los aportes que procedan desde lo académico apuestan tanto a fortalecer una experiencia colectiva que se desarrolla en un barrio, así como a la interpelación de las categorías que desde lo académico son producidas. **En este propósito el uso de la categoría práctica corporal es un claro ejemplo de ello. En este sentido habría que pensar qué sentido tiene dejar una categoría encerrada en lo académico, en la ilusión de situarse por fuera de las disputas en torno a las prácticas de los cuerpos. Desde este punto de vista el equipo entiende que su puesta en diálogo no tiene que ver con la difusión o divulgación de una idea, sino sobre todo que lo que su pensamiento posibilita** (Pérez Monkas, et al, 2019, p.132, la negrita es nuestra).

Interpretamos que aquí hay un reconocimiento de que en las diferencias entre estos dos tipos de saber, radica la especificidad de la universidad. Para ilustrar estos conceptos, podemos retomar las palabras del docente entrevistado quien entiende que es necesario problematizar estas nociones de saber, pero sin reducir su distancia y diferencia:

Creo que esa es una fundamental apuesta, decir: “la extensión implica un diálogo de saberes”. Y no necesariamente voy a la clásica distinción entre saber académico y saberes populares. Me parece que el saber académico lo podemos pensar en una sola lógica, los saberes populares no los podemos pensar o englobar en una sola lógica. Hay muchas cosas metidas ahí adentro, la religión, el saber de la experiencia, hay saberes que tienen que ver más con los oficios, con recoger las historias de luchas y de resistencias que se han dado en una organización, en un grupo barrial, en un sindicato o en algún tipo de otra experiencia. Es decir, hay que desarmar qué es lo que entendemos por saber popular ¿no? Y desglosarlo y decir, bueno, cuáles son esos otros saberes (Entrevista n°3, 9 de octubre de 2020).

En los ejemplos anteriores, intentamos dar cuenta que comprender a la extensión universitaria en un registro epistemológico, no implica necesariamente distanciarse de

un compromiso con un otro desde la horizontalidad. En este sentido, entendemos que es preciso abordar las diferencias y los puntos en común entre los asistencialismos, la militancia y la extensión universitaria. En relación con este tema, el docente del EFI Proyecto Tatami señala que la extensión universitaria

Es parte del trabajo, ¿no? es una tarea...Y concebirlo como una tarea no es, por ejemplo, militancia. ¿no? En esto de la extensión militante. No es el docente.. que está haciendo voluntariado... No, no. El docente tiene que tener horas para hacer ese trabajo, porque ese trabajo articula las funciones universitarias. No es un trabajo de ayudando a los niños pobres a que aprendan judo. ¿no? ¡Eso es una consecuencia! (Entrevista n°2, 5 de octubre de 2020).

Teniendo en cuenta que poner en juego el conocimiento es parte del diálogo de saberes que implica la extensión universitaria, podemos inferir que una cuestión central para que los actores universitarios puedan desarrollar su rol en un compromiso tanto con el conocimiento como con el territorio, es colocarse como efectos del saber y admitir que este escapa a sus voluntades como sujetos. Con la intención de complejizar los puntos abordados en este apartado, nos preguntamos ¿qué aspectos de la militancia entran en juego en la extensión universitaria? ¿cuáles son los recaudos que hay que tomar para que ese diálogo de saberes sea genuinamente bidireccional y a la vez desde el conocimiento?

#### **4.2.2. La relación entre lo académico y lo profesional**

A continuación analizamos la relación entre los aspectos profesionales y académicos en la formación en educación física y cómo se pone esta relación en juego en los EFI analizados. Será interesante observar cómo estas dos grandes tradiciones se imbrican en los modos de presentación del conocimiento, es decir, visualizar en qué medida los aspectos característicos de la tradición profesional se presentan en los modos de transmitir un conocimiento estable y representable, un “saber hacer” y cual es el lugar que queda para el vínculo con la pregunta, la falta o un “imposible saber” propios de un funcionamiento científico o académico (Behares, 2011).

Tal como señala Dogliotti (2012) el núcleo duro de la formación en educación física se estableció en el encuentro entre las discursividades tecnicista y profesionalista, marcado por la ejecución técnica de las diversas prácticas corporales, con un énfasis puesto en el rendimiento y reproducción de los modelos de los recordistas en los diversos deportes y disciplinas gimnásticas.

Entendemos que esto sigue afectando fuertemente nuestro campo, de acuerdo con una docente entrevistada:

El deporte le pertenece a un campo que ni siquiera es profesional, les diría. Es un campo del oficio. O sea, para enseñar deporte en este país, hoy en día, son muy pocos los deportes donde eso está regularizado.... Entonces, en gimnasia artística puedes ser exgimnasta y mejor todavía. Porque ser exgimnasta vale más que tener, yo que sé, ocho títulos. Entonces como que está muy presente la cuestión de la experiencia, ¿no? El deporte está como muy desprofesionalizado, digamos. La cuestión de la enseñanza o del entrenamiento. Y ta, esto me parece que de alguna forma nos pone a dialogar también (Entrevista n°8, 23 de noviembre de 2020).

Retomando a Dogliotti (2012), podemos decir que en el campo de la educación física, la relación que el sujeto ha entablado con el conocimiento ha sido predominantemente representable y reproducible; como se observa en el ejemplo del deporte que coloca la entrevistada, donde reproducir una experiencia, resulta más significativo que formarse e investigar. Por otro lado, este tipo de relación con el conocimiento, constituye lo que algunos de nuestros entrevistados describen como una “tradicón práctica”, muy presente en el ISEF.

En el programa del EFI Prácticas corporales en la Integralidad<sup>22</sup>, encontramos explícitamente un posible vínculo entre la tradición práctica de la educación física y la extensión universitaria. Concretamente, en la mención realizada en este programa a la “inserción profesional”: “La intervención en el territorio es pensada como un ensayo pedagógico para la inserción profesional en espacios comunitarios a partir de herramientas teórico-metodológicas para la formulación de proyectos de extensión y/o investigación estudiantil” (ISEF, 2019b).

Los aspectos de la educación física relacionados con la práctica implican, de algún modo, ventajas al momento de realizar extensión según el docente del EFI Prácticas Lúdicas y Espacio Público:

es bastante reciente la incorporación de lo que es la cultura universitaria, esto de hacer extensión, de hacer investigación. Fundamentalmente, el instituto la función que tenía era la enseñanza, pero la enseñanza enfocada a lo profesional únicamente. Que en algún punto, eso le da cierto antecedente y cierta fuerza para lo que tiene que ver a la intervención. Hay

---

<sup>22</sup> El EFI se desarrolla junto a la Facultad de Ciencias, Facultad de Enfermería e INEBA, en la sede de ISEF CENUR Noreste (departamento de Rivera) siendo este el único EFI estudiado que no se radica en la ciudad de Montevideo. Se propone la producción de conocimiento a partir de la desnaturalización de las relaciones de poder en las prácticas corporales y en los discursos sobre el ambiente en cuanto estrategias contemporáneas de gobierno que se reflejan en los procesos de individualización por la “promoción de la actividad física” y del “cuidado del medio ambiente”. La propuesta de intervención se realiza junto a niños/as y adolescentes de los barrios Mandubí y La Arenera (ISEF, 2017a).

como una impronta en términos de lo práctico, que le da una potencia (Entrevista n°6, 30 de octubre de 2020).

Otro de los entrevistados, retrata algo similar en relación a que la extensión y la tradición práctica o profesional de la educación física presentan solidaridades. Sin embargo, señala que esto no se ve reflejado en los proyectos llevados a cabo por la institución ya que carece de sentido cuando no es problematizada o bien cuando la investigación se sitúa en el centro de las preocupaciones institucionales<sup>23</sup>:

la investigación ha sido la mayoría de los esfuerzos del ISEF. Desde que entró a la universidad han estado volcados a la investigación. Hay números que hablan esto.... En términos de extensión esos números quedan muy distantes. Para la educación física también es como una cuestión bastante peculiar porque cuando nos miran de otros lados es como que se habla de una cosa natural con la extensión, ¿no? Como si ya la tuviésemos ahí incorporada. Creo que estamos bastante lejos en ese sentido, de problematizar lo que la extensión pone en juego, de problematizar en términos de saberes también ahí. Ha sido difícil. Sobre todo, el poder visualizar ese diálogo de saberes que quizá, bueno, venimos de una marca académica muy fuerte, muy pesada, muy rígida (Entrevista n° 3, 9 de octubre de 2020).

Teniendo en cuenta las perspectivas de ambos entrevistados, podemos preguntarnos por las posibilidades que significan los EFI, en un intento de articular los aspectos tradicionalmente profesionales con los académicos, en tanto articulan investigación, enseñanza y extensión. Por lo tanto, cabe la pregunta sobre cómo deben ser las relaciones con el saber para que esto suceda. El docente del EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte, nos explica cómo el EFI en el que participó, podría constituir un ejemplo en este aspecto:

En el EFI, nos dedicamos muy poco a lo que se podría asociar a la formación profesional tradicional, en educación física ¿no? Sin embargo la nuestra, que era una propuesta más vinculada a la formación y la inclusión de dinámicas más propias del mundo académico, entendemos que es parte de la formación ¡profesional! del licenciado de educación física. Que desde que es licenciado, ¡por lo menos! no es apenas un profesional formado para dar clase sino también para cumplir otro tipo de tareas, incluso pensando en el sistema educativo ¿no? .... Por esa vertiente, sería por la que el EFI se vinculaba con la formación profesional. No con la formación profesional tradicional de educación física, si con la formación profesional en el marco de una licenciatura... Que no necesariamente tendría porqué reducirse a la práctica de investigación (Entrevista n°1, 24 de setiembre de 2020).

---

<sup>23</sup>A partir de 2006, en el ISEF se manifiesta la necesidad de consolidar el desarrollo académico, de modo que el fortalecimiento de la investigación ocupó un lugar central en la agenda institucional: "...el ISEF ha definido un proceso de reestructura institucional que incorpora la investigación a la tradición de formación de profesionales, junto con la enseñanza y la extensión. Este proceso se encuentra en marcha y empieza a mostrar sus frutos. Pese a la persistencia de algunas de las debilidades, que en algunos casos son históricas y estructurales, el ISEF ha procurado transitar hacia una consolidación académica que prioriza la investigación" (ISEF, 2017b, p.37).

Como observamos en la cita anterior, en una formación en educación física universitaria, la enseñanza ya no es la única, sino una más de las diversas tareas que comprende la profesión. En este sentido, el conocimiento canonizado y estable, necesario para que toda enseñanza se produzca está presente. Pero también hay que reconocer un lugar para la pregunta y para el saber en falta, característicos de un funcionamiento científico.

De este modo, es que para el caso del ISEF, el campo académico se torna también un ámbito profesional. De acuerdo con esta idea, el docente del EFI Prácticas colectivas de Participación señalaba:

A ver, a mi me cuesta no decirme profesional cuando me pagan en la Universidad. **No soy académico solamente por trabajar sólo en la Universidad, de hecho, cuando me preguntan mi profesión digo “Soy universitario”**. Es como una tensión que tenemos y que no está resuelta (Entrevista n°4, 21 de octubre de 2020).

En el fragmento anterior, el docente presenta la relación de las funciones universitarias con las tareas del trabajo docente universitario y decimos haciendo nuestras sus palabras que “ser académico es ser profesional”. Algo similar explica el docente del EFI Proyecto Tatami:

Nosotros no dependemos, o sea ¡nos presentamos a llamados! pero no dependemos de que haya un dinero central, porque en nuestra tarea docente, yo tengo relación treinta setenta, consideramos que está la extensión.... Porque si dependemos de fondos concursables, los trabajadores, que para nosotros es lo fundamental para hacer cualquier función universitaria (se ríe) ¡van a ser inestables! Osea, ¡nosotros no queremos trabajadores inestables!. A partir de 2009 la función es un trabajo. Está en la ordenanza de grado, está en el documento de criterios para la evaluación del trabajo docente, está en el estatuto del personal docente nuevo. Entonces si es un trabajo, ¡hagámoslo! Por lo menos, veinte horas por lo menos dos funciones, tenés más horas, tenés que hacer las tres (Entrevista n°2, 10 de octubre de 2020).

Ahora bien, cabe preguntarse si están dadas las condiciones materiales para llevar a cabo las funciones docentes en el marco de un trabajo. Retomando lo expuesto sobre la militancia en el apartado anterior, ¿en qué medida una estructura sólida de extensión, investigación y enseñanza con recursos para funcionar con las demandas que se presentan en esa interrelación, permite apartarse del voluntariado? ¿qué relación se entabla entre lo epistemológico y lo político en este caso?

Otro de los problemas que se dan en el marco de una tensión académica-profesional, refiere a cómo es visualizada nuestra profesión en el territorio, por los actores con los que la universidad establece un diálogo. Retomando al docente del EFI Prácticas Colectivas de Participación:

Hoy creo que esta idea de pensar los EFI, nos coloca con la problemática, nos pone en evidencia qué es lo que se ve en nuestra profesión en determinado espacio concreto y cómo nosotros asumimos esa profesión a partir de una formación que no necesariamente tiene como un diálogo directo con eso. Y esa tensión va a estar siempre (Entrevista n°4, 21 de octubre de 2020).

Más adelante en la entrevista, aparece la pregunta sobre cómo se ubican los actores universitarios en función de una mirada que les es devuelta y que muchas veces no concuerda con la formación o la perspectiva teórica del docente:

costó pila la educación física poder poner eso en discusión. “Che, no sólo somos los que venimos a hacer el cuidado del uso del cuerpo para salud” . Sin embargo nos enfrentamos pila a veces a la demanda de “Che, vengan a hacer gimnasia que viene el verano” “Vengan a hacer gimnasia, que en realidad necesitamos porque somos todos viejos y necesitamos hacer gimnasia”, que además trae como una representación que no necesariamente es la que a uno lo forman en ese plano, ni a veces comparte. Entonces, cuando lo compartís capaz que es mucho más fácil porque decís, bueno, hay un diálogo, hay una conexión y lo puedo llevar adelante. Ahora, cuando no lo compartís, decís “Pa, a mi me hacen ruido estas cosas...” Si vos no las decís, no hay diálogo (Entrevista n° 21 de octubre de 2020).

En este sentido, ¿como leer en el territorio una demanda? ¿cómo se relaciona la demanda del territorio con los significados sociales atribuidos a nuestra profesión? ¿como intervenir en función de estos significados? son preguntas que circulan en los EFI analizados.

#### **4.2.3. Posiciones docentes en los Espacios de formación integral**

En el siguiente apartado abordaremos las modalidades de presentación del conocimiento en los EFI y su relación con las posiciones docentes que se habilitan en ellos. Definir a la docencia como una posición, implica según Southwell y Vassiliades (2014) considerarla en primer lugar como una posición discursiva y por lo tanto abierta, contingente e incompleta. A su vez, es una posición que no está previamente “cartografiada” sino que se construye en relación con otros sujetos y con el conocimiento. Teniendo en consideración que los EFI disponen diferentes modos y espacios en los que relacionarse con el conocimiento, es que la categoría “posición docente” resulta interesante<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Para futuras indagaciones es interesante relacionar con este concepto las figuras de docente orientador y facilitador (Rettich, 2019, Fernández 2012) y visualizar cómo se presentan estas figuras en los EFI. Según lo expuesto por Dogliotti (2018), con la implementación de los EFI se configura en la Udelar, “la tutoría en territorio”, en contraposición con el modelo anterior de docente en la extensión, estilado en llamar “profesor taxi” (por las grandes demandas territoriales en comparación con las horas disponibles para tal función). La figura de la tutoría en territorio permitió mayor flexibilidad en la articulación entre los cursos

En primer lugar, para analizar las posiciones docentes en los EFI y su vínculo con el saber, nos parece pertinente retomar el problema que se presenta en torno a las exigencias de la integralidad, la curricularización y los recorridos de los diferentes territorios con los que se trabaja. Como explican las docentes del EFI Circo y prácticas artísticas:

Puede ser un problema a veces de la curricularización, sí. Porque pasa a veces que van a hacer un diagnóstico, al año siguiente hacen el mismo diagnóstico, al otro año hacen el mismo diagnóstico, es bastante cansador para los vecinos que te vengán a preguntar siempre lo mismo.... la curricularización también tiene que ser muy pensada y sostenida por los que están siempre ¿no? Porque para no repetir siempre lo mismo, ¿no? Como ta, eso podría ser un problema... o una tensión al pensar la curricularización de los proyectos de extensión (Entrevista n°5, 22 de octubre de 2020).

Relacionando lo anterior con lo expuesto por el resto de los entrevistados, observamos que las posiciones docentes en los EFI analizados están asociadas al acumulado del trabajo tanto de producción de conocimientos, como de recorrido y experiencia en el proyecto. Esto permite que su funcionamiento se desarrolle de forma sostenida en el tiempo, dándole una continuidad a los trabajos con el territorio, lo que da cuenta de cierto compromiso y respeto por los procesos llevados a cabo, evitando que se generen situaciones como las descritas en la cita anterior.

En el siguiente fragmento correspondiente al EFI Escuela deportiva Malvín Norte, se expresa que esta problemática también es identificada desde los espacios del territorio:

También desde estos espacios de diálogo colectivo, surgió la necesidad de que existiera un referente fijo de la Escuela, entendiendo que quizás la rotación de muchos profesores impedía un afianzamiento del proyecto con los asistentes al mismo. Este docente referente en 2018 existió y entendemos que él mismo contribuyó a potenciar el afianzamiento y desarrollo de la Escuela en el territorio (Pérez y Peri, 2018, EFI Escuela deportiva Malvín Norte, p.6).

Identificamos otro ejemplo de la figura docente asociada a la continuidad del proyecto, en lo expresado por el docente del EFI Prácticas Lúdicas y Espacio Público:

Si bien los estudiantes iban cambiando, ¿no? como les pasa ahora a ustedes en la Práctica Docente. Ustedes cursan la Práctica Docente y vienen otros estudiantes. Este... Lo que hacíamos era: el docente tenía a cargo su proyecto. Así como hay proyectos de investigación.... con los proyectos de Extensión o por lo menos nosotros, cómo lo desarrollamos fue así. El docente le da la continuidad, ¿no? (Entrevista n° 6, 30 de octubre de 2020).

---

y los proyectos de extensión, con dispositivos de evaluación y proyectos de investigación anclados en experiencias concretas.

Podemos suponer entonces, lo que le permite al docente darle continuidad al trabajo es su relación con el conocimiento. En este caso, es un conocimiento del territorio, de los actores y de las interrelaciones que allí se dan.

A partir de lo anterior, analizamos las diferentes posibilidades para establecer vínculos con el conocimiento, tanto en su registro práctico (referente a las dinámicas territoriales) como en su registro científico (relacionado con la producción académica y al objeto del EFI).

En otra parte de la entrevista, el docente del EFI Prácticas Lúdicas y Espacio Público comentaba que algunos de los estudiantes que participaron en el proyecto, luego fueron docentes del mismo:

Esto estuvo interesante porque se inicia en 2010... Este... Empezaron a participar estudiantes. Y muchos de los estudiantes que participaron, hoy son docentes de ISEF... Este... Y, bueno, **empezaron como estudiantes y terminaron siendo docentes del proyecto** y cuando yo me fui esos dos años para Brasil, ta... Lo continuaron, compañeros, ¿no? Ya como docentes (Entrevista n°6, 30 de octubre de 2020).

Aquí observamos otra de las modalidades en que se presenta esta movilidad de posiciones docentes, donde en cierto sentido, el pasaje por la posición de estudiante habilita a asumir de manera posterior una posición docente. Podemos observar algo similar en el programa del Trayecto II del EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte, que señala que aquellos estudiantes que cursaron y aprobaron el Trayecto I del EFI en una primera instancia, al año siguiente pueden insertarse nuevamente a la propuesta desde el rol de “estudiante referente”, definido en dicho documento como: “una intermediación entre el docente y el estudiante que ingresa al EFI” (ISEF, 2019a). Entre las principales tareas que aparecen en el programa, destacamos la referencia en territorio para los estudiantes que ingresan al proyecto y la centralidad adjudicada a las tareas de investigación, una mayor profundización teórica en los ejes conceptuales del proyecto y un mayor acercamiento a los grupos y líneas de investigación que se articulan con el EFI. A su vez, se lo reconoce como potencialidad para la articulación con la enseñanza a partir de la implementación de trabajos de evaluación para diferentes unidades curriculares que tomen para su elaboración insumos del EFI.

En tal sentido, podemos pensar que este nuevo rol de “estudiante referente” reúne características de una posición docente centrada en el saber, dado su acumulado

de trabajo en relación a la articulación de funciones, su conocimiento sobre el territorio y la continuidad que supone para los procesos que allí se dan.

Considerando los ejemplos anteriores se hace presente la pregunta acerca de cuáles son las implicancias de haber transitado por la posición estudiantil, en una posterior posición docente; es decir, si esto posiciona al sujeto de diferente manera. En este punto, es preciso profundizar en las diferencias entre ambas posiciones, ya que si bien consideramos que hay flexibilidad no son intercambiables, de acuerdo con Chevallard, (1998 p.86):

El saber del enseñado y el saber del enseñante no difieren exclusivamente en el plano de la cantidad. La transposición didáctica tiende a organizar cualitativamente la diferencia de los lugares: tiende a instruir dos “maneras” de saber, a producir dos registros de actos epistemológicos. Así, una vez que la transposición didáctica opera sobre los objetos a enseñar, según la diferenciación empirista entre el “dato” y la “teoría”, el alumno se encontraba del lado de la empiria, de la “comprobación” de la “verificación” de la “aplicación”, etc. Al maestro le será reservada la teoría.

Visualizamos algunas continuidades entre el planteo de este autor, y el siguiente fragmento de entrevista, correspondiente al EFI Prácticas Corporales en la Integralidad:

uno puede no confundir este lugar de docente y plantear otro rol de mediador, de intervenir en determinado momento o no intervenir. Entonces, creo que pasa por este cambio, ¿no? Sería la transmisión de saberes por un lado, que creo que no dejamos de estar en este lugar. También muchas veces lo utilizamos, ¿no? Me parece que hay que utilizar este lugar de transmisión de saberes, pero por otro, reconocer o por lo menos tener como un supuesto, ¿no? Previo a la intervención, de que son sujetos de la acción también, no solo como los profes de Educación Física, me parece que nos paramos desde otro lugar que no es este de transmisión de saberes (Entrevista n°7, 6 de noviembre de 2020).

A partir de lo que explica el entrevistado, apreciamos cierta dualidad, donde por un lado observamos una posición docente determinada por la “transmisión de saberes”, más allá de los roles que un docente pueda adoptar o de las dinámicas en relación con la intervención que este pueda facilitar. Al mismo tiempo, es interesante observar cómo el entrevistado reivindica el rol de mediador, cuyas aptitudes podemos inferir que se relacionan con las de un docente de educación física “educador” o “práctico” (Dogliotti, 2018). De acuerdo con la autora, este docente se caracteriza por un vínculo directo con la práctica y la experiencia y de este modo, por ser portador de un “saber hacer”, distinto de un saber teórico o conceptual. En este sentido, nos preguntamos en qué medida los contextos comunitarios que enmarcan las tareas docentes en la extensión universitaria, requieren este “saber hacer” y cuál es su relación con el campo epistémico, en este caso de la educación física.

### 4.3. Los Espacios de formación integral como dispositivos

A partir de que el documento analizado define a los EFI como “dispositivos flexibles, que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad -prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación- asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio” (Udelar, 2010, p.10). Nos proponemos abordar los elementos que nos permiten definir a los EFI como dispositivos (Foucault, 1976) para problematizar la relación compleja entre la extensión universitaria y la biopolítica.

Según vemos en la resolución del Consejo directivo central (CDC) del 27 de octubre de 2009, los EFI surgen como respuesta para organizar y estructurar la situación de la extensión universitaria y constituyen un intento de dar respuesta a un problema, en este caso que la extensión se realizaba asistemáticamente y de maneras muy diversas:

Se constata la existencia de muchas instancias de extensión y actividades en el medio vinculadas con prácticas pre-profesionales, pasantías, instancias de convivencia en experiencias de diverso tipo, etc. La idea central para la construcción de una estructura que inserte curricularmente estas prácticas es partir de la realidad que actualmente tienen los Servicios y en función de ésta, avanzar hacia escenarios con un nivel mayor de articulación entre funciones y formación interdisciplinaria. Se coincide con el documento aprobado por CSIC donde se sustenta que: “Es importante que los servicios universitarios consideren, en sus propuestas curriculares y en sus planes de estudios, las mejores maneras de incluir las actividades de extensión y relacionamiento con el medio (Udelar, 27 de octubre de 2009).

En este sentido, observamos en la implementación de los EFI la función estratégica del dispositivo, ya que se implementan con el objetivo de dar solución a una problemática específica; al decir de Agamben, (2011):

Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante.... He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan (Agamben, 2011, p.250).

A partir del marco precedente, analizaremos el proceso que realizó ISEF a partir del año 2016 con la llegada al territorio de Malvín Norte. Los EFI se tornaron una propuesta de integración de la universidad con el barrio: en 2016 se proyectan tres Espacios de formación integral y en 2017 comienzan a funcionar: Cuerpo y Educación en Malvín Norte; Escuela deportiva Malvín Norte y Circo y prácticas artísticas.

Esta nueva estrategia con la que se instalan estos EFI en el ISEF, puede pensarse como un proceso de “completamiento estratégico” (Castro, 2016), donde los dispositivos debido a nuevos elementos y relaciones, presentan modificaciones que pueden utilizarse como una nueva estrategia. Como expresaban las docentes del EFI Circo y prácticas artísticas:

En 2016 se hace la nueva sede de Malvín Norte, **entonces era también una pequeña estrategia de poder pensar esto de la Universidad “a puertas abiertas”**, a que se integre más el ISEF al barrio, a pensar algo específico para el barrio donde haya un intercambio. Es desde ese proceso y a partir de esas temáticas que nos viene motivando a nosotras (Entrevista n°5, 22 de octubre de 2020).

A su vez, otro de los docentes entrevistados, nos comentaba que la estrategia fue parte de una política institucional:

Y bueno, un poco con la llegada y la apertura de la segunda sede, ISEF, llegando a Malvín Norte, estaba la preocupación por la relación que se establecía con la comunidad, desde la universidad y desde específicamente ISEF.... Explícitamente hubo una motivación, que es más bien del orden de política institucional, de política universitaria.... Entonces, un poco por ahí. Y nuestro proyecto empezó cerca de la llegada y del comienzo del trabajo de la segunda sede allá en Malvín Norte... Y junto con nosotros algunos otros proyectos de extensión que también empezaron en ese momento (Entrevista n°1, 24 de setiembre de 2020).

Teniendo en cuenta que todo dispositivo está condicionado por una relación particular entre poder y saber, podemos preguntarnos ¿cuáles son las relaciones de poder que determinaron la integración del ISEF con el barrio a través de los EFI? ¿cuál es el saber que atravesó estas decisiones? ¿la biopolítica es “inversamente proporcional” al saber? ¿qué relaciones con el saber posibilitan/habilitan los EFI?

Parafraseando a Castro (2016) debido a que los dispositivos presentan un carácter constitutivo, cabe la pregunta por las formas de resistencia y si estas son posibles. Sin embargo, es preciso recordar que los dispositivos, en tanto conjunto de relaciones que configuran tanto objetos como sujetos, estos últimos sólo existen en el juego de sus variaciones. Por ende, nunca son preexistentes ni están dados, sino que siempre hay un lugar abierto y variable para lo nuevo.

Encontramos algunos ejemplos del carácter abierto y variable de los dispositivos en la multiplicidad de “formatos” en que los EFI analizados llevan adelante las tareas estipuladas en los programas y documentos de carácter prescriptivo. De acuerdo con el docente del EFI Prácticas corporales en la Integralidad, los requisitos para funcionar

como EFI, dan lugar a diversas interpretaciones y formas de relación con el territorio y con el conocimiento:

creo que también eso de no conocer mucho lo que se vivía en la integralidad nos pone en ciertos lugares de experimentación, es decir, ya que no está todo reglamentado de cierta articulación de funciones o pensar la interdisciplina que en nuestro caso, es bastante limitada, ¿no? ¿En función de qué personas podemos intercambiar? .... Pero, remarco mucho eso... Que nuestra formación tan compleja, tan diversa, muchas veces nos limita pero nos posibilita a hacer otras cosas ¿no? (Entrevista n°7, 6 de noviembre de 2020).

Podemos interpretar en el fragmento anterior que al no estar “todo dicho” queda un espacio para lo abierto, que funciona como condición de posibilidad para la creación y experimentación. Por otro lado, el docente del EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte explicaba que “la apertura” que comprenden estos espacios a nivel prescriptivo, permitió en cierta manera que el proyecto pudiera pensarse y llevarse a cabo, al punto de que este no hubiera sido posible en el formato anterior de las actividades de extensión:

en un campo como el de la educación física, muy fuertemente asociado, en su tradición, a la práctica de la educación física, eh... Entiendo incluso que un proyecto de extensión como el que estaba vinculado a nuestro EFI que no implicaba, no estaba orientado por la práctica de la educación física, es decir, no íbamos nosotros a proponer una práctica de educación física en territorio, quizá hubiese sido difícilmente pensable si no fuera a partir de la plataforma EFI. Que ya de por sí, nos invita a pensar la práctica de extensión en vínculo directo con la práctica de investigación y la función de la enseñanza.... El perfil que ha tenido nuestro proyecto creo que ha estado incitado por la aparición de los Espacios de formación integral (Entrevista n°1, 24 de setiembre de 2020).

De este modo, considerando los EFI en tanto dispositivos, presentan diversidad de modos de articular las nociones de saber, poder y sujeto, podemos constatar que se hace compleja la intención de realizar las funciones aquí enmarcadas de una única manera. En este sentido, los EFI presentan múltiples formas de llevarse a cabo que dependen de los territorios, los campos y áreas de conocimiento y de los sujetos en juego.

#### **4.3.1. La forma de vida biológica y otras formas de vida: educación y enseñanza en los Espacios de formación integral**

Agamben (2001) señala que la forma de vida biológica, que tiene lugar en el organismo, pretende mostrarse como la única forma de vida posible, la cual se opone a una pluralidad de formas de vida y niega así posibles alternativas. En contraposición, el

autor plantea la idea de una vida política que no puede separarse de su forma. En esta línea

Define una vida -la vida humana- en que los modos, actos y procesos singulares del vivir no son nunca simplemente hechos, sino siempre y sobre todo posibilidad de vivir, siempre y sobre todo potencia. Los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescritos en ningún caso por una vocación biológica específica ni impuestos por una u otra necesidad; sino que, aunque sean habituales, repetidos y socialmente obligatorios, conservan en todo momento el carácter de una posibilidad, es decir ponen siempre en juego el vivir mismo. Por esta razón -es decir en cuanto es un ser en potencia, que puede hacer y no hacer, triunfar o fracasar, perderse o encontrarse- el hombre es el único ser en cuya vida siempre está en juego la felicidad, cuya vida está irremediable y dolorosamente asignada a la felicidad. Y esto constituye inmediatamente a la forma-de-vida como vida política (Agamben, 2001, p.14).

Si bien reconocemos que educación se encuentra más cercana a la satisfacción de necesidades en tanto cuidado, gobierno y disciplina y la enseñanza al lenguaje, en tanto instrucción (Kant citado por Bordoli, 2011), trayendo estos aportes para observar nuestro objeto de estudio, podemos visualizar la educación y la enseñanza no como cuestiones escindidas, pues todos los comportamientos humanos incluso los que se relacionan con cierta necesidad básica, orgánica o animal están imbricados con el lenguaje.

Esto nos permite formular la hipótesis de que, hasta las perspectivas más asistencialistas de extensión universitaria (que apuntan a satisfacer necesidades de esta índole, identificadas en un territorio) no dejan de estar asociadas a cierto saber y conocimiento que circula.

En el EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte hay un explícito posicionamiento en una perspectiva que como venimos desarrollando hasta ahora, alude a que la especificidad de la Universidad es el saber:

Se trata de una perspectiva que intenta «contribuir al fortalecimiento de los vínculos entre la Universidad y la comunidad aportando aquello que le es específico a nuestra institución: la producción de conocimientos», y evitando el tributo a formas asistencialistas, voluntaristas y reproductivistas (Bordoli, 2009, p.16 citada por Darrigol, et al., p.107-108).

Podemos interpretar esta cita, de acuerdo con Agamben (2001) y señalar que mientras que el conocimiento se relaciona con la pluralidad de formas de vida, los asistencialismos con la forma de vida biológica en tanto se vinculan con la satisfacción de necesidades, desde el orden económico o administrativo de la vida.

En relación con lo expuesto anteriormente, es interesante observar que en el EFI Circo y prácticas artísticas la técnica constituye el objeto de conocimiento que se

pretende enseñar en territorio. Con todo, como señalan las docentes, representa el posicionamiento ético-político del EFI, en tanto funciona también como un elemento de seguridad para el cuidado del cuerpo. Aquí una vez más, podemos visualizar que el pararse desde el saber comprende un compromiso desde donde trabajar aspectos que en cierto punto lo trascienden. Esto lo explican las docentes del EFI en la entrevista:

N: ¿Hay en el EFI algún posicionamiento ético, en el sentido del cuidado del cuerpo o del gobierno del cuerpo y las normas? ¿Tiene alguna relación con el conocimiento y lo que pusiera circular en términos de saber, de enseñanza?

L Sí, sí. La técnica. Ahí la técnica era usada para eso, un lugar de seguridad. De saber que para hacer una acrobacia, necesitás estar de determinada manera para no lastimarte. Entonces ahí tenemos un marco de seguridad que nos habilita experimentar. Si no tenemos este marco de seguridad, no podemos hacerlo (Entrevista n°5, 22 de octubre de 2020).

En este caso observamos que la técnica, representa un marco de seguridad vinculado en cierta forma, a una vida biológica. Sin embargo, este elemento funciona como condición de posibilidad para experimentar, habilitar otras futuras propuestas, que las docentes, en función de lo que se generaba en los grupos con los que trabajaban, iban proponiendo. Por ejemplo,

A veces en relación al contacto, a exponer el cuerpo, a que el otro te mire, te toque o te vea darte vuelta... Como ciertos prejuicios que se veían mucho, más que nada los primeros años.... Entonces, en el momento en que colgamos las telas, ahí era el cuerpo en función al objeto. Ahí ya no era cómo estaba el cuerpo, sino la experiencia del cuerpo en ese lugar. Entonces ahí se transformaba un poco la cuestión. O con los zancos, también. Proponer diferentes materiales que pongan al cuerpo en otros lugares, sirve. En vez de lo de la acrobacia, que capaz era más intimidante porque no tenés otra cosa que tu cuerpo con el colchoncito. La posición de banco fue lo más transgresor del planeta. Te estás poniendo en cuatro (Entrevista n°5, 22 de octubre de 2020).

Podemos observar que las posiciones y posturas correctas y seguras, los prejuicios en relación a la sexualidad, tuvieron lugar en el marco del EFI Circo y prácticas artísticas. Nos parece interesante destacar que si bien estos elementos están comprendidos dentro de lo que podemos conceptualizar como una educación, asociada a un modo “correcto” o “normal” de relacionarse con el propio cuerpo y el de los otros; tuvieron lugar a partir de poner en juego un saber, la técnica.

Esto nos permite afirmar, con Rodríguez Giménez (2010) que lejos de oponerse y desarrollarse por registros diferentes, la educación y la enseñanza en la práctica, se entrecruzan y con ello pensar una educación del cuerpo no tiene porque ir en contra de su enseñanza.

Visualizamos otro ejemplo de esta relación entre enseñanza y educación, a partir

del testimonio del docente del EFI Proyecto Tatami cuando explica sobre la importancia de “des-erotizar la práctica”:

Si vos estás arriba de otro, no estás arriba de otro para tener un vínculo más cercano en términos de relación sexual. Estás arriba de otro porque es parte del juego, ¿no? Y entender eso no es tan fácil, a veces. A veces no es algo que podés manejar, porque que tengas una erección cuando estás luchando, a mi no me pasa, pero le ha pasado a niños de once años que me llama la madre y me dice: mirá, el compañero tuvo una erección cuando estaba uno arriba del otro. Bueno, eso es una cuestión ética que hay que elaborar. Con niñas y niños, hacer el ejercicio de confianza, de respeto entre ellos, de cuidado de cuerpo, ¿no? (Entrevista n° 2, 10 de octubre 2020).

A partir de este fragmento, podemos decir que el cuidado o gobierno del cuerpo también requiere de una enseñanza. Para seguir reflexionando en torno a los EFI como ámbitos en que la educación de los cuerpos se manifiesta tanto en su versión biopolítica como con su vínculo con el saber, son pertinentes las palabras de la docente del EFI Deporte y sociedad en relación a la extensión universitaria como un espacio privilegiado para pensar otras formas de prácticas posibles:

Algo que ha sido como una batalla nuestra, me parece que tiene que ver con criticar un poco la sociología crítica del deporte...En poder reconocer que en los espacios de deporte también hay espacios de disfrute, de encuentro. Que de pronto en otros lugares no se da. Entonces, ese ese espacio de encuentro genera formas de organización política distintas, este, son lugares de liberación, de disfrute, donde la gente no va y hace deporte porque le encanta ser dominado por el sistema capitalista, ¿no? Va porque disfruta. Y quienes estamos investigando hoy, la mayoría hicimos deporte alguna vez y nos encantaba. Nos encanta. A mi me encanta enseñarlo (Entrevista n°8, 23 de noviembre de 2020).

Creemos relevante esta mención del deporte, que aún atravesado por las diferentes lógicas capitalistas, mercantiles y biopolíticas, puesto que no son las únicas, admite en sí la posibilidad de ser (re)significado de otras diversas maneras, como un espacio de disfrute, de encuentro y liberación.

En el caso del EFI Prácticas Lúdicas y Espacio Público, encontramos algo similar cuando sus docentes señalan que elementos emotivos tales como el disfrute, alegría y desinhibición, son constitutivos del juego. En este sentido, señalan que jugar es abrir una puerta prohibida; “el juego más que reproducir una cultura cumple una función desestructurante, funciona como un mecanismo de ruptura” (Scheines, 1998 citada en Caldeiro et al, 2018, p.9).

En suma, en los ejemplos anteriormente presentados, observamos que la posición respecto al conocimiento del objeto en cuestión: técnicas circenses, judo, deporte o juego, que adoptan los docentes de cada EFI, funciona como condición de

posibilidad para la transformación. En este punto tienen lugar las formas-de-vida, en tanto el modo de presentar ese conocimiento deja lugar para la palabra del otro, para cuestionar o transgredir. Es necesario apuntar que esto es posible, en la medida en que el saber/conocimiento se coloca como punto de partida y como objeto de investigación y enseñanza, permitiendo a los actores formular preguntas, desnaturalizar los discursos y cuestionar lo que se presenta como la única forma de vida posible.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado final pretendemos dar cuenta del recorrido realizado y de las principales respuestas y resultados obtenidos, siempre parciales y provisionales. De modo que más que mostrar una síntesis o conclusiones definitivas, buscaremos exponer los principales nudos problemáticos con los que nos encontramos, las limitaciones que tuvo nuestro estudio y las posibles preguntas que podemos formular en función de estos.

En relación con nuestro primer objetivo específico (observar cómo se manifiesta la articulación de funciones en los EFI), podemos decir que a nivel de las políticas universitarias, el período de rectorado arocenista marcó un punto de inflexión importante en lo que respecta no solo a la extensión, sino a la articulación de funciones a partir de la implementación de los EFI. Esto ha dado posibilidades a nivel de cada uno de los servicios de impulsar y desarrollar la extensión articulada más fuertemente con las restantes funciones generando que cada EFI consolide e instaure formas de trabajar particulares, según las áreas de conocimiento y las particularidades de los servicios, las cuales han configurado las características propias de cada espacio.

Específicamente en ISEF como intentamos mostrar a lo largo del análisis, esto se visualiza en la pluralidad de modos de articular las tres funciones universitarias, así como también respecto a la diversidad en torno a las temáticas de las propuestas y modalidades de intervención. Cabe destacar el énfasis colocado por los docentes entrevistados en que las tareas de extensión universitaria sean desarrolladas en articulación con otra de las funciones; enseñanza y/o investigación, siendo la relación enseñanza-extensión la más observada y mencionada por los entrevistados.

Por otra parte, si bien encontramos que Romano (2010) y Stevannazzi y Tommasino (2016) sostienen que la propuesta de los EFI supone el riesgo de colocar a la extensión universitaria en un segundo plano; en la generalidad del discurso de nuestros entrevistados encontramos que lejos de pensarlos como una desventaja para la extensión, le adjudican a este formato la posibilidad de que esta adquiera otros marcos conceptuales y la posibilidad de relacionarse con un territorio; potenciando la formación universitaria en sus tres funciones y con ello consolidando la educación física como campo de conocimiento.

Coincidimos con Piriz y Vaz (2019) que a partir de las discusiones producto de la curricularización de la extensión, en el ISEF se observan niveles de institución y legitimación de las tareas de esta función. Entendemos que esto nos posiciona como servicio universitario ante nuevas y diferentes condiciones materiales para la producción de conocimiento, en la medida en que habilita cierto distanciamiento de los asistencialismos, de una necesidad de justificación constante de la extensión, o de posturas donde las funciones universitarias se definen de forma dicotómica (o bien aisladas unas de otras, o en una imbricación indisociable).

En este sentido, con respecto al lugar del saber en los EFI (lo que constituye la preocupación del segundo objetivo específico) encontramos que en el ISEF existe un marcado vínculo entre extensión universitaria y conocimiento. En las entrevistas realizadas hay un reconocimiento de la extensión como función del docente universitario y de este modo, la preocupación por el conocimiento aparece fuertemente en el discurso de los entrevistados. Al mismo tiempo, este es uno de los principales lineamientos de la “Segunda Reforma” y del discurso de la integralidad. En este punto, entendemos que se encuentra una de las limitaciones de nuestro estudio, ya que el dispositivo metodológico utilizado no logró capturar en profundidad la dimensión de las prácticas y por ende determinar si este discurso se materializa efectivamente y de qué maneras.

Por otra parte, a partir de las entrevistas se desprende que la tradición práctica de la educación física tiende hacia la intervención y presenta solidaridades para el desarrollo de la extensión universitaria. A su vez, nos interesa señalar que esta herencia de un saber hacer, se combina con los aspectos vinculados a una tradición académica, al momento de la incorporación del ISEF a la Udelar y el surgimiento de los EFI. Entendemos que en este entramado, las características de la educación física como campo de conocimiento, significan una potencia para el desarrollo de los EFI del ISEF. Concretamente, constituye una potencialidad para la articulación de elementos propios de los ámbitos profesional y académico, desde donde es posible visualizar y problematizar las miradas hacia la profesión y formación en educación física. Algunas preguntas sobre este tema que siguen sin encontrar respuesta son: ¿cómo leer en el territorio una demanda? ¿cómo se relaciona la demanda del territorio con los

significados sociales atribuidos a nuestra profesión? ¿cómo intervenir en función de estos significados? son interrogantes que aún circulan en los EFI analizados.

Con respecto a nuestro tercer objetivo específico, a partir de conceptualizar a los EFI como dispositivos, podemos observar que el documento analizado “La extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de formación integral”, en tanto forma parte de una política universitaria, no establece una única modalidad de acciones para su concreción. Sino que, como mencionamos antes, en la medida que los EFI se definen como dispositivos flexibles, habilitan posibles puntos para lo contingente, dando lugar a diversas maneras de intervención, articulación de funciones, posiciones docentes, etc.

En este sentido, en los EFI estudiados se imbrican una serie de cuestiones que en primera instancia podrían parecer contrapuestas o inconciliables; como ser las tensiones entre la militancia/asistencia y el saber; entre lo profesional y lo académico, entre una posición de docente como mediador o como transmisor de conocimientos; o bien las cuestiones referidas al cuidado y gobierno del cuerpo y las vinculadas con la enseñanza. Estas tensiones que pudimos observar a partir de nuestro estudio, no se resuelven si no que operan y se articulan constantemente, haciendo que el ejercicio de la enseñanza, la investigación y la extensión en estos espacios, se de en relación con los aspectos del saber relacionados con lo estable, propios del ámbito de la práctica. A su vez, los aspectos vinculados al gobierno y cuidado de los cuerpos se hacen necesarios como condición de posibilidad para llevar a cabo las funciones universitarias.

Esto lo pudimos observar de manera privilegiada en aquellos EFI que en sus propuestas en territorio, ponen en juego un saber relacionado con lo corporal como es el caso de Circo y prácticas artísticas, Proyecto Tatami, Escuela deportiva Malvín Norte y Prácticas Lúdicas y Espacio Público. Entendemos que en la medida en que el saber/conocimiento se coloca como punto de partida y como objeto de investigación y enseñanza, le permite a los diversos actores que participan en la extensión, formular preguntas, desnaturalizar los discursos y cuestionar lo que se presenta como la única forma de vida posible. De este modo cabe preguntarnos ¿cómo el saber puede poner en tensión y habilitar nuevas formas de educación de los cuerpos? Retomando lo expuesto anteriormente por Agamben (2011) en torno a que el dispositivo está condicionado por los límites del saber, y las relaciones de poder, podemos decir que a partir del recorrido realizado, logramos tematizar las múltiples relaciones con el saber que presentan los

EFI, quedando en un segundo plano el elemento de poder del dispositivo. De este modo, es pertinente mencionar nuevamente preguntas que nuestro estudio no ha podido responder: ¿Cuáles son las relaciones de poder que determinaron la integración del ISEF con el barrio a través de los EFI? ¿Cuál es el saber que atravesó estas decisiones?

A modo de cierre, analizar las discursividades en torno a la extensión universitaria en el campo de la educación física a partir de la curricularización de la extensión y el surgimiento de los EFI en la Udelar; implicó tomar como punto de partida una conceptualización de los EFI como dispositivos, desde donde encontramos una gran heterogeneidad en relación a los modos de articulación entre las funciones y a los modos de establecer vínculos con el saber. Sin embargo, observamos que la preocupación por la producción de conocimiento en territorio es un elemento constante en todas las propuestas. Es pertinente destacar que para el ISEF, un servicio con una importante tradición profesional y una búsqueda creciente por incorporar la investigación a la vida institucional, estos dispositivos significaron una potencialidad para consolidarse dentro de la Udelar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (1996) *Medios sin fin*. Valencia: Pretextos 2001.
- AGAMBEN, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? En: *Revista Sociológica*, v. (26), n. (73), pp.249-264.
- ALTHUSSER, L. (2004) *Para leer el capital*. México: Siglo XXI.
- BATTHYÁNY, K.; CABRERA, M. (comps.). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial* [en línea] Montevideo: Udelar. CSE, (2011). 9789974007697
- BEHARES, L. E. (2007) Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. En: *Educação Temática Digital, Campinas: Unicamp*. v. (8), n. (esp): p.1-21.
- BEHARES, L. E. (2008) De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: BEHARES, L. y RODRÍGUEZ, R (2008) (orgs). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. FHCE, Montevideo. p.29 – 46.
- BEHARES, L. E. (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Udelar.
- BENÍTEZ, L.; BOUZA, R.; CABRERA, L; RETTICH, J. (2015) Educación Física y comunidad; de la extensión a la integralidad. En: *11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Buenos Aires: pp.1-17
- BORDOLI, E. (2009) Aportes para pensar la extensión universitaria. Extensión en Obra. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, p.13-20.
- BORDOLI, E. (2011) Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. En: *Didáskomai* (2), 93-103.
- BRALICH, J. (2007) *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.
- CALDEIRO, M.; GEYMONAT, N.; RÍOS, C. (2018) *Espacio practicado: jugar en la plaza*. Anales Jornadas de extensión 2018 FHCE

CANO, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República. En: *InterCambios*, Montevideo v (3), n (1).p.13-23

CASTRO, D. (2014) Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias. Análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. (Tesis de Maestría) Montevideo: Facultad de Psicología Universidad de la República.

CASTRO, D.; CANO, A. (2013) Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular. Proyecto de investigación (Informe final). Administración nacional de educación pública. Consejo de Formación en Educación. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto”.

CASTRO, E. (2016) Dispositivos y veridicción. Sobre la interpretación deleuziana de Foucault. En: *Revista Latinoamericana de Filosofía* v. (42), n. (21)

CATALDO, A. (2012) Extensión universitaria y educación física. En: *Extensiónred, La Plata*, v. (3), n. (1), p.1-9

CAVALLI, V. (2018) Imágenes de un aula en movimiento. Pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral. (Tesis de Maestría) Montevideo: Facultad de Psicología Universidad de la República.

CHEVALLARD, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

DARRIGOL LECUONA, M.; DOGLIOTTI MORO, P.; MALÁN, P.; MUIÑO ORLANDO, J.; RODRÍGUEZ, G.; SILVA, G.; TORRES, F. La producción de conocimiento en torno a la relación cuerpo, saber y enseñanza. Consideraciones a partir de una experiencia de extensión. *Integralidad sobre ruedas, [S. l.]*, v. 6, n. 1, p.91–111, 2020. DOI: 10.37125/ISR.6.1.8. Disponible en: <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/insoru/article/view/572>. Acceso em: 9 abr. 2021.

DOGLIOTTI, P. (2012) Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948). Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria). Área Social y artística. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República, Uruguay.

DOGLIOTTI, P. (2018a) Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

DOGLIOTTI, P. (2018b) La democratización de la educación superior en el Uruguay: el caso del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. En: CRISORIO, R.; SERÉ, C.; ROCHA BIDEGAIN, A.; (coords) (2018) *Democratización de la educación superior: Políticas, actores e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.

DOGLIOTTI, P. (2017) Prólogo. En: PIRIZ CORREA, R.; RODRIGUEZ ANTUNEZ, C. (Comps) *Experiencia y territorio. Extensión Universitaria y Educación Física*. ISEF- UAEx. pp.7-9.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2012) La tutoría académica en la enseñanza universitaria: el caso de la Udelar. En: *Educacao temática digital*. Campinas, SP. v.(14) n.(2) p.38-60 jul./dez. 2012 ISSN 1676-2592

FHCE (2018) EFI Prácticas Colectivas de Participación. Programa. Montevideo.

FRAGA, S. (2017). En clave de integralidad: aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria. Montevideo: FHCE Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria). Área social y artística. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República, Uruguay.

FOUCAULT, M. (1976) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI, 1998.

FOUCAULT, M. (1994) *Michel Foucault. ¿Qué es usted, profesor Foucault?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

LESCANO, A.; MUSICCO, D. (2019) Extensión y educación, pensando una posible relación para la educación del cuerpo. En: *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, Sergipe, v. (12), n. (31), p.135-144.

ISEF (2017a) EFI Prácticas Corporales en la Integralidad. *Caracterización de la propuesta. Convocatoria 2017*. Rivera: UAEx, CUR, ISEF.

ISEF (2017b) *Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República*. ISBN 978-9974-0-1445-9

ISEF (2018) EFI Circo y prácticas artísticas. *Caracterización de la propuesta*. Montevideo: UAEx.

ISEF- FHCE (2018) EFI Cuerpo y Educación en Malvin Norte. *Caracterización de la propuesta*. Montevideo:.

ISEF (2019a) EFI Cuerpo y Educación en Malvin Norte. *Trayecto II. Licenciatura en Educación Física Plan 2017*. Montevideo.

ISEF (2019b) EFI Prácticas Corporales en la Integralidad. *Programa*. Rivera.

ISEF (2020) EFI Deporte y sociedad. *Plan de trabajo 2020*. Montevideo: UAEx- ISEF.

ODDONE, J. A. y M. B. PARIS de ODDONE (1971) *La Universidad uruguaya del militarismo a la crisis 1885-1958*. Tres Tomos. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.

PÊCHEUX, M. (1988) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes 2006.

PEREZ MONKAS, G.; RÍOS, C.; RIVAS, C.; (2019) Reflexiones en torno a la educación de los cuerpos en la ciudad en el marco de la extensión universitaria: el caso del Centro Cultural en un barrio popular de Montevideo. En: *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, Sergipe, v. (12), n. (31), p.117-134.

PERI, A. y PÉREZ, D. (2018) *Escuela deportiva del ISEF en Malvin Norte: Deporte, territorio y comunidad*. Anales Jornadas de extensión 2018 FHCE.

PÍRIZ, R., y VAZ, A. (2019) Diez años de curricularización de la extensión en la Universidad de la República, Uruguay: Renovación de la enseñanza e implicancias para el campo de la Educación Física. En: *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, Sergipe, v. (12), n. (31), p.97-116.

RETTICH, MARTINEZ J. (2017) Cuerpo y experiencia en la relación comunidad y territorio En: PIRIZ CORREA, R.; RODRIGUEZ ANTUNEZ, C. (Comps) *Experiencia y territorio. Extensión Universitaria y Educación Física*. ISEF-UAEx. p.85-111.

RETTICH, MARTINEZ J. (2018) Tensiones en las relaciones entre enseñanza y extensión en la democratización del conocimiento. En: CRISORIO, R.; SERÉ, C.; ROCHA BIDEGAIN, A.; (coords) (2018) *Democratización de la educación superior: Políticas, actores e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.

RETTICH MARTÍNEZ, J. (2019). Enseñanza Universitaria: afectaciones desde la noción de experiencia. El estudio de las prácticas pre-profesionales en ámbitos de trabajo con la comunidad. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Comisión Sectorial de Enseñanza. [Acceso: 11 de abril 2021]

RIVERA, B. (2019) Educación Física y prácticas de extensión: Discursos por los barrios. En: *13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Buenos Aires: pp.1-7*

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2010a) Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. En: *Revista Educación física y deporte, Antioquía v. (29), n. (1), p.215-223. Funámbulos Editores.*

RODRIGUEZ GIMENEZ, R. (2010b) Saber y conocimiento en la docencia universitaria. En: *Didáskomai, Montevideo, nº 1: pp.83-92, 2010.*

RODRIGUEZ GIMENEZ, R. (2011). Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En FERNÁNDEZ, A. M.; RODRÍGUEZ GIMENEZ, R.; (Orgs.). (2011) *Evocar la falta. Angustia y deseo del enseñante* (pp.11-23). Montevideo: Psicolibros

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012) Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939). Montevideo: FHCE, 2012. Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria). Área Social. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República, Uruguay.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014) Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política (Inédito).

RODRIGUEZ GIMENEZ, R. (2018) La universidad, el saber y los saberes. En: CRISORIO, R.; SERÉ, C.; ROCHA BIDEGAIN, A.; (coords) (2018) *Democratización de la educación superior: Políticas, actores e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.

ROMANO, A. (2011) Sobre los espacios de formación integral en la Universidad: Una perspectiva pedagógica. En: *Cuadernos de extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas. N.1.* Montevideo: Comisión Sectorial de Actividades en el Medio.

RUEGGER, C.; TORRÓN, A. (2012). La Educación Física en la agenda política: un análisis de la Ley General de Educación. En: *Políticas educativas*, 6 (1), 25-40.

STEVENAZZI, F. y TOMMASINO, H. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En: *Revista +E versión digital* (6), 120-129.

UDELAR (2010). Hacia la Reforma Universitaria #10 (2010). *La extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de formación integral*. Montevideo: Rectorado Udelar, 2010.

UDELAR, (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Resolución del CDC para aprobar la curricularización de la extensión (27 de octubre de 2009). Disponible en [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion\\_del\\_CDC\\_Extension.pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion_del_CDC_Extension.pdf) Acceso el 14/7/2020

VENTURINI, J. (2017) Discurso sobre enseñanza como dialéctica entre ideología y teoría en la universidad contemporánea. Los “aprendizajes” en el caso de la integralidad. Montevideo: FHCE 2012. Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria) Área Social y artística. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República, Uruguay.

VIÑES, N.; CESARO, R. (2018) Extensión universitaria y Educación Física. En: CRISORIO, R.; SERÉ, C.; ROCHA BIDEGAIN, A.; (coords) (2018) *Democratización de la educación superior: Políticas, actores e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.

## ANEXOS

### Pauta de entrevista

#### Preguntas generales:

1. ¿Cuáles fueron las motivaciones que impulsaron la propuesta del EFI que coordinas?
2. Contanos un poco sus características, como funciona, etc.
3. Si no lo ha dicho, preguntarle: zona territorial y grupo/colectivo con el que se trabaja y la modalidad de intervención: (en talleres, encuentros, jornadas, observaciones, semanales, quincenales).

#### Preguntas sobre extensión universitaria

4. ¿Qué es la extensión para vos?
5. ¿Desde dónde/cómo definen la extensión en el EFI que coordinas?
6. ¿En qué actividades que hace el EFI se encuentra la extensión?
7. ¿Considerás que el surgimiento de los EFI significó cambios en la forma de hacer extensión en el ISEF en Educación Física?
8. Si hiciste extensión (desde docente o estudiante) antes de la curricularización, contanos cómo era (a modo de relato de tu experiencia).

#### Preguntas sobre articulación de funciones

9. ¿Cómo consideras que se manifiesta la articulación de funciones en el EFI que coordinas?
10. ¿Cómo se da en el EFI la relación entre la extensión y la enseñanza? ¿y entre extensión e investigación?
11. ¿Cuál/es función/es predominan?
12. ¿A qué le atribuí la predominancia de una sobre otras en el caso particular del EFI que coordinas/te/ participaste?
13. ¿Considerás que el trabajo de ese EFI ha sido significativo para la articulación de las tres funciones por parte del ISEF?

14. ¿Te parece que con la curricularización de la extensión y el surgimiento de los EFI cambió algo respecto a la articulación de las tres funciones?
15. ¿De qué disciplinas/campos/saberes son esos conocimientos que se ponen a circular en el EFI que coordinas/te/ participaste? ¿Desde qué marco teórico se sustenta el EFI?
16. Sobre la tensión entre lo académico y lo profesional... ¿Cómo se da esa relación en los EFI? ¿Cómo crees que afecta esta tensión entre lo académico y lo profesional al campo de la EF?

#### Preguntas sobre saber-conocimiento

17. ¿Considerás que hay fortalezas o aportes en lo trabajado en el EFI que coordinas/coordinaste/participaste en particular para el campo de la EF?  
¿Cuáles?
18. ¿De qué manera el EFI ha aportado en términos de producción de conocimiento al campo de la EF?

#### Preguntas sobre cuerpo, organismo y biopolítica

19. ¿Cómo piensan el cuerpo en el EFI? ¿Cual es el lugar del cuerpo en ese EFI?
20. ¿Qué aspectos ético políticos referidos a las normas, valores, cuidado del cuerpo se presentan/son necesarios en el EFI y cómo se articulan con los aspectos referidos a la transmisión de conocimiento?