



# XI Jornadas de Investigación Científica

---

10, 11 y 12 de setiembre de 2012

---

## Facultad de Ciencias Sociales

### Modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral (EFI)

Agustín Cano  
Diego Castro

# La educación bajo la lupa

## **“Modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral (EFI)”<sup>1</sup>**

Agustín Cano y Diego Castro

Docentes del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio

Universidad de la República, Uruguay.

[acano@pim.edu.uy](mailto:acano@pim.edu.uy)

[d.castro23@gmail.com](mailto:d.castro23@gmail.com)

Resumen:

Los autores del presente trabajo somos responsables del proyecto de investigación “Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular” (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la ANEP). En dicho proyecto analizamos los modelos pedagógicos en juego en los Espacios de Formación Integral (EFI), particularmente en aquellos que implican el desarrollo de prácticas educativas curriculares enmarcadas en experiencias de extensión, procurando responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se reconfiguran las relaciones educativas en estas experiencias tanto en lo que tiene que ver con la relación estudiante–docente, como en lo que refiere a la relación equipo universitario–colectivos extra-universitarios con lo que se trabaja en la práctica de extensión? ¿Cómo se juega la relación docente-estudiante-conocimiento? ¿Cómo se expresa la interrelación entre las lógicas de la extensión en tanto intervención y las lógicas propias de la práctica en tanto proceso formativo? ¿Qué cambios operan en el rol docente?

En la presente ponencia se presentan avances del proyecto de investigación, procurando aportar al debate en torno a la formación docente universitaria en el marco de las políticas actuales de curricularización de la extensión y renovación de la enseñanza en la Universidad de la República.

### **Palabras claves:**

Modelos pedagógicos, curricularización de la extensión, espacios de formación integral

---

<sup>1</sup>*Trabajo presentado en las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 10-12 de setiembre de 2012.*

## 1. Introducción

En el presente trabajo pretendemos desarrollar los avances realizados en la investigación sobre modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral (EFI) de la Universidad de la República. En particular las opciones metodológicas y el marco teórico y analítico desarrollado hasta el momento.

Se denomina EFI a un conjunto diverso de prácticas educativas estructuradas sobre la base de la integración de la extensión y la investigación a la formación curricular de los estudiantes universitarios, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. La implementación de los EFI en todas las áreas de conocimiento y en todos los niveles de la formación universitaria, es una de las políticas de transformación de su actividad de enseñanza, que la Universidad de la República ha puesto en marcha a partir del año 2010.

Los autores del presente trabajo somos responsables del proyecto de investigación “*Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular*”, en la que pretendemos analizar los modelos pedagógicos en juego en los EFI, particularmente en aquellos que implican el desarrollo de prácticas educativas curriculares enmarcadas en experiencias de extensión. ¿Cómo se reconfiguran las relaciones educativas en estas experiencias tanto en lo que tiene que ver con la relación estudiante–docente, como en lo que refiere a la relación equipo universitario–colectivos extra-universitarios con lo que se trabaja en la práctica de extensión? ¿Cómo se juega la relación docente-estudiante-conocimiento? ¿Cómo se expresa la interrelación entre las lógicas de la extensión en tanto intervención y las lógicas propias de la práctica en tanto proceso formativo? ¿Qué cambios operan en el rol docente?

Para dar cuenta de estas interrogantes, se emplea una metodología de corte cualitativa, basada en una estrategia de estudio de casos, en base a técnicas de entrevista en profundidad, observaciones de campo, y análisis documental.

A continuación presentamos brevemente algunas nociones de nuestro marco teórico de comprensión del tema, así como su expresión operativa en dimensiones de análisis y preguntas de investigación.

## 2. Los EFI a la luz de las definiciones de las pedagogías críticas.

*“El impulso más determinante  
es el deseo de convertir el aprendizaje  
en parte del proceso mismo de cambio social”*

Raymon Williams

En octubre de 2009, a partir de un documento-propuesta elaborado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), el Consejo Directivo Central de la Universidad (CDC) aprobó un documento que plantea la importancia de la extensión en la renovación de la enseñanza universitaria, proponiendo una serie de iniciativas al respecto. La más importante de ellas, es la creación de los mencionados EFI, cuya implementación se dispone para todos los servicios universitarios en el año 2010.

Los EFI son definidos como *“ámbitos para la promoción de **prácticas integrales** en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema. De este modo, los EFI son dispositivos flexibles, que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad -prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación- asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio”* (AAVV, 2010: 3-4).

La propuesta de EFI contiene dos niveles de actividad o etapas: una primera de “sensibilización” (al inicio de la carrera) y una etapa de “profundización” (para grados más avanzados de formación). La sensibilización se vincula con los ciclos introductorios de la Universidad, estando previsto que el estudiante realice un primer acercamiento a la extensión, a través de la aproximación a territorios, programas, proyectos o problemáticas, que habiliten procesos formativos más allá del aula. En la etapa de profundización el estudiante desarrolla trabajo de campo, prácticas con inserción territorial, integrando tareas de investigación y una perspectiva interdisciplinaria.

De la anterior definición puede observarse que bajo el formato de EFI pueden encontrarse un conjunto sumamente heterogéneo de experiencias de formación. El cometido general del proyecto es dar cuenta de los modelos pedagógicos en juego, concibiendo estas experiencias en tanto *prácticas educativas*.

*¿Desde dónde nos posicionamos para analizar las prácticas educativas de los EFI?*

Asumiendo el legado y la construcción histórica de la extensión universitaria y su concepción educativa transformadora comprendemos a las prácticas educativas desde las *pedagogías críticas* entendiéndolas como experiencias que asumen la cuestión educativa como sucediendo en la tensión entre la reproducción del orden social (*status quo*) y su cambio. En este sentido, tomamos elementos de la crítica a los métodos tradicionales de la educación de Louis Althusser<sup>2</sup>, Bourdieu y Passeron<sup>3</sup>, Freire<sup>4</sup> y Giroux<sup>5</sup> entre otros.

En tal sentido y en concordancia con su evolución no compartimos como lo plantean inicialmente los autores crítico-reproductivistas que las prácticas educativa escolares sean solo reproducción. Es el profesor estadounidense Henry Giroux quien a partir de los aportes de Althusser, Bourdieu y Passeron entre otros, coloca algunos elementos de análisis superadores tomando aportes de Gramsci, enfocando el concepto de *resistencia*. Así las prácticas educativas son estudiada y analizada como espacio de dominación y reproducción, pero que a la vez se plantea como un lugar de resistencia de las clases oprimidas. Las prácticas educativas entendidas como campos en disputas. En esta línea también ubicamos los aportes del profesor brasilero Paulo Freire en tanto su concepción dialéctica en donde *“educador y educando aprenden juntos en una relación dinámica en la cual la práctica, orientada por la teoría, reorienta esa teoría en un proceso constante de perfeccionamiento”* (Gadotti, 2008: 278) y particularmente para el marco analítico en tanto aportes para analizar las transformaciones en las prácticas educativas.

Otro elemento que queremos poner sobre la mesa es la imposibilidad de neutralidad en las prácticas educativas, siempre existe una intencionalidad, pese a que durante algún tiempo e incluso hoy la tradición liberal y neoliberal han intentado, con relativo éxito, quitarle su carga política. Toda propuesta educativa, sea del carácter que sea parte de una selección del universo general de una disciplina o problema y esta selección tiene una intencionalidad, un

---

<sup>2</sup> Ideología y aparatos ideológicos del Estado, 1969

<sup>3</sup> La reproducción, 1970

<sup>4</sup> Pedagogía del oprimido, 1970

<sup>5</sup> Teoría y resistencia en educación, 1987

interés particular.

### **3. Breve presentación de la investigación**

Como fue dicho, la presente investigación pretende analizar los modelos pedagógicos en juego en los “EFI”, particularmente en aquellos que implican el desarrollo de prácticas educativas curriculares enmarcadas en experiencias de extensión.

Sus objetivos son los siguientes:

#### **General:**

- Conocer los modelos pedagógicos presentes en las diferentes iniciativas de integración de la extensión a los currículos universitarios en la Universidad de la República (Uruguay) en el período 2009 - 2010.

#### **Específicos:**

- Conocer y analizar los supuestos pedagógicos implícitos en las diferentes propuestas de integración de experiencias de extensión al currículo universitario.
- Elucidar los sentidos y la racionalidad de las construcciones discursivas con que se promueven, fundamentan y sostienen dichas iniciativas de integración curricular de la extensión.
- Conocer y analizar los supuestos ético-comunicacionales implícitos en las diferentes propuestas de integración de la extensión a la enseñanza universitaria curricular.

#### **Marco teórico:**

En las últimas décadas, a partir de la acumulación experiencial y conceptual existente en relación a prácticas educativas en comunidad, la extensión universitaria ha transitado un proceso de reconceptualización que ha enfatizado sus aportes pedagógicos (Carrasco, 1989; Errandonea, s/f; Carlevaro, 1996; FEUU, 1999; SCEAM, 2007; IENBA, 2008; Tommasino, 2009; Echenique et al, 2009). Se podría describir este proceso como el pasaje de la extensión

a las prácticas universitarias integrales (Tommasino et al, 2010).

La noción de “prácticas educativas integrales” implica un tipo particular de articulación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación y extensión, incluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, promueve una relación dialógica y crítica entre los actores vinculados, e intenta habilitar la puesta en juego de una relación dialéctica de saberes académicos y populares. De este modo, los componentes del concepto de prácticas universitarias integrales pueden sintetizarse en los siguientes:

*“a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión.*

*b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos)*

*c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía)*

*d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas)*

*e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones”* (Tommasino et al, 2010: 16-17).

En ese marco, la extensión universitaria contribuye al redimensionamiento de la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que contribuye a la incorporación de la investigación en el proceso formativo. ¿Cuál es el modelo pedagógico en juego en experiencias de este tipo? La noción de modelo pedagógico refiere al tipo de interrelación establecida entre los polos de la tríada didáctica: docente–estudiante–conocimiento o saber, y cómo los modos de esta interrelación determinan las formas que adquieren los tres procesos implícitos en todo acto educativo: enseñar, aprender, y formar (Gatti, 2000). Esta categoría se toma de las investigaciones de Elsa Gatti, quien ha estudiado los modelos pedagógicos presentes en la formación universitaria para el caso específico de la Universidad de la República. De este modo, en la

presente investigación se procura poner a dialogar las investigaciones de Gatti con las nuevas experiencias educacionales surgidas a partir de la integración curricular de la extensión, procurando dar cuenta de sus modelos pedagógicos subyacentes.

El esquema de análisis de los modelos pedagógicos se complejiza en los procesos de extensión, en los cuales los actores sociales forman parte de los vínculos generados en el acto educativo, resignificándose la sociedad -con su diversidad y sus contradicciones- como medio enseñante (Tommasino et al, 2010). Se habilita así la posibilidad de generar perspectivas de creación de conocimiento vinculadas a lo que Boaventura de Souza Santos ha denominado *“ecología de saberes”*, entendida como *“un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices”* (Santos, 2006: 67-68).

Por otra parte, al analizar las características de las experiencias formativas enmarcadas en prácticas de extensión, es necesario distinguir dos dimensiones que transversalizan la tarea docente: a) la dimensión de la formación (la experiencia en tanto propuesta pedagógica destinada a la formación de estudiantes); y b) la dimensión de la intervención (la experiencia en tanto proyecto de extensión dirigido al trabajo en torno a determinada problemática con determinados actores) (Cano et al, 2009). Se trata por cierto de una distinción analítica, pero que conviene realizar para poder comprender de un mejor modo las características de estas experiencias según los objetivos diferenciados que ambas dimensiones suponen.

Desde *la lógica de la intervención*, la tarea docente requiere desarrollar la capacidad de análisis situacional orientada a la comprensión de lo que en dicha práctica sucede, y las estrategias y sujetos necesarios para su transformación, el espacio real de intervención, el lugar y significación de las acciones potenciales o efectivamente desarrolladas. Los componentes de la práctica que tienen centralidad en esta dimensión son:

- La construcción de un problema de intervención.

- Los objetivos de la intervención.
- La centralidad de un territorio o temática.
- La caracterización de los sujetos de la intervención.
- La construcción de una estrategia de intervención.
- La sistematización del proceso de intervención.
- La evaluación del cumplimiento de los objetivos de la intervención.

En *el plano de la formación*, en cambio, la tarea docente se centra en los aprendizajes, en la transmisión-reflexión en torno a los contenidos, en la capacidad de revisar y re-visitar lo actuado con la preocupación de reflexionar sobre las formas de aprender a aprender, el trabajo en equipo, la interpelación interdisciplinaria. Los componentes centrales en esta dimensión son:

- Los problemas de la práctica que se configuran como problemas de formación.
- El establecimiento de objetivos de aprendizaje y del contrato pedagógico.
- Los contenidos de la enseñanza (a partir de los problemas surgidos de la intervención).
- Las metodologías de enseñanza.
- La relación entre contenidos y métodos.
- La relación docente — estudiante — contenidos.
- La sistematización del proceso de formación.
- La evaluación de los objetivos de aprendizaje. (Cano et al, 2009).

Ambas dimensiones componen la complejidad de la tarea docente en las experiencias de extensión, configurando el campo de problemas en estudio.

En este marco se despliega también la línea de análisis sobre los aspectos comunicacionales de la presente investigación (objetivo específico 3), la cual está vinculada a los modelos de comunicación que se desarrollan en las prácticas educativas.

Se parte de la premisa de que a cada modelo pedagógico le corresponde un modelo de comunicación. En el modelo pedagógico *centrado en enseñar* el énfasis está en los contenidos, mientras que en el modelo *centrado en aprender* el énfasis se encuentra en los efectos. En tanto que el modelo *centrado en la formación*, el énfasis se coloca en los procesos. Por cierto que estos modelos no se presentan en estado puro, sino que por el

contrario, usualmente se expresan imbricados y yuxtapuestos.

Mario Kaplún (1998) plantea que la *“educación que pone el énfasis en los contenidos corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la elite «instruida» a las masas ignorantes”* (...) (Por otro lado la) *“educación que pone el énfasis en los efectos: corresponde a la llamada «ingeniería del comportamiento» y consiste esencialmente en «moldear» la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos”* (...) (Y finalmente la) *“educación que pone el énfasis en el proceso: destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social”* (Kaplún, 1998:)

Las dimensiones de lo pedagógico y lo comunicacional en las experiencias educacionales vinculadas a la extensión, implican también una tercera dimensión de análisis, dada por *lo ético*. Lo ético refiere en este caso al tipo de relación que se establece en estas experiencias entre docentes y estudiantes, y entre los equipos universitarios y los actores extrauniversitarios con los que se trabaja en las prácticas de extensión. Se entiende por ética a la disciplina que como parte de la filosofía de la práctica despliega una reflexión en torno a las normas, los valores y las actitudes de los sujetos en sociedad (Rebellato & Giménez, 1997). Para la construcción de categorías de análisis de esta dimensión, se parte de las investigaciones de los profesores José Luis Rebellato y Luis Giménez, quienes han investigado la dimensión ética en el trabajo de los psicólogos a nivel comunitario. Si bien estas investigaciones se circunscriben al campo disciplinar de la psicología, desde el punto de vista teórico y metodológico constituyen un aporte a la presente investigación en tanto han estudiado dimensiones éticas presentes en la relación entre universitarios y sujetos comunitarios en el marco de experiencias de extensión. Partiendo de estos antecedentes, en la presente investigación se adaptarán las categorías de análisis de modo tal de dar cuenta de las concepciones éticas subyacentes a los tipos de relaciones establecidas (o concebidas) entre los diversos actores en juego: docentes, estudiantes, y actores extrauniversitarios con los que se trabaja.

Por último, existe una última dimensión de análisis, estrechamente vinculada a las anteriores,

dada por *lo político*. Todo modelo pedagógico supone una concepción política (Gatti, 2000), así como toda experiencia de extensión, lo explicita o no, conlleva finalidades y posturas políticas (Soler Roca, 1986; Freire, 2002; Tommasino, 2006). Con esta dimensión se busca dar cuenta de los fundamentos y las razones que se esgrimen para promover en cada caso la integración de la extensión a la enseñanza universitaria curricular. Durante el trabajo de investigación se construirán categorías de análisis para dar cuenta de esta dimensión.

#### **4. Opciones Metodológicas**

La temática planteada está siendo abordada mediante una metodología de investigación cualitativa, a través de una estrategia de estudio de casos, en base a técnicas de revisión bibliográfica y documental, y técnicas etnográficas (entrevistas en profundidad y observaciones participantes)

El estudio de casos es una estrategia metodológica de investigación cualitativa factible de ser implementada en cualquier campo de la ciencia (Martínez Carazo, 2006). Es un método que, a diferencia de las metodologías cuantitativas que determinan la frecuencia de un determinado suceso a partir de una gran cantidad de observaciones, trata de comprender las causas explicativas de los sucesos captando la heterogeneidad y la variación en una población facilitando la selección deliberada de aquellos casos más relevantes para valorar una teoría (Martínez Carazo, 2006). Su realización implica la selección de una muestra teórica de una población y no de una muestra representativa como en las investigaciones cuantitativas. Los casos a estudiar deben satisfacer los criterios de selección establecidos previamente por el investigador.

Para la selección de los casos se definieron algunas características excluyentes vinculadas al concepto de “prácticas universitarias integrales” definido en el marco teórico. De este modo, los casos que se seleccionarán serán experiencias de EFI que cumplan con las siguientes características:

- Casos de EFI de profundización.
- Que integran al menos enseñanza y extensión.
- Que fueran interdisciplinarios.
- Que estuvieran representadas disciplinas de las tres macro-áreas de la Universidad

(Científico-Tecnológico-Agrario; Social-Artístico; y Salud).

- Que tengan una duración mayor o igual a un año
- Que fueran casos desarrollados en la zona Metropolitana.

### **Selección de casos:**

El universo de los casos de estudio de nuestra investigación está constituido por los EFI en curso en 2012. Sobre dicho universo realizamos la selección de los casos de estudio.

Los datos que contamos para la selección parte de los EFI realizados en 2011, cuyas principales características se resumen en el siguiente cuadro:<sup>6</sup>

	<b>EFI de Sensibilización</b>	<b>EFI de Profundización</b>	<b>TOTAL de EFI</b>	<b>Cantidad de Estudiantes</b>	<b>Cantidad de Docentes</b>
<b>Número TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>56</b>	<b>85</b>	<b>8710</b>	<b>549</b>

Estas 85 experiencias involucraron a todas las áreas de conocimiento y servicios universitarios tanto en Montevideo como en el Interior. Sobre esta base comenzamos a trabajar en el estudio preliminar del conjunto de EFI de profundización, de acuerdo a los criterios para la selección de los casos, y mientras esperábamos contar con la información actualizada a 2012.

A partir de esta información, realizamos el análisis de los casos de EFI presentes en ambas bases de datos, es decir, que se habían realizado en 2011 y continuaban en 2012. Una vez seleccionado un conjunto de experiencias posibles, realizamos una serie de entrevistas a informantes calificados, para poder consustanciarnos mejor con algunas experiencias, y contar con mayores elementos a la hora de seleccionar los casos.

De este modo, realizamos entrevistas a integrantes de Unidades de Extensión de algunas facultades, así como a coordinadores de programas universitarios, todos ellos vinculados en

<sup>6</sup> Fuente: Documento “Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República”, Informe de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio al Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, Montevideo, 8 de noviembre de 2011.

tareas de monitoreo a los EFI pre-seleccionados. En total realizamos cuatro entrevistas.

A partir de estos criterios, del estudio de los casos 2011 y 2012, y de las entrevistas con informantes calificados, se seleccionaron dos casos, ambos cumpliendo con las características de la muestra teórica realizada con anterioridad.

## 5. Un posible marco de análisis de los modelos pedagógicos.

En un artículo titulado “Educación y participación comunitaria” (1993) Paulo Freire propone un marco para el análisis de los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas educativas. Freire propone dicho esquema de análisis con el cometido de “*detectar en ella (las prácticas educativas) las señales que la caracterizan como tal (y) descubrir sus componentes fundamentales*” (Freire, 1993: 75). Pensamos que la propuesta de Freire constituye un buen instrumento para el análisis de los EFI en tanto práctica educativa. A continuación realizaremos un resumen de la propuesta de Freire, incorporando algunos aportes realizados por Martinis durante el seminario, y procurando resignificar el esquema de acuerdo al caso que nos ocupa.

Freire propone cuatro componentes a observar en toda práctica educativa:

**a) Los sujetos** de la práctica educativa, el modo en que se constituyen, las posiciones que ocupan y se asignan mutuamente, las relaciones que establecen.

**b) Los objetos de conocimiento**, los contenidos de la práctica educativa, lo que se define como aquello valioso para la tarea de transmisión, los contenidos universales y los exclusivos de esa práctica.

**c) Los objetivos mediatos e inmediatos** de toda práctica educativa, que siempre se funda en una visión futura desde la que establece su quehacer presente, siendo precisamente esta directividad de la educación “*la que impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño: que es político*” (Freire, 1993: 76). Los objetivos explícitos (¿cuáles son? ¿quién los define? ¿cómo se formulan?) y los implícitos (¿cuál es la directividad de hecho, subyacente, ¿cuáles son las funcionalidades implícitas?).

**d) Los métodos**, los procedimientos metodológicos, las estrategias, los procesos, las técnicas de enseñanza, los materiales didácticos, ¿cuáles son? ¿son coherentes con los objetivos?

A estos cuatro componentes de análisis, Pablo Martinis propone incorporar un quinto:

**f) El marco institucional** en el cual se desarrolla la práctica educativa, si se trata de un ámbito público o privado, si se trata de una práctica de la educación formal o de la no formal, la organización institucional y su relación con las dinámicas de poder, de qué modo influye el marco institucional en la práctica educativa, y de qué modo ésta, a su vez, lo afecta.

Pensamos que estos cinco componentes o dimensiones de una práctica educativa, constituyen un buen organizador para un análisis que procure dar cuenta de las características de los modelos pedagógicos en la misma. A continuación proponemos una descomposición de los cinco componentes en preguntas orientadoras del análisis, de acuerdo al caso concreto que nos ocupa en el proyecto de investigación.

<b>Componentes de la práctica educativa (Freire, Martinis)</b>	<b>Preguntas orientadoras para el análisis de los EFI</b>
<b>Sujetos de la práctica educativa</b>	¿Cómo se juega la relación docente-estudiante-conocimiento? ¿Se operan cambios en el rol docente respecto a las prácticas educativas universitaria tradicionales y en los estudiantes, cuáles? ¿Cómo se configuran las relaciones educativas en lo que refiere a la relación equipo universitario-colectivo extra-universitario con lo que se trabaja en la práctica de extensión? ¿Se concibe al proceso de extensión como proceso educativo?
<b>Objetos de conocimiento / contenidos</b>	¿Quién define, y cómo, los contenidos de la enseñanza? ¿Existen contenidos de carácter universal? ¿Cómo se configura la relación entre teoría y práctica? ¿De qué modo se relacionan la práctica y los contenidos de la enseñanza? ¿Cómo se expresa la interrelación entre las lógicas de la extensión en tanto intervención y las lógicas propias de la práctica en tanto proceso

	<p>formativo?</p> <p>¿Cuál es el ordenador fundamental del proceso educativo?</p>
<b>Objetivos mediatos e inmediatos</b>	<p>¿Cuáles son los fines y objetivos explícitos de la práctica?</p> <p>¿Cuáles son los fines y objetivos implícitos?</p> <p>¿Cómo se presentan, fundamentan y justifican estas experiencias por parte de sus autores desde el punto de vista pedagógico?</p> <p>¿Cómo se fundamentan estas experiencias por parte de sus autores desde el punto de vista político?</p>
<b>Métodos</b>	<p>¿Cómo se expresa la interrelación entre las lógicas de la extensión en tanto intervención y las lógicas propias de la práctica en tanto proceso formativo?</p> <p>¿Se vincula la práctica educativa con procesos de investigación? ¿de qué modos?</p> <p>¿Cómo se pone en juego la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se significa la práctica: es ámbito, escenario u objeto de aprendizaje?</p> <p>¿Cómo se concibe y desarrolla la evaluación de los procesos, las intervenciones, y los aprendizajes?</p> <p>¿La estrategia metodológica es coherente con los objetivos explícitos?</p> <p>¿Qué elementos de la estrategia metodológica vehiculizan los objetivos implícitos?</p>
<b>Marco institucional</b>	<p>¿Se proponen los EFI afectar a las estructuras académicas de la Universidad? ¿Lo hacen, lo logran, de qué modo?</p> <p>¿Cómo se relacionan los EFI con las políticas universitarias centrales y particulares: hay correspondencia, contradicción, ajenidad?</p> <p>¿Cómo se compone el presupuesto de los EFI?</p> <p>¿Existe financiamiento acorde a los requerimientos de las experiencias?</p>

## 5. A modo de cierre.

En el presente trabajo hemos procurado desarrollar los avances más significativos de la investigación vinculada a los modelos pedagógicos en los EFI desarrollados en la actualidad por la Universidad de la República. Describiendo nuestras opciones metodológicas y teóricas

para esbozar un marco conceptual para el análisis de los EFI, partiendo del proyecto de investigación reseñado, y procurando avanzar en la operativización de las dimensiones de análisis involucradas. Hecho esto, para terminar, quisiéramos mencionar la intencionalidad con la que emprendemos esta tarea.

La reflexión pedagógica en la Universidad de la República sobre sus propias prácticas educativas se encuentra relativamente retrasada, al menos en comparación con los demás subsistemas de educación de nuestro país, donde este tipo de reflexión es permanente. Menos frecuente es aún la reflexión pedagógica de la Universidad sobre sus prácticas en referencia al rol del conocimiento y de la educación en la tensión reproducción-cambio intrínseca al acontecimiento educativo.

En tanto los EFI constituyen una iniciativa que se propone transformar las prácticas educativas de la Universidad, superando la fragmentación, el profesionalismo, la pretensión de neutralidad y el autoritarismo, entre otras cosas, resulta de fundamental importancia concebir su implementación también como una oportunidad para la reflexión y el debate sobre estos temas.

Asimismo, para que las iniciativas comprendidas en los EFI no caigan rápidamente en la autocomplacencia (por una parte) y la exclusión (por otra), y lejos de esto, logren avanzar en un proceso de generalización progresivo capaz de disputar hegemonía en los procesos de transformación universitaria, es importante realizar adecuadas estrategias de evaluación de estas experiencias.

No es nuestro ánimo construir una suerte de catálogo que juzgue a “las buenas prácticas” y señale a “las malas”. Por el contrario, nuestra intención es poder tener instrumentos teóricos y metodológicos capaces de dar cuenta qué es lo que efectivamente está sucediendo en procesos siempre complejos, contradictorios y dinámicos, con el fin de activar aquella máxima de Castoriadis al referirse a la tarea de elucidación: *“Elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”*.

## **Bibliografía**

AAVV. 2010. *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la*

*enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Publicaciones del Rectorado de la Universidad de la República

Althusser, Louis. 2003. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. 1985. *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

Cano, Agustín; Castro Diego. 2010. *Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular*. Proyecto de investigación presentado ante el Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores de la Administración Nacional de Educación Pública.

Cano, A; Castro, D; Musto, L; Sarachu, G. 2009. *Apuntes para pensar la praxis de monitoreo pedagógico y el rol de docente orientador*. Documento de trabajo del grupo de docentes orientadores de proyectos estudiantiles de extensión, Unidad de Proyectos-SCEAM. Disponible en: <http://www.extension.edu.uy/proyectos/materiales>

Carlevaro, Pablo. 1996. El rol de la Universidad y su relación con la sociedad. En: *Cuadernos de Política Universitaria*, Universidad de la República, Montevideo.

Carrasco, Juan Carlos. 1989. Extensión, idea perenne y renovada. En: *La Gaceta Universitaria* N°2/3 - Noviembre/Diciembre 1989.

CDC (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Resolución del 27 de octubre de 2009, Montevideo.

Echenique, Eden et al. 2009. *Prácticas integrales en el Primer Año de la Carrera de Medicina. Ciclo Básico 2007-2008 y Ciclo Introductoria 2009*. Trabajo publicado en el Disco Compacto del “X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria – ‘ExtenSo 2009’”, Universidad de la República .Montevideo. Uruguay.

Errandonea, Jorge. (/sf/) *Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la reforma de la ENBA resuelta por su Asamblea de Profesores*. Escuela Nacional de Bellas Artes, Montevideo..

FEUU. 1999. *La Universidad para el Pueblo*. Documento de la IX Convención, Montevideo.

Freire, Paulo. 1993. *Educación y participación comunitaria*. En Freire *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ 1990. *La naturaleza política de la educación Cultura, poder y liberación*, Madrid: Paidós

\_\_\_\_\_ 2002. *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI

Gadotti, Moacir. 2008. *Historia de las ideas pedagógicas*, Buenos Aires: Siglo XXI

Gatti, E 2000. “Modelos pedagógicos en la educación superior”. En: Revista *Temas y Propuestas*. N°18, FCE – UBA, Buenos Aires.

Giroux, Henry. 2004. *Teoría y resistencia en educación*, Buenos Aires: Siglo XXI

Kaplún, Mario. 1998. *Una pedagogía de la Comunicación*, Madrid: Ediciones de la Torre

Martínez Carazo. 2006. *El método de estudio de caso; estrategia metodológica de la investigación científica*. En *Pensamiento y gestión*. 20: 165-193. Consultado 25 mar. 2010. Disponible: [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5\\_El\\_metodo\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf)

Rebellato, José Luis; Giménez, Luis. 1997. *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*, Montevideo: Roca Viva

Santos, Boaventura de Souza. 2006. *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Cuba: Fondo Editorial Casa de las Américas.

SCEAM. 2007. *Programa Integral Metropolitano. Hacia un país de aprendizaje, democracia e inclusión*, Montevideo: Documento de trabajo del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.

Soler Roca, Miguel. 1986. *Educación y realidad económica, social y cultural*. Montevideo Cursos de Verano de la Universidad de la República, Departamento de Extensión Universitaria.

Sztern, Samuel; Umpiérrez, Raúl. 1994. *Aplicación de la enseñanza activa en distintas áreas de conocimiento*, Montevideo; IENBA – Área de Educación Permanente

Tommasino, H; Cano, A; Castro, D; Santos, C; Stevenazzi, F. 2010. “De la extensión a las prácticas integrales”. En: AAVV. *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral*, Montevideo. Rectorado de la Universidad.

Tommasino, Humberto. 2009. “Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación”. En *Anales del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, Santa Fé, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY